

Reinhard Bergner

Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920-1950.

**DIE BERTHOLD-OTTO-SCHULEN IN MAGDEBURG.
EIN VERGESSENES KAPITEL REFORMPÄDAGOGISCHER SCHULGESCHICHTE
VON 1920-1950.**

Studien zur Bildungsreform
Hg. von Wolfgang Keim
Bd.

DIE BERTHOLD-OTTO-SCHULEN IN MAGDEBURG.

**EIN VERGESSENES KAPITEL REFORMPÄDAGOGISCHER SCHULGESCHICHTE
VON 1920-1950.**

ISBN

Zugl.: Magdeburg, Otto-von-Guericke-Universität, Diss., 1996

Titel: Reformpädagogik in Magdeburg unter besonderer Berücksichtigung der Ideen Berthold Ottos. Sozialisations- und schulgeschichtliche Entwicklungen von 1920 bis 1950.

Für meine Familie

Klappentext

Vorliegende Monographie stellt ein in der schulgeschichtlichen Forschung bis vor kurzem nur wenig beachtetes Zentrum Weimarer Schulreform, nämlich Magdeburg, vor.

Im Mittelpunkt stehen zwei von Berthold Otto beeinflußte Schulversuche im Bereich des Volks- und des höheren Schulwesens, deren Entwicklung der Verfasser über einen Zeitraum von drei Jahrzehnten facettenreich und differenziert beschreibt. Dabei werden sowohl die sich verändernden zeitgeschichtlichen Kontexte und lokalen Bedingungen als auch die Biographien der Gründer und zahlreichen Repräsentanten der Schulen ausführlich berücksichtigt.

Ihren besonderen Reiz erhält die Darstellung durch eine gründliche Analyse der Frage nach dem Arrangement von Schule und Lehrerschaft mit dem NS-Regime sowie nach dem Schicksal der Schulen in der SBZ und frühen DDR.

Autor

Reinhard Bergner, Jg. 1950, arbeitete von 1973 bis 1981 als Lehrer, war bis 1989 in der Schulverwaltung und danach bis 1995 in der Lehrerbildung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg tätig. Er hat vor allem reformpädagogische Entwicklungen in der Stadt Magdeburg und der sie umgebenden Region für den Zeitraum von 1920 bis 1950 untersucht. Wichtige Ergebnisse dieser Forschung sind Gegenstand dieses Bandes.

Methodologische Überlegungen, Quellen und Fragestellungen

Magdeburg nach der Jahrhundertwende aus sozialisations- und schulgeschichtlicher Perspektive

Berthold Otto – Konzeption und Rezeption aus Magdeburger Perspektive

Die Versuchsschule als umstrittenes Reformthema der Weimarer Zeit

Die Grundschulreform – ein Auftakt mit Folgen

Schulverwaltung und Schulreform unter regionaler Sicht

Die Wilhelmstädter Volksversuchsschule – „freier geistiger Verkehr“ als Unterrichtsprinzip

Die BOS Magdeburg – Gesamtunterricht an einer öffentlichen höheren Schule

Die Wilhelmstädter Schulversuche während der NS-Zeit

Die Berthold-Otto-Schule Magdeburg 1945-50

Reinhard Bergner

Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg.

Ein vergessenes Kapitel reformpädagogischer Schulgeschichte von 1920 bis 1950

Reinhard Bergner

Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

08. Januar 1997

Reinhard Golz

Magna cum laude

Erziehungswissenschaftler, Lehrer, Historiker

Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften/Historische und Vergleichende
Pädagogik

Vorwort des Herausgebers

Berthold Otto (1859-1933) gilt bis heute als einer der bedeutendsten Reformpädagogen des ersten Drittels dieses Jahrhunderts. Sein Name steht für kindgemäße Lehr- und Lernprozesse, für eine Wendung des pädagogischen Blicks „von den Objektivitäten des Lehrplans zu den Interessen der lernenden Subjekte hin“ (A. Flitner), mithin für eine Ersetzung des herkömmlich organisierten, gefächerten und lehrerzentrierten Frontalunterrichts durch einen vom kindlichen Fragewillen gesteuerten, Jahrgangsklasse und Lehrplan außer Kraft setzenden Gesamtunterricht.

Weniger bekannt ist Ottos Bedeutung als Anreger und Pate damaliger Versuchsschulen. Allenfalls vom Namen her kennt man seine 1906 eingerichtete „Hauslehrerschule“ in Berlin-Lichterfelde, kaum die in den 20er Jahren gegründeten und auf seinen Ideen basierenden Reformschulen in Magdeburg. Die Initiative dazu ging von einer engen Mitarbeiterin sowie Gleichgesinnten Ottos aus. Sie hatten sich vor dem Kriege in einem lokalen Berthold-Otto-Verein zusammengeschlossen, engagierten sich nach 1918/19 bei der pädagogischen Ausgestaltung der allgemeinen einheitlichen Grundschule und erreichten 1922 mit Unterstützung staatlicher und kommunaler Schulpolitiker zunächst die Einrichtung einer nach Grundsätzen Ottos arbeitenden Volksversuchsschule, zwei Jahre später sogar – darauf aufbauend – einer höheren Schule, die ab 1930 auch den Namen Berthold Ottos trug.

Im Mittelpunkt beider Schulversuche stand – den Intentionen Ottos gemäß – Gesamtunterricht sowohl auf Jahrgangsstufenebene als auch jahrgangsübergreifend, zuletzt mit Schülern und Schülerinnen von der Sexta bis zur Oberprima – sicherlich ein bis heute einmaliger Versuch in der deutschen Schulgeschichte. Neben Gesamtunterricht – als Art geistigem Zentrum – spielten in beiden Schulen weitere Reformelemente eine wichtige Rolle: Koedukation, die damals noch eine Ausnahme darstellte, Schülermitbestimmung, reformierter Fachunterricht und neue Formen von Prüfungen bis hin zu Gruppenprüfungen im Abitur, nicht zuletzt musische Aktivitäten sowie Landschulheimaufenthalte zur besseren „Gemeinschaftserziehung“.

Unter der Nazi-Diktatur konnten beide Schulen weiterbestehen, allerdings ohne ihre reformpädagogischen Besonderheiten wie vor allem den Gesamtunterricht und die Koedukation – dies trotz freiwilliger Anpassung der Lehrerschaft an den neuen Staat. In der unmittelbaren Nachkriegszeit wurde die Berthold-Otto-Schule – dem Einheitsschulgesetz von 1946 entsprechend – ihres gymnasialen Charakters entkleidet, konnte aber mit starker Unterstützung ehemals Weimarer Reformpolitiker an alte refompädagogische Traditionen der 20er Jahre anknüpfen. Während einer kurzen Zeitspanne spielte die Schule auch in der Neulehrerausbildung eine wichtige Rolle. Erst die staatlich verordnete Abkehr von der Reformpädagogik seit 1948/49 zugunsten stalinistisch eingefärbter didaktischer Prinzipien nach sowjetischem Vorbild bedeutete das Ende für diese wie für andere Reformschulen. Es setzte ein nahezu 40jähriger Prozeß des Vergessens ein, diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs. Reinhard Bergners Verdienst ist es, die beiden Magdeburger Reformschulen wiederentdeckt, ihren Entstehungs- und Entwicklungszusammenhang beschrieben und ihre Bedeutung dargestellt zu haben.

Damit liegt eine weitere wichtige Monographie zur reformpädagogischen Praxis der 20er und 30er Jahre vor, die den Arbeiten Gerd Raddes über Fritz Karsens Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln (1973), Klaus Rödlers über „Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933“ (1987), Ullrich Amlungs über Adolf Reichwein und seine Schule in Tiefensee (1991), Burkhard Postes über die „Schulreform in Sachsen 1918-1923“ (1993) oder Ulrich Schwerdts über Martin Luserke und seine Schule am Meer (1993) an die Seite zu stellen ist. Sie bereichert unser Wissen über ein in der schulgeschichtlichen Forschung bis vor kurzem nur wenig beachtetes Zentrum Weimarer Schulreform, nämlich Magdeburg, das im übrigen noch andere interessante Versuchs- und Reformschulen besaß, wie z.B. die in Magdeburg-Buckau oder – ganz in der Nähe –

das Landerziehungsheim von Bernhard Uffrecht in der Letzlinger Heide. Hier warten weitere lohnende Reformprojekte der Weimarer Zeit auf ihre Erforschung.

Auf zwei besondere Aspekte vorliegender Arbeit sei hingewiesen: ihre Einbindung in einen sozial-, regional- und schulgeschichtlichen Kontext sowie ihre zeitliche Ausdehnung über das Ende Weimars hinaus. Was ersten Aspekt anbelangt, kann Bergner mit seiner regionalgeschichtlichen Analyse, die auf breitem Quellenmaterial basiert, die Rahmenbedingungen verdeutlichen, unter denen die Einrichtung beider Reformschulen überhaupt erst möglich wurde. Offensichtlich sind sie sowohl von den bürgerlichen Parteien als auch der Sozialdemokratie unterstützt worden; viele ihrer lokalen Repräsentanten haben ihre eigenen Kinder dorthin geschickt, was für den guten Ruf der Schulen wie die dort geleistete pädagogische Arbeit spricht. Angesichts solcher politischen Unterstützung muß es allerdings paradox erscheinen, daß die Lehrerschaft beider Schulen sich den Weimarer Parteien, insbesondere der Sozialdemokratie, weitgehend versagt und ihnen gegenüber einen Standpunkt parteipolitischer Neutralität einzunehmen versucht hat; ebenso, daß sie – als es zu spät für eine Unterstützung dieser Parteien war – (fast) geschlossen der NSDAP beitrat, um damit den Fortbestand ihrer Reformschulen zu „erkaufen“. Inwieweit dieser Schritt bereits in Berthold Ottos pädagogischer Theorie mit stark kulturkritischen Impulsen angelegt war, wäre eine interessante Frage. Bereits Heinz-Joachim Heydorn hat in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Reformpädagogik auf Ottos vitalistische und „geistfeindliche Theorie“ verwiesen, „die an keiner Stelle über sich selbst“ hinausführe (Heydorn, Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft 1970, 227).

So enttäuschend die anpassungsbereite Haltung der Magdeburger Reformer nach dem 30. Januar 1933 aus heutiger Sicht sein mag, sie hat offensichtlich nicht zur völligen Vereinnahmung durch die Nazis geführt, worauf verschiedene Anhaltspunkte der Untersuchung Bergners zumindest schließen lassen. Die Bewertung dieses Tatbestandes kann aus unterschiedlicher Perspektive erfolgen, der der damaligen Mehrheit der Lehrerschaft oder der der damals politisch wie rassistisch Verfolgten. Die Untersuchung der beiden Magdeburger Reformschulen zwischen 1933 und 1945 stellt in jedem Fall einen wichtigen Beitrag zu dem in letzter Zeit mehrfach diskutierten Verhältnis von Reformpädagogik und Faschismus dar und verweist mit seiner differenzierten Sichtweise auf dessen Vielschichtigkeit.

Mit seinem letzten Kapitel über die Rolle der Magdeburger Reformschulen in den Anfangsjahren der SBZ betritt Bergner weitgehend Neuland. Daß die Schulen der Reformpädagogik nach 1948/49 ausnahmslos geschlossen und umgewandelt worden sind, war überwiegend bekannt, weniger dagegen, daß es bis zu diesem Zeitpunkt eine regelrechte Renaissance Weimarer Reformpädagogik gegeben hat, mit Ausstrahlungen bis in die Lehrerbildung und damit bis weit in die DDR-Zeit.

Es bleibt die Frage, was heute – am Ausgang dieses Jahrhunderts – aus den Erfahrungen der Magdeburger Reformschulen, einschließlich des Umgangs mit ihnen in unterschiedlichen politischen Systemen, zu lernen ist, ebenso, inwieweit Prinzipien der Berthold-Otto-Pädagogik auch heute noch relevant sein können – trotz deren kulturkritischen Hintergrundes.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers	11
1. Vorbemerkungen	16
1.1. Zur Entstehung	16
1.2. Zur Quellenlage	17
1.3. Methodologische Überlegungen	21
1.4. Forschungsrelevante Defizite und Fragestellungen	26
2. Magdeburg nach der Jahrhundertwende aus sozialisations- und schulgeschichtlicher Perspektive	33
2.1. Zur sozioökonomischen Entwicklung	33
2.2. Zur schulgeschichtlichen Entwicklung	40
3. Berthold Otto – Konzeption und Rezeption aus Magdeburger Sicht	44
3.1. Zu Ottos politischen und pädagogischen Auffassungen	44
3.2. Die „Strätersleute waren die eigentliche Keimzelle der Schulreform“	50
3.3. Die Berthold-Otto-Anhänger organisieren sich	60
4. Die „Versuchsschule“ – umstrittenes Thema im pädagogischen Reform-Diskurs der Weimarer Zeit	67
4.1. Versuchsschuldiskurs auf der Reichsschulkonferenz 1920	68
4.2. Versuchsschule – eine „Gefahr der Isolierung“	71
4.3. Die Versuchsschule – eine „Wendeschule“	73
4.4. Versuchsschule und Schulreformierung	78
4.5. Versuchsschule und Revolution	80
5. Die Grundschulreform – ein Auftakt mit Folgen	86
5.1. Der Magdeburger Lehrplan – ein Entwurf „von unten“	89
5.2. Zur Praxis des neuen Grundschulunterrichts	95
6. Administrative Kontroversen über die Reform von Schule	99
6.1. Behördliche Vorgesichte	99
6.2. Stadtschulrat Hans Löscher – Architekt der Magdeburger Schulreform	102
6.3. Der Kampf um städtische Selbstverwaltung des Schulwesens	106
6.4. Ambivalenzen im Verhältnis des preußischen Ministeriums zu Berthold Otto um 1923	110
7. Die Wilhelmstädter Volksversuchsschule – „freier geistiger Verkehr“ als Unterrichtsprinzip	113
7.1. Reform im Grundschulbereich	113
7.2. Pädagogische Profilierung in der Oberstufe der Volksschule	132
7.3. Gemeinschaftserziehung und Schullandheim	153
7.4. Konzeptionelle Konsolidierung und pädagogischer Pluralismus	156

7.5. Moderner Schulneubau verhindert „Einheitsschulidee“	157
7.6. „Ganz im Sinn Ottos“ – in einer öffentlichen Schule nicht möglich	159
7.7. Eine altersgemischte Versuchsklasse streng nach Ottos Prinzipien	160
7.8. Zum schulpolitischen Selbstverständnis der Magdeburger Reformer	166
8. Die „BOS Magdeburg“ – Gesamtunterricht an einer öffentlichen höheren Schule	198
8.1. „Höhere Reformklassen“ am Sedanring	199
8.2. Der Ausbau zur „Vollanstalt“	211
8.3. Das Schulgebäude der BOS – Funktionalität im Stil des „Neuen Bauens“	216
8.4. Gesamtunterricht – Das „Kernstück“ des Reformversuchs	222
8.5. Mitbestimmung – Recht und Pflicht der Schüler	244
8.6. Fachunterricht und Reformkonzept	247
8.7. „Am Nachmittag war das Schulhaus geöffnet“	264
8.8. Abitur mit „Gruppenprüfung“	273
8.9. Zur Relevanz von GU an anderen staatlichen höheren Schulen	277
9. Die Wilhelmstädter Schulversuche während der NS-Zeit	279
9.1. Zur „Gleichschaltung“ von Schuladministration und Schule in Magdeburg	280
9.2. Die Volksversuchsschule zwischen Tradition und Gleichschaltung	293
9.3. Zur Situation der Otto-Pädagogen 1933	303
9.4. Die BOS Magdeburg – Anpassung und reformpädagogische Kontinuität	306
10. Die BOS 1945-50 – Zwischen reformpädagogischer Tradierung und „demokratischer Einheitsschule“	343
10.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung	343
10.2. Schuladministrative Neuformierung	347
10.3. „Den guten Ruf Magdeburgs als Schulstadt wiederherstellen“	353
10.4. Von reformpädagogischer Musteranstalt zur Einheitsschule	358
10.5. Entwicklungen um 1950 am Beispiel der Schule in der Schmeilstraße	369
11. Schlußbemerkung	373
Literatur	378
Abkürzungen	398
Abbildungsnachweis	399

1. Vorbemerkungen

1.1. Zur Entstehung

Als Hartmut von Hentig 1994 den ihm verliehenen Comeniuspreis zu gleichen Teilen an die Odenwaldschule Oberhambach und die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden weiterreichte, tat er es wohl vor allem mit der Absicht, Denkanstöße zu geben für die Entwicklung von „Schule in unserer Zeit“. Seine Vorstellungen von dem, was Erziehung ausmachen sollte, ist eine Synthese aus Zukünftigem, Gegenwärtigem und Traditionellem:

„Die Schule ist seit längerem – nicht erst und nur in geringem Maße aufgrund der Reform – für einen immer größeren Teil der Schüler für einen immer größeren Teil des Tages der eigentliche Aufenthaltsort geworden. In ihn bringen sie ihre Vorstellungen, Erlebnisse, Fragen, Verstörungen, Erwartungen mit, für die sich die alte Schule mit gutem Grund nicht verantwortlich fühlte. In der neuen ist es nicht mehr sinnvoll, zwischen Schule und der Welt da draußen, zwischen Lernen und Leben zu unterscheiden, und es ist schon gar nicht möglich, diese Erscheinungen abzuweisen. Aus einer Unterrichtsanstalt ist ‘a place for kids to grow up in’ (Paul Goodman) geworden. Das muß kein Glück sein. Ich verstehe alle, denen vor der Möglichkeit graust, daß die staatlich ausgebildete und beamtete Lehrerschaft nun auch noch ‘das Leben’ der Kinder ‘gestaltet’. Aber dieses Grausen kommt zu spät. Denn das Schlimme ist ja, daß die Schule dies schon längst tut, ohne sich dessen bewußt zu sein“ (v. Hentig 1991, 441f.).

Die Erwartung, historische schulpädagogische Erfahrungen zutage zu fördern, die anregen und provozieren könnten, über heutige und künftige Schule nachzudenken, war ein wichtiger Grund, diese Arbeit zu beginnen.¹ Gleichsam sprach für dieses Thema, daß bis dahin kaum etwas bekannt war über historische lokale und regionale reformpädagogische Entwicklungen. Mit dieser defizitären Forschungslage verbunden war zudem das Erfordernis, neben der historisch-pädagogischen auch eine gesellschaftliche und sozialisationsgeschichtliche Perspektive für die Weimarer Zeit sowie die nachfolgenden geschichtlichen Epochen aufzunehmen. Die Arbeit ist somit nicht nur auf einen engen schulgeschichtlichen Ansatz fixiert, sondern greift dort, wo es erforderlich scheint, darüber hinaus und stellt Bezüge zu anderen relevanten Entwicklungen her.

Die im Titel zu Ausdruck kommende Fokussierung des Themas war zu Beginn des Projektes nicht absehbar, vielmehr lieferten die ersten Recherchen eine unerwartete Vielfalt an interessanten Objekten und Personen. Mit fortschreitenden Kenntnissen kristallisierten sich drei Themenkreise heraus: Die religionsfreien Sammelschulen, die von Berthold Otto beeinflußten Schulversuche in der Wilhelmstadt und als möglicher dritter Schwerpunkt das (wieder)entdeckte und bis dahin rezptionsgeschichtlich kaum wahrgenommene Landerziehungsheim in Letzlingen. Von einer vergleichenden Analyse dieser unterschiedlichen reformpädagogischen Initiativen wurde wieder Abstand genommen, da zu befürchten war, daß Vielfalt zu Lasten von Tiefe gehen würde. Zudem hätte einem Vergleich die Analyse der einzelnen Objekte vorangehen müssen. Die Akzentuierung auf die Otto-beeinflußten Schulversuche erhielt schließlich Vorrang, weil gerade diese pädagogische Strömung recht widersprüchlich in der Forschung reflektiert wird, und sich in diesem Kontext Erkenntnisse andeuteten, die pädagogisch und schulisch einzigartig erschienen.

Ein weiterer Beweggrund für diese Untersuchung war im Zusammenhang mit der noch immer im Aufschwung befindlichen Reformpädagogik-Rezeption das überregionale Interesse an den Magdeburger Erfahrungen, denn bislang wurde die Stadt als ursprünglich bedeutendes

¹

Das Thema „Reformpädagogik“ geht auf eine Forschungsplanung am Lehrstuhl für Historische Pädagogik der PH Magdeburg 1989/90 zurück.

reformpädagogisches Zentrum der Weimarer Zeit kaum zur Kenntnis genommen.² Etwa 30 Jahre später hat aus geisteswissenschaftlicher Perspektive Hermann Röhrs die Wilhelmstädter Versuchsschulen als von Otto beeinflußt und „anthropologisch-psychologisch bestimmt“ (Röhrs 1980, 222) erwähnt, knappe Verweise lassen sich auch bei einigen anderen Verfassern finden. Konzeptionelle Eigenständigkeit, innere Vielfalt, Kontinuitäten und Brüche der Entwicklung wurden jedoch erst mit Beginn dieses Projektes genauer in den Blick genommen.³

Dominierte am Anfang eher eine durch die pädagogische Sozialisation in der DDR begründete Skepsis gegenüber Reformpädagogik die Forschungsperspektive, entwickelten sich mit fortschreitenden Erkenntnissen und durch vielfältige Erfahrungen die interpretativen Möglichkeiten. Dieser Vorgang erforderte nicht zuletzt auch, Forschungsgegenstand und -zusammenhänge wiederholt neu zu bewerten. Das war und ist verbunden mit der kritischen Revision des eigenen pädagogischen Vorverständnisses. Methodik, Interpretation und Wertung in dieser Arbeit repräsentieren deshalb nicht einen Endstand, sondern sind als Angebot zur Diskussion zu verstehen.

Unter den vielen, die mir mit persönlichem Rat und fachlichem Wissen solidarisch zur Seite standen, möchte ich zuerst Reinhard Golz nennen, dem ich das Thema verdanke; stellvertretend für die ehemaligen Schüler der Schulversuche Hermann Altendorf und Edith Büchner; weiterhin Wilfried Breyvogel, Fritz Schütze und Wolfgang Mayrhofer für den guten Rat und die Ermutigungen. Ganz besonders ist Reiner Lehberger zu danken für die freundschaftliche Unterstützung und kritische Begleitung des Projektes. Schließlich hat Wolfgang Keim mit seinen Anregungen erneutes Nachdenken provoziert und mit dankenswertem Aufwand diese Veröffentlichung ermöglicht. Eine wichtige Hilfe war mir die zuverlässige und einfühlsame Korrektur der Manuskripte durch Frau Gabriele Kärgel.

1.2. *Zur Quellenlage*

Am Anfang bestand die Aufgabe, in Archiven und literarischen Primär- und Sekundärquellen systematisch nach Material und Informationen zu recherchieren, die in irgendeinem Bezug zum Thema standen. Dazu gehörten Aktenvorgänge, Institutionen, Personen, literarische Zeugnisse und mögliche noch lebende Informanten. Das führte schnell zu einer konzentrischen Erweiterung des Suchfeldes und besonders anfangs zu einer rasanten Materialzunahme. Die Zeitzeugen vervielfachten sich nach dem Schneeballprinzip, die Auswahl geeigneter Interviewpartner wurde problematisch. Nicht nur wegen ihrer komplexen biographischen Informationen spielen sie eine besondere Rolle, auch Verweise auf weitere Quellen sind ihnen zu verdanken.

Archivalische Quellen

Obwohl beide untersuchten Schulen als Gebäude noch existieren, gibt es keine Schularchive, die in den Untersuchungszeitraum zurückreichen. Die Volksversuchsschule in der Schmelzstraße erhielt 1945 einen schweren Bombentreffer, dem das gesamte Archiv zum Opfer fiel. Die BOS blieb von einer solchen Zerstörung verschont. Daß dennoch kaum Dokumente des ehemals umfangreichen Bestandes existieren, ist auf die Dezimierung durch die amerikanischen Besetzer der Schule im Frühjahr 1945 und auf eine sukzessive Vernichtung der Bestände in den Folgejahren sowie den Verkauf noch vorhandener Bücher der Schulbibliothek um 1960 an das Leipziger Antiquariat zurückzuführen. Trotz allem verbliebene Reste gingen im Laufe der Zeit unbemerkt verloren, da kein staatliches Interesse an derartigen Dokumenten bestand. Nur einzelne Stücke blieben erhalten; in den Besitz der schulgeschichtlichen Sammlung der Universität gelangten als Ergebnis von

² „Die Sammlung“ (hg. v. H. Nohl) enthielt 2 Aufsätze über Magdeburger Reformschulen: Schulze (1950) und Rauch (1951).

³ Wichtige Anregungen gingen von der Tagung der Historischen Kommission der DGfE 1991 in Ichenhausen und der Internationalen Reformpädagogik-Konferenz 1991 an der PH Halle-Köthen (vgl. Pehnke 1992) aus.

Recherchen u.a. der 2. Teil der Schulchronik der BOS⁴ und Originalprotokolle vom Gesamtunterricht.⁵ Einiges Material des Schularchivs ist nach Westdeutschland gelangt, in den Besitz des ehemaligen Leiters der BOS, Richard Hanewald. Der heutige Verbleib ist unbekannt. Hanewald hat auszugsweise in den „Bindeblättern“, einer Zeitung für ehemalige Schüler der BOS, einiges davon veröffentlicht.

Stadtarchiv Magdeburg

Über ein Findbuch der Repositur 18³ – Schulakten von 1762 bis 1945, geordnet in 26 Abteilungen unterschiedlicher Relevanz, kann man sich den Bestand von Schulakten der Magdeburger Schuladministration, eingeschlossen darin die korrespondierenden Verweise auf Beziehungen zu den höheren administrativen Ebenen, relativ gut erschließen. Vorhanden sind auch relevante Akten über Abgeordneten- und Magistratstätigkeit (siehe auch Rep. 18⁴ Bü 67, 69 usw. sowie das Magdeburger Amtsblatt, Amtliches Organ des Magistrats), ebenso Schulakten, einschließlich Chroniken von einigen Elementarschulen.

Aus der Handbibliothek (Nr. 135 – Schulen) wurde u.a. „Deutschlands Städtebau. Magdeburg“ (1927), die Schrift „Zur Errichtung von Mittelschulen in Magdeburg“ (1911) sowie „Vorschläge und Wünsche für den Ausbau des Magdeburger Schulwesens“ (1918) verwendet. Ein themenbezogener Überblick über herangezogene Bestände aus der Respositor 18³:

Abt. 1: Volksschulwesen. Allgemeines, die ab 1819 die Organisation der Volks- und Bürgerschulen (1a), Allgemeine Bestimmungen v. 1872 zur Errichtung der Mittel- und Volksschulen, Umwandlung des Schulwesens 1919-26 (1f) u.a. enthalten. Abt. 2 enthält u.a. Schulinspektionsakten von 1882-1928. Interessant „Anfragen anderer Städte über hiesige Schulverhältnisse 1914-29“ bzw. „Anfragen der Zentralstelle des preußischen und deutschen Städtetages 1913-30“. Abt. 6 enthält Akten zum Thema Konfession und Schule, darunter Akten zur weltlichen Schule 1921-26. In Abt. 10 finden sich Hinweise zum Erweiterungsbau Sedanring 21 von 1912-23, Abt. 11 summiert eine größere Anzahl spezieller Schulakten von Magdeburger Volksschulen, darunter „Die Wilhelmstädtter 2. Volksschule (Versuchsschule)“. Hier lassen sich weitere Hinweise auf weltliche Schulen finden, auch verschiedene Jahresberichte. Akten über höhere städtische Schulen lassen sich in den Abteilungen 13 bis 15 finden, darunter jedoch nicht die BOS Magdeburg. Abt. 19 enthält Akten über die Privatschulen von 1818 bis 1926. In Abt. 24 sind Archivalien über die Stadtverordnetentätigkeit, bezogen auf städtisches Schulwesen 1833 bis 1945 zu finden. Hier sind auch Akten aus der Zeit nach 1933, deren Einsicht wurde allerdings nur mit großen Einschränkungen gewährt. Die Abt. 25 enthält u.a. Verfügungen und Erlasse 1937 bis 1945. Der Personalaktenbestand enthält keine Hinweise über Personen, die für diese Arbeit relevant sind, sieht man von einigen Blättern aus der Zeit 1945 bis 1948 ab. Erwähnenswert ist eine umfangreiche Fotosammlung, mit aussagefähigen Serien über Architektur der Berthold-Otto-Schule (Album 21), die Gartenschule in Rothensee (ebd.), die Waldschule im Fort VI (ebd.). Weitere Schulfotos findet man in den Alben 23a und 23b. Neben lokalen Zeitungen (z.T. unvollständige Jahrgänge) sind auch die Magdeburger Adreßbücher eine wichtige Quelle.

Nicht alle forschungsrelevanten Bestände wurden für die Untersuchung freigegeben. Mit Datenschutz begründet waren z.B. Akten über Statistiken jüdischer Schüler 1933ff. oder Schulverwaltungssachen 1945-50 gar nicht oder nur in eingeschränktem Umfang verfügbar.

Landesarchiv Magdeburg (künftig LAM)⁶

⁴ Der 1. Teil dieser Chronik wurde zu DDR-Zeiten schon einmal in einer geschichtswissenschaftlichen Untersuchung als Quelle benutzt. Sein Verbleib konnte bisher jedoch nicht lokalisiert werden.

⁵ Wir verdanken die Materialien Herrn Wolfgang Böttger, bis 1948 Schüler der BOS und später, bis zu seiner Pensionierung, Lehrer an der KJS Magdeburg.

Es verfügt über umfangreiche Aktenbestände zum Schulwesen, insbesondere dem höheren der Provinz Sachsen und des Regierungsbezirkes Magdeburg, die allerdings durch Kriegseinwirkungen und nachträgliche Aussonderungen teilweise unvollständig sind. Die „Allgemeine Abteilung des Oberpräsidenten“ (künftig OP) (Rep. C 20), Spaltenbehörde der Provinz, umfaßt in Aktengruppe G „Schulangelegenheiten“ von 1810-1944 (vgl. Hassel 1993, 165). Hier sind zu finden Geschäfts- und Ressortverhältnisse beim OP 1808-1945, Beamtenachen (Anstellung, Besoldung, persönliche Verhältnisse) 1815-1945, Finanzsachen (u.a. PSK) sowie Unterrichtssachen, hier unter IV Höhere Schulen, Bürger-, Volks- und Landschulangelegenheiten. Die Aufsichtspflicht des Oberpräsidenten über das öffentliche „Unterrichtswesen“ repräsentiert wie oben dargestellt das PSK. Dessen Bestände sind im wesentlichen unter Rep. C 20 III abgelegt. Allerdings liefern die Akten unter A. IV. Personalakten der Lehrer 1867-1947, 64 Verzeichnis der Lehrer an höheren Schulen, kaum Informationen über Magdeburger Verhältnisse und gar keine über die hier untersuchten Zeiträume und Schulen. Als ergiebiger erwiesen sich die Akten der Regierung Magdeburg, Kirchen- und Schulabteilung, unter Rep. C 28 II abgelegt. Fortlaufend numeriert, lassen sich Bestände zum Magdeburger Schulwesen u.a. in dieser Respositur ab Nr. 3966⁷ finden.

Weiterhin wurden Aktenbestände des *Geheimen Staatsarchivs Preußischer Kulturbesitz in Berlin-Dahlem* (künftig GSAB), des Bundesarchivs, Abteilung Potsdam sowie der Universitätsarchive in Halle und Magdeburg herangezogen.

Im *Altbestand der Stadtbibliothek* befinden sich neben Monographien auch Magdeburger Adressbücher, Magdeburger Zeitungen, Zeitschriften und Jahresberichte von Schulen (BOS nur für die Jahrgänge 1929-1933), insgesamt durch Kriegseinwirkungen oft lückenhaft.

An der *Schulgeschichtlichen Forschungsstelle* des Lehrstuhls Historische und Vergleichende Pädagogik der Universität Magdeburg sind die bereits erwähnte Sammlung handgeschriebener Gesamtunterrichtsprotokolle aus dem Jahre 1926 und das Original der Chronik der BOS von 1931-1951 deponiert.

Im Kapitel 6 wird auf die Behördengeschichte der Schulverwaltung eingegangen. Administrative Zuständigkeit und entsprechende Archivverbringung von schulrelevanten Vorgängen sind z.T. aus diesem Kontext nachvollziehbar.

Eine weitere wichtige Materialsorte stellen die primären *literarischen Quellen* dar, über die nachfolgende Zusammenstellung einen Überblick liefern soll.

Literatur

Entgegen anderer anfänglicher Vermutung liegen zahlreiche Publikationen Magdeburger Autoren vor, die sowohl die Einführung der neuen Grundschule als auch die Unterrichtskonzepte der beiden untersuchten Schulversuche in der Wilhelmstadt zum Gegenstand haben (siehe Literaturverzeichnis). Auch unter dem Vorbehalt, daß eine umfassende Recherche nach dem publizistischen Gesamtwerk Magdeburger Pädagogen dieser Zeit noch aussteht, liegt die These nahe, daß der hier untersuchte Reformerkreis in der Weimarer Zeit die lokale und regionale pädagogische (Publikations-)Szene dominierte. In öffentlich zugänglichen Magdeburger Beständen ist allerdings kaum eine dieser Schriften erhältlich.

Unter thematischen und chronologischen Gesichtspunkten sind zunächst Monographien zur *Einführung einer einheitlichen Grundschule* zu nennen. Deren Autoren waren fast ausschließlich Mitglieder des Magdeburger Grundschulausschusses: Brandt/Kolrep/Rauch 1921; Braune/Kahe

⁶ Das (ehemalige) Landeshauptarchiv Magdeburg jetzt Landesarchiv Magdeburg (LAM). Der Sitz in Magdeburg trägt die zusätzliche Bezeichnung Landeshauptarchiv (LHA) und befindet sich in der Hegelstraße 25.

⁷ Rep. C 28 II: Von Nr. 3977 bis 3983 Bestände über das Magdeburger Schulwesen von 1918-1937.

Nr. 4170 Die Wilhelmstädtische Volksschulen 1909-1926, ebenso auch Akten zur weltlichen Schule.

Unter Rep. C 30 Landratsamt Kreis Gardelegen, XII Schul- und Kirchensachen – keine Akten über FSWG Letzlingen.

1921, 1923; Faulbaum 1923; Behrens 1924 (vgl. Literaturverzeichnis). Die Texte enthalten theoretische Standortbestimmungen, Unterrichtsauffassungen, autorenspezifische Lehrpläne und unterrichtspraktische Erfahrungen (Unterrichtsbilder).

Ein zeitlich nachfolgender Schwerpunkt ist die *Erste Magdeburger Versuchsschule*. Hierher gehören Veröffentlichungen von oder in Verbindung mit Fritz Rauch, darunter zahlreiche Aufsätze (u.a. 1914, 1919, 1921, 1925, 1927, 1930, 1932), ebenso Margarete Behrens (1924), Hans Scholz (1927) und Arno Polzin (1935) u.a. Über die *Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg* lieferten die von Hanewald, R./Hedicke, F. (1930 und 1931) herausgegebenen Sammlungen von Lehrer-Berichten über Unterricht und Leben an der BOS grundlegende Informationen. In loser Folge wurden später weitere Beiträge in der Reihe „Wachstum und Unterricht“ (WuU) (1933, 1935, 1959) veröffentlicht. In diesen thematischen Zusammenhang gehören u.a. auch die „Sonderdrucke“ von Otto Graf (1932) und Benno Menzel (Landheim der BOS, o.J.).

Zeitschriften und Zeitungen bilden vor allem den öffentlichen Diskurs über bildungspolitische und Schul-Fragen ab. Sie wurden besonders im zeitlichen Umfeld bedeutender Ereignisse im schulpolitischen oder pädagogischen Kontext analysiert. Der öffentliche Diskurs um die Einführung der Grundschule wurde wesentlich aus Artikeln der lokalen Presse, pädagogischen Zeitschriften und Akten aus Archiven (vgl. StAM sowie LAM, Abt. für Kirchen und Schulwesen) reproduziert. Wegen seiner Aufgeschlossenheit für Bildungsfragen stellte der „Magdeburger General-Anzeiger“, eine unabhängige Tageszeitung der liberalen politischen Mitte, ein wichtiges Suchfeld dar. Das Interesse an der sozialen Situation führte zu einer systematischen Recherche in den Jahrgängen 1924, 1926 und 1930. Die „Volksstimme“ Magdeburg, Organ der SPD, interessierte vor allem in den Jahrgängen 1921, 1923, 1933, in denen sozialdemokratisch dominierte schulpolitische Ereignisse in der Öffentlichkeit besonders kontrovers diskutiert wurden. Zusätzlich zu dieser systematischen Strategie wurden bei Kenntnis interessanter schulpolitischer Ereignisse zeitlich eingegrenzte Recherchen in unterschiedlichen Medien durchgeführt. Die „Magdeburgische Zeitung“ und „Magdeburger Tageszeitung“, konservative bzw. rechtsorientierte Blätter, veröffentlichten bildungsrelevante Beiträge oft im Sinne einer zur städtischen Schulpolitik oppositionellen Auffassung. Die „Tribüne“, Zeitung der KPD der Provinz Sachsen, spielte für die Analyse von Diskussionen um die weltliche Schule eine Rolle, ein hier nur marginales schulpolitisches Phänomen. Recherchen in pädagogischen Zeitschriften erfolgten ebenfalls im Zusammenhang mit relevanten Ereignissen. Verweisen auf Veröffentlichungen wurde nachgegangen, insbesondere in der „Preußischen Lehrerzeitung“, deren Schriftleiter (wahrscheinlich ab 1928) ein Magdeburger Reformpädagoge war, und deren herausgebender Lehrerverein seinen Sitz in Magdeburg hatte. Der periodisch erscheinende „Magdeburger Schulbote“, herausgegeben vom Magdeburger Lehrerverein, wurde, soweit verfügbar, ebenfalls herangezogen.

Autobiographische und biographische Materialien

Sie bilden einen Quellenbestand, zu dem u.a. die vollständige Ausgabe eines Mitteilungsblattes (Rundbriefes) für ehemalige Schüler der BOS, die „Bindeblätter“ (Bbl.), gehört, erschienen 1958-1966. Herausgegeben von Edith Büchner (Abitur 1933), waren sie zunächst Tribüne für Schülererinnerungen und Informationen über persönliche und familiäre Entwicklungen. Später kam als Mitherausgeber und Autor der erste Leiter der BOS, Richard Hanewald, hinzu; mit ihm erweiterte sich das Anliegen der Bindeblätter zu einer schulgeschichtlichen Materialsammlung (z.T. entgegen ursprünglicher Intentionen der Herausgeberin). Neben den biographischen Informationen von und über Lehrer und Schüler sind Protokolle von Gesamtunterrichtsstunden, Lehrerkonferenzen und Fachunterrichtsstunden darin abgedruckt. Außerdem finden sich von Hanewald sporadisch verfaßte Beiträge als lose Folge unter der Rubrik „WuU“ in sogenannten „Stücken“, kleinen Erinnerungsmosaiken zu schulgeschichtlich relevanten Themen. Es handelt sich insgesamt um einen Bestand von etwa 700 maschinengeschriebenen Seiten. Ebenso in diese Materialkategorie

gehören die Interviews mit ehemaligen Schülern, schriftliche Befragungen und in gewissem Sinne auch Fotos.

1.3. *Methodologische Überlegungen*

Die Historische Pädagogik blieb in den letzten Jahrzehnten nicht unberührt von der allgemeinen Auseinandersetzung um methodische Zugänge und Definitionsversuche des Gegenstandsbereiches der historischen Forschung. Dem Historismus folgte in den 60er Jahren die sozialgeschichtliche Perspektive, später ergänzt durch einen der Alltagsforschung zuzuordnenden Ansatz. Letztere bedient sich wieder eines traditionelleren methodischen Instrumentariums, verbunden mit dem phänomenologisch-hermeneutischen, ethno-psychanalytischen bzw. biographischen Ansatz. Eine realgeschichtliche Erforschung des reformpädagogisch geprägten Schulalltags stellen ebenso wie Untersuchungen zur schulischen Sozialisation von Schülern und Lehrern, bisher weitgehend ein Desiderat dar (vgl. Keck 1991, 5 und 1995, 286-270). Das erfordert forschungsmethodisch die Abkehr vom bisher überwiegend kulturkritisch betrachteten Ausgangspunkt in der Tradition von Hermann Nohl, Wilhelm Flitner, Hermann Röhrs und Wolfgang Scheibe, hin zu empirisch-sozialisationsgeschichtlichem Herangehen (vgl. Schmitt 1993, 9f.). Daß besonders die Regionalforschung von diesem Paradigmenwechsel profitiert, ist nicht nur im Regionalen begründet, sondern vor allem mit dem „Interesse an der Überprüfung von Theoremen, die einem ‘übergeordneten Wissenszusammenhang’ entstammen“ (Keck 1995, 270).

Was macht den Unterschied zwischen dem historisch-erziehungswissenschaftlichen und dem sozialisationsgeschichtlichen Herangehen aus? Die Aufgabe historischer erziehungswissenschaftlicher Forschung setzt nach Schwenk „im ganzen Umkreis dessen an, was sich mit den Begriffen Erziehung und Bildung umschreiben läßt“ (Schwenk 1989, 1163). Gegenstände können somit handlungsleitende Vorstellungen und Mythen, pädagogische Begriffe und Theorien sein. Zu klären wäre dann deren Identität, Herkunft, Entstehung. Weiter stünde die Frage, wie wirklich unterrichtet und gelernt wurde. Erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung des Vergangenen steht bei Schwenk als Voraussetzung für künftige pädagogische Handlungsentwürfe.

Krüger sieht den Wandel, weg von einer gewissen Bedeutungslosigkeit historisch dimensionierter Erziehungsforschung, mit den 70er Jahren gekommen, mit einer Ausweitung der Untersuchungen auf außerschulische Sozialisationsbereiche. Anschluß an Ansätze und Methoden der modernen Sozialgeschichte, Anwendung bildungssoziologischer und bildungökonomischer Forschungsmethoden in Verbindung mit detaillierter empirischer Forschung zur historischen Schulentwicklung würden die Weiterentwicklung der historischen Pädagogik in Richtung auf ein umfassendes Konzept historischer Sozialisationsforschung führen (Krüger 1993, 282). Den Unterschied (Erweiterung) der historischen Sozialisationsforschung zur historischen Pädagogik und anderen Forschungsansätzen macht aus, daß sie „die selbstreflexiven Bewußtseinsinhalte und -formen der personalen Identität – von Einzelnen und den von ihnen gebildeten Gruppen – in den Mittelpunkt ihres forschenden Interesses ... stellt“ (Herrmann 1991, 236). Somit habe sie die Aufgabe, die geschichtlich-gesellschaftliche Genese und Bestimmtheit von individuellen bzw. kollektiven Bewußtseinsformen sowie von Erlebnis- und Handlungsstrukturen zu beschreiben und zu analysieren. Konkret bedeutet dies zu fragen: *wie* und unter welchen konkreten Bedingungen verlief Erziehung/Bildung; *welche* Normen im politischen, sittlichen usw. Verhalten wurden befolgt; *warum* wurden diese Veränderungen in der Lebenswelt angestrebt; *welche* Vorstellungen von Emanzipation und gesellschaftskritischer Absicht wurden assimiliert und *welche* Formen der Entfremdung hingenommen; *was* hatte entscheidenden Einfluß auf Bildungsprozesse (Lebenserfahrungen, Lebenssituationen, Verhaltensweisen, Rolle der Institutionen wie Familie, Schule, Jugendgruppe, Betrieb) (vgl. Herrmann 1993, 236). Die forschungsleitende Grundlegung führt auf die von Norbert Elias formulierte Prämisse von der Untrennbarkeit des menschlichen „Innen“ und „Außen“ zurück. Danach ist die Erschließung des inneren Zusammenhangs von Lebensgeschichten nur dann zu leisten, wenn

„sich Begriffe, wie ‘Individuum’ und ‘Gesellschaft’ nicht auf zwei getrennt existierende Objekte, sondern auf verschiedene, aber untrennbare Aspekte der gleichen Menschen beziehen, und daß beide Aspekte, daß Menschen überhaupt normalerweise in einem strukturierten Wandel begriffen sind. Beide haben den Charakter von Prozessen ... [und, R.B.] es ist unerlässlich, daß man den Prozeßcharakter in soziologische und andere Theorien, die sich auf Menschen beziehen, mit einschließt. ... [Es] läßt sich auch das Problem der Beziehung von Individualstrukturen und Gesellschaftsstrukturen gerade erst dadurch erhellen, daß man beide als sich wandelnd, als werdend und geworden untersucht“ (Elias 1969, XVIIIIf., zit. n. Herrmann 1991, 235).

Für die historisch-pädagogische Forschung bedeute das, ihr Interesse zwischen der Polarität von *Autonomie des Individuums*, dessen Spontaneität, Sinnlichkeit, Ausdrucksfähigkeit und der *sozialkulturellen Eingewobenheit des Subjekts*, seine Vermitteltheit durch Familie, Tradition und Milieu zu bestimmen.

Der Anspruch, historisch gewordene Schulwirklichkeit zu erfassen, setzt demnach Analyse im Sinne von Zergliederung dessen, was Schulwirklichkeit ausmacht, voraus. Diese im Komplex wirkenden Teile sind wiederum in ihrem Verhältnis zum Ganzen, nämlich der erzieherischen Einwirkung auf die Beteiligten, zu bestimmen. Anders ausgedrückt heißt das, Grundstrukturen des schulischen Lebens in ihrem sozio-kulturellen Kontext transparent zu machen und dabei zu versuchen, den Alltag in Form von Ereignissen, im Sinne hervortretender Auffälligkeiten und normaler Routinen aus ganz unterschiedlichen Quellen zu rekonstruieren. Das Vordringen zur alltäglichen Mikroebene erfordert die Berücksichtigung der „Perspektive des je Handelnden“ (Schründer-Lenzen 1989, 32); nur so sei eine Verständigung mit Geschichte gewordenen, also überwiegend als objektivierte Hinterlassenschaften von Lehrern, Schülern, Schulfunktionären und Reflexionen aus dem gesellschaftlichen Umfeld der Erziehung möglich. Die nachträgliche Abbildung von derartiger Interaktion – im Sinne Schleiermachers als Kunst verstanden – schließt den Anspruch auf Kongruenz von Zuordnung aus. Das erstrebte Gesamtbild von Erziehung setzt sich zusammen aus Einzelphänomenen, die es zu isolieren gilt, ohne das Ganze in der gegenseitigen Bedingtheit seiner Komponenten auszublenden. Bei dem Versuch der Rekonstruktion des alltäglichen Unterrichts sollen „die methodischen Regeln alltäglicher unterrichtlicher Kommunikation“ (ebd., 33) aus der Perspektive der im Unterricht Handelnden anvisiert werden, geleitet durch ein Untersuchungs raster, das refompädagogische Schule, enthalten darin sowohl unterrichtliche als auch außerunterrichtliche erzieherische Handlungen, in ihren wesentlichen Merkmalen repräsentiert. Die Untersuchung von Schule erfordert nach Fend, einen soziokulturellen Phänomenbereich zu betrachten, der sich in seinen Teilbereichen, Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Wirkungen darstellt (vgl. Fend 1981, 2). Daraus leitet er drei Bestimmungsstücke ab, die es zu beachten gilt: 1. Schulsysteme sind Institutionen (gesellschaftliche Gebilde der Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation, deren Institutionengeschichte in „sozialen Kämpfen und Machtkonstellationen“ zu untersuchen ist). 2. Schulsysteme sind Orte der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation (die Analyse hat sich auf intentionale wie funktionale Erziehung zu beziehen, wobei unter funktionaler nicht nur außerunterrichtliche zu verstehen sei, sondern auch ungeplante Lernprozesse). 3. Schule ist Sozialisationsinstanz (vgl. ebd., 2-12). Die Beschreibung, Erklärung und Auswirkung von Schule ist im wesentlichen durch die Analyse von Datenquellen über die pädagogische und weltanschauliche Theorie der Schulgründer, gesetzliche Regelungen, faktische Verhältnisse im Bildungswesen (Einstellung der Lehrer, Inhalte von Schulbüchern, Wirkung auf Schüler) möglich. Die ideologiekritische Dimension liegt in der hermeneutischen Rekonstruktion von Überzeugungen und Motiven im Kontext historischer und sozialer Phänomene. Ein zweiter Schritt wäre die Rekonstruktion der objektiven Funktion von Schule, d.h. die Einordnung des Bildungssystems in den gesamtgesellschaftlichen Kontext, verbunden mit der Sicht auf die Bedeutung von Schule für den Erhalt und die Weiterentwicklung der

Gesellschaft. Eine dritte Ebene bildet die Analyse von kausalen Zusammenhängen der faktischen Verhältnisse im Bildungswesen (vgl. ebd., 11).

Die Analyse von Interaktion folgt den Grundannahmen des Symbolischen Interaktionismus, nach dem „die Identität der Gesellschaftsmitglieder in Interaktion entsteht“ (Oswald 1989, 757) und die Gesellschaft nur über die Realisierung in Interaktion bestehe. Für die erzieherische Perspektive insofern bedeutsam, da „der zu Erziehende nicht als Objekt erzieherischer Beeinflussung, sondern als das das pädagogische Verhältnis mitgestaltende Subjekt aufgefaßt wird“ (ebd.), in deren Folge Eigentätigkeit und Gestaltungs- und Verantwortungsfähigkeit stehen. Das anthropologische Axiom der Aktivität und Kreativität liegt dem zugrunde. Das Entstehen von Interaktionskompetenz ist im institutionellen und historischen Kontext eine interessierende bildungstheoretische Frage. Aus empirischer Sicht führt die Quellenlage allerdings hier schnell an Grenzen.

Die Arbeit stellt einen Versuch dar, durch die kritische Rekonstruktion sozialisationshistorischer Rahmenbedingungen, darunter personengeschichtliche, gesellschaftlich-lokale, staatlich-verwaltungsbezogene und institutionelle Einflüsse, für eine ausgewählte Gruppe von Magdeburger Lehrern deren schulreformerischem Wirken im zeitlichen Kontext unterschiedlicher politischer Herrschaftssysteme näher zu kommen. Das ursprünglich intendierte Ziel, bis zur sogenannten „Schulwirklichkeit“ vorzudringen, realgeschichtlich „Wirklichkeit“ zu produzieren, relativiert sich schon deshalb, weil der subjektive Verstehensprozeß des Interpreten (Forschers) und der in den Quellen (Texte, Fotos, biographische Darstellungen) objektivierte Sinnzusammenhang sich stets mindestens durch eine „hermeneutische Differenz“ (Lamnek 1993, Bd. I, 74) unterscheiden wird. Es handelt sich dabei um einen zu minimierenden Unterschied zwischen Verstehen des Untersuchenden und dem mit dem zugrundeliegenden Material Ausgedrückten, eine bestenfalls sehr klein werdende Größe. Im Sinne eines erweitert gebrauchten Verständnisses von „Hermeneutischem Zirkel“ vollzog und vollzieht sich ausgehend von einem sehr vagen Vorverständnis eine Entwicklung hin zu einem „höheren“ Verständnis, nicht selten gegenstandsbezogene theoretische Überlegungen in Frage stellend, also mit Einfluß auf den Forschungsprozeß selbst. Solcherart Zirkularität geht davon aus, daß der Bedeutung von „menschlichen Verhaltensprodukten“ (ebd., 25), sprachlichen oder nonverbalen Ursprungs, stets die Reflexivität unterstellt werden muß. Anders formuliert, daß die Bedeutung z.B. von Handeln hier untersuchter Personen nur über den Rekurs auf wirkende größere Zusammenhänge verständlich wird. Ziel dieser Forschung ist es, einen Erkenntnisprozeß zu evozieren, der das Verhältnis der handelnden Lehrer zu ihrer Lebenswelt ebenso zum Gegenstand haben sollte wie die Entwicklung von erziehungsrelevanten Auffassungen und praktischem Tun. Eine Annäherung an die historische Realität, allein mit hermeneutischen Mitteln, z.B. auf der Grundlage von vorliegenden Texten, wäre eine mögliche Forschungsperspektive, über die jedoch hinausgegangen werden soll. Qualitative Sozialforschung, hier im historischen Kontext angewendet, gründet sich, wie schon angedeutet auf der philosophischen Hermeneutik, einer phänomenologisch begründeten Lebensweltanalyse sowie davon beeinflußten Positionen wie Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie (vgl. ebd., 21). Vor diesem Hintergrund läßt sich ebenfalls für Vielfalt im Untersuchungsansatz argumentieren, sowohl die Datenerhebungs- als auch die Auswertungsmethoden betreffend. Wenn die Untersuchung im wesentlichen qualitativen empirischen Methoden verpflichtet ist, so schließt das insbesondere zwei unter Biographieforschung (=biographische Methode) einzuordnende Ansätze ein, in denen personale oder menschliche Dokumente der Untersuchungsgegenstand sind.

Zur Relevanz der biographischen Methode

Nicht von vornherein war geplant, diese Methode in das Forschungsdesign der Untersuchung einzubeziehen. Sie dominiert deshalb auch nicht das Forschungskonzept, sondern leistet eher Hilfsdienste, stellt eine fruchtbare Erweiterung dar, verursacht vor allem durch Fragen zum Umgang mit dem großen Informationsangebot sogenannter Zeitzeugen. Gewissermaßen unabhängig davon entstand zunehmend ein grundsätzliches pädagogisches Interesse an dieser Methode. Sie findet hier vor allem im Sinne von *erziehungswissenschaftlicher Biographie*-

forschung Anwendung, die Handeln der untersuchten Personen als situativ gebundenes, historisch geprägtes und durch sinnhafte Bedeutung konstituiertes versteht (vgl. Marotzki 1995, 58), und soll dem Nachvollzug von individuellen und kollektiven Handlungsmustern in historischen Kontexten dienen. Eher dem biographischen Ansatz der *Oral History* ist die Absicht zuzuordnen, durch die untersuchte Pädagogen- und Schülerpopulation etwas zu erfahren von „informellen Entscheidungsstrukturen und -motiven in den Apparaten und organisierten Gruppen“ (Niethammer 1980, 9), das über die Informationen von Gesetzen und Erlassen hinausgeht. Unter biographisch-methodischem Bezug werden im interessierenden Kontext „exemplarisch Entwicklungs- und Lebensläufe im Hinblick auf die geistigen Triebkräfte und existentiellen Wendepunkte“ (Röhrs 1971, 136) untersucht, oder anders ausgedrückt, „Zusammenhänge zwischen Einstellungen und sozialer Umwelt“ (Lamnek 1993 II, 352) hergestellt. Mit dem Einlassen auf die „Subjekte und ihre Lebensgeschichten“ (Niethammer 1980, 10) soll das historische Bild komplexer und differenzierter werden, methodisch u.a. realisierbar über erzählte oder niedergeschriebene Erinnerungen, verbunden mit einem Perspektivwechsel, der auch im schulgeschichtlichen Kontext den Zugang zu Alltäglichkeiten im Umfeld Schule ermöglicht. Relativierend gilt für diese und andere Ergebnisse, daß „das Verhältnis ‘Realität des Erziehens’ zu ‘Aussagen über Erziehung’“ (vgl. Lenzen 1989, 627) vielfach lediglich vorläufige Kenntnisse über Realität darstellen, deren hypothetischer Charakter erst durch weitere Untersuchungen zu verifizieren wäre. Eine wichtige Komponente für die Entschlüsselung der pädagogischen Konzepte bildeten Mitschriften von Unterrichtsszenen oder sogenannte Unterrichtsbilder, die Lehrer verfaßt haben. Nur ansatzweise möglich ist eine Analyse von Interaktionsmustern, die nach der Auflösung von „Paradoxien professionellen Handelns“ (Schütze 1992, 137) sucht, die zwischen *Anleitung* und *Selbständigkeit* angelagert sind. Die Einbeziehung von Schülererinnerungen und Schulchroniken unterlag u.a. auch der Absicht, die biographische Arbeit der Informanten zumindest stückweise zu hinterfragen und zu interpretieren. Prozeßstrukturen in den Lebensgeschichten der handelnden Personen spielen eine Rolle, um ihre Erfahrungen mit den reformpädagogischen Schulkonzepten herauszufinden, aber auch den Einfluß von gesellschaftlichen Bedingungen auf professionelles Verhalten zu untersuchen. Die Auswirkungen schülerzentrierter Unterrichtsorganisation auf den „sozialen Zwang der Leistungsanforderung“ (Schütze 1994, 22) und auf damit im Zusammenhang stehende Erfahrungen der Schüler waren ebenfalls von Interesse.

Qualität und zeitgeschichtlicher Kontext dieses Datenmaterials ist sehr heterogen. Die Zeitspanne, in der Unterricht beschreibende Erfahrungsberichte und monographische wissenschaftliche Publikationen entstanden, reicht von 1914 bis 1935. Unveröffentlichte schulrelevante Texte stehen kontrastierend oder ergänzend dazu, darunter vor allem die zwischen 1950 und 1965 entstandenen Erinnerungen, vorwiegend in den „Bindeblättern“ für ehemalige Schüler und Lehrer (in erster Linie im westlichen Teil Deutschlands) veröffentlicht. Einige Beiträge enthielten den Vermerk „nicht für Ostdeutschland“. Späteren Datums sind die überwiegend narrativ erhobenen Informationen von ehemaligen Schülern der Wilhelmstädter Volksversuchsschule und der BOS. Obgleich eine gewisse Sättigung erreicht werden konnte, war es nicht möglich, diesen Prozeß im Forschungszeitraum abzuschließen.

Erst in einer fortgeschrittenen Phase der Untersuchung wurde das *Foto als „Quelle der Erziehungsgeschichte“*⁸ wichtig, es waren anfangs kaum schulrelevante Bilder aufzufinden. Die Bilder werden überwiegend mit illustrierender Absicht eingesetzt, im realienkundlichen Sinne als textergänzende bildliche Überlieferung. Das Foto in seinem Wert als Stilisierung „im Hinblick auf Allgemeines, im Hinblick auf die historisch je geltenden Regeln der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Mollenhauer 1991, 41) einzubeziehen, wird beispielhaft an einigen Stellen versucht. Die Fotos sind überwiegend aus privaten Sammlungen, also Amateurfotos, wobei die Produzenten

8

Die Jahrestagung 1995 der Historischen Kommission der DGfE in Potsdam hatte „Bilder als Quelle der Erziehungsgeschichte“ zum Thema.

Lehrer und Schüler, vielleicht auch Eltern waren. Eine kleine Serie in der Schulchronik der Goethe-Reformschule und eine (professionell gefertigte) Serie über Bauphasen und das fertige Gebäude der Berthold-Otto-Schule Magdeburg (Abbildungsnachweis) ergänzen diesen noch immer anwachsenden Fundus. Themen der Fotos sind überwiegend Landheimaufenthalte und Wanderfahrten, aber auch Lehrerporträts, Klassenfotos und Schülergruppen in unterschiedlichen Situationen. In der Natur der Möglichkeiten liegt es, daß unterrichtsrelevante Bilder nicht nur selten, sondern wegen ihrer oft konspirativen Entstehung auch mit Qualitätsmängeln behaftet sind. Außer den Amateurfotos existieren auch einige mit professionellem pädagogischen Blick gefertigte. Es gibt den Schnapschuß und die aufwendig arrangierte Szene. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, daß der interpretative Umgang mit dem Bild unter pädagogischer Perspektive eine ernstzunehmende Möglichkeit neben Text oder Lebensbeschreibung darstellt, um zu „Erziehungswirklichkeit“ vorzudringen. Methodisch merkt Mollenhauer dazu an, daß von Bildern neben den ikonographischen Elementen auch die formalen Strukturen zu erfahren sind, sie die „Regeln der sozialen Wirklichkeitskonstruktion“ (ebd.) transparent machen, wie sie sich dem Produzenten darstellten. Das Bild, immer zuerst Ausdruck der Vorstellungen des Schöpfers, enthält außerdem eine „realistische“ Perspektive. Grundlage für die Interpretation bildet eine von Erwin Panofsky (1992) unter kunsthistorischem Aspekt entwickelte Möglichkeit der Deutung von Bildern, die in der historischen Bildkunde am häufigsten rezipiert wird. Auch für diese Arbeit war sie Anleitung für den grundsätzlichen Umgang mit Bildern, nur in wenigen Fällen wird allerdings ausführlicher darauf eingegangen. Es sieht eine Interpretation in „Schichten“ vor, in der von einer inhaltlichen, gegenständlichen Beschreibung („Phänomensinn“) ausgegangen wird, die über den „Bedeutungssinn“ (Einordnung durch den Interpreten in Zusammenhänge) zum „Dokumentsinn (=Wesenssinn)“, „in dem die Gesamtheit der Wirkungsmomente als ‘Dokumente’ eines einheitlichen Weltanschauungssinns erfaßt und aufgewiesen“ (Panofsky 1992, 93f.) wird. Mit anderen Worten hat sich hier wie bei der Textinterpretation das bereits vorhandene Kontextwissen zu bewähren. Das ist möglich, wenn die Erkenntnisse aus sinner schließenden Verfahren verglichen und Konsens in der Deutung erzielt werden kann.

Ebenfalls ein wissenschaftlich ertragreiches Projekt innerhalb dieser Untersuchung stellte ein 1992 durchgeführtes Kolloquium an der ehemaligen Berthold-Otto-Schule Magdeburg dar, das schulgeschichtliche und biographische Forschungsinteressen verknüpfte. Der Lehrstuhl Historische und Vergleichende Pädagogik lud zur Diskussion vorläufiger Arbeitsergebnisse erziehungswissenschaftlich Forschende und ehemalige Schüler und Lehrer an den „Ort des pädagogischen Aktes“ ein. Durch Vorträge, mehr jedoch in den gruppendifdiskussionsähnlichen Gesprächen wurden wissenschaftliche Fragen mit historischen Schulerfahrungen vermittelt. Die (eingeladenen) Zeitzeugen repräsentierten schulbezogene Erfahrungen über etwa 40 Jahre. Eine „kommentierte Exkursion“ durch Räume der Schule förderte zusätzlich Informationen über Raumkonzept und unterrichtliche Nuancen zutage.⁹

Die Vielgestaltigkeit der Datenerhebung und des Materials stellte entsprechend differenzierte Anforderungen auch an den Prozeß der Auswertung. Orientiert am Ziel einer realgeschichtlichen Rekonstruktion von Schule in der Weimarer Zeit wurde nicht das gesamte Material gleichwertig analysiert, sondern es wurde eine Auswahl getroffen. Im Prozeß des Fortganges der Forschung erwies sich diese Auswahl oft als unzureichend und machte eine erneute Durchsicht oder nachfragende Erhebungen erforderlich. Eine mitunter eher dilettantische und vielleicht einschränkend zweckorientierte Interpretationsweise hat fruchtbare andere Erkenntniswege wahrscheinlich nicht selten verstellt. Im Zusammenhang mit einer der qualitativen Forschung immanenten Notwendigkeit einer offenen Gestaltung des Erkenntnisprozesses haben die Zeitzeugen eine weitere Funktion. Sie bildeten und bilden quasi in der Metaebene Partner des Forschers im Diskurs zu den wissenschaftlichen Hypothesen. Der Forschungsprozeß in den zurückliegenden Jahren hatte mit

⁹ Es existieren Tonbandaufzeichnungen davon, allerdings mit Qualitätsmängeln (im Besitz des Verfassers).

zunehmender Dichte an Informationen zunächst eine Zunahme an Vielfalt der Möglichkeiten für Interpretationen zur Folge. Ab einer bestimmten quantitativen Sättigung wurde jedoch die Tendenz zu Reliabilität erkennbar.

1.4. Forschungsrelevante Defizite und Fragestellungen

Die häufig kritisierte „generalisierende Untersuchungsweise“ (vgl. Schonig 1989, Keck 1991) in der Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik trug unbestreitbar zu einer Schärfung von Konturen bei, überwiegend jedoch zu einer immer tieferen Furchung auf der Matrize kanonisierter Zuordnungen, ursächlich auch für den Kenntnis-(Miß)-Stand bzw. die weitgehende Ignorierung Magdeburger reformpädagogischer Erfahrungen. Bruno Schonig nennt als Analyseebenen, die Kanonisierungen aufbrechen könnten, die *lebensgeschichtliche, didaktikhistorische und unterrichtspraxisanalytische*, letzterer reicht bis zu szenischen Unterrichtsgeschichten. Weiter von Bedeutung sei ein *schulpolitisch-organisatorischer* Ansatz, unter dem auch stadtpolitische Rahmenbedingungen zu analysieren wären (hier wird ausdrücklich die für Magdeburg noch ausstehende Untersuchung eingefordert), ein *lokal-schulgeschichtlicher* sowie ein *pädagogisch-ideologiekritischer Ansatz* (vgl. Schonig 1989). Das rechtfertigt nicht nur, sondern gebietet, auch die vorliegende Untersuchung in Ansatz und Methode pluralistisch zu konzipieren, gewissermaßen eine Erweiterung zu den bisher vorherrschenden Interpretationstendenzen der Reformpädagogik. Gleichzeitig kann damit einer Verengung der Reformpädagogikrezeption entgegengewirkt werden, durch die versucht wurde, verschiedene pädagogische Strömungen begrifflich zu vereinheitlichen, womit sie gerade ihrer hervorstechenden Merkmale – Vielfalt und immanente Widersprüchlichkeit – beraubt würden (vgl. Oelkers 1992). Reduzierung auf Kanonisierbares hatte bisher, so Keck, die Reformpädagogik „zu einem Fundus von allgemeinen pädagogischen Prinzipien degeneriert“ (vgl. 1991), sie nur punktuell erfaßt und rezipiert, oft in Unkenntnis pädagogischer Hintergründe, wodurch nur ungenügend Auskunft über die gesellschaftspolitische, pädagogische oder methodologische Position des Autors zu erhalten gewesen sei. Ein Fokussieren auf Regionalität und Lokalität, in deren Vergrößerung Erziehungswirklichkeit ausreichend differenzierbar erscheint, macht *praxisnahe Suche* nach wirklicher Vielfalt reformpädagogischer Schule erst möglich. Das geht einher mit der Kritik an der historischen Sozialisationsforschung, „zum einen sowohl den Alltag und das Leben von Kindern und Heranwachsenden aus dem Auge verloren als auch die vertiefende theoretische Erschließung des pädagogischen Prozesses vernachlässigt“ (Cloer u.a. 1991, 71) zu haben. Als Konsequenz daraus habe diese Forschung nun zu berücksichtigen,

„daß Kinder und Heranwachsende individuelle Lebensformen herausbilden, daß sie dies aber stets nur in der Auseinandersetzung mit einem sozialen Kontext tun (können), der ihnen als ‘strukturelle Bedingungskonfiguration’ (Liebau 1988, 159f.) mitgegeben ist“ (ebd.).

Auskünfte über sozial-strukturelle und individuell-biographische Einflüsse auf Schüler und Lehrer, über Prägung ihrer Lebenswelt durch ihr ganz spezifisches Erlebnis Schule erfordern weiterführende und bündige Fragestellungen, das kann und soll diese Untersuchung nur in Ansätzen leisten. Skizzenhaft sollen familiale Situation, Sozialisationswirkung in Freizeit-Alters- oder Straßengruppen und – hier vor allem – die Erziehungsinstitution Schule in ihren typischen Interaktionsformen, Regeln und Wirkungen dargestellt werden. Wir orientieren uns in diesem Zusammenhang an aus der Jugendforschung bekannten sozioökologischen Forschungsansätzen, die primär von einem mit der Umwelt verflochtenen handelnden Subjekt ausgehen (Baacke 1993, 136). Dabei berühren wir die Frage, wie, in welcher Reihenfolge und mit welchen Erfahrungen heranwachsende Menschen allmählich immer stärker in die Umwelt ausgreifen und was beispielsweise Familie und Schule unter dieser Perspektive gemeinsam ist und was sie unterscheidet. Die Sozialisation der Heranwachsenden sieht Baacke sich in vier hierarchischen Zonen abspielen: das ökologische Zentrum – die Familie, den Nahraum – Nachbarschaft, ökologische Ausschnitte – funktionsdifferenzierte Teilsysteme wie Schule und die ökologische Peripherie – Zone der gelegentlichen Kontakte (vgl. ebd., 143f.).

Sozialökologie spiegelt sich in dieser Untersuchung z.B. in der Spezifik der Stadtteilage der Wilhelmstadt wider. Deren Bebauung, Wohnstruktur, die sozialkulturelle Eingebundenheit der Schulen bilden einen solchen Rahmen des Untersuchungsfeldes. Dieser Teil der Untersuchung erhält seine Bedeutung wegen der damit verbundenen Möglichkeit, dem Unterschied zwischen den Schulkulturen nachzukommen, z.B. bezüglich Herkunft, Milieu, und Stadtteilkultur. Die nächste Analyseebene bildet der Schul-Biotop, die Schule als Institution in ihrer Genese und Abhängigkeit von Lehrern, Eltern, Schülern und Schuladministration sowie spezifische Interaktionsformen, Regeln und Außenbeziehungen. Binnendifferenzierung der erörterten reformpädagogischen Schulkonzepte transparent zu machen, ist ein schwer einzulösender Anspruch, da das Informationen erfordert, die bis zum tatsächlich vollzogenen Unterricht reichen. In jüngster Zeit sind eine Reihe Arbeiten entstanden, die sich – ähnlich unseren Absichten – zur Aufgabe stellten, Realgeschichte von Schule zu untersuchen. Während längerer Zeit war die Arbeit Rödlers über „Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933“ (Rödler 1987) weitgehend als Ausnahme zu betrachten, jetzt sind durch Untersuchungen u.a. von Dascher/ Lehberger (1990), Amlung u.a. (1993), Radde u.a. (1993) Schwerdt (1993) weitere hinzugefügt worden. Anregung für diesen methodologischen Aspekt der Arbeit lieferte u.a. Keck, der die Desiderate der Forschung zu reformpädagogischer Schulwirklichkeit in folgender Weise hierarchisierte:

Erforschung der Zentren Weimarer Schulreform in den Städten Berlin, Hamburg, Bremen, Breslau, Dresden, Halle, Leipzig, Magdeburg, Frankfurt, Braunschweig

Erforschung einzelner Schulformen und -typen

Erforschung ihrer Unterrichtspraxis (vgl. Keck 1991)

Die Realgeschichte des reformpädagogisch geprägten Schulalltages in der bisherigen Rezeption reformpädagogischer Informationen charakterisierte er (vgl. ebd.) als bis dahin überwiegendes Leerfeld. Als Voraussetzung für eine fundierte Methodologie, die Auswahl geeigneter Untersuchungsmethoden, war eine befriedigende Definition dessen nötig, was Schulwirklichkeit ausmachen könnte. Die Suche nach geeigneten Mustern oder Untersuchungsrastern für Schulalltag lässt das Dilemma in Form der schon erwähnten Vielfalt zu berücksichtigender Komponenten offensichtlich werden. Rödler fühlte sich zwar zunächst dem Historischen verpflichtet, das hieß für ihn aber gleichzeitig,

„nicht auf die Alltagsebene, zufällige Geschehnisse und ihr subjektives Erleben verzichten, wie auf der anderen Seite diese Einzelsituationen nicht verallgemeinert werden dürfen. Und es ist ebenso notwendig, von der Schule als Ganzem, als Milieu, auszugehen, wie es nun wieder nicht erlaubt ist, von diesen Grundvorstellungen auf konkrete Situationen zu folgern“ (Rödler 1987, 181).

Dabei stützt sich Rödler auf Berichte, Erinnerungen aus dem Leben von Schulklassen sowie auf Briefe von Schülern, Aufsätze aus Schulzeitungen, Abhandlungen von Lehrern über ihre pädagogischen Intentionen aus der Zeit des schulpraktischen Vollzugs. Die Hinwendung der Historischen Pädagogik in den letzten Jahren zu einer Sozialgeschichte der Erziehung erfordert natürlich auch eine Verschiebung der Quellenbasis hin zu Archivmaterialien, die bisher, da oft in ungedruckter Form vorliegend, wenig Beachtung fanden. Der Vielfalt sind keine Grenzen gesetzt, es sind sowohl die Nachlässe von sozialen Einrichtungen, darunter den Wohlfahrtseinrichtungen, den kirchenamtlichen Archivalien, den Schulakten der Stadt, bauamtliche Dokumente sind darunter, Akten über Korrespondenzen des „Deutschen Städtetages“, Berichte über Stadtverordnetentätigkeit in den unterschiedlichen Zusammenhängen und Institutionen, ebenso Personalakten – leider für Magdeburg in diesem Kontext ein sehr rarer Archivbestand. Die Erlasse, Verordnungen und andere gesetzliche Bestimmungen unterlagen immer einem mehr oder minder großen Interpretationsspielraum, ihre lokale bzw. regionale Umsetzung führt mitunter auch zu biographisch verwertbaren Informationen. Alltagsorientierte Forschung schließt immer die Untersuchung konkreter Lebensverhältnisse, also der lebensweltlichen und lebenspraktischen Erfahrungsbasis der handelnden Menschen ein:

„Eine alltagsorientierte Erziehungsgeschichte wendet sich im engeren Sinne den Bedingungen und Umständen des erzieherischen Alltags zu, muß aber im weiten Sinne zugleich die gesamte Lebenswirklichkeit und damit auch angemessen den Zusammenhang von Unterrichtsalltag, ‘geographischem Milieu’, anthropologischen Varianten und übergeordneten Determinanten in politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Hinsicht berücksichtigen“ (Apel/Klöckner 1986, 3).

Die Analyse von Lehrplänen, Verordnungen, allgemeinen Schulordnungen und speziellen Anweisungen möchten sie allerdings ebenso einbezogen wissen, wie die von Praxisberichten, also Darstellungen aus und über die Verwirklichung von Schulideen. Wissenschaftliche Veröffentlichungen über Unterrichtskonzepte, meist Schule wie sie sein *sollte*, enthalten das Problem, daß die Autoren in einer schwer zu dekodierenden Mischung aus er- oder gelebter Praxis (=eigene Erfahrungen) und antizipierter Schulwirklichkeit in Fortsetzung ihres zugrundeliegenden Konzeptes schreiben. Die Schwierigkeit in diesem Zusammenhang besteht einfach darin, daß die Lehrpläne und andere derartige Dokumente die Interpretation von Regeln ermöglichen, die vor der unterrichtlichen Praxis liegen, in diese nur subjektiv gebrochen Eingang fanden, aber über sie nicht Praxis selbst gefunden werden kann, und

die sogenannten Praxisberichte aufgrund ihres interpretativen Charakters oft sehr subjektiv, nicht einmal bezüglich der in ihnen getroffenen Auswahl repräsentativ sind.

Während man in Texten, die als amtliche Dokumente einzuordnen sind, die Bedeutung bestimmter Begriffe auf „einen für die Kultur normgerechten Gebrauch“ (Kritz 1978, 38) festlegen kann (denotative Bedeutung), demzufolge die Zuverlässigkeit und Gültigkeit einer Interpretation relativ hoch sein werden, ist die Inhaltsanalyse von Texten, die außerhalb von amtlichen Sprachregelungen abgefaßt sind, also in Büchern, Zeitungen und Zeitschriften, Briefen und anderen internen Dokumenten, nur vor dem Hintergrund einer möglichst vorher zu erwerbenden Kenntnis über die Situation der Alltagskommunikation bei ihrer Entstehung möglich (wer mit welcher Absicht zu welcher Zeit diesen Text verfaßte). Texte als Mittel (im Sinne von ‘Mittler’) bei der Analyse von Interaktion (ebd., 43) umfassend zu interpretieren, setzt jedoch eine tiefgründige und detaillierte Auseinandersetzung voraus.

Um dem Anliegen der Rekonstruktion eines historischen *Gesamtbildes* Rechnung zu tragen, sollte sich dieser Teil der Analyse auf ein grobes Raster beschränken, in der Hoffnung, Anregungen für tiefgründigere, detailreichere Untersuchungen liefern zu können. Die vergleichende qualitative empirische Analyse von Texten verschiedener Veröffentlichungen Magdeburger Autoren zum Thema ‘Neuzeitlicher Anfangsunterricht’ läßt die Differenzierungen in Unterrichtsauffassungen erkennen, wo bisher von Homogenität ausgegangen wurde. Die aufgefundenen Autoren sind bisher biographisch wie pädagogisch in Magdeburg weitgehend unbekannt. Ihre Bücher erschienen fast zeitgleich bei unterschiedlichen renommierten Verlagen zum gleichen Thema. Es entbehrt nicht einer gewissen Pikanterie, daß fast alle zur Zeit der Publizierung an derselben Schule arbeiteten.¹⁰ Für den Vergleich soll aus verwendeten pädagogischen Begriffen auf pädagogische Auffassungen geschlossen werden, z.B. Gesamtunterricht, Werktätigkeit, „freier geistiger Verkehr“. Weiter ist das

¹⁰ Die Analyse orientierte sich an folgenden Fragestellungen:

Was läßt sich als informeller Hintergrund des zu analysierenden Textes ausfindig machen? (Kommunikations-situation)

Wie markiert der Autor den eigenen pädagogischen Standort? (Welche Mittel der Ausdifferenzierung zwischen Gleich-Orientierten und der Abgrenzung zu Konkurrenz-Auffassungen werden benutzt?) Wie argumentiert der Autor?

Verweisen Quellen auf pädagogische und politische Standorte? Ist eine Differenzierung möglich? Besonderheiten bzgl. einer sprachanalytischen Betrachtung des Textes. (Argumentationsstruktur)

Überlegungen zur Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) der Interpretation.

Verhältnis der Autoren zu Berthold Otto bzw. Hugo Gaudig und zum Verhältnis von Schule und Religion von Interesse.¹¹

Methodisch hilfreich auf der Suche nach einer handhabbaren Definition des Begriffes Schulwirklichkeit waren auch die von Heiland und Sahmel publizierten Ergebnisse ihrer umfassenden Recherchen in pädagogisch relevanten Zeitschriften der Weimarer Zeit (vgl. Heiland/Sahmel 1985). Das von ihnen entworfene Kategorienraster eröffnet die Möglichkeit für einen Zugriff auf das Problemfeld Reformpädagogik (ebd., 20-22), indem sie (sich zwar überschneidende) Begriffe bestimmten Kategorien zuordnen und so eine nützliche Orientierungshilfe anbieten. Reformpädagogisches Schulleben stellt sich für sie begrifflich nicht nur als

„der auf Gemeinschaftserziehung abhebende erziehende Unterricht dar, insofern er nicht nur vor allem belehrend informiert, sondern auch gruppenprägend gemeinsame Erlebnisse und Planungen ermöglicht. ‘Schulleben’ ist auch die ganze Vielzahl der in den Unterricht eingelagerten bzw. ergänzenden Veranstaltungen und Bereiche wie Spiel, Fest, Feier und Wanderung, die hauptsächlich gemeinschaftsbildende Funktionen enthalten. Beide Bereiche von ‘Schulleben’, Unterricht wie unterrichtsübergreifende Formen dienen der sozialen und politischen Erziehung“ (ebd., 40).

Es macht gerade diese Verquickung beider Bereiche, des unterrichtlichen und des außerunterrichtlichen, eine bis heute nicht erschöpfte Innovation des schulischen Lebens aus, die der Reformpädagogik zu verdanken ist. Eine Folge war die Notwendigkeit eines völlig veränderten schulorganisatorischen Rahmens. Dieser Unterricht ließ sich nicht mehr mit der Stoppuhr messen. Im Gegenteil, Gedankenkreise, Themen beherrschten die Schüler solange, wie Interesse daran bestand. Der Frage, wie erfolgreich sich dabei der Erwerb von Wissen und Können gestaltete, ministerielle Rahmenrichtlinien annähernd eingehalten werden konnten, ist unbedingt nachzugehen. „Typische Formen des erzieherischen Handelns wie Unterrichten, Führen, Belohnen, Strafen, Ermutigen usw.“ bilden nach Brezinka den empirischen Kern von Pädagogik (Brezinka 1989, 26). Auch diese Analyse hat sich mit komplex wirkenden Erziehungsmitteln auseinanderzusetzen, über die trotz der historischen Distanz auch ein Urteil ihres Nutzens erwünscht ist. Dabei wird man über den Status einer „mehr oder weniger gut begründeten Vermutung“ (ebd., 27) jedoch nicht hinauskommen.

Pädagogische Reform war am ehesten über den Versuch neuer Unterrichtsmethoden möglich. Interesse an der Veränderung von Curricula orientierte sich meist an der Forderung nach Stoffverringerung und zeitgemäßer Neuwichtung. Das Ziel war dabei immer die Schaffung gestalterischer Freiheiten im schulischen Feld. Dazu brauchte es Unterstützung durch die *Schulverwaltung*, denn nur durch sie konnten in der bestehenden staatlich-administrativen Engführung von Schule die notwendigen Räume geschaffen werden. Welche behördlich-hierarchischen oder parteipolitischen Interessenkonflikte Weimarer Provenienz unter Magdeburger Perspektive in dem Zusammenhang auftraten und wie sie gelöst wurden, ist ein weiterer Aspekt der Untersuchungen. Gleichzeitig entwerfen die unterschiedlichen schulpolitischen Standorte, Gleichläufe und Kontroversen ein Spannungsfeld, das gesellschaftliche Verhältnisse widerspiegelt. Sich neu herausbildende unkonventionelle Auffassungen und behördlich-tradierte

¹¹ Es wurde versucht zu berücksichtigen, daß sowohl denotative [„der rein sachliche, begriffliche und in verschiedenen Kontexten stets gleiche Inhalt von Wörtern“, (Lisch/ Kriz, 38)] wie auch konnotative Bedeutung eine Rolle spielen können, die „nicht vorwiegend auf eine für alle Mitglieder einer Sprachgruppe festgelegte Verknüpfung zwischen einem Wort und dem bezeichneten Objekt, sondern auf die (auf soziales Handeln intendierte) Vermittlung zusätzlicher Informationen“ (ebd.) gerichtet ist. Letztere hat mitunter eine größere Bedeutung bei der Analyse von Büchern, Briefen oder anderen empirisch gewonnenen Daten.

Hierarchiestrukturen gerieten über Personen und zwischen administrativen Ebenen in Konflikt – für das Verständnis Magdeburger Entwicklung im Kontext der Realisierung von Schulreform eine aufschlußreiche Hintergrundkonstruktion. In diesem Kontext werden biographische Verbindungen von überregional wirkenden Pädagogen mit der Magdeburger Schulgeschichte dargestellt, ein Hinweis auf kommunikative Vernetzung und vielfältige personale Beziehungen.

Konkretisierende Problemstellungen

Unter den vielen beabsichtigten Reformen im Schulwesen Deutschlands nach der Novemberrevolution 1918 hatte die Einführung einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder per Reichsgesetz von 1920 die tiefgreifendste und nachhaltigste Wirkung auf das Schulwesen der Länder. Es bestehe, so Muthig, weitgehend Konsens, daß Berthold Ottos Unterrichtsauffassung mit ihrer hohen „Affinität zur frühen Kindheit und ersten Schulphase, insbesondere mit seiner Wurzel im sogenannten ‘natürlichen Unterricht’“ (Muthig 1978, 8) für die Entwicklung eines neuen Grundschulkonzeptes große Bedeutung hatte. Für unsere Untersuchung ist von Interesse, welchen Einfluß im Zusammenhang mit der Umsetzung des neuzeitlichen Anfangsunterrichts die mit Ottos Auffassungen sympathisierenden Magdeburger Reformer bzw. ihr Konzept für die staatliche Grundschule hatten. Untersucht wird die Realisierung in der Praxis, insbesondere die Rolle der Lehrer, vor allem des Berthold-Otto-Kreises, aber auch der Magdeburger Schulverwaltung – vor als auch nach dem Erlassen entsprechender Richtlinien 1920.

Eines der wichtigsten Ereignisse der Magdeburger Schulreform in der Weimarer Zeit war die Gründung der „Ersten Magdeburger Versuchsschule“. An eine zunächst offene konzeptionelle Suchphase schloß sich eine innerschulische Auseinandersetzung an, die begleitet wurde von der Dissoziation in mindestens zwei zunehmend kontroverser auftretende Gruppen. Verbunden damit ist die Frage nach Ursachen und Hintergründen dafür, daß schließlich einige der Gründungsmitglieder an andere, überwiegend weltliche Schulen wechselten. Zu untersuchen ist in diesem Zusammenhang, ob sich Spuren finden lassen für eine über die Versuchsschulen hinausgehende Wirkung reformpädagogischer Intentionen.

Durch möglichst schul- und personenkonkrete empirische Forschung wird versucht, zur alltäglichen pädagogischen Arbeit vorzudringen, nicht an schillernden pädagogischen Postulaten hängenzubleiben. Vor allem über den biographischen Ansatz kann bewußt gemacht werden, daß pädagogische Reform viele Handlungsträger, -motive und -orte hatte. Längst nicht alle sind bekannt und noch weniger erforscht. Es liegt die Vermutung nahe, daß an den Schulen in Magdeburg eine große Zahl bisher unbekannter „unterrichtlicher Reformer“ wirkte, die in ihrer Tätigkeit von der staatlich sanktionierten Norm abwichen, bewußt auf die Veränderung bestehender pädagogischer Verhältnisse abgestellt. Auch innerhalb der beiden untersuchten Reformeinrichtungen ist nach dem Verhältnis von Homogenität und Mannigfaltigkeit des Lehrerhandelns zu fragen. Dem Handeln des einzelnen Lehrers sind nicht statische, sondern sich verändernde Auffassungen zugrunde zu legen, in denen zudem „traditionelle“ und „reformpädagogische“ Elemente nebeneinander existieren. Die Suche gilt somit auch Motiven und Kriterien für reformpädagogisches Lehrerhandeln. Verbunden damit ist, die Reformpädagogen in dem Sinne zu entmystifizieren, daß auch Irrtümer, Zweifel, eventuell Scheitern zu ihrer Wirklichkeit gehörten, nicht selten erst die Voraussetzung für pädagogischen Erfolg waren. Und schließlich wird es sich wiederholt erforderlich machen, die Beziehungen zwischen einzelnen Pädagogen zu hinterfragen, das pädagogische Kommunikationsnetz mit seinen „Seilschaften“ und Ablehnungen ein wenig aufzudröseln, um Vorgänge, Entscheidungen oder Entwicklungen zu verstehen. Zusammenfassend ranken die Fragestellungen der Untersuchung um folgende Schwerpunkte:

Empirische erziehungswissenschaftliche Forschung geht von der Grundannahme aus, daß erzieherisches Handeln „Ausdruck jeweiliger historischer normativ geleiteter Gestaltungsbemühungen von Personen, Gruppen, Gesellschaften“ (Fend 1991, 28) ist. Es ist deshalb grundsätzlich für diese Untersuchung, die Entwicklung von Sinnstrukturen der handelnden

Personen zu rekonstruieren, also die sozialen, gesellschaftlichen Bedingungen (Vorgaben) und erziehungstheoretischen Vorstellungen und die latent wirkenden individuellen und kollektiven Prägungen. Nur aus der Kenntnis dieser Umstände heraus ist diese spezielle Konzeption von Schule zu verstehen.

Unter ideologiekritischem Aspekt werden u.a. Fragen aufgenommen zur Auswirkung der Novemberrevolution 1918 und der durch sie bewirkten gesellschaftspolitischen Veränderungen auf die Schulreformbestrebungen des Berthold-Otto-Kreises, die Beziehung dieser Reformer zu den politischen Machtverhältnissen bzw. politischen Systemen zwischen 1919 und 1950. Verbunden damit ist die Frage nach den Auswirkungen auf die Existenzbedingungen der Schulen, auf die Gestaltung von Unterricht und darüber hinausgehende Lehrertätigkeit. Was kennzeichnet insbesondere das Lehrerverhalten in Umbruchssituationen?

Wenn man von der These ausgeht, daß Schule, wie auch immer motiviert, Resultat gesellschaftlicher Gebundenheit ist, impliziert das eine gewisse „Unabwendbarkeit von Reform“. Damit ergibt sich die Frage, wie diese liberal deklarierten und „ausschließlich pädagogisch“ agierenden Reformer in den jeweiligen gesellschaftlichen Systemen existieren konnten, in welche Rechtfertigungswände sie gegenüber der jeweiligen staatlichen Funktionszuschreibung für Schule gerieten, ob und wie sie diese Widersprüche auflösten. In diesem Zusammenhang ist ein wichtiger Indikator die Auseinandersetzung mit dem Bund der freien Schulgesellschaften.

Von großer Bedeutung ist auch das sozio-strukturelle Bedingungsgefüge der Eltern- bzw. Schülerklientel sowie deren Einfluß auf das pädagogische Konzept, auf schulische Interaktionssysteme und die soziale Funktionszuschreibung für Schule.

Die Untersuchung hat auch eine Dimension, die in die zeitgenössische Theorieauseinandersetzung hineinragt. Nicht nur die Standortbestimmung zwischen den Polen individualpädagogischer und sozialpädagogischer Intendierung (Wachsenlassen und Führen) und da insbesondere die Auseinandersetzung mit Hugo Gaudig, steht zur Debatte. Auch die Frage, ob es sich um ein stringent nach Berthold Ottos Ideenkonzept ausgestaltetes Schulkonzept handelt oder um die Entwicklung erziehungstheoretischer Vorstellungen, die zwar an dessen Ansatz partizipierten, aber darüber hinaus eine relativ eigenständige pädagogische „Variante“ darstellten.

Eine zentrales Problem dieser realgeschichtlichen Untersuchung ist die Suche nach der reformpädagogischen „Schulwirklichkeit“. Das bedeutet Interesse an didaktischen und methodischen Konzepten, vor allem aber an deren praktischer Umsetzung. Das Verhältnis von „schultypischem“ gemeinschaftlichen Handeln und individuellem Lehrerverhalten ist zu hinterfragen, verbunden mit der Aufgabe, Schülerreflexionen und andere Zeugnisse zu entschlüsseln. Es geht auch um die Unterschiede zu Ottos Konzept sowie zwischen dem der Volks- und der höheren Versuchsschule, bis hin zu den pädagogischen Differenzen zwischen den Lehrern der beiden Schulen.

Der aktive oder selbsttätige Schüler als grundsätzliche Forderung an eine reformierte Schule in der Weimarer Zeit zieht die Frage nach sich, wie Schüler „sich Aufgaben stellen, Probleme lösen“ (Mollenhauer 1991, 114), aber auch wie handwerkliche und geistige Tätigkeiten pädagogisch fruchtbar gemacht werden.

Die Untersuchungen von Schule in den gesellschaftlichen Kontext zu stellen, bedeutet auch, die Sachwalter staatlicher und kommunaler Interessen, die Schulverwaltungen einzubeziehen. Deren strukturelle, aber auch politische und pädagogische Differenziertheit sowie eine jeweils sehr komplex motivierte Einflußnahme auf Schulreform, in der Weimarer Zeit besonders ausgeprägt, werden im Umfeld der beiden Schulen ausgeleuchtet. Das erfordert insbesondere, personengeschichtliche als auch parteipolitische Entwicklungen aufzunehmen.

Es ist der Frage nachzugehen, inwieweit es sich bei der untersuchten reformpädagogischen Schulpraxis um singuläre Erscheinungen in einem ansonsten konservativen Regelschulumfeld handelte, oder ob es nicht auch in der Regelschule weit mehr Reformelemente gab als bisher angenommen.

Schließlich soll auf die Frage nach dem Verbleib von reformpädagogischer Theorie und Praxis, nach dem Verhalten von Reformpädagogen in den Jahren der SBZ und dem Übergang zur DDR am Beispiel der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg eingegangen werden.

2. Magdeburg nach der Jahrhundertwende aus sozialisations- und schulgeschichtlicher Perspektive

In dieser schulgeschichtlichen Untersuchung konnten die sozioökonomischen Verhältnisse für den hier interessierenden Untersuchungszeitraum und -ort nur andeutungsweise aufgenommen werden. Dabei galt es, die besonderen gesellschaftlichen Bedingungen für die von uns untersuchte Region, die pluralen gesellschaftlichen Entwicklungen mit ihren Einflüsse auf gesellschaftliche Institutionen auf Länder-, Bezirks- und kommunaler Ebene bis hinunter in das Mikrosystem der Familie (Bronfenbrenner 1981) während der Zeit der Weimarer Regierungen zu untersuchen, um so die Verhältnisse, in denen die Lehrer ihre pädagogische Arbeit leisteten, möglichst konkret abbilden zu können. Nur so lässt sich ein relativ verlässliches Gesamtbild von historisch gewordener Wirklichkeit rekonstruieren.

2.1. Zur sozioökonomischen Entwicklung

Die ökonomische und soziale Situation in Magdeburg Anfang des 20. Jahrhunderts lässt sich – stark verkürzt – kennzeichnen durch einen Aufschwung der industriellen Großproduktion, besonders der Metallindustrie und des Maschinenbaus und einem gerade seinen Anfang nehmenden Konzentrationsprozeß mittlerer und größerer Betriebe. Krupp hatte sich die Grusonwerke AG einverleibt; die Magdeburger Banken mussten sich der zunehmenden Expansion ihrer Berliner Konkurrenz erwehren; Kaufhäuser läuteten den Ruin vieler kleinerer Händler ein. Verständlicherweise verhielt sich die Mehrheit der mittleren Industrie- und Handelsbourgeoisie einer Monopolisierung gegenüber ablehnend. Sie artikulierten ihre Auffassungen im Bündnis mit den zahlenmäßig starken kleinbürgerlichen Beamten und Militärangestellten (Magdeburg war Garnisonsstadt) in der norddeutschen „Nationalliberalen Partei“ und der „Freisinnigen Vereinigung“¹² (= „Sammelpunkt der Liberalen aller Schattierungen“). Sie wurden durch lokale Presseorgane¹³ und eine Reihe städtischer und Bürgervereine unterstützt. Im übrigen waren Devotion und Kaisertreue auch in Magdeburg die dominierenden Einstellungen insbesondere des Kleinbürgertums (vgl. Asmus 1967, 8), aus dem die meisten der Personen stammten, die mit der schulischen Reformentwicklung nach 1919 verbunden waren.

Beginnend mit der Krise um 1900 mußten auch in den folgenden Jahren zahlreiche Handwerker und kleine Kaufleute in Magdeburg aufgrund der schlechten Lebenslage ihrer Hauptkunden, der Arbeiter, in Konkurs gehen. Oft war damit der soziale Abstieg in proletarische Schichten verbunden, häufig unter Beibehaltung von ursprünglichen Statusorientierungen. Diese Wanderungsprozesse – Aufstieg wie Abstieg – brachten Veränderungen, die sich wiederum auf Lebensperspektiven auswirkten, damit auch auf elterliche Karrierepläne für ihre Kinder. Hinter dem Klassenbegriff „Arbeiter“ steckt eine relativ breite Fächerung sozialer Zustände. Für die überwiegende Mehrheit war die materielle Situation vor und während der Weimarer Zeit schlecht. Am Ende der sozialen Hierarchie standen die Familien der Erwerbslosen. Diejenigen Väter, die Arbeit hatten, konnten bei einer Arbeitszeit zwischen 9½ und 11½ Stunden sich ihren Familien meist nur an den Wochenenden widmen. Die Arbeitsbedingungen in der vorherrschenden Metallindustrie waren schlecht, Unfälle und frühzeitige Invalidität nicht selten. Die kargen Löhne lagen zwischen 15 und 36 Mark pro Woche. Der Mietpreis für eine Wohnung mit keinem oder einem beheizbaren Raum (Magdeburg um 1905) betrug zwischen 5 und 16 Mark (vgl. ebd., 8f.). Die soziale Separierung in bestimmte Wohnlagen der Stadt bzw. innerhalb der Häuserquartiere war eine

¹² 1910 wurde daraus die Fortschrittliche Volkspartei.

¹³ Die „Magdeburgische Zeitung“ und der parteiunabhängige „Magdeburger General-Anzeiger“

Folge. Billig wohnen konnten man in den Mietskasernen, wie sie in der Altstadt oder Buckau zu finden waren, oft Mischgebiete mit industrieller und Wohnfunktion. Nicht so die Situation in der Wilhelmstadt, auf die noch einzugehen ist.

Zwischen dieser Erwerbsschicht und den Kleinbürgern und Beamten hatte sich in Magdeburg schon früh eine „Arbeiteraristokratie“ herausgebildet, die sich vorwiegend aus Vorarbeitern und Meistern, für die Maschinenbaubetriebe erforderliches Stammpersonal, rekrutierte. Ähnlich sozial verortet war auch die Schicht der „Arbeiterbürokratie“, die sich als Folge der Etablierung der Sozialdemokratie herausgebildet hatte. Schon vor dem 1. Weltkrieg waren diese Schichten Adressaten für städtisch und betrieblich geförderten genossenschaftlichen Wohnungsbau. In dieser Klientel war Aufgeschlossenheit für spätere Reformentwicklungen, auch pädagogische, auszumachen. Sie gehörten mit zu den Rezipienten eines entsprechenden Bildungsangebots.

Vor dem geschilderten Hintergrund bildete sich in der Stadt eine politische Landschaft heraus, die zunächst von der liberalen Mitte beherrscht wurde, zu der auch Großindustrielle wie Gruson als Mitbegründer des Deutschen Nationalvereins zählten. Lehrer der Mittel- und höheren Schulen waren wichtige ideelle Verbündete dieser Schicht. Der zunehmende Einfluß des Sozialdemokratischen Arbeitervereins signalisierte gesellschaftliche Veränderungen (vgl. ebd., 99). Wachsende soziale Not und zunehmende Organisiertheit der Arbeiter führten bereits vor der Revolution 1918/19 zu einer erheblichen Zunahme der Streikbewegung. Zunehmender Einfluß der Magdeburger Sozialdemokraten zeigte sich auch in parlamentarischen Erfolgen trotz des noch geltenden Dreiklassenwahlrechts. Nicht wenige Volksschullehrer gehörten zu den Sympathisanten und später zu den Mitgliedern dieser Partei.

Nach 1918 verschlechterte sich die ökonomische Situation durch Wegfall des „Hauptmarktes“ der Magdeburger Kriegsproduktion empfindlich. Absturzhähnliche Produktionsrückgänge waren die Folge. Dieser Prozeß kam später zwar zum Stillstand, wurde jedoch lediglich von stagnierender Auftragslage auf niedrigem Niveau abgelöst. Das ermöglichte nur einem geringen Teil der Arbeitskräfte, die für den Lebensunterhalt der Familien notwendigen Einkünfte durch ein festes Arbeitsverhältnis zu sichern. Im Jahr 1926 waren in Magdeburg 16411 Männer und 4767 Frauen arbeitslos, etwa 18% aller Erwerbsarbeiter¹⁴, nur etwa die Hälfte erhielt Unterstützung, ein Anteil, der in den folgenden Jahren noch drastisch verringert wurde.¹⁵ Der Index der Lebenshaltungskosten in der Stadt stieg gegenüber 1913 auf 139,6 (1.1.1926) und erreichte 1929 den Wert von 185.¹⁶ Weltwirtschaftskrise, Inflation, Kohlennot, Hungerwinter, Sparnotverordnungen sind nur einige Stichworte, die im Kontext zeitgeschichtlicher Analysen signifikant auf die permanente Notsituation in der Gesellschaft hinweisen. Besonders betroffen waren traditionelle Arbeiterwohngebiete, wie z.B. die „rauchgeschwärzte Industrievorstadt“ Buckau, in der bis zu sechsgeschossige dicht aneinandergebaute Wohnblöcke in engster Nachbarschaft mit lärmenden und stinkenden Industriestandorten wie Eisengießereien, Maschinenbaubetrieben u.a. existierten. Die in die Wohnviertel hineingebauten Schulen standen hier mitunter Wand an Wand mit den Fabrikmauern. Die dichte Besiedlung im Mietskasernenstil mit häufig mehreren Hinterhöfen und viel zu kleinen Wohnungen, die oft noch durch Untervermietung ein Zubrot für die schmale Familienkasse erwirtschaften mußten, ließ kaum Raum für Kinderspiel oder -aufenthalt, für häusliche Schularbeit in der Wohnung. Selbst an Schlafstätten war oft Mangel.¹⁷

¹⁴ 1929 waren es 17333=16%, 1932 40000=39%, aus: Statistische Jahrbuch für die Stadt Magdeburg, Jge. 1929, 1932 (hier und im folgenden zitiert nach Vokoun u.a., 1970).

¹⁵ MG-A, 50. Jg., vom 16.2. 1926: Die aktuelle Arbeitsmarktstatistik für Magdeburg als Auswirkung der 1925 beginnenden Weltwirtschaftskrise.

¹⁶ Haushalte ohne eigene Wohnung im Jahr 1927 in Magdeburg 6,3 %. Notquartier bei Familienangehörigen oder die Unterkunft in städtischen Sozialeinrichtungen waren die Folgen (vgl. Statistisches Jahrbuch für die Stadt Magdeburg, Jge. 1927, 1929).

¹⁷ MG-A, Beilage vom 2.12. 1927.

Obgleich in der Wilhelmstadt (früher Stadtfeld) industrielle Objekte wie eine Maschinenfabrik, der Schlachthof oder ein Straßenbahndepot existierten, blieb sie vorwiegend eine Wohnstadt, von Gartenanlagen und dem Übergang in das dörfliche Milieu des angrenzenden Diesdorf beeinflußt. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg, stärker jedoch in den zwanziger Jahren, profitierte der Stadtteil von der dramatischen Wohnungsnot. Der Magistrat begann um 1910 hier eine Reform-Siedlung unter der Regie von schon erwähnten gemeinnützigen Baugenossenschaften zu errichten, ähnliche Entwicklungen gab es auch im Südosten der Stadt. Besonders mit dem Schaffen von Bruno Taut und seinem Nachfolger im Magdeburger Magistrat, Johannes Göderitz, war die Entstehung solcher Projekte verbunden. Nach dem Krieg wurde die Wilhelmstadt zum wichtigsten städtischen Erweiterungsgebiet. Viele Schüler der dort später eingerichteten Refomschulen wohnten in der Großen Diesdorfer Straße¹⁸ bzw. dem damals wichtigsten sozialen Wohnungsbauvorhaben der Stadt, der Beimssiedlung. Knapp 2000 Wohnungen wurden von 1926-1931 (vgl. Landeshauptstadt 1994, 18) in diesem modernen Kleinwohnungsbauprojekt fertiggestellt, großzügig kommunal unterstützt. In überwiegend dreietagigen farbig gestalteten Häuserzeilen bemühten sich die Architekten um sozial erschwingliche Wohnqualität: „Selbstverständlich wurde von allen Hinterhäusern, Querflügeln, ja selbst von den fast immer zu schlecht belichteten Räumen führenden Eckbauten abgesehen“ (Rühl, Stadtbaurat 1926, 646). Auch hygienische und gesundheitsprophylaktische Gesichtspunkte verfolgten die Architekten, Tuberkulose war zu dieser Zeit eine sehr verbreitete Seuche: Luft und Sonne in alle Höfe, kleine Nutzgärten, öffentliche Grünstreifen und Balkone gehörten zum Bild der Siedlung. Im Jahr 1925 baute man überwiegend 67qm große Wohnungen, die 1926 auf 63qm verringert wurden. Die Küchen wurden möglichst klein gehalten, um den Aufenthalt der Familie beim Essen darin zu verhindern, was wiederum den hygienischen Hintergrund der Verringerung von Ansteckungsgefahren hatte. Die Installation von Badeeinrichtungen war vorbereitet. Geplant waren gemeinsam zu nutzende Sozialeinrichtungen, zu denen auch der Kindergarten gehören sollte (wie es u.a. aus Wien bekannt war). Angestrebt wurde, an der Großen Diesdorfer Straße „auf ausgedehntem Raume einen einheitlichen Stadtteil zu schaffen“. Die äußere Architektur sollte völlig dem Funktionalen des Innenlebens untergeordnet und auf alles überflüssige Äußere verzichten, bezeichnet als „ehrliche Sachlichkeit“.

Nördlich der Diesdorfer Straße entstanden Reihenhäuser und Eigenheime, eine Wohnlage, aus der viele Lehrer und Schüler der beiden Schulen kamen. Ein weiteres Einzugsgebiet im Osten des Sedanringes bestand aus relativ großzügig angelegten, 4- und 6-geschossigen Häusern, teilweise mit einem gut bemessenen Hinterhof. In den zwanziger Jahren kamen neue Mietshäuser hinzu, z.B. auf der dem Schulkomplex Sedanring 21 gegenüberliegenden Straßenseite. Entsprechend der Wohnungshierarchie mischten sich in den älteren Häusern verschiedene soziale Schichten, z.B. der verdienende Arbeiter, Angestellte der Eisen- oder Straßenbahn und von Versicherungsanstalten. Funktionalität und Sachlichkeit als architektonische Prinzipien des „Neuen Bauens“ fanden auch an öffentlichen Gebäuden des Stadtgebietes ihren Niederschlag, darunter auch zwei Schulneubauten.¹⁹ Diese bevorzugte Versorgung (es wurden insgesamt drei Schulgebäude unter Weimarer Regierung fertiggestellt) deutet auf den Bedeutungszuwachs der Wilhelmstadt hin. In diesem sozialen Milieu entwickelte sich ein politisch eher liberales als sozialdemokratisch geprägtes Klima. Hier waren die Sympathisanten für eine Schule zu finden, wie sie der Kreis von Berthold-Otto-Anhängern in Magdeburg errichten wollte: kindorientiert, gemeinschaftlich, mit höheren Abschlußmöglichkeiten, abseits von lauter Parteipolitik.²⁰

¹⁸ Die Große Diesdorfer Straße wird nach Süden mit dem Stadtteil Sudenburg durch den Sedanring verbunden.

¹⁹ Das Schulgebäude Westring 30 (früher Sedanring) und die Wilhelmstädter Stadtsparkasse zeugen noch heute davon.

²⁰ Diese Annahme läßt Tenorths These, daß aus erziehungsgeschichtlichem Interesse weniger von Klassen oder Schichten als vielmehr von „Sozialmilieus“ (Tenorth 1988, 190) bei der Untersuchung von Lebensweisen auszugehen sei, als sinnvoll auch für diese Untersuchung erscheinen. Ein solcher Ansatz ermöglicht, den



Abb. 1: Hinterhof am Sedanring, eine Beamten- und Arbeiterwohnlage. 1930 von einem Schüler aufgenommen.

Durch die in der Reichsverfassung eingeräumten Mitbestimmungsrechte wurden Elterninitiativen zu einem schulkonstituierenden Faktor. Das berührte jedoch weniger die etablierten Schulen, sie änderten auch nach 1918/19 im wesentlichen nichts an ihren Grundsätzen. Deren Lehrerstamm blieb erhalten, wenn auch junge Lehrer mitunter versuchten zu revoltieren. Eine nennenswerte Reformierung blieb dennoch aus, sieht man von strukturellen Veränderungen ab. Wollte man neue Konzepte realisieren, waren die Chancen außerhalb der relativ verfestigten Einrichtungen noch am größten. Erforderlich waren neben den reformwilligen Lehrern vor allem Eltern und Schüler, die eine solche Entwicklung initiierten.

An dieser Stelle ist unter lokalem Aspekt auf die *familiale Situation* etwas ausführlicher einzugehen. Vor dem 1. Weltkrieg im wesentlichen nach patriarchalischer Tradition „geordnet“, erfuhr sie durch die Kriegsauswirkungen, durch ökonomische Krise und Arbeitslosigkeit stets Veränderungen. Nicht selten erlebten in sozial unteren Schichten die Väter aufgrund von Arbeitsinvalidität oder Kriegsverletzungen den Statusverlust als Familiennährer; viele Väter, besonders in proletarischen Familien, waren im Krieg gefallen. Die soziale Not an der Altstädtter Sammelschule²¹ im Stadtzentrum spricht aus folgender Statistik:

„Prozessen der Formung einer sozialen und politischen Identität“ eine differenziertere Analyseebene von Wirkungsprozessen zu unterlegen. Die dabei zu berücksichtigende Vielfalt würde vor allem durch regionale, konfessionelle und milieuspezifische Determinanten gestiftet, so Tenorth. Allerdings lässt sich seine Behauptung, daß die mit der NS-Herrschaft hereinbrechenden Umstände eine Veränderung dieser Sozialmilieus unwiderruflich zur Folge gehabt hätten, er nimmt die auf den Unterschied von bürgerlicher und proletarischer Lebensweise zurückzuführenden Differenzen aus (vgl. ebd., 191f.), so grundsätzlich nicht nachvollziehen.

²¹ Zum Einzugsgebiet gehörte das sogenannte Knattergebirge, eines der dichtestbebauten Stadtgebiete, elbseitig der Jakobstraße. Rektor der Schule war Karl Linke (wechselte zwei Jahre später nach Berlin-Neukölln zu Karsen). Aus seiner Korrespondenz mit dem Amt für Wohlfahrtspflege: 1927: „Immer wieder wird Klage darüber geführt, daß die Helferinnen des Wohlfahrtsamtes ihr Amt benutzen, um gegen die bestehenden Sammelschulen zu arbeiten.“ Die jüdische Familie Rosenthal erhielt mit der Ummeldung der Kinder an die weltliche Schule keine Unterstützung der Domgemeinde mehr. Der Antrag an das erwähnte Amt führte zur Prüfung der Sachlage. Ergebnis: abschlägiger Bescheid. Dem alleinstehenden Arbeiter K. Hesse, der mit zwei schulpflichtigen Kindern eine wöchentliche Unterstützung von 20 RM erhielt, wurde die Reparatur der Kinderschuhe nicht erstattet, da er sie selbst ausführen könne (Quelle: vgl. nachfolgende Fußnote).

Altstädter Sammelschule April 1926

Gesamtschülerzahl	793
Kinder mit erwerbslosen Vätern	203
Väter tot	66
Kinderreiche Familien	113
Familien mit besonderer Notlage	73

Quelle: StAM; Rep 18³, 11.7. Aa 1925-1930

Mit 455 Schülern lebten mehr als die Hälfte in bedürftigen Verhältnissen, fast 10% der Familien in einer „besonderen Notlage“. 269 Kinder (etwa 34%) litten unter latent vorhandenen familiären Strukturproblemen, meist mit einer schwierigen Versorgungslage einhergehend. Das zwang Kinder oft in die Rolle des Mitverdieners, die Schullaufbahnen endeten nicht selten vor dem Volksschulabschluß. Ein Problem, das viele Familien sowie alle Volksschulen gleichermaßen folgenschwer berührte, war die mangelnde Ernährungssituation in dieser Zeit. Während im Durchschnitt an den Volksschulen 1,7 % der Schüler als schlecht ernährt eingestuft wurden, waren es an dieser Schule 5,9 %. Im Jahr 1923²² nannte der OB Beims die Situation eine „furchtbare Notlage“:

„Mangel an Fetten wird von Tag zu Tag größer. Die Preise steigen in einer ganz unkontrollierbaren Weise. Ein großer Teil der Fleischerläden ist geschlossen. Der Mangel an Kartoffeln ist ... durch ungünstiges Wetter veranlaßt. Aber auch der Mangel an Gemüse macht ... [sich, R.B.] außerordentlich bemerkbar“.²³

Es fehlte an Milch und Brot, ein Thema auch im Unterricht an den Schulen, allerdings je nach sozialem Umfeld mehr oder minder dramatisch. Die Versorgung der Schüler mit einem warmen Essen oder mit Milch war vor allem an Schulen mit vorherrschend proletarischem Milieu von großer Bedeutung. Besondere Unterstützung erhielt die Stadt durch die Quäkerhilfe, eine karitative Initiative, die u.a. notleidenden Kindern über die Schulküchen kostenlos Mittagessen zur Verfügung stellte. Kostenlose oder gestützte Milchausgabe in den Pausen, der Einsatz von Schulgartenprodukten ermöglichte, daß die Schulen nicht unwesentlich an der Sicherung einer Grundversorgung der Kinder mittrugen. Besonders dramatisch stellte sich die Situation oft an den weltlichen Sammelschulen, auch der in der Wilhelmstadt, dar. Der Gesundheitszustand vieler Kinder war sehr bedenklich, wie Analysen des Gesundheitsamtes belegen.²⁴ Die Tbc verbreitete sich vehement und führte zur schmerhaften Erfahrung früher Kindersterblichkeit. Bemühungen des Magistrats, über Prophylaxemaßnahmen dem wenigstens z.T. entgegenzuwirken, hatten die Entwicklung eines vorbildlich eingerichteten Schularztsystems und die Schaffung städtischer Heil- und Vorsorgeeinrichtungen zur Folge. Besonders an den Volksschulen spielten in diesem

²² Der Winter dieses Jahres ging als „Hungerwinter“ in die Geschichte ein.

²³ M G-A, 47. Jg., Nr. 178 vom 3. August 1923.

²⁴ M G-A, 47. Jg., Nr. 184 vom 10. August 1923: Der Gesundheitszustand der Magdeburger Schuljugend. In der **Altstadt** wurden an der 2. Volks-Mädchen-Schule bei 8 % der Eingeschulten Tbc-Symptome festgestellt, an der 3. Volks-Mädchen-Schule mußten von 145 neu aufgenommenen Kindern 18 wegen mangelhafter Ernährung zurückgestellt werden, an der 2. Volks-Knabenschule waren gar 2/3 der Schüler unterernährt; 60 % der untersuchten Mädchen waren verlaust.

Buckau: „Dr. Driesen stellte unter den neu eingeschulten Kindern der 1. Buckauer Volks-Knabenschule und der 3. Volksschule zahlreiche Strophulose-Fälle [durch Parasiten hervorgerufene Hauterkrankung, R.B.], Rachitis, Blutarmut und Unterernährung fest. ‘Das Material wird zusehends schlechter.’ Ferner macht er auf den Mangel an Sauberkeit aufmerksam. Dr. Krüger ist ebenfalls der Rückgang des Ernährungszustandes sowohl der neu eingeschulten, wie auch besonders der älteren Kinder in der 2. Buckauer Volks-Knabenschule aufgefallen“. Gleichermaßen wird auch über die Schüler der katholischen Volksschule und 1. Volks-Mädchen-Schule berichtet. In der Wilhelmstadt (Stadtteil) stellen sich die Ernährungsverhältnisse und die Tbc-Infektionshäufigkeit ähnlich dar, jedoch gibt es keine Hinweise auf ungezieferverursachte Erkrankungen, Nervosität wird als Diagnose häufig erwähnt.

Zusammenhang gesundheitserzieherische und praktische hygienische Maßnahmen, bis hin zu unterrichtlichen Einwirkungen, eine wichtige Rolle.²⁵ Es gehörte zu den Aufgaben der Lehrer, die bedürftigsten Kinder für eine kostenlose „Quäkerspeisung“ zu ermitteln. Es kam vor, daß zu diesem Zweck in Frage kommende Kinder vom Lehrer mit dem Hausmeister in einen benachbarten Laden zum Wiegen geschickt wurden (vgl. Kolrep/ Brandt/Rauch 1921, 93). Neben den Mahlzeiten in den Schulen, die oft die einzige gehaltvolle Speisung des Tages blieben, wurden regelmäßig Brausebäder sowie Luftbäder in der Natur gegen die Tbc verabreicht. In einem Schulversuch wurde z.B. mit einer täglichen Sportstunde experimentiert, um die körperliche Widerstandskraft zu stärken.

Ebenfalls ein Phänomen der gesellschaftlichen Situation war die steigende Jugendkriminalität, ein häufiges Thema in den sozialen Sparten der Presse. Als Ursachen dafür müssen zunehmend die Repressionen gegen Kinder in vielen Familien mit ihren psychischen und physischen Auswirkungen angenommen werden, ebenso die Arbeitslosigkeit, Alkoholismus und Prügel, nicht zuletzt die erwähnte Wohnmisere, die den Kindern – in kleinsten Wohnungen – oft keinen Platz ließen. In den traditionellen Arbeitervierteln mangelte es zudem an Spielflächen in kindgerechter Umgebung. Über die Situation im Stadtteil Buckau schrieb Rektor Rötscher: „Von den Treppen und Höfen sind die Kinder schon längst verjagt. Die Wohnstraßen brauchen Ruhe“²⁶ Die Polizei war offensichtlich häufig präsent und wurde in Vollstreckung des öffentlichen Erwachsenenwillens zum Konfrontationspartner der Kinder. Das Polizeipräsidium hatte die Möglichkeit, Ordnungswidrigkeiten in diesem Kontext an die Rektoren der Schulen weiterzugeben. Es wurden „Bestrafungsauflagerungen“ zugestellt, um Vergehen z.B. wegen „Übertreten der Verkehrsordnung und Spielen mit dem Ball auf der Straße“ oder Schulbummelei durch Schulstrafen ahnden zu lassen.

Auf der anderen Seite unternahm in dieser Zeit der Magistrat zahlreiche Initiativen, um die Situation für Kinder in den Stadtteilen zu verbessern, insbesondere Spiel- und Erholungsmöglichkeiten an frischer Luft zu schaffen. Dennoch reichte das nicht aus, wie die Schilderung eines Rektors zeigt:

„Neun große Spielplätze, aber keiner für die ballspielenden Jungen. Für das Kleinkind, das Kind der Grundschule, den Jugendlichen ist gesorgt. Nur der 10 bis 14jährige Junge steht mit seinem Ball außerhalb der umfriedeten Sport- und Spielplätze“ (ebd.).

An den beiden Wilhelmstädter Versuchsschulen, mit denen sich vorliegende Untersuchung vor allem befaßt, der Anteil von Kindern städtischer „Armensiedlungen“ (am Schroteanger und in der Nähe des Glacis) relativ gering. Anzeichen für die Existenz solcher Schüler lassen sich im Zusammenhang mit Wanderfahrten ausmachen, da von ihnen das erforderliche Geld nicht aufgebracht werden konnte.²⁷ Ehemalige Schüler erinnern sich an Episoden, die auf die Armut von Mitschülern schließen lassen – jedoch nicht als typische Erscheinung. Das mag auch daran gelegen haben, daß nach 1928 proletarische Kinder die weltliche Nachbarschule bevorzugten. Reflexionen über soziale Not der Eltern und damit in gewisser Weise auch der Schule wurden dort häufig und eindringlich thematisiert. Grundsätzliche konzeptionelle Unterschiede zwischen der Wilhelmstädter Versuchsschule und den Schulversuchen in Buckau oder der Neustadt lassen sich unter diesem

²⁵ M G-A, 50. Jg. vom 30. Oktober 1926: Neue Wege zur Volksgesundheit: Kampfansage der „größten Massenmörderin unseres Volkes“, der Tbc: Seit August 1926 wird im Fort 6 im Neustädter Feld die erste Magdeburger Waldschule eröffnet. Sie konnte 40 Mädchen und 29 Jungen aufnehmen bei einem geschätzten Bedarf von 2000 Plätzen bei einem Unkostensatz von 2 RM bis kostenlos für die Eltern pro Woche. Die Lungenfürsorge betreute und garantierte bei 7wöchigem Aufenthalt eine durchschnittliche Gewichtszunahme von 3 Pfund, ärztliche Überwachung, Erholung bei Luft und Sonne. Unterricht – überwiegend an der frischen Luft – in 35minütigen Unterrichtsstunden und vielen Pausen: „fesselnder Gesamtunterricht“ verhindert schulischen Rückgang.

²⁶ Unsere Schule. Erörterungs- und Mitteilungsblatt der Schulgemeinde der Versuchsschule Magdeburg-Buckau e. V., 6. Jg., Nr. 3: Spielplatznot!

²⁷ Nach der Eingemeindung des Dorfes Diesdorf 1926 wurden 1929 die letzten 3 Schuljahrgänge der Diesdorfer Schule vorwiegend in die „evangelische“ Versuchsschule Schmeilstraße umgeschult.

sozialen Aspekt deutlich feststellen. Während letztere sich als „Lebensgemeinschaftsschulen“²⁸ mit dem Ziel der sozialen Hilfe verstanden, spielte bei den Wilhelmstädter Reformern dieser Aspekt kaum eine große Rolle.

Das für viele Schüler der BOS repräsentative Wohnmilieu lässt das folgende Foto einer Schülerin erkennen. Sie hatte gemeinsam mit ihrem Bruder ein Zimmer in der oberen Etage des Einfamilienhauses. Ein großes Fenster und Glastüren sorgten für gutes Licht in diesem Zimmer. Die Funktionalität der Einrichtung und die erkennbaren Utensilien weisen auf Lernen und Spielen hin. Der Fotograf arrangierte die Position der beiden Kinder näher an einer Lern- als an einer Spielsituation (der Junge ganz links). Das verrät etwas von den Intentionen des Bildschöpfers – so war es ihm am liebsten. Der Vater war Lehrer an der BOS.

Zu der gegenüber der Vorkriegszeit veränderten Familiensituation wie auch der zunehmenden



Abb. 2: Zimmer einer BOS-Schülerin um 1930

Bedeutung von Lehrerinnen und Müttern im Schulreformprozeß trug nicht zuletzt die fortschrittliche Frauenbewegung bei. Erste Anzeichen dafür lassen sich zwar bereits vor dem 1. Weltkrieg ausmachen, voll zur Geltung kamen sie jedoch erst mit den politisch motivierten emanzipatorischen Bestrebungen in der Weimarer Republik, deren symbolischer Auftakt die spektakuläre Verkündigung des allgemeinen, gleichen und geheimen Wahlrechts am 12. November 1918²⁹ war.

Frauen partizipierten von nun an, wenn auch zunächst nur in geringer Zahl, an der kommunalen Schulpolitik der Stadt. Sie besaßen bereits in den ersten Jahren für die Reform eine große Bedeutung.³⁰ Sie gehörten nicht nur zu den Mitinitiatoren der Berthold-Otto-Bewegung in Magde-

²⁸ Es wird darauf später noch eingegangen.

²⁹ Am 19. Januar 1919 gab es die erste Wahl zur Nationalversammlung mit Frauenwahlrecht.

³⁰ Beispiele seien dafür Frl. Margarete Behrens, Frl. Minna Günther, Frl. v. Flottwell, Frl. Käthe Grimm, Frl. Laura Peja.

burg, sondern zu deren Begründern überhaupt. Lehrerinnen waren von Beginn an wichtig für die Schulversuche, nicht nur, weil mit der Grundschule begonnen wurde. „Organisierte“ Frauengruppen gab es an den Wilhelmstädter Versuchsschulen jedoch nicht. Die Rolle von Müttern im Kontext Schule war überwiegend eine soziale, etwa als „Landheimmutter“.

2.2. *Zur schulgeschichtlichen Entwicklung*

Sieht man in das Adreßbuch der Stadt aus dem Jahre 1841, so findet man lediglich zwei „Große“ Volksschulen, getrennt nach Geschlechtern, eine weitere in der Friedrichstadt und außerdem zwei Morgenschulen und drei Sonntagsschulen. Im Jahre 1875 waren es bereits 6 Volksschulen, 1890 stieg ihre Zahl auf 23 und im Jahre 1916 waren es 31 städtische und 5 katholische mit etwa 27000 Schülern (Sonder- und Privatschulen ausgenommen). Auf eine Zunahme von Schülern in der Wilhelmstadt weist ein Jahr zuvor, dem ersten Kriegsjahr, die Fertigstellung der zweiten Hälfte des Volksschulgebäudes im Sedanring 21 hin. Damit verbunden wurden aus den bisher zwei gemischten Volksschulen die Wilhelmstädter I. Volksschule (Mädchenanstalt mit 14 Klassen), die Wilhelmstädter II. Volksschule (gemischte Schule mit 15 Klassen, Sedanring 21) und die Wilhelmstädter III. Volksschule (Knabenschule mit 14 Klassen, Spielgartenstr. 1aa). In das Gebäude am Sedanring quartierte die Schulverwaltung außer der II. Volksschule die Wilhelmstädter I. Bürger-Knabenschule ein. Ein Jahr später folgten erneut Veränderungen für die I. und III. Volksschule. Auf Expansion im Volksschulwesen weisen auch der ebenfalls im Schuljahr 1914/15 übergebene Erweiterungsbau an der Salbker Volksschule und der Neustädter II.-Bürger-Mädchenanstalt hin, ebenso die Übergabe einer Schulküche. Die bemerkenswerte Unterstützung des Magistrats für das Schulwesen bereits vor dem ersten Weltkrieg zeigt nicht nur dieser Gebäudezuwachs, sondern belegen auch aufwendige außerschulische Initiativen, die trotz größter Haushaltsprobleme der Stadt realisiert wurden. Lebhaftes Interesse der Schüler fand z.B. die „Freie Spielvereinigung“. Sie registrierte in 283 Abteilungen 15120 Kinder. „Ferienspiele“ wurden an 211 Spieltagen an 29 Schulen für 5920 Schüler durchgeführt und mit Tagesfahrten abgeschlossen. Auf „Ferienwanderungen“ in den Fläming, die Letzlinger Heide, die Altmark, die Lüneburger Heide, den Harz, nach Thüringen gingen 40 Volksschul- und 30 Bürgerschulgruppen mit über 800 Schülern. Der „Verein für Ferienkolonien“ hatte in den Sommerferien 7 Ferienkolonien für 219 Schüler eingerichtet (vgl. Verwaltungsbericht 1915). Es werden daraus nicht nur Verhältnisse und Einstellungen ersichtlich, die in der Verwaltung der Stadt zu dieser Zeit und vermutlich auch nach 1918/19 fortbestanden, sondern es wird auch auf institutionelle Traditionen verwiesen, an die man während der Weimarer Republik anknüpfen konnte.

Mit dem Ausbruch des Krieges wurden die äußeren Unterrichtsbedingungen empfindlich gestört. Fast alle Schulgebäude mußten kurzfristig der Militärverwaltung zur Verfügung gestellt werden, einige davon blieben in der Nutzung des Militärs³¹. Bis Ende März 1915 wurden 345 Lehrkräfte zum Militärdienst eingezogen, darunter 69 von höheren, 65 von Bürger- und 210 von Volksschulen. Von ihnen hatten 17 bereits nach einem Jahr Krieg ihr Leben „auf dem Felde der Ehre“ (Verwaltungsbericht 1915) lassen müssen. Unterrichtsausfälle häuften sich, Vertretungen erfolgten nur notdürftig, z.B. durch Schulamtsbewerber und Fortbildungslehrer. Dennoch wurden die außerschulischen Veranstaltungen in Verantwortung des Magistrats fortgeführt, darunter z.B. 4 Handarbeitskurse für Volksschüler (wöchentlich 2 Stunden), die über 200 Teilnehmer hatten (vgl. ebd.).

Die zunehmende Kriegsdauer verschlechterte die Bedingungen im Schulwesen der Stadt radikal. Schulversäumnisse nahmen schon 1915 gegenüber dem Vorjahr um etwa 20 % zu. Der Bericht eines Buckauer Volksschulrektors aus dem letzten Kriegsjahr illustriert die Situation:

„Es braucht nicht besonders gesagt zu werden, daß Schularbeit durch die gewaltigen politischen Ereignisse aufs Schwerste gehemmt wurde. Der Mangel an Lehrkräften bestand

³¹

Darunter die I. Bürger-Mädchenanstalt, Breiter Weg 86.

fast das ganze Schuljahr hindurch. Im Winter wurde der Unterricht wegen Kohlenmangel in verkürzter Form ähnlich wie im vorigen Jahr, im Gebäude der Mädchenschule [Nachbarschule - Feldstr. 25, R.B.] abgehalten. Im Sommerhalbjahr fiel der Unterricht häufig wegen der Beteiligung der Schüler an der Laubheugewinnung aus. Die Verteilung der Lebensmittelkarten brachte dieselbe Zahl schulfreier Tage wie im vergangenen Jahr“ (Chronik Buckauer Volksknabenschule, 126f.).

Die Klassenfrequenzen der Klassen 1-4 lagen an dieser mit anderen vergleichbaren Volksschule bei 60 Schülern, in den oberen Klassen, wegen der Abgänger an die Mittelschule, überwiegend bei 40 Schülern. Die Situation besserte sich auch 1919/20 nicht wesentlich, obwohl die Lehrerbesetzung wieder erhöht werden konnte (30 bis 40 Schüler pro Klasse). Die Reflexion des gleichen Rektors über dieses Schuljahr bringt depressive Stimmung zum Ausdruck, wenig Hoffnungsvolles, die Revolution und der damit verbundene politische Machtwechsel wurde – und das nicht nur bei ihm – entweder kaum wahrgenommen oder verdrängt.

„Im verflossenen Schuljahr kam es immer noch nicht zu dem heiß ersehnten Frieden wohl aber seit dem November vorigen Jahres zum Waffenstillstand. Ungeheure Schicksalsbrandungen sind im letzten Jahr über uns gekommen. Der Krieg wurde verloren, und wir Deutsche stehen in tiefer Trauer auf den Trümmern des einst so stolzen mächtigen Land. vor allem beklagen wir vielfach einen kläglichen Zusammenbruch. Große Teile des Volkes befinden sich in einem Taumel von Trägheit Erst in diesen letzten Tagen mußte wegen Unruhen und Plünderung der Belagerungszustand über Magdeburg ähnlich wie über andere Städte verhängt werden“ (ebd.).

Steigende wirtschaftliche Not in Stadt und Staat – „die Inflation brachte Tausende um ihr erspartes Vermögen“ (ebd.) – führte auch zu rigorosen Sparmaßnahmen an den Schulen: Klassenzusammenlegungen, Schulzusammenlegungen, Nachmittagsunterricht, begründet im Kohlenmangel, gehörten dazu. Hoher Unterrichtsausfall war Anlaß für ernste Auseinandersetzungen auf Stadtverordnetenebene zwischen Eltern, Lehrervereinen, Kreislehrerrat und Magistrat.³²

Das *mittlere und höhere Schulwesen* der Stadt repräsentierte um 1900 Strukturen, die im wesentlichen der städtische Schulinspektor Karl Christian Gottlieb Zerrenner (1780-1851) im Auftrag des Magdeburger Oberbürgermeister Francke nach grundlegender Reform geschaffen hatte. Das endlich vereinheitlichte Schulwesen setzte sich damals aus Volks-, Knaben- und Mädchenschulen, einer Bürger-Knabenschule (hervorgegangen aus einer 1524 gegründeten Schule, ab 1789 „Stadtschule“), einer mittleren Bürgerschule für Mädchen, aus an Bürgerschulen angekoppelte Vorbereitungsschulen; der „höheren Gewerb- und Handlungsschule“ und einer zunächst 6-klassigen höheren Töchterschule, aus der 1880 die Luisenschule hervorging, zusammen. Die Verteilung der Mittelschulen wurde sukzessive der städtischen Population proportionaler, so daß 1919 alle Stadtgebiete über entsprechende (meist) geschlechtergetrennte Einrichtungen verfügten. Vor dem Grundschulgesetz von 1920, nach dem alle Klassenstufen 1 bis 4 in neu zu schaffenden Grundschulen zu unterrichten waren, gab es 18 Bürgerschulen (Mittelschulen) mit insgesamt 333 Klassen und 286 Lehrern, 44 Lehrerinnen und 39 technischen Lehrerinnen. Im Januar 1925, mit organisatorischem Abschluß der Grundschulreform, blieben 14 Mittelschulen übrig. Die Verminderung auf 165 Klassen führte zur Halbierung der Zahl der Lehrkräfte. Viele von ihnen wurden an Volksschulen versetzt. Betroffen davon waren auch Lehrer, die als Initiatoren der nachfolgend beschriebenen Reform-Entwicklungen im Schulwesen der Stadt eine Rolle spielten. In der Wilhelmstadt reduzierte sich die Zahl der Mittelschulen von vier auf zwei, je Geschlecht eine.

Das *höhere Schulwesen* prägten noch 1900 vor allem die traditionsreichen staatlichen Anstalten Domgymnasium und Pädagogium am Kloster Unser Lieben Frauen, zeitgemäß ausschließlich den Jungen vorbehalten. Ab 1880 wurde es durch reformgymnasiale Einrichtungen erweitert, den Bildungsanforderungen von Bürgertum und Handwerk entsprechend. Eine Oberrealschule und nach

³² Vgl. MG-A, 47. Jg., Nr. 208 vom 7. September 1923.

1918 die Deutsche Oberschule erweiterten das Spektrum der städtischen höheren Schulen. Im Jahr 1915 lernten an den staatlichen und städtischen sieben höheren Knabenschulen ca. 3100 Schüler und an den drei höheren Mädchengeschulen etwa 1900 (vgl. Adreßbuch der Stadt Magdeburg 1917, 116). Territorial waren die höheren Schulen konzentriert um das Zentrum der Stadt, vom König Wilhelms Gymnasium im Norden bis zur Bismarckschule im Süden. Sowohl rechtsseitig der Elbe als auch westlich des die Stadt halbierenden „Breiten Weg“ gab es keine entsprechenden Bildungsangebote, auch nicht in der Wilhelmstadt. Diese Situation änderte sich bis 1919 nicht wesentlich.

	Einwohnerzahl	Geburtenzahl	% Geburten
1897	219235	7776	35,5
1900	222925	?	?
1910	276432	6830	24,7
1920	294840	7417	25,5
1923	297694	4800	16,1

Quelle: StAM Rep. 18³, 2.7a, Bd. 3, Bl. 151

wesentlich.

Um quantitative Entwicklungen in der Schullandschaft besser verstehen zu können, einige demographische Angaben für die Zeit von 1900 bis zur Einrichtung der Reformschulen. Die industrielle Entwicklung bewirkte einen deutlichen Anstieg der Bevölkerungszahlen. Dagegen blieb die Tendenz in der Geburtenentwicklung, auch absolut, gegenüber 1897 regressiv. Ökonomische Rezession und Krieg waren Ursachen dafür. Das wiederum blieb nicht ohne Folgen auf die Schülerzahlen, zeitlich versetzt, je nach Schulstufe. Sichtbar wird die Abhängigkeit der Lehrerstellen von den Schülerzahlen, die Entwicklung in den darauffolgenden Jahren ist aus der Tabelle ableitbar.

Volksschulkinder		Anzahl Klassen	Lehrerstellen			
Jahr	Anzahl		Insgesamt	Lehrerinnen	techn. Lehrerinnen	Sonderklassen
1910	25860	533	475	79	1	16
1915	26314	573	477	102	19	23
1920	24150	589	494	127	30	25
1924	23284	529	420	124	53	30

Quelle: StAM Rep. 18³, 2.7a, Bd. 3, Bl. 190

Die abnehmende Schülerzahl hatte nicht nur Einfluß auf das Volksschulwesen, abgeschwächt übertrug sie sich auch auf die höheren Schulen. In dieser Tendenz steckte eine Ursache für strukturelle Veränderungen im Schulwesen der Stadt. Ein weiterer wichtiger Grund für Veränderungen lag im *politischen Machtwechsel* 1919. Für Magdeburg können die Ereignisse 1918/19 personifiziert werden mit dem neuen sozialdemokratischen Oberbürgermeister Hermann Beims (1863-1931). Im April ins höchste städtische Amt gewählt, waren soziale Reformen, exponiert darunter die Schulreform, wichtige Säulen seiner Politik. Die Schuldeputation blieb zunächst von personellen Veränderungen ausgenommen, wie auch das Provinzialschulkollegium. Auf der Ebene von Rektoren und Direktoren hatte der gesellschaftliche Umbruch ebenso keine direkten Folgen. Diese Kader verhielten sich – zunächst eher aus Verunsicherung – loyal zu den

neuen politischen Verhältnissen. Daß gleichzeitig auch Hoffnung in die neue Entwicklung gesetzt wurde, die katastrophale gesellschaftliche Situation könne sich bessern, macht ein Schulbericht von 1919 deutlich:

„Es ist der Wunsch aller wahren Deutschen, daß es der jetzigen, von der mehrheits-sozialistischen Partei in der Hauptsache gebildeten Regierung bald gelingen möchte, dem Land außen und innen den Frieden wiederzugeben.“³³

Ein Meinungsbild, das unter den relativ gut situierten, vorwiegend evangelisch gebundenen Pädagogen vorherrschend war. Politisch eher abwartend waren sie Beobachter der Szenerie. Künftige pädagogische Reformbestrebungen wider die alte Ordnung waren zu diesem Zeitpunkt aus parteipolitischer Programmatik der SPD und der Reichsverfassung schon prognostizierbar, die Umsetzung erfolgte jedoch sehr zögerlich. Aus dem Kreis von Rektoren und Direktoren waren es wahrscheinlich nur wenige, die sich direkt auf die Sozialdemokratie und ihre Reformbestrebungen einließen. Politische Motive für personelle Veränderungen sind nicht bekannt. Fast alle Rektoren blieben in ihren Funktionen, auch der eben zitierte. Dennoch schöpfte er erst 1933 wieder „Hoffnung auf bessere Zeiten“, wie in seiner Chronik nachzulesen ist. Unter den nach 1923 neu eingeführten Rektoren waren viele Sozialdemokraten oder Sympathisanten dieser Partei. Die Initiatoren der beiden Wilhelmstädter Versuchsschulen wollten sich nicht an eine politische Partei binden, ihr Verhältnis zur neuen Regierung war eher ambivalent. Darauf wird in den folgenden Kapiteln noch genauer einzugehen sein.

³³ Schmidt, W., Chronik, 1919, 126.

3. Berthold Otto – Konzeption und Rezeption aus Magdeburger Sicht

Im folgenden werden Entwicklungen und Zusammenhänge rekonstruiert, die zur Herausbildung der dominierenden pädagogischen Auffassung an den beiden hier relevanten Schulversuchen führten. Einbezogen sind auch Vorgänge, die den Hintergrund für politisches und pädagogisches Handeln der Akteure transparent werden lassen. Dazu gehörte kurz nach der Jahrhundertwende zunächst ein kleiner Personenkreis, überwiegend Pädagogen und Schüler von oberen Klassen, denen vor allem eine liberale Sinnwelt, wie sie u.a. durch Werke des Dichters Wilhelm Raabe eröffnet wurde, gemeinsam war. Um 1900 suchte man nach neuen erzieherischen Formen, die zwischen Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft unter den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen zu vermitteln in der Lage wären. Nach erstem Kontakt mit den Ideen von Berthold Otto entwickelte sich über Sympathie ein intensiver Identifikationsprozeß, der schließlich zu einer für Deutschland einmaligen pädagogischen und schulpraktischen Verbreitung dieser Auffassungen führte. Der Einfluß auf die lokale Schulreform der zwanziger Jahre war erheblich.

3.1. Zu Ottos politischen und pädagogischen Auffassungen

Berthold Otto, 1859 als Kind einer Gutsbesitzerfamilie geboren, fühlte schon früh pädagogische Begabung, angeregt durch den „vollkommen freien geistigen Verkehr zwischen Eltern und Kindern“ (Ferber 1925, 93). Ebenso auf familiäre Sozialisation läßt sich sein Verhältnis zu Monarchie und Militär zurückführen, von Otto auf eigenwillige, „volksorganische Weise“ konzeptionalisiert. Eine wichtige Rolle, nicht nur aus pädagogischer Perspektive, spielte der Universitätslehrer Friedrich Paulsen. Dessen Ablehnung eines Dissertationsprojektes des jungen Otto konnte der zeitlebens nicht verwinden, wenn auch Paulsen seinen Schüler als bedeutend und begabt charakterisierte:

„Er ist ein Mann von sehr ausgeprägter Eigenart; bedeutende Begabung paart sich mit ebenso entschiedener Neigung, eigene Wege zu gehen und gebahnte Wege zu verschmähen. ... Seine pädagogischen Bücher zeigen überall das entschiedenste Talent, sich neue Wege zu bahnen. Ob sie für andere ebenso gangbar sind als für ihn, lasse ich dahingestellt ...“ (Paulsen, F (1901), zit. nach Wothge 1955, 22).

Otto entwickelte schon vor der Jahrhundertwende über seine Erfahrungen mit Privatunterricht, vorwiegend mit den eigenen Kindern, experimentell eine Lehrmethode, die er 1897 der Öffentlichkeit präsentierte. Von Gönnern gefördert, wurde er unter günstigen Bedingungen nach Berlin berufen. Er gründete 1906 – zunächst in der Privatwohnung in Berlin-Lichterfelde – eine „Hauslehrerschule“. Später zog er in ein gestiftetes neues Gebäude in der Berliner Holbeinstraße 21 um, das nach Ottos Anweisungen errichtet worden war und noch heute die Schule beherbergt. Weder soziale noch konfessionelle Voraussetzungen waren für die Aufnahme der Schüler zu erfüllen – im Gegenteil, die Vielfalt machte das erzieherische Konzept erst fruchtbar. Die nach Otto „freiheitlichste Schule in der Welt“ („Der Hauslehrer“ 1924, H. 3, 9) bedeutete vor allem *Koedukation*. Das Interesse von Intellektuellen und Künstlern für reformpädagogische Schulen bekam auch Otto zu spüren. Eine spätere Lehrerin der BOS in Magdeburg dazu aus ihren Hospitationen in Lichterfelde:

„Auffällig war, daß viele Ausländer darunter waren. Der Liebling aller schien ein kleiner Serbe mit funkeln Augen zu sein. Er konnte nur wenig Deutsch, sollte aber trotzdem eine Rolle in einem Theaterstück bekommen. Alle Schulkameraden bemühten sich rührend um ihn. Auch unter den Hospitanten sind viel Ausländer. Sehr nett ist nach dem Urteil der Schüler ein Türke, einer jener 300 Lehrer, die Kemal Pascha in die Welt gesandt hatte ... Die Vorbildung

der Schüler ist sehr unterschiedlich. Es sind etliche Diplomaten- und Künstlerkinder darunter. Auch die Eltern des kleinen Serben sind auf einer Konzertreise“ (Dulon, Bbl. 1965, 6).

Otto, vielleicht der komplexeste Denker der Weimarer Pädagogenzunft, war nicht nur pädagogischer, sondern auch Gesellschaftskritiker. Auf sehr eigenwillige Weise verband er in seinen Anschauungen Vergangenes mit Künftigem, Reales mit Utopischem. Erziehung war für ihn ein Mittel, die Menschen für eine „volksorganische Gemeinschaft“ reif zu machen und so schließlich über die Menschen die Gesellschaft zu reformieren.

„Es gehört bei mir alles zusammen. Die pädagogische Theorie ist von der politischen nicht zu trennen. Und eine feste Grenze zwischen Politik und Nationalökonomie gibt es in meinem Denken und Empfinden überhaupt nicht“ (Otto 1914, 2).

Autonomie und Pädagogik ließen sich für Otto in diesem Sinne nur schwer vereinbaren, nach seiner Auffassung war die Pädagogik eine abhängige Variable („Dienende“, vgl. Baumann V 1962, 29) der gesellschaftlichen Verhältnisse. Das Kind verstand er – ganz im Sinne Rousseaus – als auf sinnvolle Tätigkeit ausgerichtet:

„Ich bin durchaus nicht der Meinung, daß der kindliche Geist in seiner natürlichen Entwicklung sich ausschließlich auf Allotria richtet, auf Sachen richtet, die dem Kind zu erfahren nicht gut sind, sondern ich bin der Überzeugung, daß, wie jedes organische Wesen aus der Welt, die es umgibt, sich das aussucht, was ihm gerade förderlich ist, und das natürlich und instinktiv zurückweist, was ihm schädlich ist ...“ (Otto 1912, 4f.).

Erziehung der Kinder habe

„nicht etwa die Formulierung irgendwelcher wissenschaftlicher Wahrheiten zur Voraussetzung, sondern sie erfolgt auf Grund eines Naturtriebes, auf Grund der natürlichen Liebe der Eltern zu ihren Kindern“ (Otto [1906], 24).

Der Antrieb für den Erkenntnisserwerb der Kinder ist nach Otto ein natürlicher, nämlich der „Forschertrieb“, und es sei heller Wahnsinn, „wenn ein abgestumpfter Erwachsener da eingreifen will“ (Otto 1907, 25). Henningsen vergleicht diesen Glauben an „ein die geistige Welt organisierendes Prinzip“ (Henningsen 1979, 133) mit einer Entelechie. Für ihn ist der von Otto entwickelte Gesamtunterricht, der auf die Familie, genauer auf das familiäre Tischgespräch zurückgeht, somit kein „Pakt mit dem Zufall“ (ebd.). Vielmehr bediente er sich des geistigen Instrumentes, „über das das Kind verfügt, um die Aneignung der ihm notwendigen und dienlichen Kenntnisse und Erkenntnisse zu vollziehen“ (Scheibe 1959, 148), der „Frage“. Didaktisch organisierte Otto die gesamtunterrichtliche Praxis nach einem verblüffend einfachen Prinzip: „Das unbeschränkte Fragerecht und meine Verpflichtung, dabei soviel zu antworten, wie irgend von den Kindern verlangt wird“ (Otto 1907, 44). Mitverantwortung der Schüler war ein zentrales Thema. Den Erwerb von Gemeinschaftserfahrungen zu organisieren, Schule zum sozialen Lernort werden zu lassen, das waren die Aufgaben des Erziehers. In diesem Bereich sah Otto den besonderen Wert seiner Methode:

„Gerade darauf bereitet unsere Art des Gesamtunterrichts, der Gesamtschule von vornherein vor. Sie bereitet auch darauf vor, daß die Menschen verschiedene Interessen haben und daß eine gewisse Toleranz, eine gegenseitige Achtung und Duldung geübt und, wo sie nicht vorhanden sein sollte, gelernt wird. Darin erziehen die Kinder sich hier in der Gesamtunterrichtsstunde gegenseitig“ (Otto 1912, 9).

Henningsen „übersetzt“ diesen Gesamtunterricht als

„erschlossene und zu erschließende Welt und Wirklichkeit vor aller ‘Fächerung’, [er] beteiligt alle in unterschiedlicher und einander ergänzender Funktion an der Erschließung von Welt und Wirklichkeit und sieht jede Lernsituation als Moment eines größeren Zusammenhangs“ (Henningsen 1979, 133).

Die Auflösung der traditionellen altershomogenen Klassenstrukturen war ein wichtiges Prinzip in Ottos Konzept. Der alle Altersgruppen umfassende Gesamtunterricht fand täglich eine Stunde (in der Mittagszeit 12 – 1 Uhr) statt. Für diese, aber auch die anderen Unterrichtsformen lehnte Otto Lehrpläne, Lehrbücher oder andere vorgegebene Pensen ab – ein „gefährlich“ unsystematisches Verfahren um „notwendig“ systematisches Wissen zu produzieren. Die Fächerung des Unterrichts wurde nicht per Stundenplan gesetzt, sondern die Schüler stellten selbst zusammen, was sie für wichtig erachteten. Bei Bedarf wurden daraus Kurse, angebahnt meist im Gesamtunterricht. Diese Kurse bildeten den überwiegenden Teil des Unterrichts. Schüler unterschiedlichen Alters, je nach Interesse, nahmen daran teil. Sie wurden vorwiegend, aber nicht nur, nach Altersgruppen in Unter-, Mittel- und Oberkurse aufgeteilt und hatten jeweils ein spezielles Fach zum Gegenstand, z.B. Deutsch, Latein, moderne Sprachen, Mathematik oder Naturlehre. Der „erste Stundenplan“ der Berthold-Otto-Schule (verm. 1907/08, vgl. Baumann III/1959, 77) unterscheidet sich vom normalen Stundenplan einer Regelschule, indem er eher einen Einsatzplan der beiden Lehrer darstellt, für die „älteren Schüler“ in der Zeit von 8 bis 13 Uhr. Während in der ersten Stunde von Montag bis Samstag immer Otto, offensichtlich altersundifferenziert, Latein erteilte [Syntax (2), Horaz (2), Lice und Hans (2)], standen in der 2. Stunde an zwei Tagen alters- und fachdifferenzierte Angebote im Plan (z.B. montags Griechisch/Schreiben oder Rechnen). Geometrie und Französisch waren in Ober- und Unterkurs aufgeteilt, demzufolge jeweils mit einem anderen Kurs kombiniert. In der 3. Stunde boten beide Lehrer Dienstag bis Freitag parallel die gleichen Fächer an (Algebra, Latein), vermutlich auch hier altersdifferenziert. Der Plan enthielt für die vierten Stunden dann wieder ausschließlich sprachliche Fächer (Montag Latein, sonst Englisch oder Französisch). Daran schloß sich die tägliche Gesamtunterrichtsstunde an, verantwortlich Otto. In diesem Plan wurden also die „Fachkurse“ Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Geometrie, Rechnen, Algebra ausgewiesen. Zudem waren die jüngsten Schüler in einem Anfängerkurs zusammengefaßt. Die Leitung hatte eine dritte Lehrkraft. Dafür gab es keinen Plan – er wurde ausschließlich als Gesamtunterricht erteilt, in den sich „Lesen, Schreiben, Rechnen einfügen“ (ebd.).

Mitgestaltung durch Schüler war an dieser Schule ein besonderes Anliegen, Folge der radikal kindzentrierten Einstellung Ottos. Kein Bereich des schulischen Lebens war davon ausgenommen. Eine Lehrerin nach ihrem Aufenthalt in Lichterfelde:

„Dadurch, daß sich die Lehrer mit den Fragen der äußeren Ordnung nicht abzugeben brauchen, haben sie mehr Zeit und Kraft für den Unterricht. Da aber verlangen ihnen die Schüler oft das Letzte ab. So bestanden Sextaner darauf, den Lehrsatz des Pythagoras zu lernen. Und der betreffende Lehrer schaffte es“ (Dulon, Bbl. 1965, 6).

Das „Schülergericht“ war eine andere, von den Schülern ins Leben gerufene und selbständig veranstaltete Form von Demokratie. Ausschließlich von Schülern besetzt, hatte es die Einhaltung der selbst aufgestellten Regeln des Zusammenlebens zu überwachen. Hermann Klitscher, später Lehrer der BOS in Magdeburg, berichtete über eine Episode angewandter Demokratie:

„.... während des Unterrichts war plötzlich Lärm zu hören. Ein Schüler, ich glaube ein Sekundaner, stand auf und sagte: ‘Herr Otto, darf ich mal rausgehen und für Ordnung sorgen?’ – ‘Bitte’. Nach zwei Minuten war alles ruhig. Der Schüler kam zurück, Berthold Otto fragte ‘Is alles in Ordnung?’ ‘Nein!’ ‘Ja, was denn nicht? ich hör’ ja nichts mehr?’ ‘Ich werde die Übeltäter anklagen!’“ (Klitscher 1989, 45)

Die Übeltat bestand darin, daß drei Jungen ihren Roller, eine damals neue Erfindung auf dem Spielzeugmarkt, auf dem Flur ausprobiert hatten. Die Verhandlung dauerte eine halbe Stunde:

„Ich war erstaunt, die nahmen das so ernst, ich hielt’s mehr für einen Spaß. Die ‘spielten’ nicht Gericht, sondern sie machten es wie Erwachsene es tun ... Der Übeltäter wurde ‘ausgeschlossen vom Unterricht’ für einen Tag und die beiden anderen für eine Stunde. Jetzt schaute ich mir die drei Burschen an. Die waren so betroffen, erschrocken, bedrückt. Das war

mir neu, daß das eine Strafe sein kann: ‘nicht am Unterricht teilnehmen zu dürfen’“ (ebd., 46).

Ein wichtiger Bestandteil in Ottos pädagogischem Konzept ist die „Altersmundart“. Ihr widmete er seine ersten Publikationen, sie ist eine der konsequentesten und auch umstrittensten Komponenten seiner pädagogischen Konzeption. Sie bedeutet altersgerechte Ankoppelung des älteren an den jüngeren Kommunikationspartner durch das „Hinabsteigen“ in den Sprachhorizont des letzteren, eine natürliche Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen:

Der akademisch Gebildete „merkt es ebenso häufig, wie der Lehrer es merkt, wenn seine Schüler ihn nicht verstehen. Aber beide helfen sich dann seelisch in derselben Weise. Der akademisch gebildete Mensch glaubt von dem nicht so hoch gebildeten, der Lehrer von den Schülern, sie wären eben zu dumm, um ihn zu verstehen“ (Otto 1908, 35).

Aus der pragmatischen Entstehungsgeschichte seiner pädagogischen Auffassungen, in der die eigene Familie Feld der empirischen Erhebungen war, resultierte die besondere Rolle der Eltern in seinem Erziehungskonzept (vgl. Otto [1906]). Nicht die Rolle des häuslichen Vollzugsgehilfen des Lehrers wurde ihnen zugeschrieben, sondern der Lehrer hatte sie als wichtigste Sozialisationsinstanz in seine Erziehungsabsichten aufzunehmen. Pestalozzi folgend, präoncierte Otto immer wieder die Aufgaben der Mutter in der Erziehung.

„[Deren Erziehung] hat nicht etwa die Formulierung irgendwelcher wissenschaftlichen Wahrheiten zur Voraussetzung, sondern sie erfolgt auf Grund eines Naturtriebes, auf Grund der natürlichen Liebe der Eltern zu ihren Kindern ..., Schäden und Gefahren von den Kindern fernzuhalten und uns im übrigen an dem Wachstum, der Entwicklung und der Freude des Kindes selbst zu freuen“ (Otto [1906], 24).

In einer ihm eigenen Logik argumentierte Otto: „Eltern, die ihre Kinder mit ‘Erziehung’ vergewaltigen, müssen wohl nicht wollen, daß Kinder den von ihnen geerbten Charakter, so wie es die Eltern taten, entwickeln. So miserabel erscheint er ihnen“ (ebd., 52). „Die Zukunftsschule“, wie der Titel eines grundlegendes Buches lautet, sollte dann auch weitgehend auf derartige „Gewalt“ gegen die natürliche Entwicklung verzichten. „In einer eigentümlichen Überschätzung kindlicher Originalität im Sinne des Schöpferischen sieht er in ihnen bereits die Anbahnung zukünftiger produktiver Leistungen in Wissenschaft und Kunst“ (Scheibe 1959, 152). Seine „natürliche Art“ des Unterrichtens begründete Otto mit der Überzeugung, daß sich das Kind aus seiner Umgebung „das aussucht, was ihm gerade förderlich ist, und das natürlich und instinktiv zurückweist, was ihm schädlich ist“ (Otto 1913, 5). Der „Gesamtunterricht“ war für Otto die ideale pädagogische Entsprechung dieser Auffassung. Er orientierte sich im Gesamt- als auch im Fachunterricht etwa an solchen didaktischen Prämissen: am zwangsfreien, natürlichen Wachstum der Schüler und damit ihrem Interesse als Lernmotivation, an einer genauen Abstimmung zwischen ihrem Kenntnisstand und den stofflichen Anforderungen; an der Rolle des Lehrers als Helfer, der sich zusammen mit den Schülern Lernsituationen aussetzt und sie überschaut; der „schulfrohen Stimmung“ als Unterrichtsrahmen (Otto 1928, 21); der Beachtung von Leistungsgrenzen der Schüler, wodurch Ermüdung vermieden wird; an einem Verständnis des „Unterrichts als Episode im Tagesspiel“ (ebd., 26) der Kinder. Solche didaktische Prämissen hat Otto allerdings nie schematisch verstanden.

Den Entwicklungsgang des „Anschauungs- und Sprechunterrichts“ (ebd., 29ff.) gliederte Otto in Dingstufe, Teilstufe, Merkmalstufe, Verwechseln und Unterscheiden, Vorgangsstufe, Einteilung der Wesen und Dinge, Definitionen. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht war es Otto wichtig, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, daß das Interesse der Kinder an Öffentlichkeit, Politik wesentlich größer sei als staatliche Richtlinien Raum dafür ließen. Deshalb verfaßte er eine Reihe kindtümlicher Lesebücher, in denen politische Themen behandelt wurden, z.B. „Fürst Bismarcks Lebenswerk“ (8. Aufl. 1918), „Wie ich meinen Kindern von der Bodenreform erzähle“ (1905), „Unser Besuch im Kieler Kriegshafen“ (1904) usw.

Über Gesamtunterrichtsprotokolle läßt sich die Relevanz politischer Themen nachvollziehen. Sie geben auch einen Hinweis auf den Einfluß des Lehrers Otto, wie das Beispiel einer Stunde am Kriegsende bzw. in der revolutionären Zeit 1918/19 im Oberkurs „Geschichte und Gesamtunterricht“ offenbart. Es wurde über das deutsche Heer und die Situation in und außerhalb Deutschlands gesprochen.³⁴ Die protokollierten Fragen unterstreichen das große Interesse der Schüler an politischen Ereignissen, gleichzeitig wird der deutsch-nationale Grundkonsens auf Lehrer- und Schülerseite sichtbar.

Die Schülerfrage ist wichtigster, nicht einziger Impulsgeber des Unterrichts. Otto besitzt die Definitionsgröße und dominiert (nicht nur in diesem Beispiel) durch Länge und Anzahl der Redebeiträge. Thema der ausgewählten Sequenz einer GU-Stunde ist die Amnestie für den Reichstagsabgeordneten Liebknecht:

„Stefan: Ist es nicht schrecklich, Liebknecht hat ganze Amnestie bekommen. Er kann wieder Reichstagsabgeordneter werden.

Herr Otto: Die Sache ist so. Liebknecht ist eigens so verurteilt worden, daß das möglich ist. Wegen Kriegsverrat mußte er zu Zuchthaus verurteilt werden; aber der Gerichtshof nahm an, daß er nicht aus ehrlosen Gründen gehandelt hat, deshalb hat er nicht auf Ehrverlust erkannt, obgleich sonst mit Zuchthaus immer Ehrverlust verbunden ist.

Stefan: Sie werden sehen, Liebknecht wird noch Ministerpräsident.

Herr Otto: Ich habe schon am Anfang gesagt, wenn die Feinde durchsetzen, was sie haben wollen – wir wissen ja nicht, ob dann das Wort deutsch noch bestehen darf – dann werden sie Deutschland umtaufen in Liebknechtland“. Otto wenige Zeilen später an gleicher Stelle: Bisher habe „eine Amnestie nie eine Revolution beruhigt; eine Revolution schlägt man bloß nieder, wenn man standhält, nachgeben kann man nachher“ („Der Hauslehrer“, Nr. 7, 1919, 27).

Die Erfahrung, daß Schüler großes staatsbürgerkundliches Interesse hatten, mündete bei Otto direkt in seine Auffassung von der volksorganischen Bestimmtheit. Auch in seinem Diskussionsbeitrag auf der Reichsschulkonferenz ging er darauf ein. Die Schule als „Erkenntnisorgan des Volkes“ könne an politischen Themen nicht vorbei, sofern die Schüler Interesse dafür hätten. Allerdings lehnte er gleichzeitig jedes parteipolitische Engagement von Schule ab, damit einher ging seine Absage an einseitig religiöse Verpflichtungen des Lehrers:

„Kurz, die Schule als Einrichtung ist nicht dazu da, einen bestimmten religiösen Glauben oder eine bestimmte religiöse Überzeugung hervorzubringen oder zu sichern. Das ist Sache des Elternhauses, des einzelnen und des ganzen Lebens sonst...

Was aber die Schule zu geben oder vielmehr wachsen zu lassen hat, das ist die Fähigkeit, den eigenen Glauben, die eigne Überzeugung geschickt gegen alle Angriffe zu verteidigen, aber dabei niemals die Achtung vor gegenteiligen Überzeugungen zu verletzen“ (Otto 1919).

Eine bisher durchscheinende Affinität Ottos zu restaurativen Vorstellungen von monarchistischen Idealzuständen und Bekenntnissen zum Militarismus, die oft nicht in seinem Verständnis rezipiert wurden, reduziert dessen Auffassungen unzulässig. Er kokettierte z.B. auch mit den Ideen von Marx' Kapitalismusanalyse und sah 1919 durchaus Übereinstimmungen. Zwar wollte Otto gerade den von Marx apostrophierten „Klassenkampf“ durch Abschaffung des „Mammonismus“ (Herrschaft des Geldes) vermeiden, dennoch schien Kommunismus zu dieser Zeit für Otto eine Möglichkeit zu sein, seine gesellschaftlichen Visionen umzusetzen:

„Genug, alle mißglückten bisherigen Versuche, den „Kommunismus“ einzuführen, beweisen nicht etwa seine Unmöglichkeit, sondern nur seine Denknotwendigkeit. Der Volksgeist, der Geist der Menschheit kommt nicht darum herum, immer wieder dieses Problem anzufassen

³⁴

Vgl. „Der Hauslehrer für geistigen Verkehr mit Kindern“ vom 23. Februar 1919.

und immer wieder auf neuem Wege zu versuchen, es in die Wirklichkeit umzusetzen“ (Otto, Deutscher Volksgeist, 1919, 394).

Nach dem Ersten Weltkrieg setzt sich Otto auch mit Gustav Wyneken auseinander. Kritisch reflektierte er den von ihm initiierten Erlaß zur Einführung von Schülerräten an höheren Schulen (vgl. „Der Hauslehrer 1/1919, 2f.). Er forderte statt dessen, seinen „Gesamtunterricht“ als eine „Vorstufe“ dazu an allen Schulen einzuführen und damit die Schüler auf natürliche Weise und nicht aus einem gesetzlichen Zwang heraus zur Mitbestimmung hinzuführen. Auch auf der Reichsschulkonferenz 1920 attackierte Otto Wyneken: Während die Schüler bei Otto ganz Subjekt sein könnten, wären sie bei Wyneken über die Schulgemeinde nur zum Teil Subjekt, aber zu einem anderen Teil „des Geistes Wynekens“ (Reichsschulkonferenz 1920, 790). Den Versuchen Berthold Ottos, an der öffentlichen pädagogischen und politischen Diskussion teilzunehmen, blieb insgesamt nur wenig Resonanz beschieden, obwohl er in erheblichem Umfang publizierte. Er verfaßte fast 50 Schriften, editierte die Zeitschrift „Der Hauslehrer“ u.a. Viele seiner Reformkollegen bezeichneten ihn als wichtigen Anreger für ihre Konzepte, und heute ist selbstverständlich, daß Ottos Theorie und Praxis von Schule ein Standardkapitel in Schriften über Reformpädagogik darstellt. Bevor Otto 1933 73jährig starb, konnte er die vierte Schulgründung nach dem Vorbild seiner Licherfelder Schule zur Kenntnis nehmen (vgl. Baumann 1962, 81). Die einzige höhere Schule darunter war in Magdeburg die Berthold-Otto-Schule.



Abb.3: Berthold Otto mit Tochter Helga

3.2. Die „Strätersleute waren die eigentliche Keimzelle der Schulreform“³⁵

Die Frage, warum ausgerechnet Magdeburg zu einem Ort großer Verbreitung von Ottos Reformauffassungen geworden ist, welche Personen mit dieser ungewöhnlich intensiven Rezeption im Zusammenhang standen, erfordert, sich zunächst in die Zeit der Jahrhundertwende zurückzuversetzen. Die Rezeption reformpädagogischer Auffassungen begann in Magdeburg wie auch anderswo durch Schriften u.a. von Hermann Lietz, Berthold Otto (vor 1900 vier, bis 1910 weitere 30 Veröffentlichungen)³⁶, dann Hugo Gaudig und später Georg Kerschensteiner. Eine dann einsetzende Flut von reformpädagogischen Veröffentlichungen füllt noch heute umfangreiche Bibliographien, ohne Chance auf eine vollständige Erfassung. Das Angebot an Konzepten repräsentierte eine danach nicht wieder dagewesene Buntheit an Auffassungen, Erfahrungen und Visionen von Schule. Sie waren mehr oder minder radikal, politisch motiviert oder „rein pädagogisch“ gedacht, philosophisch oder psychologisch begründet. Lehrer, Schulverwaltungsbeamte und Eltern gehörten zu den Rezipienten. In unterschiedlichen Diskursarenen verstandigte man sich über Möglichkeiten praktischer Schulreform, favorisierte als Vorbilder vor allem Gaudig, Kerschensteiner und Otto. Dieser Prozeß ist bisher kaum aufgearbeitet, die Rolle der Lehrervereine und der Schulverwaltungen kaum bekannt. Die Berthold-Otto-Anhänger, z.T. auch Mitglieder in Lehrervereinen, fanden in ihnen nicht den Ort für ihre spezifischen Reformvorstellungen. Ihre Distanz zum „übertriebenen Individualismus“ (Rauch 1925, 3), offensichtlich auf Ellen Keys Streitschrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1901) bezogen, weist auf eine weniger individual- als vielmehr sozialpädagogische Orientierung hin. Unter diesem Aspekt wurden die Vertreter der Arbeitsschulidee Kerschensteiner und Gaudig als Anreger akzeptiert. Und das, obgleich es zu Gaudigs Methode schwerwiegende Differenzpunkte gab, die Rauch mit anderen Kritikern teilte (vgl. Rauch 1922, 1925). Abgrenzungen gab es auch zu allen politisch intendierten Schulauffassungen, insbesondere zu Karsens Reformprogramm (vgl. auch Kapitel 4 und 7).

Positiv reflektierte dieser Magdeburger Reformerkreis Impulse von anderen Reformschulen, z.B. in Hamburg und Leipzig. Schulpraktische Erfahrungen der Lietzschen Heime wurden aufgenommen, insbesondere die naturverbundene Erziehung und die Koedukation. Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen (FSWG), Leitung Bernhard Uffrecht, regte ebenso den Schulreformdiskurs im Zuständigkeitsbereich des PSK Magdeburg an.³⁷ Die Beziehung zur Ottoschen Versuchsschule in Berlin-Lichterfelde war selbstverständlich über das Maß der anderen hinaus bedeutsam. Es bestand also eine offene pädagogische Perspektive auf der Suche nach einer Ottonehen Konzeption für reformpädagogische Versuche an öffentlichen Magdeburger Schulen.

In der Zeit von 1900 bis 1920 entwickelte sich der Kontakt zu Berthold Otto zunächst über seine Schriften, insbesondere Zeitschriftenbeiträge in dem von ihm ab 1901 herausgegebenen „Hauslehrer“. Den Hintergrund bildete vor allem die von Alfred Lichtwark auf den Kunsterziehungstagen in Dresden 1901 eingeläutete Kunsterziehungsbewegung. Ihr Ausgangspunkt, die „weckende und bildende Kraft des ästhetischen Erlebnisses“ (Reble 1964, 268), wurde für interessierte Eltern und Lehrer auch aus dem Otto-beeinflußten Umfeld in Zeitschriften wie dem „Archiv für Altersmundarten“ ein willkommener Einstieg in neue Erziehungsansätze. Es

³⁵ Rauch, F.: Berthold Otto in Magdeburg, in: WuU IV, 2, 5. Teil, in: Bbl. 1960, XI, XII, 87.

³⁶ Umfassende Literaturübersicht vgl. Unsere Volksschule 4/1959, 195f.

³⁷ Der Magdeburger Stadtschulrat Hans Löscher ließ seine Kinder für einige Zeit in Letzlingen. Seine Frau Elisabeth lebte mit den Kindern für 6 Monate dort und unterrichtete 1931 selbst an der FSWG. Zwei der Kinder blieben von 1931-33 Schüler dieser Schule. E. Löscher, engagierte Quäkerin, berichtete in einem Aufsatz über ihre Eindrücke (vgl. E. Löscher 1931). Hans Scholz, seit 1923 Lehrer bei Uffrecht, wechselte 1925 an die Volksversuchsschule in der Wilhelmstadt und spielte dort eine wichtige Rolle (Karstädt 1928, 346, vgl. auch Scholz 1927, Bergner 1993 b, 109).

wurde z.B. rege die Möglichkeit genutzt, Niederschriften aus der familiären Kindersprache – im Sinne Ottos Altersmundart – zu veröffentlichen und Erfahrungen auszutauschen. Diese Kommunikation nahm Lichtenberger in der Zeitschrift „Der Heilige Garten“, die als Monatsschrift „zur Ästhetik der Kindheit“ erschien, 1905 wieder auf. Später führte er sie zusammen mit K. Röttger weiter. Im Jahre 1908 ging die Monatsschrift in die Doppelzeitschrift „Beiträge zur Erforschung der Kindheit in Verbindung mit dem Archiv für Altersmundarten“, herausgegeben von Th. Scheffer und Carl Rössger, ein. Diese Vorgänge sind deshalb erwähnenswert, weil im Zusammenhang damit die ersten Kontakte zwischen später wichtigen Personen geknüpft wurden, so Edmund Sträter, Hermann Rassow³⁸ und Franz Lichtenberger³⁹ (vgl. Baumann, Bd. IV/1959, Anm. S. VI)⁴⁰. Unter anderem war das pädagogisch-psychologische Experimentieren mit dem „Bildererzählen“ (vgl. Baumann, IV/1959, 26-29) sehr verbreitet. In der Familie Sträter waren es vor allem die Mutter Emilie und die älteste Tochter Klara, beide begeisterte Leser von Ottos Schriften, die mit den dort entnommenen Anregungen experimentierten:

„Sie lesen sich buchstäblich kleine und etwas größere Kinder in der Pappelallee 18 auf, laden sie sich in die Wohnung und unterhalten sich mit den kleinen Gästen, ähnlich so, wie es die Mutter daheim macht“ (Rauch 1958, zit. n. Bbl. 1960, XI, XII, 87).⁴¹

Man ließ die Kinder in kleinen Gruppen Bilder beschreiben, notierte deren Aussagen in „unverfälschter Kindesmundart“ und veröffentlichte diese „Erzählungen“⁴². Wichtig ist, daß in dieser Zeit ein personelles Beziehungsgeflecht angelegt wurde, z.T. mit Kinderfreundschaften beginnend, das sich beständig erweiterte und Rückgrat der Magdeburger Berthold-Otto-Bewegung blieb.

³⁸ Dr. Hermann Rassow, aus einflußreicher Familie, Direktor des Königlichen Viktoria-Gymnasiums in Burg bei Magdeburg (ging später an ein Brandenburger Gymnasium, dann Geh. Regierungsrat). Angeregt durch Scheffer in Leipzig vermittelte er mit seinem Familien-Einfluß die Berufung Ottos 1902 nach Berlin durch den damaligen Ministerialdirektor Althoff, den Rassow über Schmitt-Ott, zu dieser Zeit Ministerialrat und 1917/18 letzter preußischer Kultusminister, auf Otto aufmerksam machte. (Althoff ließ zuvor Ottos pädagogische Reputation prüfen, u.a. durch Gutachten von F. Paulsen, O. Kühne, E. Haller). Gleicher Rassow war auch als „Flotten-Rassow“ bekannt, und einer der Träger des in dieser Zeit sehr einflußreichen „Flottenvereins“. Er trieb die Finanzierung einer deutschen Flotte auch über „Schülerflottenvereine“ an exponierter Stelle mit voran. Rassow war es auch, der Otto zu seinem Auftritt im Kieler Kriegshafen inspirierte, zu dem Otto wohl aus Überzeugung gern bereit war. Das korrespondiert durchaus auch mit Ottos anschließender Werbung für den Flottenbau im „Hauslehrer“ (vgl. auch R. Wothe, Habil. 1955, 21-23).

³⁹ War 1905 Begründer von „Der Heilige Garten. Monatsschrift zur Ästhetik der Kindheit“. 1906 von Carl Rössger und Theodor Scheffer übernommen und Medium eines umfassenden Meinungsaustausches über „Kind und Kunst“, „Altersmundart“, „Religion des Kindes“. Lichtenberger war auch an den ersten Hauslehrerjahrgängen beteiligt; später Herausgeber von „Mahrholds Jugendbüchern“, Halle/Saale – gab die Reihe bis 1948 heraus. Lichtenberger arbeitete im Dorf Neu-Derben, NO Magdeburgs, als Lehrer und publizierte selbst Kindergeschichten (vgl. auch Baumann 1959, B. 4, Anm. S. VI.).

⁴⁰ Zum Beispiel war ein Beitrag von Hertha Rassow, 3 Jahre, in „Archiv“ 1903, Heft 1, enthalten.

⁴¹ Die Pappelallee war eine bevorzugte Wohngegend für höhere Angestellte, darunter auch Lehrer, gegenüber dem heutigen Nordpark, in der Nähe einiger höherer Schulen.

⁴² Im „Hauslehrer“, Jg. 1903, 74 ist eine Geschichte in Kindesmundart, nachgeschrieben, von Dora B. aus Magdeburg (Dora Bierstedt, später Frau des BOS-Mitgründers Benno Menzel). Sie war die Freundin der Strätertochter Setti (Elisabeth), spätere Frau von H. Ahrbeck. Bereitliegende Bilder wurden beschrieben und ausgedeutet, man ergänzte sich, Fragen der Älteren regten die Jüngeren an. Durch Mitschriften wurde auch versucht, die Ergebnisse festzuhalten und den Besten zu ermitteln (vgl. Otto). Klara hat später mit ihren Kindern dieses Bildererkennen als Möglichkeit für eine altersgerechte Erziehung zur Kunst erneut aufgegriffen. Im „Hauslehrer“ Nr. 1/1922 berichtete sie über ihren Sohn Rudolf.

Edmund Sträter – Lehrer, Reformer und Anreger

Aus der Perspektive der beiden wichtigsten Magdeburger Otto-Pädagogen, Fritz Rauch und Richard Hanewald, waren die Anfänge von pädagogischer Reform in Magdeburger im wesentlichen auf Berthold Otto focussiert: „Die reformfreudigen Lehrer in Magdeburg sammelten sich vor allem im Berthold-Otto-Verein, der unter der geistigen Ausstrahlung der Familie Sträter stand“⁴³. Wenn auch die Relativierung auf noch andere Strömungen zumindest indirekt hinweist, konnten solche bisher jedoch nicht definitiv ausgemacht werden. Für unsere Untersuchung liegt es deshalb nahe, mit der Spurensuche bei Familie Sträter zu beginnen, um zum „Ursprung“ dieser Reformbewegung vorzudringen.

Über den liberalen Philologen und Pädagogen Professor Dr. *Edmund Sträter* ist biographisch bisher nur wenig bekannt. Seine Lebensgeschichte ist bisher nur bruchstückhaft bekannt. Dennoch lässt sich von ihm ein Bild rekonstruieren, das nicht untypisch ist für eine Generation, die um die Jahrhundertwende in den „besten“ Jahren war, und die das Ende der Wilhelminischen Zeit mit einläutete. Die verfügbaren Daten deuten auf eine „normale“ Entwicklung hin: Geboren 1858 in Aplerbeck, Reifeprüfung in Gütersloh, begann er 1877 ein Studium in Theologie und Germanistik, das ihn später nach Bonn, Berlin und Tübingen führte. Er hätte bereits 1879 mit dem Studenten Berthold Otto in Berlin zusammentreffen können, z.B. in einem gemeinsamen Vorlesungsbesuch bei Friedrich Paulsen, dazu kam es jedoch vermutlich nicht. Nach der Promotion 1882 in Tübingen war Sträter zwei Jahre Lehrer an einer höheren Privatschule in Orsoy am Niederrhein, hatte 1885 seine Lehramtsprüfung und anschließend ein Probejahr am Realgymnasium in Krefeld. Im Jahr 1886 kam Sträter von dort nach Magdeburg, um an der Guerickeschule, einer Oberrealschule im Zentrum der Stadt, ein Lehramt anzutreten. Er wohnte zu dieser Zeit in Sudenburg, Braunschweiger Straße 1, einer Stadtrandlage, seinem sozialen Status als „Hilfslehrer“ nicht widersprechend.

In diese Zeit (etwa 1890) datiert auch eine zur „Leidenschaft“ werdende Vertiefung des Verhältnisses von Sträter zu *Wilhelm Raabe* (1831-1910), einem mit Magdeburg verbundenen, zeitgenössischen Dichter⁴⁴ (vgl. Bergner 1994 b). Die Beziehung verdient deshalb an dieser Stelle Erwähnung, weil sie Sträters liberale Lebenshaltung und seine pädagogisch-philosophischen Auffassungen entscheidend beeinflußte. Raabe, literaturgeschichtlich ein poetischer Realist⁴⁵, war engagierter National-Liberaler, mit großer Sympathie für das einfache Volk. Er vertrat eine am Aufklärungsideal festgemachte romantische Erziehungsauffassung, darin das Recht des Individuums auf Selbstentfaltung, genannt „innere Freiheit“ und ein neues Rollenverständnis Lehrer-Schüler. „Früh ersetzt Raabe in seinen Werken darum die Erzieher durch Lebenshelfer, die nicht leiten wollen, weil sie an der Möglichkeit wirklicher Leitung zweifeln, die aber in gegebenem Falle bereit sind, dem strauchelnden Mitmenschen aufzuhelfen“ (Fehse 1929, 79). Die politische Verortung Raabes im Liberalen war konsequent. So berichtet Fuhlrott, daß Clara Zetkin in einem anerkennenden Brief anbot, Raabes Werk „im umfassendsten Sinne den Massen“ zugänglich zu machen. Dessen Antwort war entschieden: Er wünsche „weder als Geschichte noch als

⁴³ Hanewald, R.: WuU, in: Bbl. 1960.

⁴⁴ Raabe erlernte von 1849-53 das Buchhändlergewerbe in der Creutz'schen Buchhandlung im Breiten Weg Magdeburg. Bekanntestes Werk mit Bezug auf Magdeburg wurde 1862 „Unseres Herrgotts Kanzlei“ – eine Kultur- und Sittenstudie über die Stadt in der Reformationszeit.

⁴⁵ Gekennzeichnet durch Regionalismus und Historismus: Meidung großer gesellschaftspolitischer Probleme, Einzelmensch (Individuum) im Mittelpunkt der Werke, bedient sich stilistisch häufig des Humors, um Unerträglichkeit erträglich zu gestalten, Kritik nicht am System, sondern am Einzelnen (vgl. Biermann u.a. 1990, 221f.).

Geschichtenschreiber dem sozialdemokratischen Zukunftsstaat ... Vorschub zu leisten“. Die Anerkennung freue ihn gerade so sehr wie die „aus dem schwärzesten Schoße der Kirche“ (Raabe, zit. n. Fuhlrott 1989, 30). Von Sträter ist kein parteipolitisches Bekenntnis bekannt, eine ähnliche Enthaltsamkeit ist auch bei seinen „Schülern“ zu finden. Sträter wurde nach 1891 eine der wichtigsten Figuren in der Raabe-Rezeption, er war einer der Herausgeber der Magdeburger Wochenzeitschrift „Unseres Herrgotts Kanzlei“, die Schulen waren ein wichtiges Medium für die Popularisierung des Dichters (vgl. Bergner 1994 b, 24). Intensiver Briefwechsel bestand zwischen beiden bis zu Raabes Tod im Jahr 1910. In der Familie Sträter sowie bei Personen ihrer unmittelbaren Umgebung bestimmten Raabes Auffassungen den Hintergrund für die Beurteilung von Lebenslagen, persönlichen Situationen und politischen Verhältnissen. Wie tief und nachhaltig diese ideelle Verbindung war, macht die Korrespondenz zwischen Sträters Schwiegersöhnen Richard Hanewald und Hans Ahrbeck noch in den fünfziger Jahren deutlich. Was der Pädagoge Sträter von der Erziehungsauffassung des Dichters übernahm, war vor allem am Aufklärungsideal orientiert, „das Recht des Individuums auf Selbstentfaltung“ (ebd. 21) darin von besonderem Stellenwert, der Erzieher sollte „Lebenshelfer“ sein. Das bisher hierarchisch gedachte Verständnis Erzieher-Zögling wollte Raabe aufgelöst sehen in einen Prozeß, dem beide gleichermaßen unterliegen, jeder als Gebender und Nehmender. Mit dieser romantischen Erziehungsauffassung stand er in der Tradition von Rousseau, er warnte vor „Wegweisern“, lobte den Wert von „Holzwegen“, da sie nicht selten an lehrreichen Stellen vorüberführten (Fehse 1929, 79). Einen Bezug von dort aus zu Berthold Ottos pädagogischer Konzeption herzustellen bereitete keine Probleme, es gab geradezu Entsprechung zwischen den Erziehungsvorstellungen Raabes und Ottos.

Den ersten persönlichen Kontakt mit dem Pädagogen Otto bekamen die Magdeburger durch einen Vortrag im Herbst 1905. Ausgehend von der Weimarer Pfingsttagung im gleichen Jahr, auf der Otto über „Geistigen Verkehr mit Kindern“ referierte, initiierte vermutlich Franz Lichtenberger den Auftritt des Pädagogen in Magdeburg zum Thema „Die Bedeutung des Spiels und Umgang des Lehrers mit dem Erkenntnistrieb als natürliches Organ des kindlichen Geistes“. Außer ihm sprachen auch Katharina Otto⁴⁶ und Franz Lichtenberger, letzterer

„über seine guten Erfahrungen mit dem Ottoschen Gesamtunterricht in seiner einklassigen Dorfschule Neuderben; trotz Lehrplan und Pensen hat er einen wirklichen geistigen Verkehr mit den Kindern eingerichtet, der alle Fächer befruchtet“ (vgl. Baumann IV/1959, 55).

Auf dieser Versammlung habe es großes Interesse und angeregte Diskussion gegeben. Otto muß die durchweg freundliche Aufnahme seiner pädagogischen Ideen wohlzuwend empfunden haben, so daß er auf Einladung des Gymnasialdirektors Dr. Rassow bald einen weiteren Vortrags- und Diskussionsabend in Burg⁴⁷ folgen ließ. Allerdings verlief diese Veranstaltung für ihn weniger erfreulich, da „Gegner erschienen waren, die Streit suchten“ (ebd.). Man versuchte, sich über die „Altersmundart“ lustig zu machen. Durch seine scharfe Erwiderung sorgte Otto für längere Verstimming zwischen Rassow und ihm. Für die anwesende Familie Sträter, zu der auch Tochter Klara gehörte, wurde diese Veranstaltung zum Schlüsselerlebnis – sie gehörte „von da ab zum treuesten und unermüdlichen Freundeskreis Ottos“ (Baumann III/1959, 11).

Auf seine Profession bezogen kann Sträter nur episodisch porträtiert werden. Der eher als zurückhaltend beschriebene Philologe war klein von Wuchs. Es liegt die Vermutung nahe, daß in der Familie seine Frau Emilie, eine geborene Dönhoff, dominierte. Häufig sei er in der Schule – an

⁴⁶ Schwester von Berthold Otto.

⁴⁷ Burg b. Magdeburg liegt an der Bahnstrecke nach Berlin, etwa 20 km vor Magdeburg.



Abb. 4: Hermann Hoffmann-Fölkersamb (Mitte) als Wandervogel während seiner Zeit in Berlin

einen Spitzweg erinnernd – mit einem „Stapel Bücher unter dem Arm, die Brille weit vorn auf der Nase und der Hut in der Hand“ erschienen (Roeder 1964)⁴⁸. Einer seiner Schüler, Hermann Hoffmann-Fölkersamb⁴⁹, überliefert eine Episode aus einer „langweilig dahinplätschernden Deutschstunde“ im Jahre 1890 in der Guerickeschule: Das Lesestück „Hoch das Wandern“ wurde behandelt. „Ein Faustschlag unseres Professors Sträter auf das Pult: ‘Jungens was seid ihr für Schlafmützen! Was ihr da hört ist euch wohl ganz egal? Als wir Jungens waren, da sparten wir unsere Groschen zusammen, und zu Pfingsten oder in den großen Ferien, da ging das Wandern los ...’“⁵⁰ (zit. n. Gerber 1957, 15). Überhaupt habe man von Magdeburg aus viele Wanderungen und Fahrten in Gruppen durch Deutschland unternommen, oft zusammen mit Sträter, so Hoffmann-Fölkersamb.⁵¹

Im Unterricht praktizierte Sträter Altersmundart. Wiederholt erwähntes Beispiel war die Verwendung von „Fritze“ für Friedrich Schiller, von Sträter folgendermaßen begründet:

„.... wenn Sie zu den Mädchen sprechen von ‘Friedrich von Schiller’, so steht der Dichter für die Kinder oben auf’m Denkmal, und Sie können nur zu ihm hinaufstieren. Wenn sie ihn aber ‘Fritze Schiller’ nennen, dann können die Mädchen ‘Du’ zu dem Dichter sagen und ihm die Hand geben! Und darauf kommt alles an, lieber, junger Kollege!“⁵² (Roeder 1964, zit. n. WuU 1964 D/S. 91-93)

⁴⁸ Roeders Erinnerung enthält eine Information über das Erscheinungsbild des damals Mittfünfziger Sträter: ... ein kleiner, etwas unersetzer Mann im schwarzen Anzug, einen Riesenstoß von Büchern unterm Arm, die Nickelbrille vorn auf der Nasenspitze, den Hut in der anderen Hand.

⁴⁹ Sein Vater kam als Festungsbauer wahrscheinlich 1881 nach Magdeburg.

⁵⁰ Auch in: Ziemer, G./Wolf, H.: Wandervogel und Freideutsche Jugend, Bad Godesberg 1961, 41.

⁵¹ Hanewald besuchte 1896 bei Hoffmann-Fölkersamb am Magdeburger Realgymnasium den Stenographie-Kurs, leitete diesen später. Ausgedehnte Wanderungen gehörten von 1899 bis 1906 dazu, unter den Teilnehmern auch Walter Ausfeld. Kontakt mit organisierten Wandervögeln gab es für Hanewald 1906 (vgl. Bbl. 1962, 70). Fölkersamb studierte dann in Berlin und erteilte in dieser Zeit am Steglitzer Gymnasium nebenher Steno-Kurse; unter den Schülern und Wanderern war Karl Fischer (1881-1941).

⁵² Roeder war später Direktor und Stadtschulrat in Hannover.

Sträter galt um 1910 als „der beste Deutschlehrer der Provinz“, so Hanewald (Bbl. 1964, 94f.). Nicht nur die Erinnerungen an seine moderne Unterrichtsauffassung, auch andere Erkenntnisse sprechen für eine besondere Ausstrahlung Sträters. Sein Wirken für Wilhelm Raabe gehörte ebenso dazu, wie sein Einfluß auf Schüler und junge Kollegen, sich für die pädagogischen Ideen Berthold Ottos zu begeistern. Daraus resultiert auch, daß die ersten Versuche mit dessen Lehrweise an der Luisenschule stattfanden. Sträters Beziehung zur Jugendbewegung, die sich außer über die erwähnte Vorliebe für das Wandern auch in Musik-, Tanz- und Spielwillen zeigte (vgl. Reble 1964, 268f.), wird über einen seiner Schüler und späteren Lehrer an der BOS mit folgender szenischen Erinnerung gestützt: „Herr Lucius wußte zu erzählen und machte das auch vor, wie ‘Unkel’ [Sträter, R.B.] in Obersekunda die Versform der Nibelungenstrophe vorgetanzt habe, quasi im Polkaschritt“ (Hedicke, WuU 1964 D, 93).

Was seine pädagogischen Fähigkeiten anbelangt, so verfügte Sträter über ein reichhaltiges Methodenrepertoire, sich als Lehrer von Dingen inspirieren zu lassen, die die Aufmerksamkeit der Schüler erfaßt hatten. Er strahlte sympathische Natürlichkeit und Nahbarkeit aus – dies zugleich Voraussetzungen für seinen Verzicht auf Autorität gegenüber seinen Schülern. Sträter setzte auf Liberalität im Sinne einer „partnerschaftlichen Beziehung“, die als kommunikatives Gesinnungselement auf „Gemeinschaft“ abzielte (Derbolav 1987, 94). Daß er in mehreren Episoden „mit der Faust auf den Tisch schlug“, läßt sich aus dem Kontext weniger als Reaktion auf Disziplinosigkeit als vielmehr auf die Selbsterkenntnis des Lehrers zurückführen, daß der Stoff nicht interessierte. Die aktuelle Erlebniswelt der Schüler, z.B. die Straßeneignisse, konnten dann zum Unterrichtsgegenstand werden. Pädagogische Zwangsmaßnahmen und Drill erscheinen mit diesem Bild unvereinbar. Im Gegensatz zur allgemein angenommenen autoritären wilhelminischen Paukschule zeichnete sich bei ihm eine subjektorientierte Haltung gegenüber den Schülern ab. Das korrespondiert mit Idealen der Wandervogel-Bewegung, in die Sträter und seine Schüler (auch im weiteren Sinne) involviert waren. Wenn diese Jugendbewegung auch hinter den euphorischen Gründungs-Erwartungen zurückblieb, bewirkte sie für die pädagogische Entwicklung doch zweierlei: Sie stellte das autoritäre Lehrer-Schüler-Verhältnis in Frage und setzte die Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbständigkeit auf die Tagesordnung des pädagogischen Diskurses. Er fügt sich damit so gar nicht in das Klischee des aussichtslos verbeamteten und in Routine erstarrten gymnasialen Paukers, die wenigen biographischen und professionellen Informationen über ihn führen vielmehr weg von dieser Vorstellung. Statt dessen kann er als Anreger für die nächste Generation gelten, allerdings nicht aus einer sozialkritisch verfaßten Protestlage heraus. Denn er verließ nie den Status des konformen, unparteiischen, sich nicht (öffentlich) auflehnden Staatsdieners. Dennoch gestaltete er den vorhandenen pädagogischen Freiraum, indem er nach schülerzentrierteren methodisch-didaktischen Wegen für seinen Unterricht suchte. Er tat das couragierte und akzeptierte, mit nachhaltiger Wirkung auf seine Umgebung. Seine Initiativen gingen dabei auch über die Schule hinaus. So zum Beispiel seine 1904 für Primaner sonnabends-nachmittags privatim veranstalteten ‚Lesekränzchen‘, in denen u.a. Berthold Ottos „Sage von Dr. Faust“ und Geschichten aus dem „Hauslehrer“ und vor allem Texte von Wilhelm Raabe besprochen wurden. Zum Teilnehmerkreis gehörten Schüler und Interessierte aus dem Umfeld dieses Personenkreises. Darunter Benno Menzel und die Schwester von Walter Ausfeld, Lehrerin an der Augustaschule. Leni Ausfeld sei es auch gewesen, so Hanewald, die ihn 1913 in diesen Lesezirkel einführte. Auch philosophische Schriften wurden gelesen.

„Nach der Methode von Sträters ‚Studienheften‘ wurde der Inhalt eines jeden Absatzes in einem Satz zusammengefaßt und aufgeschrieben. Ich habe bei dieser Gelegenheit auch einmal einen

Abschnitt aus der ‘Kritik der reinen Vernunft’ zu Sträters Zufriedenheit in Sprechsprache übersetzt“ (Hanewald Bbl. 1964, 79).

In der Zeit nach dem 1. Weltkrieg, als Sträter bereits über 60 Jahre alt war, scheint der Einfluß auf seine Schüler und Schülerinnen rückläufig gewesen zu sein, wie folgender Bericht einer Schülerin nahelegt:

Meine Schwester hatte bei Sträter Deutsch und erzählte mir viel von ihm, so daß ich mich freute ... Er führte sich gleich als ‘Unkel’ ein, nannte uns ‘Häseken’ und ‘Spinatwachteln’ und ermunterte uns zu Fragen... In den Primen ging Unkles Einfluß auf uns zurück. Er wurde eng und starr in seinen Ansichten. Den Modernen, z.B. in der Malerei, billigte er nicht mal ehrliches Wollen zu; für ihn gab es nur die drei R: Rembrandt, Raabe, Reger. Es gab viele Gespräche in seinen Stunden, bis wir aufgaben“ (H. Hanewald, Brief v. 12.3.97).

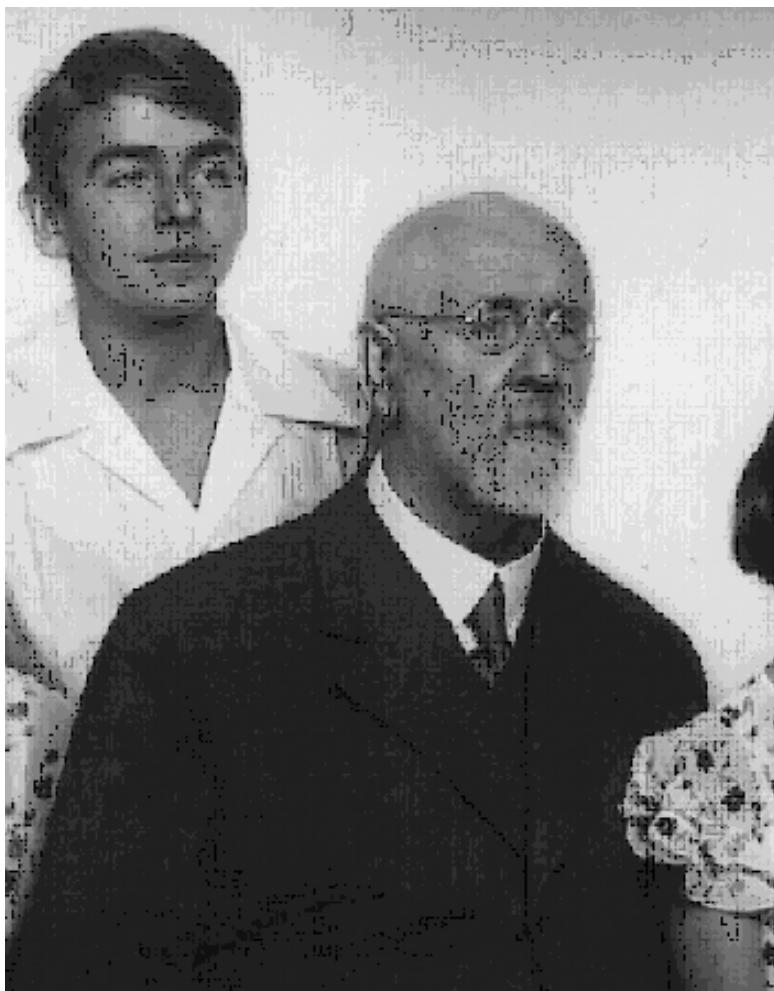


Abb. 5: Edmund Sträter und Enkel

figur.

Die Schülerinnen wollten die Bezeichnung „Fritze“ im Zusammenhang mit Schiller nicht mehr akzeptieren. Mit seinem Pathos verbanden sie das Schicksal ihrer Brüder und Väter an der Front. Ähnlich erging es auch dem Versuch, die Begeisterung für Otto weiterzugeben: „... ich war so entsetzt von der Sprache, daß B. Otto damit auf Jahre für mich unmöglich war“⁵³ (ebd.). Sträter wird weiterhin als Anreger erwähnt, aber weder im Zusammenhang mit dem Berthold-Otto-Verein noch der Schulgründung seines Schwiegersohnes Hanewald ließ er direkte Teilnahme erkennen. Sein Alter hinderte ihn andererseits nicht, weit über die Pensionierung hinaus Aushilfe an Schulen zu leisten. Die Berthold-Otto-beeinflußten Schulen in der Wilhelmstadt waren nicht darunter. Wohl am tiefsten und nachhaltigsten wirkte das Engagement der Eltern Sträter auf ihre älteste Tochter Klara. Sie wurde für die Magdeburger Otto-Rezeption zu einer, vielleicht *der Schlüssel*-

⁵³

Hildegard Florin, Jg. 1901, spätere Frau des Leiters der BOS Magdeburg und selbst Lehrerin an dieser Schule.

Klara Sträter – ein Leben für Berthold Otto

Otto schrieb 1921 über die älteste Tochter Sträters: „Sie gehört zu den gründlichsten Kennern meiner pädagogischen Theorien“⁵⁴. Und nicht nur diese Seite, auch seine Praxis kannte die damals 33jährige wohl wie kaum ein anderer. Erinnerungen an sie aus der Schülerperspektive gibt es wenige. Sie war „gütig“, „erklärte sehr anschaulich“. Aus den Quellen lässt sich das Bild einer verehrten, vielfach engagierten Autorität in Sachen Berthold-Otto-Pädagogik nachzeichnen, die nicht in ein festgefügtes Schulkorsett paßte, sondern versuchte, mit eigenständigen Initiativen ihre pädagogischen Intentionen zwischen den Erfahrungsfeldern der Mutter und der Lehrerin zu vermitteln. Die Rolle Klara Sträters geht insofern über die ihres Vaters hinaus, als sie nicht nur ideelle Anregerin blieb, sondern engagierte Organisatorin und Agitatorin und vor allem Lehrerin wurde.

Eine wichtige Weichenstellung für die pädagogische Entwicklung Klaras erfolgte im Jahre 1906, als Sträter, noch Lehrer an der Guericke-Schule (Jungenschule), den für Magdeburg vermutlich ersten Versuch unternahm, Mädchen einen gymnasialen Abschluß zu ermöglichen: „Auf Betreiben von Emilie Sträter, geb. Dönhoff, die ihrer Tochter Klara den Weg zur Universität öffnen wollte, richtete Prof. Edmund Sträter einen privaten Abiturienten-Kursus ein“ (Hanewald, Bbl. Mai/Juni 1959, 3). Klara, im Dezember 1888 geboren, begann nach der höheren Mädchenschule zusammen mit einigen anderen „mutigen“ Mädchen mit diesem Kursus, der mit überzeugenden Leistungen abschloß.⁵⁵

Ihre familiäre Sozialisation hatte einen völlig auf Ottos Ideen abgestellten Sinnhorizont zur Folge. Ottos Schriften wurden studiert, in der Familie nachgestaltet, die Mutter engagierte sich auch überregional außerordentlich für die Ideen, der Vater pflegte vor allem sein pädagogisches Interesse. Als berufliche Vision stand für Klara frühzeitig die Lehrerin fest. Nach dem Abitur begann sie in Gießen ein Lehrerstudium, wegen der großen Entfernung zu Berlin nur „teils freiwillig“⁵⁶. Schon in dieser Zeit war ihre Bindung an Otto sehr eng. Immer wieder hielt sich Klara in Lichterfelde auf, nicht mit dem Wohlwollen der Eltern, da das Studium darunter litt (vgl. ebd.). Vorangegangen war das wichtigste Erlebnis in ihrer Biographie, so Klara in einer Rückschau 1931, nämlich das erste Treffen mit Otto am 2. Januar 1911 in Berlin: „Und ich habe immer das Gefühl gehabt, daß die Bäume wüßten, was für ein Glück und eine Ehre über mich dadurch gefallen war, daß ich mit Berthold Otto ging, daß er mir aus seinem Leben erzählte“ (Baumann 1962, 93)⁵⁷. Seit dieser Zeit war sie eine der engsten Mitarbeiterinnen Ottos, erledigte neben dem Studium Korrespondenz für ihn oder übertrug die oft ins Stenogramm diktierten Manuskripte („Von der Helga“ u.a.). Baumann beschreibt ihr Verhältnis zu Otto als „unglückliche Liebe“, die sich in Übertreibungen, Anhimmeln

⁵⁴ LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3981: Gutachten B. Ottos vom 3. Juli 1921 im Zusammenhang mit der Antragstellung zur Genehmigung von Privatunterricht durch K. Hanewald.

⁵⁵ Ab 1908 regelte ein Ministerialerlaß die Zulassung von Frauen zum Universitätsstudium. Zwei Jahre nach Sträters Mädchenkurs entsteht auf seine Initiative hin eine Studienanstalt an der Luisenschule. Gegründet am 5. März 1910, hatte die Leitung „auf Veranlassung von Sträter“, so Hanewald, Direktor Güldner (Nachfolger 1914 Weidel). In dem jungen Kollegium waren auch Sträter (ab 1. Oktober 1910) und der Führer des Magdeburger „Wandervogels“, Dr. Vetter. Vermutlich ab 1908 bestand für Mädchen der Klassenstufe 7 (mindestens 13 Jahre) über einen realgymnasialen Kurs (Latein ab Sexta) die Möglichkeit zum Abitur. Die Abiturienten konnten mit ihrem Abschluß nur in eine Ausbildung für den mittleren Dienst im Bibliothekswesen oder ein Lehrerstudium einsteigen (vgl. Herrlitz 1993). Im Jahr 1911 wurde die Luisenschule zur „Städtischen Studien-Anstalt der realgymnasialen Richtung zu Magdeburg“ erhoben.

⁵⁶ Baumann 1962, B V, 88.

⁵⁷ Baumann zitiert ein Schriftstück Klara (Sträter) Hanewalds vom 2. Januar 1931. Sie spricht darin von einer „Versöhnung“ mit Otto, und, ähnlich einer Lebensbilanz, erklärt sie in emotional-schwärmerischer Weise ihr Verhältnis zu Otto. Ihr Resümee: „... ich könnte meinem Kinde nicht's Schöneres wünschen, als was mir an Ihnen, von Ihnen, durch Sie geworden“.

und Gefühlsausbrüchen äußerte. Die Reaktion Ottos sei oft Peinlichkeit und schließlich das Verbot derartigen Verhaltens in seiner Gegenwart gewesen. In einem Brief vom 2. Juni 1913 machte er sein Problem mit der Beziehung Klara Sträters zu ihm deutlich:

„... jeden Brief von Ihnen mache ich mit gelinder Angst auf, und oft kommt der Schrecken hinterher, wenn auch selten so stark wie heute. Im persönlichen Verkehr finden Sie meistens schnell heraus, was mir unangenehm sein könnte, in Briefen scheint es mir immer, als wenn auf mich, wie ich jetzt mit 54 Jahren bin, gar keine Rücksicht genommen würde. ... Ich habe Sie lieb wie immer und schätze Ihre ganze Tätigkeit für unsere Sache so hoch ein wie immer; aber Sie müssen mehr daran denken, daß ich nicht mehr 22 Jahre alt bin“ (zit. nach Baumann V/1962, 90).

Weiter heißt es in diesem Brief, sie möchte „die Schreiberei lieber sein lassen“ und besser den persönlichen Kontakt suchen. Endlich, ein Jahr darauf, von August 1914 bis Ostern 1915, wurde Klara Sträter von Otto ein längerer Aufenthalt als Lehrerin (ohne Abschluß) an der Lichterfelder Schule ermöglicht. „Es war immer mein Wunsch einmal an der Berthold Otto Schule zu unterrichten.“ unterstrich sie später die Bedeutung dieses Aufenthaltes.⁵⁸ Otto hatte in dieser Zeit wieder eine nervliche Krise, sei häufig überreizt und ungerecht gewesen, verursacht durch das geringe Interesse der Öffentlichkeit an seinem gerade herausgegebenen „Lehrgang der Zukunftsschule“, so Baumann. Klara hatte die maschinenschriftliche Übertragung geleistet. Von 1913 bis 1923 gab sie die „Kinderbeilage“ des „Hauslehrers“ heraus und schrieb eine Vielzahl von Mundart-Geschichten. Im Zusammenhang mit diesem Aufenthalt in Lichterfelde schreibt Baumann, Klara sei „mit übervollem Herzen“, der Bereitschaft, „sein Kind“ und „seine Magd sein“ zu wollen, nach Berlin gereist. Als sie jedoch die Rolle der Mutter von Ottos jüngster Tochter Helga einzunehmen begann, sie die Familie störte, „blieb Otto nichts anderes übrig, als Klara schroff abzuweisen“ (ebd., 91). Dennoch arbeitete Klara weiter intensiv für ihn, nahm an Tagungen teil, stenographierte Vorträge und übertrug sie in Maschinenschrift.

Das Verhältnis der Sträter-Eltern zur Beziehung ihrer Tochter zu Otto in dieser Zeit deutet ein Brief an Pastor Kerner⁵⁹ an, mit dem Klara Sträter eine sehr aufrichtige Korrespondenz führte: Sie erklärte darin die Reserviertheit ihrer Eltern gegenüber ihrer engen Bindung an Berthold Otto mit „Eifersucht“, also als ein familientypisches Phänomen. Ihre Mutter dagegen schrieb, daß allein die dadurch verursachte Verzögerung in Klaras Ausbildung Grund für die Auseinandersetzung sei, in deren Folge sie zu spät „dorthin als fertige Oberlehrerin [Hervorhebung in Quelle] kommt, wo sie ihm [Otto] viel mehr nützen kann“ (ebd., 89). Im Jahr 1912 wechselte Klara von Gießen nach Jena. Von hier aus hat sie u.a. die Loslösung Ottos von seinem langjährigen Verleger und Gönner Scheffer in Leipzig geregelt (vgl. ebd.). In dieser Zeit starb ihre Großmutter und bald darauf ihre jüngste Schwester – beides mit großem Einfluß auf Klaras Gemütszustand.

Das zunehmend schwierigere Verhältnis zur Mutter erklärend, schrieb Klara an Kerner, diese hätte den Tod zweier Kinder nicht überwinden können, so daß sie seelenkrank geworden sei. In der Folgezeit kam es häufig zu Zerwürfnissen zwischen beiden. Grund war meist der Vorwurf der Mutter an die Tochter, sich durch die Gleichzeitigkeit von Studium und Arbeit für Otto zu überlasten. Klaras Gesundheitszustand im Zusammenhang mit einem körperlichen Zusammenbruch in Jena 1913 beschrieb Baumann als „lebenslang viel kränklich und krank, [sie] leidet unter ihren eigenen Phantasien, ist deprimiert, lebt schreckhaft, gejagt von ewiger Angst – von zwei Eltern teilen stark belastet“ (ebd.). Die Verbindung der Eltern Sträter zu Otto blieb von den Auseinandersetzungen mit der Tochter offenbar unberührt. Frau Sträter initiierte engagierte Aktionen

⁵⁸ LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3981, Bl. 346.

⁵⁹ Pastor Kerner gehörte zu den zuverlässigsten Otto-Verehrern, unterstützte dessen Bestrebungen auf vielfältige Weise (Biographisches siehe Baumann I-VI).

zur finanziellen Unterstützung von Ottos Schulversuch, so im Jahre 1923. Zehn Jahre später, anlässlich Ottos 70. Geburtstag, wurden die Grüße des „greisen Professor Sträter“ besonders hervorgehoben. Der Tod der Mutter 1920 im Alter von 64 Jahren traf alle Familienmitglieder schwer. Elf Jahre später, als Klara eine eigene Familie hatte und Mutter war, bezog sie sich pronomiert auf die eigenen Erfahrungen mit der Rolle ihrer Mutter:

„Ich habe das nicht nur bei meiner eigenen Mutter erlebt. Solange sie lebte, ahnte niemand, wie sehr gerade sie bestimmt war für das geistige Leben der Familie. Sie verschaffte meinem Vater die Möglichkeit, nicht nur auf uns, sondern auf einen großen Kreis von Hausfreunden zu wirken. Als Mutter starb, wurde der Wirkungskreis meines Vaters stark beschränkt“ (Hanewald-Sträter 1931, 44).

In gewisser Weise übertrug sie das auf ihre Rolle in der Ehe mit Hanewald.

Die Schwiegersöhne Ahrbeck und Hanewald

Im Jahr 1917, der Erste Weltkrieg tobte in Europa, stand für Klara Stäter das Staatsexamen auf der Tagesordnung. Sie schrieb: „Ich hab kein Brot, kein Fett, keine Kartoffeln, ich habe kein Geld; aber ich habe ein Thema über Berthold Otto! Ich bin selig! [Hervorhebung in Quelle]“ (ebd., 92). Ein anderes Ereignis fiel ebenfalls in dieses Jahr, das Otto aber nicht von Klara, sondern von ihrer Mutter erfuhr: die Verlobung mit Richard Hanewald.⁶⁰

„Klara hat, wenn überhaupt geheiratet werden muß, wirklich das große Los gezogen. Einen besseren Mann findet man nicht, kein gütigeres Herz, keinen bescheideneren Sinn; dabei sehr intelligent. Sehr hat mich in dieser Hinsicht Ottos Urteil gefreut, der schreibt, daß nur selten er in seinem Leben einem Mann von so selbständigen Denken begegnet sei. So wird es eine Heirat in echt Raabeschem Sinne! Das, worauf's ankommt, in reichstem Maße, in den Augen der Welt eine 'recht schlechte Partie'“ (ebd., 92f.).⁶¹

Immer wieder waren es Auffassungen von Raabe und Otto, die den Hintergrund von Entscheidungen in diesen Familien bestimmten:

„Wie steht Hanewald zu Otto? Er entwickelt sich immer kräftiger zu ihm hin, wird nie sein blinder Nachbeter werden, dazu ist er zu selbständig – aber er wird sicher später zu seinen besten Schülern gezählt werden. Und es ist kein anderer geeignet, in einigen Jahren eine Berthold-Otto-Schule zu gründen, und ich hoffe stark, daß es dazu kommen wird“ (ebd.).

Sieben Jahre später sollte die Vision von Emilie Sträter in Bezug auf die Rolle Hanewalds als Gründer einer Berthold-Otto-Schule Wirklichkeit werden. Über ihn und ihre eigene Beziehung zu Otto schrieb Klara im April 1917 an Kerner:

„Das wichtigste, das unbedingt Notwendige ist, daß mein Mann direkt von Otto lernt. Ich habe die Hoffnung auf ein gemeinsames Wollen. Wenn sie fehlschlägt, bleibt immer noch die Liebe. Nur: beirren in meinem Weg, der Sache untreu zu werden, kann er mich nicht. Ich habe vor Otto meine erste Lehrerin geliebt, viel heftiger, leidenschaftlicher als Herrn Otto. Sie war einmal, was mir Otto jetzt ist, was der Stern den Drei Königen war. Dann kam Otto, und mein Weg ging anders. Aber lieben muß ich sie doch noch, unverändert stark. Ich denke, ich fühle, ich will anders: aber die Liebe ist noch da und bleibt. Bei meinem Mann wird es ähnlich sein:

⁶⁰ R. Hanewald war zuvor mit einer Lehrerin verheiratet. Über seine Beziehung zu Klara Sträter gibt es nur wenig Informationen. Auf die Dominanz Klaras weist u.a. folgende Schilderung Hanewalds hin: Während der Verlobungszeit war eine „Verabredung um 12 Uhr an der Normaluhr“ vor dem Zentraltheater ausgemacht worden: „Klara, entgegen ihrer Natur, war mit ‘militärischer’ Pünktlichkeit 5 Minuten vor 12 da und wartete sich in eine Wut hinein. Die bekam ich zu fühlen, als ich mit ‘indianischer Pünktlichkeit’ genau um 12 Uhr eintraf. Nachdem die Wut vorüber war, fing Klara plötzlich an zu lachen und gestand wie das gekommen sei“ (WU 1964/ 169).

⁶¹ „recht schlechte Partie“ erklärte Emilie Sträter mit der fehlenden Sehfähigkeit Hanewalds auf einem Auge, keine feste Anstellung und Klaras labilem Gesundheitszustand (Baumann, Bd. V, 92: Brief E. Sträter an Kerner v. 13.1. 1917).

die Liebe bleibt. Aber vorläufig ist die Hoffnung noch da auf das gemeinsame Wollen“ (ebd., 93).

Aus der Ehe mit Hanewald gingen 4 Kinder⁶² hervor. Das Verhältnis Klara Hanewalds zu Otto wurde rationaler. Sie fuhr dennoch ungemindert in ihrer pädagogischen Arbeit und der Agitation für Ottos Ideen fort. Zum Beispiel gestaltete sie mit „jungen Lehrerinnen und Schülerinnen der obersten Klasse einer Studienanstalt“ (vermutlich Luisenschule) eine Einführung in Ottos „Lehrgang der Zukunftsschule“, indem sie die Übungen, die darin vorgeschlagen wurden, nachvollzog (vgl. Sträter, K. 1925, zit. nach Bbl. 1961, I, II, 12). Im Jahre 1925 und danach unterrichtete sie Latein nach Ottos Lehrbriefen. Im Jahre 1921 veranstaltete sie eine gut besuchte Vortragsreihe an der Magdeburger Volkshochschule über Berthold Ottos „Zukunftsschule“. Sie berichtete darüber, daß „aus allen Bildungsschichten Vertreter da [waren] und blieben bis zur letzten Vorlesung. Und es beteiligten sich die Arbeiter genau so eifrig und erfolgreich am Gespräch wie etwa Lehrerinnen“ (ebd.). Den Höhepunkt dieses Wirkens bildete die Gründung einer altersgemischten Klasse, auf die an späterer Stelle eingegangen wird. Als Berthold Otto auf dem Sterbebett lag, war es Klara, die die letzten Aufzeichnungen von ihm machte und selbst in seiner Todesstunde am 29. Juni 1933 bei ihrem Idol weilte. Klara Hanewald starb nur ein halbes Jahr später, am 12. Januar 1934, vermutlich an einer Lungenentzündung.⁶³

Die jüngere Tochter der Familie Sträter, Elisabeth⁶⁴ (1891-1961), heiratete der Philologe Dr. Hans Ahrbeck (1890-1981). Auch ihn verband offensichtlich außer Liebe noch ein anderes Interesse mit der Familie. Er teilte mit Vater Sträter dessen Leidenschaft für Wilhelm Raabe – Ahrbeck's literarisches Promotionsthema.⁶⁵ Bevor Ahrbeck von 1930 bis 1933 an eine Pädagogische Akademie als Professor für Deutsche Sprache und Literatur sowie Methodik des Deutschunterrichts ging, war er u.a. Lehrer an der Magdeburger Lessingschule. Mit Auflösung der Akademie kehrte er 1933 in die Stadt zurück. Er unterrichtete für kurze Zeit an der BOS, die unter Leitung seines Schwagers Hanewald stand, wechselte jedoch nach wenigen Tagen an die Luisenschule. Dort erteilte er auch Gesamtunterricht nach Otto. Von 1935 bis 1941 war Ahrbeck dann Lehrer an der Wilhelm-Raabe-Schule (vgl. Kirstein 1995). Von der Wilhelm-Raabe-Schule wurde er mit Unterstützung des auch für die BOS zuständigen PSK-Dezernenten in die Ausbildung von Studienreferendaren berufen. Edmund Sträter wohnte während seiner letzten Lebensjahre bei Familie Ahrbeck in der Oststraße 1.

3.3. Die Berthold-Otto-Anhänger organisieren sich

Im November 1912 wurde in Berlin von einer kleinen Gruppe um Frau Paula Jolowicz, Paul Baumann und J. Pfalzgraf der „Berthold Otto-Verein E.V.“ gegründet. Ziel war, durch Lese-, Vortrags- und Diskussionsabende, Interessenten zu sammeln bzw. neu zu gewinnen (vgl. Ferber 1925, 77). Durch eine stärkere Nutzung der Medien sollte die Öffentlichkeit endlich für Ottos Ideen mobilisiert werden. Schon der Name des Vereins lässt die starke Fixierung nicht nur auf die Ideen, sondern auch die Person Ottos erkennen. Viele Texte unterstreichen diesen Eindruck, die Verehrung nahm mitunter kultähnliche Formen an.⁶⁶ Die oft übertriebenen Huldigungen und Anerkennungen

⁶² Rudolf (1918-43), Berthold (1920-1940), Erdmute (1922), Irmgard (1923).

⁶³ Baumann verwendet in diesem Zusammenhang das Bild von der weiblichen Seele, die der männlichen, der sie sich eng verbunden fühlt, nachfolge (vgl. Baumann 1962, 2. Teil, 86).

⁶⁴ Auch sie war Lehrerin geworden, allerdings unterrichtete sie nur privat.

⁶⁵ Elisabeth Sträter war Patenkind von Wilhelm Raabe.

⁶⁶ Als Beispiel die Grußbotschaft an Otto zu seinem 60. Geburtstag 1919: „Dem Reformator der Schule, dem Führer des deutschen Volkes aus dem Dunkel des Mißverständnisses zur Klarheit des inneren Friedens innige Glückwünsche zum 60. Geburtstag! – Möge es ihm vergönnt sein, das Ziel seiner genialen Lebensarbeit zu erreichen!

hätten allerdings der Mentalität Ottos gar nicht entsprochen, so Baumann, er habe dem nur widerstrebend stattgegeben.⁶⁷ „Otto fühlte sich als Organ des gesamten Volkswillens, daß er auf jede Reklame verzichten zu können glaubt“ (Ferber 1925, 75). Nicht zufällig wurde die „Erste Pädagogische Flugschrift“ dieses Vereins programmatisch auf 12 Seiten dem „Gesamtunterricht“ gewidmet, einer prägnanten Bündelung von Ottos pädagogischen Auffassungen. Bis heute ist er das ‘Markenzeichen’ Ottoscher Pädagogik. Unter den Vereinsmitgliedern waren damals auch zwei Magdeburger Rektoren, die jedoch in der städtischen Vereinsgeschichte später keine Rolle mehr spielten.⁶⁸ Der Zustrom von Interessenten für den Berliner Verein blieb insgesamt eher bescheiden (vgl. Bergner 1993 a, 180, Anm. 6)⁶⁹. Prominentestes Mitglied war Paul Geheebe, der über diese Verbindung einmal nach Magdeburg kam.

Noch im selben Jahr wie in Berlin erfolgte auch in der Elbestadt die Gründung eines Zweigvereins. Er wurde bald zum aktivsten und zahlenmäßig stärksten überhaupt. Erster Vorsitzender war Dr. Benno Menzel, zweite Vorsitzende gemeinsam der Mittelschullehrer Fritz Rauch⁷⁰ und Emilie Sträter. Der Verein erfuhr unter Intellektuellen, insbesondere Lehrern, aber auch anderen sozialen Schichten bis etwa 1920 eine beachtliche Resonanz auf seine Agitationstätigkeit. Die Mitgliederzahl stieg auf mehr als 50.⁷¹ Es wurden Lese-, Besprechungsabende und Vorträge mit Diskussion veranstaltet, auch außerhalb Magdeburgs. An solchen Gesprächen, die häufig die „Zukunftsschule“ zum Gegenstand hatten, nahmen nicht selten Vertreter des PSK Magdeburg teil.

Deutschland war in der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts für das Thema Reformierung von Schule und Unterricht bereits hoch sensibilisiert. So verfolgte z.B. der vom Leipziger Lehrerverein 1909 initiierte Versuch, an 21 Volksschulen den Elementarunterricht umzugestalten, das Ziel,

„von der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes [auszugehen], das verfrühte Einsetzen und Vorherrschen einer einseitig formalen Bildung (Lesen, Schreiben, schulgemäßes Rechnen) zugunsten eines Gesamtunterrichts hinauszuschieben“ (Pehnke 1993, 109).

Das fand große Beachtung und gab Anstöße für weitere Versuchsprojekte, darunter in Dresden und Chemnitz und anderen sächsischen Städten. Für die Ausweitung auf Preußen wird die Stadt Nordhausen erwähnt, in der sich für Ostern 1914 über 20 Lehrer und Lehrerinnen bereit erklärt hatten, eine solche Versuchsklasse zu übernehmen (vgl. Rauch 1914, 194). Der Lehrplan für die Grundschule eröffnete bereits in Ansätzen die Möglichkeiten einer Erziehung, die stärker auf die Ausbildung sozialer Kompetenz ausgerichtet war:

Der Berthold-Otto-Verein.“

Ottos Kommentar: „Aber keine Feier am 6. August. Ich halt's mit den Nerven nicht aus“ (Deutscher Volksgeist Nr. 36 v. 7. Sept. 1919, 279).

⁶⁷ Baumann charakterisiert Otto als zurückhaltende, reizbare Person (er litt häufig unter Kopfschmerzen), stets sensibel und in Diskussionen sehr zurückhaltend.

⁶⁸ In der Flugschrift werden Rektor Harz, Volks-Mädchen-Schule Magdeburg-Ottersleben und Rektor Kohlhase, Volks-Mädchen-Schule erwähnt.

⁶⁹ 1924/25: 360 Mitglieder (nach Ferber, 1925, 77).

1925 gab es Zweigvereine in Weimar, Frankfurt, Leipzig, Magdeburg, Breslau (ebd.) 1930/31: 183 (nach Wothge 1955, 242).

⁷⁰ Schwager von Benno Menzel.

⁷¹ Vgl. Hanewald/Graf in: WuU, Beiträge, 3. Folge, 1. Stück, 8 und Menzel in: Bbl. Mai/Juni 1959, 5.).

Zu den Mitgliedern (aus verschiedenen Quellen eruiert) gehörten Fräulein Adam, Margarete Behrens, Richard Hanewald, Paul Faulbaum, Fritz Krüger, Pastor Gieseler (Hadmersleben), Fräulein Gottschalk, Minna Günther, Julius Laumann, W. Scholkmann, Herr Wetzel.

Es wurden keine Hinweise über die Gründung, Mitgliederbewegung oder die Existenz des Berthold-Otto-Vereins Magdeburg im StAM und LAM oder Magdeburger Adressbuch gefunden (vermutlich als Zweigverein nicht in Magdeburg eingetragen).

„Um die Kinder aus der Freiheit des Hauses ohne Schädigung zur geordneten Schularbeit zu führen, darf am Anfang der Schulzeit der Unterricht einige Wochen, höchstens jedoch bis zu drei Monaten, ohne Auflösung in einzelne Fächer und ohne vorher bestimmte Unterrichtsziele (Gesamtunterricht) erteilt werden“ (zit. n. ebd.).

Vor diesem Hintergrund machte der Berthold-Otto-Verein im Winter 1913/14 einen ersten offiziellen Vorstoß, Ottos pädagogische Ideen in Magdeburg zu etablieren. Die Gegnerschaft war vermutlich größer als die Zahl der Sympathisanten, dennoch ermutigten die Erfolge mit „Gesamtunterricht“ in Leipzig und Berlin, der allerdings mit Ottos Intentionen inhaltlich wie organisatorisch wenig gemeinsam hatte, zu einem Vortrag in der „Höhle des Löwen“, des Magdeburger Lehrervereins. Rauch sprach zum Thema: Welche Ideen Berthold Ottos lassen sich schon jetzt an öffentlichen Schulen verwirklichen? Im April veröffentlichte das „Schulblatt der Provinz Sachsen“, Organ des Lehrervereins, diesen Vortrag als Leitartikel, ein früher Hinweis auf zunehmende Akzeptanz. Rauch plädierte für die Einbeziehung Ottoscher Ideen in die aktuelle Schulreform, klärte über dessen pädagogisches Konzept auf, insbesondere über den Gesamtunterricht. „Solch ein Gesamtunterricht ist auch in Magdeburg schon versucht und in nächster Nähe Magdeburgs mit großem Erfolg betrieben worden“ (ebd., 195). Rauch erläuterte die Grundsätze der „Altersmundart“, der „Isolierung der Schwierigkeiten“ und stellte ausführlich die Rolle der Schülerfrage dar. Ohne explizit auf Gaudig einzugehen, griff Rauch auf Gansberg und Karstädt zurück, um Natürlichkeit in Sprache und Schrift einzufordern, die Voraussetzung für ein Gemeinschaftsleben im Unterricht darzustellen. Ottos „begriffliche Methode“ des Lesenlernens sei die Alternative zur „phonetischen Methode“, man sollte sie in Versuchsschulen erproben. Resümierend wurde ein Katalog von Forderungen für die Reform von Schule aufgestellt:

„Die Lehrerschaft sollte den Wunsch äußern, daß überall, wo es nur irgend möglich ist, in dem ersten Schuljahr ein Gesamtunterricht eingeführt werde, der es dem Lehrer erlaubt, mindestens 1/4 Jahr lang ohne Lehr- und Stundenplan zu unterrichten, um so den Kindern den Übergang vom Haus zur Schule, diesen ungeheuren Sprung, zu erleichtern.“

Man sollte den Wunsch äußern, daß dieser Gesamtunterricht – in größeren Orten in jedem Stadtviertel – in einigen Versuchsklassen auf 2-3 Jahre ausgedehnt werden dürfe.

Es wäre zu wünschen, daß man jedem Lehrer gestatte, wöchentlich wenigstens 1 Stunde auch in höheren Klassen einen Gesamtunterricht zu erteilen, wie ihn B. Otto eingeführt hat.

Das Fragerecht der Kinder ist in jeder Unterrichtsstunde zu achten.

Jeder Lehrer sollte stets die Forderung des Berliner Lehrplanes beherzigen, daß ‘Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache zu legen ist, nicht auf die geschriebene und gesehene und daß die schriftliche Form natürlich und ungezwungen aus der mündlichen herauswachsen’ muß“ (Rauch 1914a, 207).

Das Engagement der Mitglieder des Berthold-Otto-Vereins lag in dieser Zeit dennoch weniger auf dem pädagogischen Feld, man betonte vielmehr den gesellschaftskritischen Aspekt. Im „Volksgeist“ wurde regelmäßig über derartige Aktivitäten berichtet, darunter folgendes Beispiel aus Magdeburg: Am 9. Januar 1919 sprach in Halberstadt Emilie Sträter vor 550 Teilnehmern, überwiegend Frauen, zum Thema „Die Grundursache des Krieges – der Mammonismus“. In einer lebhaften Diskussion habe man den Unterschied zwischen Ottos Theorie und sozialdemokratischen Auffassungen erörtert; es wurde erforderlich, sie in kleineren Kreisen fortzuführen (vgl. „Deutscher Volksgeist“ 1919, 22).

Trotz dieser „Magdeburger“ Erfolge war die öffentliche Reaktion auf die Bemühungen des Berthold-Otto-Vereins insgesamt eher dürfsig. Deshalb unternahm Otto im Jahr 1919 einen erneuten Versuch „unsere volksorganischen Überzeugungen in immer weitere Kreise zu bringen“⁷² – er

⁷²

Otto, B. in: „Deutscher Volksgeist“, 19. Jg., 49f.

gründete den *Bund für inneren Frieden*. „Wir erstreben Verständigung zwischen allen Schichten des Volkes, um die innere Selbstzerfleischung zu beseitigen, ganz besonders die, aus der der Götzen-dienst des Geldes besteht“ (ebd., 50). Dem „Volksorganischen Denken“, dem zentralen Begriff seines gesellschaftlichen Reformkonzeptes – nicht mit nationalsozialistischer „völkischer“ Begrifflichkeit zu verwechseln – widmete er ein vierbändiges Werk (*Volksorganisches Denken*, Berlin-Lichterfelde, 1924-26). Darin wird seine Lehre in 3413 durchnumerierten Abschnitten zusammengefaßt. Wie axiomatische Thesen wurden sie in Publikationen der Magdeburger Reformer (vgl. Hanewald/ Hedicke 1931) als nicht hintergehbare Grundsätze aufgenommen:

„Alles Denken entspringt nur der Gemeinschaft“ (Abschn. 7), das Individuum ist als „Teil des größeren Ganzen anzusehen, also der Familie, der Schule, der Gemeinde, des Volkes, so entschieden verlange ich auch, daß zunächst das selbständige Wachstum dieses Teils gefördert werde, der meiner Meinung nach alle die Triebe in sich hat, die zu seiner ganzen Betätigung, also auch zu der als Glied eines größeren Ganzen, nötig sind“ (3216/17).

Dem „Bund für inneren Frieden“ wurden 15 Thesen zugrunde gelegt, in denen es u.a. heißt:

Der Bund verstehet sich als überparteiliches Organ, mit dem Ziel einer Versöhnung von Schichten und Parteien. Als „Urfeind alles Friedens, Urquell alles Krieges“ betrachtet Otto „die Geldgier, die aus Genußsucht und Herrschaftsucht zusammengesetzte häßlichste Form der Selbstsucht“. Durch eine „Buchführung der Volkswirtschaft, die das Geld überflüssig macht“, wollte er der Geldgier die Wurzel nehmen. „Der einzelne erfülle seine Pflicht gegen die Gesamtheit, wenn er seine besondere Arbeit in einem als ausreichend anerkannten Maße leistet“, dafür trete die Gesamtheit „bei allen Unglücksfällen ... für ihn ein“. Um „Klassenkampf“ zu verhindern, so Otto in utopisch-reformerischer Manier, sollte jedem Betrieb als Arbeitsgemeinde ein staatsrechtlich gesichertes Gesamtleben zugesichert werden, wobei das Anrecht der Arbeiter an den Betrieben mit dem Recht des Besitzers auf persönliche Leitung zu versöhnen sei – vergleichbar der Idee genossenschaftlich geführter Betriebe. Den Markt gedachte er zu ersetzen durch eine von der Gesamtheit ausgeübte Buchführung, über die – ähnlich einer Planwirtschaft – Angebot und Nachfrage reguliert werden sollten. Soziale Sicherheit postulierte Otto ebenso wie leistungsabhängig zu „gewährende Ansprüche“ des einzelnen. Weitgehende Autarkie jedes Landes bei der Versorgung mit Produkten solle die „Reibungsflächen mit anderen Völkern“ beseitigen, somit den Frieden sichern helfen. Die Durchsetzung dieser Auffassungen sei nur möglich, wenn aus allen Schichten „geistig führende Persönlichkeiten überzeugt für sie eintreten“. Das sei Ziel dieses Bundes.

In diesem Zusammenhang geht Otto z.B. auch auf die Marxsche Klassenkampftheorie ein. Er konstruierte eigene Modelle von der Partizipation der Arbeiter an Betrieben in utopisch-sozialistischer Verfaßtheit. Im Unterschied zu Marx ersetzte Otto die These von der Unversöhnbarkeit zwischen Arbeitern und Besitzern an Produktionsmitteln durch Versöhnungsstrategien. Selbst kommunistische Revolutionsversuche wie die russische Revolution, wurden von Otto nicht abgelehnt, sondern als lediglich in seinem Sinne nicht „vollgültige“ Versuche angesehen, da mit ihnen das Geld nicht abgeschafft wurde (vgl. ebd., 395). Den Ausgang dieser Entwicklung sah Otto zunächst als offen an:

„... alle mißglückten bisherigen Versuche, den ‘Kommunismus’ einzuführen, beweisen nicht etwa seine Unmöglichkeit, sondern nur seine Denknotwendigkeit. Der Volksgeist, der Geist der Menschheit kommt nicht darum herum, immer wieder dieses Problem anzufassen und immer wieder auf neuem Wege zu versuchen, es in die Wirklichkeit umzusetzen“ (ebd., 394).

Seine gesellschaftspolitische Grundauffassung bezog Otto später in größerer Entfernung zu Marx. Bei dem „Sozialreformer“ A. Wagner und dem Nationalliberalen R. von Gneist fand er zu seiner bekannten liberalen gesellschaftskritischen Haltung (vgl. Baumann, 1. Buch, 28f.). Durch seine

ideale Vorstellung von der Rolle der Monarchie, die ganz wesentlich Ottos Philosophie bestimmte, gelangte er zu einer Auffassung, die utopisch-monarchistische und sozialistische Elemente in sich vereinigte.

Am 26. August 1919 organisierte sich auch in Magdeburg dieser Bund unter Führung von Mitgliedern des Berthold-Otto-Vereins. Die Anhängerschaft in und um Magdeburg nahm einen bemerkenswerten Aufschwung, schon zur Gründungsversammlung kamen 70 Personen (vgl. Deutscher Volksgeist 1919, 272). Auch Minna Günther, ein wichtiges Mitglied im Magdeburger Lehrerinnenverein und später Mitarbeiterin von Klara Hanewald-Sträter, wurde durch diesen Verein zu einer Aktivistin der Otto-Bewegung:

„Als ich an der Neustädter Volksschule war, gaben mir die Kolleginnen den Hauslehrer, den sie gemeinsam lasen. Ich bekam die Exemplare sehr unregelmäßig, da bestellte ich mir von 1914 an die Zeitschrift selbst, da ich das alles sehr gut fand. Besonders die Kriegsjahre hindurch habe ich die Heftchen begeistert gelesen, ich bin nie irgendeiner Ideologie verfallen. Mitglied des B.-O.-Vereins war ich nicht ... Nach der Revolution, die mich tief erschütterte, als dann der Bund für inneren Frieden gegründet wurde, war ich zu Sträters gegangen, um mich zu melden. Frau Prof. Sträter war s e h r [Hervorhebungen in Quelle] erstaunt, einen BO-Menschen aus Magdeburg zu finden, den sie noch nicht kannte. Ich nahm dann auch an dem Kreis teil, der bei Hanewalds den Lehrgang der Zukunftsschule durchexerzierte. Lange wollten wir ‘Knopf’ definieren, daß Herr Hanewald mal ungeduldig wurde, da wir es schon öfter ohne Erfolg also, gefunden hatten, daß Sprache nicht logischen, sondern anderen Gesetzen folgte!“ (Günther, Bbl. III, IV 1962, 23f)

Man bildete Ausschüsse für Werbung (Leitung Frl. Günther), Öffentlichkeitsarbeit (Pastor Gieseler, Hadmersleben), Vortragswesen (Benno Menzel) und Agitation (Richard Hanewald); Beitragsgelder wurden erhoben und für die Anschaffung von Ottos Schriften eingesetzt. Vergleichbare Vereinsaktivitäten unter Pädagogen außerhalb der Lehrervereine sind aus dieser Zeit in Magdeburg nicht bekannt. Mit zunehmendem pädagogischen Engagement der leitenden Mitglieder nahm vermutlich die Wirksamkeit des Vereins nach einem Jahr wieder ab. Erst im Jahr 1933 findet sich im Zusammenhang mit dem Antrag des Cottbuser Zweigvereins, den Anschluß des Bundes an einen nationalsozialistischen Wirtschaftsverein zu beantragen, wieder ein Hinweis auf Magdeburg.

Aus den Aktivitäten in diesem Verein gingen auch die ersten praktischen *Versuche mit Ottos Pädagogik* hervor. Im Umfeld von Professor Sträter experimentierte sein Schüler Benno Menzel als Erster mit „Gesamtunterricht“ nach Berthold Otto an einer öffentlichen Schule in Magdeburg. Menzel hatte 1904 die Reifeprüfung an der Guerickeschule abgelegt, studierte auf Anraten seines Lehrers Sträter in Berlin, Freiburg und Göttingen Geschichte, Deutsch und Religion. In dieser Zeit habe er sich an Schriften Ottos versucht, so Menzel, zunächst jedoch ohne Erfolg. Das Abonnement der Zeitschrift „Der Hauslehrer“ wurde nach einem halben Jahr wieder gekündigt. Erst durch den erneut direkten Einfluß von Sträter wurde diese Lektüre für Menzel wieder bedeutsam, nicht zuletzt aufgrund der gemeinsamen Arbeit ab 1910 an der Guerickeschule. Im Jahre 1912 folgte Menzel seinem Lehrer an die Luisenschule:

„Da begriff ich die große Bedeutung, die Berthold Ottos große Entdeckung der ‘Altersmundart’ hat. Und ich begann auch den Wert der zweiten großen Schöpfung Berthold Ottos zu ahnen, die sein ‘Gesamtunterricht’ ist. Seit 1911 habe ich dann in allen meinen Klassen, in denen ich die Klassenleitung hatte, jede Gelegenheit zu nutzen gesucht, um mit denen ‘Gesamtunterricht’ zu machen“ (Menzel, Bbl. 1959, Mai-Juni, 5).

Der hier erwähnte „Gesamtunterricht“ wurde überwiegend als „Fragestunde“ gestaltet, selten waren unterschiedliche Klassen beteiligt. Andere Lehrer der Schule nahmen daran teil, darunter auch

Richard Hanewald⁷³. Anders waren die Erfahrungen mit ersten Versuchen an den Volksschulen, so die Lehrerin Margarete Behrens, Jg. 1888:

„Berthold Otto, der Name war es, der schon vor dem Kriege Suchende unter der Magdeburger Lehrerschaft zusammenführte zu einem immer wachsenden Kreise. Wie sehr brauchten wir dieses Zusammensein als Anregung, Vertiefung, Stärkung, Sicherung unseres Erzieherwissens! Damals, als in uns der Glaube ward, den wir außerhalb dieses Kreises nur unter Anfechtung und Verspottung zu bekennen und nur unter tausend Heimlichkeiten, Verdunklungen, Abstrichen und Einengungen in die Tat umzusetzen wagten“ (Behrens 1924, 105f.).

Vermutlich dominierten insgesamt eher die problematischen Erfahrungen, denn Skepsis war in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit nach wie vor verbreitet.

Wothge, R.: Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus. Magdeburg Habil Halle 1955.

73

Hanewald 1914 „Kandidat auf Probe“, Menzel Oberlehrer (Jahresbericht Luisenschule).

4. Die „Versuchsschule“ – umstrittenes Thema im pädagogischen Reform-Diskurs der Weimarer Zeit

Nach der Einführung in die städtische und regionale Situation soll die Perspektive nun auf den sich in Deutschland entwickelnden Diskurs um die Reformierung von Schule gerichtet werden, verbunden damit ein Einblick in die Vielfalt reformpädagogischer Ansätze in der Weimarer Zeit. Die zugrundgelegten zeitgenössischen Publikationen und Ereignisse waren für die Magdeburger Reformer eine Quelle für Rezeption, zugleich erfuhren sie dadurch Reaktionen auf die eigenen Reformintentionen. Die Auseinandersetzungen um das Thema Versuchsschule spannten sich zwischen denen, die darin die einzige Möglichkeit sahen, Reformideen überhaupt ernsthaft zu erproben, und denen, die sie wegen ihrer Isolierung von der Regelschule rigoros ablehnten. Der Grad öffentlicher Akzeptanz von Schulversuchen korrespondierte durchaus mit den Entwicklungen in Magdeburg.

In der Geschichte der Pädagogik werden Schulversuche bzw. Versuchsschulen meist als exponierte Unstetigkeitsstellen in ansonsten relativ homogenen Bildungssystemen beschrieben. Die pädagogische Historiographie nahm meist nur diejenigen zur Kenntnis, die als Quellen späterer Entwicklung retrospektiv diagnostiziert werden konnten. Andere gerieten in Vergessenheit, bzw. es blieb deren eigentümliche Spezifik durch pauschale Kategorisierung verschleiert oder vor einer pädagogischen Aufarbeitung weitgehend „bewahrt“. Die Existenz von Versuchsschulen lässt sich weiter als nur bis zur Aufklärung zurückverfolgen. Zum Beispiel versuchte schon Ratke (1571-1635) Schule in Magdeburg und Köthen zu reformieren – er, wie viele andere, im Sinne des praktischen Vorgriffs auf pädagogische Utopien. Meist im Gegensatz zu überkommener Schulrealität waren diese Versuche häufig Signale für nahenden Umsturz. Der Prozeß der Konstituierung von neuer Schule verlief oft dramatisch und ging einher mit dem Kampf um politische Herrschaftsansprüche. Im Spannungsfeld der Wechselbeziehung von kirchlichem und staatlichem Einfluß auf eine durch gesellschaftlich bestimmte Sozialisationsvorgänge geprägte Erziehungswirklichkeit, hatte Schule Wissen, Können, Wertorientierungen zu vermitteln. Mit der Empfindlichkeit eines Seismographen reagierte sie auf bevorstehende Auseinandersetzungen zwischen staatlichem Beharren und individuellem Drängen nach gesellschaftlicher Veränderung. So wurden Schüler(innen) nicht selten zum Medium, das diesbezügliche Unzufriedenheit von Eltern signalierte.

Zu den Beispielen dafür, daß durch die Versuchsschulen „die Geschichte der pädagogischen Ideen“ im Widerstreit zwischen der „Übermittlung“ und „Natur“ des Kindes, zwischen „Gesamtwillen“ und „Einzelentwicklung“ voranschreitet (vgl. Karstädt 1923, 88), gehören A. H. Franckes „Pädagogium“, das „Dessauer Philantropin“ J. B. Basedows, Pestalozzis Versuch in Ifferten und nicht zuletzt T. Zillers Leipziger „Übungsschule“ nach Herbarts Pädagogik.

Reformpädagogische Versuche beginnen bei H. Reinlein, einem ihrer ersten Chronisten, mit der „Dortmunder Arbeitsschule“, fortgesetzt über den „Neuen Schwabinger Kindergarten“ in München 1909, die Versuche in Hamburg mit dem freien Aufsatz 1914, die sächsischen Versuche in Dresden und in Leipzig (Arbeitsschule von 1909), nicht zu vergessen die von Lietz 1898 mit dem Landerziehungsheim (D.L.E.H.) Ilsenburg begründete Bewegung (vgl. Reinlein 1919).⁷⁴ Durch die Versuchsschulen „schreitet die Geschichte der pädagogischen Ideen“ im Widerstreit zwischen der

⁷⁴ H. Reinlein, Oberlehrer in München, legte eine umfassende Abhandlung über die Versuchsschulentwicklung und -landschaft am Anfang der Weimarer Zeit vor. Seine historische Grundlegung diente Karstädt, Hilker und Karsen (1923, 4) als Quelle. Zum Thema Versuchsschule vgl. auch H. Schmitt (1993a).

„Übermittlung“ und „Natur“ des Kindes, zwischen „Gesamtwillen“ und „Einzelentwicklung“ voran (vgl. Karstädt 1923, 88).

4.1. Versuchsschuldiskurs auf der Reichsschulkonferenz 1920

Nach der Revolution von 1918 erhielt die in vielen Städten Deutschlands bereits angelegte reformpädagogische Sensibilität einen spürbaren Impuls. In der zeitgenössischen Wahrnehmung befanden sich Pädagogik und mit ihr das Thema Versuchsschule zwischen den Phänomenen einer „Allerwelts-Experimentiererei“ (ebd., 10) und „berufsmäßiger Lehrplanschmiede“ (ebd., 12), eines vom grünen Tisch ausgehenden autokratischen Weges, gefangen. Eine wissenschaftlich-systematische und zuverlässige Sichtung von Brauchbarem und Untauglichem war unabdingbar und erforderte mehr denn je Versuchsstätten, an denen

„auserlesene Kräfte, vorsichtige, im Lehrberuf gereifte, zugleich mit der Literatur ihres Faches wohlvertraute Praktiker den Wert oder Unwert neuer Ideen erproben, sie dem Alten prüfend und wägend gegenüberstellen, die Wirkungen des Neuen an dem früher Erreichten messen; die sich in echt wissenschaftlicher Ehrlichkeit nie scheuen, die Schwäche einer Methode, die falschen Wirkungen eines Stoffes, die Haltlosigkeit einer Voraussetzung rücksichtslos anzuerkennen und unverdrossen ihre Taktik zu ändern, sobald ihnen ein Irrtum zum Bewußtsein kommt“ (ebd.).

Wissenschaftlichkeit, Transparenz und Offenheit derartiger Versuche, vor allem rücksichtslose Selbstkritik waren Erwartungen an die Reformer und ihrer pädagogische Neuererarbeit. In der Praxis hatten sich längst Beispiele für spektakuläre Unvereinbarkeiten zwischen Personen und Konzepten eingestellt, ebenso entwickelten sich zahlreiche Formen von Kooperation und Kommunikation. Auch die Magdeburger Reformer partizipierten an diesen Prozessen, wie sich durch personengeschichtliche Untersuchungen herausstellte.

Grundsätzlich bekannten sich die pädagogischen Reformer der Weimarer Zeit zur Tradition des humanistischen Erbes und der Aufklärung. Der daraus abgeleitete Begriff von Schule war verbunden mit der Förderung von Individualität, mit Verantwortungsbewußtsein, Selbstbestimmung, schließlich sollte soziale Emanzipation ermöglicht werden. In pädagogischen Postulaten lehnte man entschieden die eine lehrerorientierte Unterrichtsauffassung ab, die den Schüler in einer rezeptiven Rolle hielt. Inwieweit diese Absichten auch Praxis wurden, bleibt vielfach noch zu klären. Die ganze Fülle von schulpraktischen Erfahrungen dieser Lehrergeneration – auch aus den gescheiterten Versuchen – kann bisher nur erahnt werden. Es bedarf u.a. noch mühevoller Rekonstruktionen schulwirklichkeitsnaher Gesamtaufnahmen des historisch gewordenen Alltags dieser Einrichtungen, um beschriebene Defizite abzubauen.

Der öffentliche *Versuchsschuldiskurs* am Anfang der 20er Jahre bildete einen wichtigen Hintergrund für die Entstehung der Magdeburger Reformschulen. Er verlief kontrovers unter zwei Aspekten. Zum einen gab es Auseinandersetzungen aus parteipolitischen Positionen heraus, auf der anderen Seite waren unterschiedliche pädagogische Standpunkte Ursache für mitunter heftigen Disput, meist war beides eng miteinander verwoben. Von den auszumachenden schulpolitischen Positionen sind unter lokaler Perspektive liberale, sozialdemokratische und kommunistische von Bedeutung. Vielfalt und Problemlagen werden u.a. anhand wichtiger zeitgenössischer Publikationen von Fritz Karsen, Otto Karstädt und Franz Hilker untersucht. Auf diesem Wege soll nachvollzogen werden, wie und woran sich die Magdeburger Lehrer orientierten, welche Rolle ihr Vorbild Berthold Otto im allgemeinen Reformdiskurs einnahm, und schließlich wie ihre eigenen Reformversuche reflektiert wurden. Karsen und Karstädt hatten zudem eine biographische Beziehung zu Magdeburg, die ihnen eine zusätzliche Bedeutung zukommen lässt. Karsen gehörte

wie Hilker zur Gruppe der entschiedenen Schulreformer⁷⁵, vertrat eine dezidiert sozialdemokratisch begründeten Schulpolitik. Hilker repräsentierte eher liberale Standpunkte, aus der Perspektive der Reformpraktiker. Karstädt war als Verfasser vielgelesener Publikationen ein wichtiger Informant über die reformpädagogische Szene und zugleich ein einflußreicher „kultusministerieller Sachverständiger“ in Versuchsschulfragen. Diese Analyse soll gewissermaßen eine zeitgenössische Außenspiegelung sein auf die später überwiegend aus innerer Sicht dargestellten Reformentwicklungen.

Eine der ersten öffentlichen Diskursarenen für das Thema Versuchsschule war die *Reichsschulkonferenz*, die in vieler Hinsicht spektakuläre pädagogische Großveranstaltung über 9 Tage und unter Beteiligung von fast 700 Pädagogen in Berlin. Kerschensteiner in einem Schlußwort darüber eher verhalten:

„Wir können nicht verhehlen, daß trotz vielem Ungeklärten doch nützliche Arbeit geleistet worden ist. Nicht so in dem Sinne, als ob wir nun in voller Einigkeit auseinandergehen würden“ (Reichsschulkonferenz 1921, 1068).

Bei der Vielzahl ungeklärter Fragen konnte eine klärende Auseinandersetzung über Versuchsschulen nicht erwartet werden. Gleichwohl gab es grundsätzliche Zustimmung zu Schulversuchen als solchen, „weil die Notwendigkeit des Ausprobierens [Hervorhebung Quelle] bei einer grundlegenden Neustrukturierung des Schulwesens allgemein anerkannt wurde“ (Schmitt 1993, 13).

Die Stichwörter „Versuchsschule“ bzw. „Versuch“ konnten für acht Redner nachgewiesen werden und das in oft nur randständigem Zusammenhang. Somit statistisch zwar nur marginal, waren die Wortführer jedoch einflußreich. Gleich am ersten Tag setzte Karsen, der für den Bund entschiedener Schulreformer den Plan einer „elastischen Einheitsschule“ vortrug, die Versuchsschule auf die Tagesordnung:

„Der neue Aufbau des gesamten Bildungswesens hat die Aufgabe, das Individuum von seinem Lebenskern aus zum Menschen zu bilden“ (ebd., 98). „Die Methode, in der dieser schöpferische Mensch geschaffen werden kann, ist natürlich die Methode des Erlebnisses... „Es kann sich also keinesfalls die Schule an sachliche Güter klammern, sondern ihr Neubau kann nur den Ausgang nehmen von einer völligen Umwälzung“ (ebd., 463).

Ausgehend von der Prämisse, die Schule von innen heraus wachsen zu lassen, um so Schematismus und Formalismus zu vermeiden, unterstrich Karsen die Notwendigkeit von Versuchsschulen:

„Also ist es dringend nötig, daß alle Einzelstaaten Versuchsschulen schaffen, in denen es möglich ist, solche Schultypen auszuprobieren und etwas Derartiges zu schaffen, was auch für allgemeine Regelungen als Muster gelten kann. Nur in diesem Geiste, nur durch eine Neuschöpfung kann überhaupt der Neubau des Schulwesens bestehen“ (ebd., 464).

Paul Oestreich, der geistige Vater des von den entschiedenen Schulreformern präferierten künftigen Schulmodells, vollzog allerdings „schon in den Auseinandersetzungen auf der Reichsschulkonferenz ... den Schnitt, der ihn und den Bund von einer Auffassung trennte, die ihm bereits verhängnisvoll zu werden drohte“ (Uhlig, Ch. 1978).

„Auch ich glaube nicht, daß das Erlebnis als Methode sich systematisieren ließe; ich glaube auch, daß das Wort ‘Erlebnisschule’, ‘Erlebnismethode’ vielleicht nicht ganz zutrifft, ich würde dafür das Wort ‘Lebensschule’ nehmen.“ Eine Schule, „die in das Leben in alle Richtungen hinausfließt und die das Leben von allen Seiten in sich hineinzieht ..., daß darin auch Platz ist für straffe, bis zu einem gewissen Grade ‘disziplinierte’ Arbeit“ (Reichsschulkonferenz 1921, 534).

75

Einflußreiche Vereinigung von Lehrern überwiegend höherer Schulen um Paul Oestreich, gegründet 1919.

Damit korrigierte Oestreich⁷⁶ recht unvermittelt die von Karsen kurz zuvor vorgetragene methodische Gründung der neuen Schule und seine noch 1920 aufgestellte Forderung: „Schafft Versuchsschulen!“ (Oestreich 1920, 22) Er trennte sich dann 1922 endgültig von diesem Standpunkt mit der Begründung, die Schulversuche seien lebensfern, ohne nennenswerten Einfluß auf die Staatsschule und enthielten höchstens didaktische Teilreformen (vgl. Uhlig 1978, 99). „Für die vereinzelte ‘Versuchsschule’ vermögen wir entschiedenen Schulreformer uns immer weniger zu erwärmen. Sie beweisen nichts, täuschen nur einen Fortschritt vor“ (Oestreich 1922, 28).

Am zweiten Tag der Konferenz plädierte Paul Natorp in einem vielbeachteten Bericht zum Thema Arbeitsunterricht für die Einheitsschule und setzte bei deren Verwirklichung auf die avantgardistischen Potentiale der „Jugend“.⁷⁷

„Sie wäre hoffnungslos, dürfte man nicht auf den noch unbeschwert, tapferen Willen und die unverbrauchten schöpferischen Kräfte der Jugend rechnen. Ihr zum fröhlichen Wagnis des Versuchs Raum und äußere Möglichkeit zu schaffen, ist heute die erste und dringlichste Aufgabe der staatlichen Leitung des Erziehungswesens“ (Reichsschulkonferenz 1921, 178).

Auch Georg Kerschensteiner trat als Befürworter der Versuchsschule auf und brachte die Forderung nach grundlegenden reichseinheitlichen gesetzlichen Bestimmungen für Schulversuche in die Diskussion:

„Ich habe es auf das schmerzlichste gefühlt, daß unsere ganze Entwicklung im Schulwesen immer mehr zur Verknöcherung, zur Uniformierung, zur Zentralisierung geführt hat, und ich fürchte auch, daß selbst der kommunistischste Kommunist, wenn er die Macht hat, es genau so machen wird wie die alte Autorität. (Sehr wahr!) Gehen wir also - das ist meine Sehnsucht - zunächst den Weg des Versuchs, und bitten wir die Reichsregierung oder stimmen wir alle einstimmig darin überein, daß die zukünftige Reichsschulgesetzgebung den Weg des Versuches möglichst freimacht“ (ebd., 543).

Allerdings wollte Kerschensteiner den Versuch an die Privatschule, nicht wie Karsen an die öffentliche Schule binden. Der 15. Ausschuß forderte denn auch am 8. Verhandlungstag in seinem Leitsatz 8, die Anwendung von Absatz 2 des Artikel 147 der Reichsverfassung, der ein „besonderes pädagogisches Interesse“ für die Förderung privater Volksschulen voraussetzt, auch auf Versuchsschulen. Schließlich engagierte sich nach Natorp und Seidel auch Johannes Kühnel aus Leipzig für den Schulversuch:

„Wir müssen endlich uns entschließen zu *freien Versuchen* [Hervorhebung Quelle]. (Bravo!) Die großzügigsten Versuche müssen ins Werk gesetzt, müssen durchgeführt und gefördert werden. Dabei soll man sich nicht vorher auf Pläne für Wochen und Monate festlegen, womöglich einen genauen Versuchsplan aufstellen; erst aus den Versuchen selbst wird sich ein Plan ergeben. Die Persönlichkeit allein, die den Versuch unternehmen will, soll uns Bürgschaft dafür sein, daß wir den Versuch wagen dürfen“ (ebd., 559).

Am gleichen Tag gab auch Rektor Seinig aus Charlottenburg seinen Bericht, es war vermutlich der einzige über praktische Erfahrungen mit der Einrichtung eines Schulversuchs an einer öffentlichen Schule. „Ich hatte mich aber zwei Jahre lang mit der Regierung herumzustreiten, ... bis endlich die Schule Versuchsschule genannt werden durfte“ (ebd., 565).

Unter den Teilnehmern waren auch die Versuchsschulgründer Berthold Otto und Gustav Wyneken. Ersterer, ohne offiziellen Redebeitrag, wird an zwei Stellen im Protokoll erwähnt. Er befürwortet darin ausdrücklich die Einführung des Faches Staatsbürgerkunde an den höheren Schulen (vgl. ebd., 749) und – etwas ausführlicher referiert – setzt sich im Ausschuß

⁷⁶ In Umkehrung der Situation des ersten Referats (Karsen hatte Oestreich vertreten) hielt nun Oestreich anstelle des erkrankten Karsen das Schlußwort i.A. der entschiedenen Schulreformer in dieser Arbeitsgruppe.

⁷⁷ Natorp war 66, Karsen 35 Jahre alt.

„Schülerfragen“ mit Wyneken auseinander: In dessen Schulgemeinde sei der Schüler nur zum Teil Subjekt, „zum anderen Teil aber Abbild vom Geiste des Leiters“; bei Otto dagegen sei der Schüler „ganz Subjekt“ (ebd., 790). Karstädt war im Ausschuß „Lehrerbildung“ als Schriftführer tätig, u.a. gehörte auch Spranger zu dieser Gruppe. Dem Protokoll ist zu entnehmen, daß Karstädt mehrfach inhaltlich in die Diskussion mit umfangreicherem Beiträgen eingriff (ebd., 770, 773).

Zusammenfassend gab es wenig Spektakuläres. Dennoch, die Versuchsschule wurde als Pilotprojekt für die Erprobung unterschiedlichst veranlagter Schulvorstellungen durchaus als notwendig anerkannt, zumindestens war Widerspruch nicht wahrnehmbar. Das mußte aus Karsens Perspektive als positive Reaktionen auf seinen programmatischen Ruf nach Versuchsschulen gedeutet werden. Die weitere Entwicklung des Diskurses über die Rolle von Versuchsschulen soll im folgenden anhand einiger ausgewählter und für die Magdeburger Entwicklung relevanter Positionen dargestellt werden.

4.2. Versuchsschule – eine „Gefahr der Isolierung“

Der Standpunkt der pädagogischen Fraktion der *Kommunisten* um Hoernle und Ausländer befand sich am Anfang der 20er Jahre in weitgehender Übereinstimmung mit der von Oestreich bekannten Argumentation gegen die Versuchsschule. Diese Nähe bestand zu den entschiedenen Schulreformern auch bei anderen Themen, so in der vorwiegend Blonski folgenden Auffassung von der Produktionsschule. Auf die dennoch bestehenden grundsätzlichen Differenzen machen die Ausführungen Hoernles zur Versuchsschulfrage deutlich:

„Unsere Aufgabe ist es also, dem proletarischen Kinde den Kampf seiner Klasse zum aktiven *Erlebnis* [Hervorhebung Quelle] zu machen. Für die Methode unserer Erziehung heißt das soviel wie: Die revolutionäre Klasse sieht im Kinde nicht nur das Objekt ihrer Erziehung, sondern Objekt und Subjekt zugleich. Unsere Erziehung geht sowohl ‘vom Kinde aus’, um mit den Reformpädagogen zu sprechen, wie von der Klasse aus“ (Hoernle 1923, 62).

„Einzelne kommunistische Kinderheime ... lenken zu leicht die Kräfte und die Aufmerksamkeit der revolutionären Erzieher von ihrer Hauptaufgabe ab, der Arbeit unter den proletarischen *Kindermassen* [Hervorhebung Quelle], sie verleiten dazu, die Kraft in pädagogischen Experimenten zu vergeuden, während draußen Millionen Arbeiterkinder ohne jede pädagogische Führung überhaupt sind“ (ebd., 68).

Nicht eine Gemeinschaft im übergreifenderen Sinne Karsens war ihr schulkonstituierender Ansatz, sondern die Gemeinschaft, die sich über politische Klassenzugehörigkeit definiert. In diesem Zusammenhang erhob vor einem entschieden gesellschaftskritischen Hintergrund auch der radikale Schulreformer Kawerau Einwände:

„Das nämlich ist zu bedenken für alle die, die erst eine Erprobung in Versuchsschulen wünschen: eine Versuchsschule wird heute den Haß der ganzen bürgerlichen Welt auf sich ziehen; man hat es bei manchen Versuchsschulen erlebt, wie sich Feinde einschleichen, um ‘Material’ für Anklagen zu ergattern; was aber wichtiger ist, eine isolierte Versuchsschule kann gar kein zutreffendes Bild ergeben, eben wegen dieser Isolierung“ (Kawerau, zit. n. Rößger 1927, 237).

Bedenken gegen „pädagogische Experimentiererei an einzelnen wenigen Volksschulen“ begründete Hoernle 1922 auch damit, daß deren Ziel nur darin bestünde, „Lehrer wie Eltern abzulenken von dem, was not tut, nämlich dem Kampf um die ganze Schule. Während man da und dort eine Versuchsschule gründet, bleiben 99 Prozent aller Volksschulen im argen“ (Hoernle 1922, zit. nach Alt 1958, 172). Da in der Praxis diese Verweigerung auch isolierend wirken würde, räumte Hoernle die Möglichkeit ein, „Versuchsschulen, die von proletarisch-revolutionär gesonnenen Lehrkräften

geführt und von den proletarischen Organisationen kontrolliert werden [Hervorhebung Quelle]”, zu unterstützen. Hauptaufgabe bleibe jedoch der Kampf um

„die proletarische Kontrolle auf die Masse der Schulen [Hervorhebung Quelle] ... [und] in sämtlichen Schulen gegen Lerndrill, Prügelstrafe, nationalistische Verhetzung, klerikale Verblödung ... für genügend Lern- und Lehrmittel, für Speisung und Kleidung, für Bäder, ärztliche Pflege, für Spielplätze und Landkolonien einzutreten“ (Hoernle 1922, 173).

Ein weiteres Argument richtete sich gegen die damit einhergehende Trennung von Schule nach Weltanschauungen. Mit der „Gefahr der Isolierung gerade der pädagogisch aufgeklärteren Lehrer, Eltern und Kinder“ (Ausländer 1922, 174) sei die Schwächung von deren Möglichkeiten zur politischen Einflußnahme verbunden. Den bürgerlich verpflichteten Schulbehörden wirft er vor, „sie [die Versuchsschulen] erleichtern der Behörde die Sabotage einer wirklichen Gesamtreform“ (ebd.). Interessant im Zusammenhang damit auch Ausländers Kriterien, nach denen aus Perspektive der KPD eine Unterstützung von Versuchsschulen möglich erscheine (ebd., 175)⁷⁸.

Im *Magdeburger Parlament* hatten pädagogische Reforminitiativen, exponiert darunter die der Schulversuche, seit 1921 die Unterstützung der Sozialdemokraten, insbesondere des von ihr regierten Magistrats. Auch die mit ihr koalierenden Parteien waren sehr aufgeschlossen.

Widerstände signalisierten vor allem parlamentarische und außerparlamentarische Aktionen von konfessionellen und später, im Zusammenhang mit den Sparnotverordnungen, auch konservativen und rechten Kräften. Darauf wird an entsprechender Stelle noch eingegangen werden. Die Position der Kommunisten war im bildungspolitischen Kontext, insbesondere beim Thema Schulversuche, eher opportunistisch als oppositionell. Es ist davon auszugehen, daß nicht nur in der Stadtverordnetenversammlung ihre Fraktion klein war (vgl. auch Kap. 10), sondern auch ihre Anhänger unter den Lehrern zahlenmäßig von geringer Bedeutung waren. Anders als z.B. in Hamburg, wo Versuchsschulen „den größten Rückhalt der kommunistischen Schulpolitik“ (Fabry 1988, 67) bildeten, hatte die SPD in Magdeburg auf diesem Feld die Initiative. Die oben genannten Prinzipien bildeten zwar den Hintergrund ihres parlamentarischen Handelns, real wurde allerdings eher pragmatisch gehandelt.⁷⁹ Es gab Zustimmung zur Einführung der weltlichen Sammelschulen, kommunistische Eltern schickten ihre Kinder an weltliche Versuchsschulen. Walter Kaßner, 1924-33 Stadtverordneter der KPD, wirkte an der Buckauer Versuchsschule im Elternbeirat mit. Auch aus der „Tribüne“, dem Presseorgan der Partei in der Provinz Sachsen, kann man auf die erwähnte Pragmatik schließen: Ausgehend von der Forderung nach einer Schule, die „Herrscharts- und Machtinstrument des Proletariats“ (Böse 1923) sein sollte, wurde daran angeschlossen, daß sie eine Gesinnungs- und Weltanschauungsschule zu sein habe.

⁷⁸ Bei Erfüllung folgender Kriterien könne die KPD Versuchsschulen unterstützen:

Stehen die Lehrer auf dem Boden des proletarischen Klassenkampfes und sind sie entsprechend organisiert?

Machen sie Gebrauch von der Prügelstrafe?

Dürfen die Eltern jederzeit dem Unterricht beiwohnen und an den Lehrerkonferenzen beratend teilnehmen?

Welche Rechte haben die Schüler?

Sind die Wilhelminischen Lehrbücher verschwunden?

Ist Werkunterricht vorhanden, und zwar als Einführung in die industrielle Arbeit und nicht als handwerkliche Ausbildung oder gar Siedlungsidyll?

Ist der Religionsunterricht ausgemerzt? Wird über Geschichte der Arbeiter und Arbeiterbewegung unterrichtet?

Wie beteiligt sich die Anstalt an den Feiern des Proletariats und wie wirkt sie für den allgemeinen Schulkampf?

(Ebd.)

⁷⁹ Ein Beispiel dazu in Kap. 6, (Quelle: StAM; 18⁴, Bü 69: Protokolle der Stadtverordnetenversammlung, Bl. 540).

„.... aber trotzdem müssen unsere Genossen sie [die weltlichen Schulen, R.B.] restlos unterstützen und zielbewußt fördern“. Sonst ... würden wir es erleben, daß die BSPD-Eltern [Mehrheitssozialisten, R.B.] ihre Kinder in die weltliche Schule schicken, während die Kinder der KPD-Eltern den reaktionären Lehrern überlassen zum Drill, denn jeder freiheitlich Gesinnte wird an der weltlichen Schule unterrichten“ (ebd.).

Aus dem schulpolitischen Grundsatz, „die weltlichen Schulen in proletarische Arbeitsschulen und Gemeinschaftsschulen (Schulen auf dem Prinzip der Arbeit und Gemeinschaft im Sinne kulturfördernder Faktoren) zu verwandeln“ (ebd.), bestand bei deren Gründung in Magdeburg zunächst kein Handlungsbedarf, unter den Initiatoren herrschte darin Konsens. Auseinandersetzungen, meist zwischen SPD- und KPD-Sympathisanten, setzten im Kontext weltliche Schule erst nach 1925 ein, als die Versuche zunahmen, die Einrichtungen in die politischen Auseinandersetzungen einzubeziehen. Dazu gehörte u.a., zu Elternbeiratswahlen unter politischen Gesichtspunkten Gegenlisten aufzustellen oder den Einfluß der kommunistischen Jugendorganisation an der Schule zu erhöhen. In Magdeburg blieben derartige Aktivitäten vermutlich im wesentlichen auf die Gebiete Sudenburg und Altstadt beschränkt (vgl. Bergner 1994 c). Im Zusammenhang mit den Schulversuchen in der Wilhelmstadt gibt es keine Hinweise auf irgendwelche politisch motivierten Elterninitiativen. Der grundsätzliche Diskurs um das Thema Versuchsschule, so eine Erkenntnis bis hierher, wurde von dem jeweils vertretenen schulpolitischen Standort wesentlich beeinflußt. Vor allem aus pädagogischer Perspektive haben Karstädt, Hilker und Karsen die reformpädagogische Szene ihrer Zeit dargestellt.

4.3. *Die Versuchsschule – eine „Wendeschule“*

Otto Karstädt (1876-1947), mit Beginn der Revolution 42 Jahre alt, wurde nicht der Verfechter einer radikalen revolutionären Umwälzung des Schulwesens. Ein kulturkritischer Hintergrund leitete seine Auffassungen von pädagogischer Reform, in der das Verhältnis zwischen „Überwindung“ und „Anknüpfung“ behutsam austariert wird. Korrelierend damit wurde die Rolle der Versuchsschule als ein *Instrument der Reform* besetzt, wie Veröffentlichungen von 1920, 1922 und 1928 belegen. Der Geheime Regierungsrat des preußischen Ministeriums in Berlin gab 1920 seinen Sammelband „Methodische Strömungen der Gegenwart“ heraus, noch im Jahr des Erscheinens bereits in der 7. Auflage. Es handelt sich um eine erste Zusammenschau von aktuellen, z.T. noch in der Versuchsphase befindlichen Unterrichtsauffassungen, vorgetragen von „wissenschaftlich arbeitenden Praktikern“ der verschiedensten Fächer.

Die Arbeitsschule stellt Karstädt als den zentralen Begriff voran. Die Auseinandersetzung mit dem in Wilhelminischer Schule praktizierten „entwickelnden Frageverfahren“, den „technischen Regeln des deutschen Frageunterrichts“ verbindet Karstädt mit der Charakterisierung „unnatürlich“ und „unmöglich“. Dennoch nicht ohne Kontinuitäten zur „alten Schule“ entwickelt er die „Arbeitsschule als methodisches Leitbild der allgemeinen Methodik“ (Karstädt 1921, IX). Nicht nur in diesem Grundsatz befand er sich in Übereinstimmung mit den Magdeburger Auffassungen von Reform. Karstädt stellte nicht die neue *Arbeitsschule* schlechthin gegen die alte *Lernschule*, sondern nur gegen eine im „engumgrenzten Sinne passive Aneignung der Unterrichtsstoffe“ (ebd., XVI). Er wollte „Handarbeit“ in diesem neuen Unterricht nicht als Trennung von handwerklicher und geistiger Methode, sondern setzt sie als „Zielbild“ voraus, dem die Auswahl der Stoffe, die Formgebung untergeordnet ist. Der Schüler habe zu planen, erproben und letztlich mit dem Zielbild zu vergleichen, durchaus als Charakteristik einer allgemeinen Arbeitsmethode zu verstehen. Einen dritten Aspekt leitet Karstädt aus der – sowohl Trennung als auch Vereinigung stiftenden – Rolle der Arbeitsteilung ab. „Die Methode der Arbeitsschule schafft die Schülergemeinschaft, die Gemeinschaftsschule“ (ebd.). Dabei erwachse die „Arbeitsschule im rein geistigen Sinne .. aus der körperlichen Probierarbeit der Schülergemeinschaft“ (ebd., XVII). Karstädt fordert, die Rolle der

Frage neu zu durchdenken, ganz im Sinne der Sokratik. In den beiden Sätzen zu Hugo Gaudigs Verfahren vermerkt er kritisch, daß „feste Fragestellungen für die einzelnen Stoffgebiete zu erarbeiten“, die „Gefahr des Erstarrens zur Schablone“ nicht ausschließen könne (ebd., XXI). Vermutlich auch unter dieser sokratischen Methoden-Perspektive wurde Berthold Otto in diesem Band nicht rezipiert. Umfassend und zustimmend stellte Karstädt dagegen den jungen Berliner Lehrer Alfred Bogen dar, der später für Magdeburg eine wichtige Rolle in der Schulverwaltung spielen sollte.

Von besonderer Bedeutung für das Thema Versuchsschule ist Karstädt's Aufsatz „Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen“ (Karstädt 1923), die Beifügung „Geh. Regierungsrat Ministerialrat“ des Kultusministeriums assoziiert „amtliche Auffassung“. Als Kenner der Szene entwickelt er einen aufschlußreichen Einblick in den Stand der Entwicklung der Schulversuchslandschaft am Anfang der Weimarer Republik, verbunden mit dem Versuch einer ersten Ordnung. Der Autor setzt darin an bevorzugte Stelle die „freien Schulen“ (nichtstaatliche Schulen), die, ihrem Erziehungsideal folgend, die Keimzellen einer neuen Kultur sein sollten, verbunden damit vielfältige fruchtbare Ansätze für die weitere Reform von Schule. In dagegen eher bescheidenen Bildern erscheinen die meist an öffentlichen Schulen (staatliche Schulen) zu findenden methodischen bzw. didaktischen Versuche, die sich auf neuer (Kinder-) Psychologie und „vom Kinde aus“-Pädagogik gründen. Das Ziel der Entwicklung war die Vereinigung beider Strömungen zur *Gemeinschaftsschule* als öffentliche Schule. Sein Versuch einer Systematik enthält mehrfach Überlagerungen der angewandten Kategorien, unumgänglich, weil keiner der Versuche, selbst nicht die sich zu einer Tradition bekennenden, einer „reinen Lehre“ folgte. Der kulturkritische Hintergrund Karstädt's verführte ihn zu beinahe euphorischer Begeisterung für das *theoretische* Schulkonzept von Berthold Otto, das übergreifend „die Richtung vom Kinde aus, die Arbeitsschule, die Jugendkultur, die Gemeinschaftsschule ... im Keime“ enthalte (ebd., 90). Nach folgenden, nicht unbedingt vergleichbar erscheinenden Kategorien ordnet Karstädt die Schulversuche in:

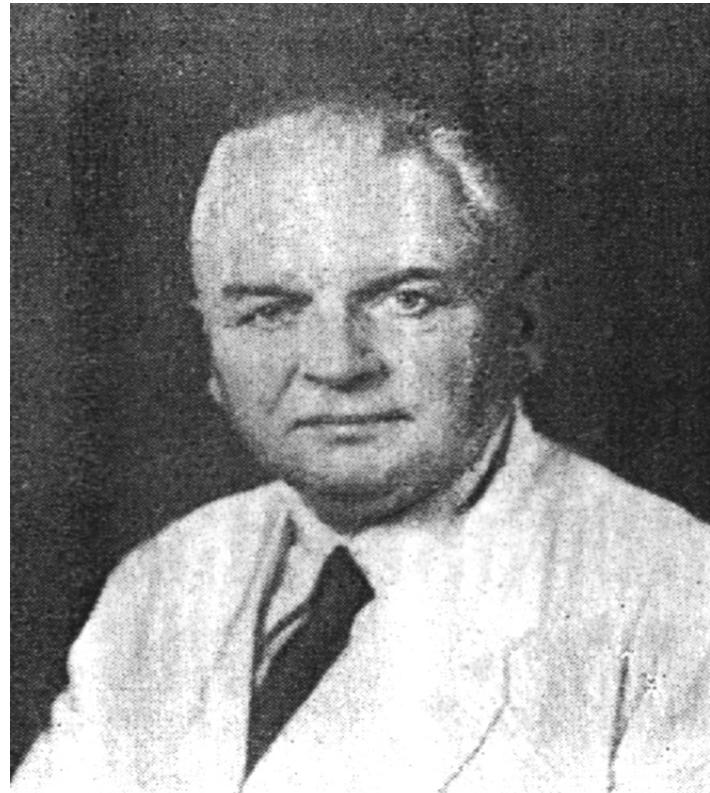


Abb. 6: Otto Karstädt

„Vom Kinde aus“ (Otto)

Versuchsschulen für die frühe Kindheit (Kindergärten nach Montessori, Kunsterziehungsbewegung)
Arbeitsschulversuche (Selbsttun, Werktätigkeit bei Dominanz der Handbetätigung)

Die freie geistige Arbeit

Von einem neuen Leben aus (im Sinne der Landerziehungsheime und Waldorfpädagogik)

Die öffentliche Gemeinschaftsschule (Gemeinschaft Lehrer-Schüler-Eltern im Sinne der Hamburger Versuche)

Der Kategorie Gemeinschaftsschule in staatlicher Trägerschaft (nicht zu verwechseln mit dem in der Reichsverfassung geprägten Simultanschulbegriff) wird auch der Magdeburger Versuch in der Wilhelmstadt unter Rektor Rauch zugeordnet und als noch „auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule“ charakterisiert:

„Der Lehrkörper ist fast wahlweise zusammengetreten, jung und alt, Lehrer und Lehrerinnen haben trotz aller Gegensätze der Anschauungen im einzelnen *ein* [Hervorhebung Quelle] Ziel: sie wollen, von der Methode kommend, allmählich und organisch weiter in der Richtung zur Lebensgemeinschaft mit den Kindern und Eltern schreiten. ... Gesamtunterricht, Fragestunden, Selbstverwaltung, Schülergericht, Werkarbeit, rhythmische Gymnastik sind in wertvollen Anfängen vorhanden. ... Vielleicht hat sie gegenwärtig die besten Grundschulklassen in Deutschland“ (vgl. ebd., 114f.).⁸⁰

In Auseinandersetzung mit Max Bondys kritischer Sicht auf die reformerischen Möglichkeiten öffentlicher Schule – sie könne „Erziehung nur im Unterricht leisten und auch dort meist nur unvollkommen“ (ebd., 111) – besteht Karstädt gerade auf der Bedeutung dieser Schulen als *die*

⁸⁰ Vgl. StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a: Die Wilhelmstädter 2. Volksschule, Bl. 264: Das Gerichtsurteil gegen die Versuchsschule in Leipzig-Connewitz rief auch in Magdeburg die Kritiker des Schulversuchs verstärkt auf den Plan. Rauch sollte zur Entgegnung im Auftrage der städtischen Schulverwaltung eine Argumentation für eine Zeitung verfassen, in der er sich dieser Karstädt'schen Wertung bediente.

künftige Herausforderung. Er erwartete von deren Integration in die Umwelt, daß Erziehungskräfte wachsen und die erforderliche Gemeinschaftsgesinnung entstehen würden:

„Gerade als Tagesschulen haben sie [die Gemeinschaftsschulen, R.B.] das, was die freien Schulen als Nachteil ansahen, zum Segen gewandt und sind dadurch der freien Ausnahmeschule weit überlegen: sie haben die Eltern, denen man die Kinder glaubte entziehen zu müssen, der Schule eingegliedert und erst dadurch eine natürliche Lebensgemeinschaft geschaffen“ (ebd.).

Den unbefriedigenden Stand der Reform in der staatlichen Regelschule zu überwinden, forderte Karstädt, das „ganze tätige Hineinfragen der kleinen Seele in die große Welt der Dinge und des Denkens“ durchgreifend zur Praxis zu machen und die „methodische Kunst“, die nach Wissenssystemen und Zerlegung „in Stöffchen“ strebt, „in Sprachformen, die jenseits der jeweiligen Entwicklungsstufe liegen“ (ebd., 121), endlich zu überwinden. Unter Verantwortung des Staates sollten ausgewählte öffentliche Schulen einen Sonderstatus erhalten, um entsprechende Versuche durchzuführen zu können. „Wahlelternschaft“ und „Wahllehrkörper“ seien wichtige Voraussetzungen (ebd.). Das waren Standpunkte, über die nicht zuletzt auch Magdeburger Entwicklung beeinflußt wurde. Hinter dem Plädoyer für den separierten Versuch steckte die Einsicht, daß wichtige Fragen empirisch nicht ausreichend abgesichert waren. Karstädt nennt u.a.:

„Entwickelt sie [die Gemeinschaftsschule, R.B.] von selbst Gliederung, Ordnungen, Zucht, den Schulstaat, das Volksgefühl, die Staatsgesinnung?“

„Ob das Sichhineinfragen in die Welt der Dinge und der Werte durch die Kinder ... innerhalb einer Gemeinschaft ausreichender und sich planvoll entwickelnder Arbeitsanstoß sein kann, und ob die Gemeinschaftserlebnisse selbst besser als vorbedachte Organisation und Lehr- und Stundenplan“ (ebd., 130) wirken kann.

Grundsätzlich stellten sich ihm folgende Fragen: In welchem Verhältnis steht die „Einzelarbeit“, die ungestörte Tätigkeit des einzelnen Schülers, zur Gemeinschaftsarbeits? Verhindert erstere nicht ganz und gar die Gemeinschaft, stellt sich ihr als „unkameradschaftlich, gesellschaftsverhindernd“ entgegen? Verbunden damit war die Frage nach der Rolle des Lehrers, bei Karstädt nicht ohne Zuneigung für eine „behutsame Führungsrolle“:

„Kann nicht der Lehrer als älterer Kamerad aus seiner Kindheitserinnerung und Kindheitskenntnis ‘Vom Kinde aus’, als ob er Kind wäre, selbst Stoffrätsel in die Gruppe werfen? ... Sind diese organisch aus dem Sachlichen erwachsenden Fragen nicht die wertvollsten? Führen sie nicht von selbst zur Führung?“ (Ebd., 130f.)

Interessant ist am Ende des Aufsatzes eine repräsentative „Geographie der deutschen Versuchsschulen“, eine ca. 60 Objekte umfassende Topographie der Reformschulen. Aus der Provinz Sachsen empfiehlt Karstädt die Versuchsschule in Magdeburg, das Landerziehungsheim in Ilsenburg und die Freie Schul- und Werkgemeinschaft (FSWG) in Letzlingen⁸¹ (vgl. ebd., 115).

In dem zum Standard avancierten Aufsatz „Versuchsschulen und Schulversuche“ (1928) bezieht Karstädt unverändert seinen kulturkritischen Ansatz, findet von da her den Begriff „Wendeschule“. Damit verbindet er Schulen, „durch die sich Völker und Erdteile einer Kulturwende bewußt werden“ und die „Lehrer, Eltern, ein ganzes Volk von Erwachsenen langsam in neues Erziehungsdenken hinein[ziehen]“ (ebd., 333). Aus dieser romantischen Auffassung kommt er zu drei Kategorien von Schulversuchen:

Naturerziehung praktizierende Schulen (grün gegen Großstadt): Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden

„Vom Kinde aus“ – Kind gegen Stoffherrschaft: Otto, Montessori u.a.

⁸¹

Leitung Bernhard Uffrecht (1885-1959).

Gemeinschaftsschulen⁸² (ebd.).

Wieder sollten in der „Gemeinschaftsschule“ alle reformpädagogischen Strömungen zusammenfließen. An der ideellen Überhöhung dessen, was Erziehung zu leisten hätte, in welcher gesellschaftlichen Abhängigkeit sie zu denken sei, setzt dann auch der sozialdemokratisch engagierte Fritz Karsen seine Kritik an.

Von besondere Bedeutung für unseren Zusammenhang ist, wie sich das Verhältnis zu *Berthold Otto* darstellt. Dabei fällt die Ambivalenz auf zwischen der Zustimmung für die pädagogische Konzeption, insbesondere den methodisch-didaktischen Ansatz, den Karstädt als äußerst anregend für die Reform der Regelschule hervorhebt. Dagegen geht er mit dem Lehrer Berthold Otto sehr kritisch um. Karstädt stellt sogar in Zweifel, daß Otto in seiner eigenen Schule „die Philosophie der Zukunftsschule wirklich hingestellt“ habe (Karstädt 1922, 90f.). Zudem führe das Prinzip, Arbeitsanstöße nur aus dem Gemeinschaftsleben zu erwarten, zu einer „Abhängigkeit vom Einzeleinfall“, Fragen seien mitunter „nur aus dem Zwang der Lage heraus künstlich hergesuchte“, die Kinderdiskussion „erhob sich zum Selbstzweck“. Die Unterordnung von Einzelinteressen unter gemeinschaftliche sowie die Vernachlässigung des handwerklichen Aspekts sind weitere Kritikansätze. Tragisch nennt Karstädt die von Otto praktizierte Fortführung des eigentlich zu überwindenden „Intellektualistisch-Mechanischen“ (ebd., 92), insbesondere die dem „sportlichen Interesse“ der Kinder entnommenen mechanischen Übungsformen, in denen nach Zeit und Menge gemessen und bei Erfolg mit Eintragungen belobigt wurde (vgl. ebd., 91). Schließlich wirft Karstädt dem Mitautor (1928) Otto vor, er selbst habe den Gesamtunterricht „nicht im eigentlichen Sinne des Ottoschen Lehrgebäudes“ verwirklicht. Der stünde bei ihm vielmehr „im Gegensatz zum stundenplanmäßigen, gefächerten Unterricht“ (ebd., 344f.). „Die Erforschung der Umwelt durch Gemeinschaftsarbeit, das künstlerische Gestalten und die gemeinschaftliche Werkarbeit“ (ebd.) hätten nicht die erhoffte Entwicklung erfahren. Abschließend stellt Karstädt fest, daß die aufgezeigten Mängel an anderen Orten bereits schulkonzeptionell weitgehend überwunden seien. Den Beweis lieferten ihm die öffentlichen Versuche „am Anfang ihrer Entwicklung“ in Magdeburg (Fritz Rauch und Richard Hanewald)⁸³, in Bornim (Martin Spielhagen)⁸⁴ und in Holbeck (Johannes Kretschmann). Diese Präferenz hatte nicht nur eine schulpolitische Dimension, sondern für Otto durchaus auch existentielle Folgen, wie noch zu zeigen ist.

Inwieweit persönliche Beziehungen Karstädts zu Magdeburger Pädagogen bestanden, ist nicht weiter untersucht worden.⁸⁵ Biographische Verbindungen gibt es durchaus. Nicht nur der Geburtsort, auch das Lehrerseminar und seine ersten Berufserfahrungen waren mit der Provinz Sachsen eng verbunden. Er begann seine Lehrerausbildung in dem nahe Helmstedt gelegenen Dorf Hötensleben, ging dann, 21jährig, nach Magdeburg an die Buckauer Volks-Knabenschule in der

⁸² U.a. wird auch A. Bogen mit seiner Zellenarbeit zur „freien geistig-technischen Organisierung“ des Unterrichts reflektiert. Einer der wenigen in der Literatur zu findenden Reformversuche, die sich in einer ansonsten normalen Schule auf eine Klasse beschränkten. Gemeinschaftsschule: u.a. Versuchsschule in Magdeburg-Buckau (ebd., 352f.) und Wilhelmstädter Volks-Versuchsschule „auf dem Weg dahin“.

⁸³ Karstädt ordnet beide, wie auch A. Bogen (ebd., 348f.), der Kategorie „Übergang zur Gemeinschaftsschule“ zu. Die Buckauer Versuchsschule ist bereits „Gemeinschaftsschule“, ihr Gründungsmotiv die wirtschaftliche Not (ebd., 352).

⁸⁴ Martin Spielhagen, der 1927 die Schule in Bornim bei Potsdam als Rektor übernahm, praktizierte Reformrezeption „in aller Breite“. Nach Werler/Tosch (1992, 199) rangierte Otto als Anreger nur unter anderen.

⁸⁵ Der Schwager von Fritz Rauch, Benno Menzel, erwähnt in seinen Erinnerungen, Karstädt und Rauch seien Schulfreunde gewesen.

Feldstraße.⁸⁶ Dort arbeitete er als Klassenlehrer bis Weihnachten 1898. Auch danach blieb er dem pädagogischen Geschehen in der Stadt eng verbunden.

4.4. Versuchsschule und Schulreformierung

Franz Hilker reflektiert die Entwicklung um 1923/24 aus der Perspektive der Praxis der Schulversuche als kritische Phase. Eine von ihm initiierte Veranstaltungsreihe, in der er Versuchsschulgründer zu Vorträgen nach Berlin holen wollte, um in authentischen Darstellungen „einen ersten Einblick in die Gedankenwelt, Arbeits- und Lebensweise der von neuem pädagogischen Geiste beseelten deutschen Schulen und Erwachsenenbildungsstätten zu geben“ (Hilker 1924, III) und damit das Informationsdefizit über diese Schulen in der Öffentlichkeit und unter Lehrern abzubauen. Mangelnde Unterstützung durch das preußische Kultusministerium ließ das Vorhaben scheitern. Die zu diesem Zweck bereits angefertigten Beiträge publizierte Hilker daraufhin als Sammelband.

„Ausgeschlossen ... blieben alle neueren Schulformen, die nur eine Erreichung alter Schulziele auf abgekürztem oder unwesentlich verändertem Wege verfolgen, im übrigen aber die bisherige einseitige intellektuelle Wertschätzung und den für alle geltenden starren Fächerzwang beinhalten, also Begabenschulen, Aufbauschulen und deutsche Oberschulen“ (ebd., V).

Der Band ist ein Plädoyer für eine „Reformation der Schule an Haupt und Gliedern“, die „vorhandenes Leben stärkt“ (ebd., 449). Wiederholt argumentiert Hilker für eine *friedliche* Entwicklung der Schulreform, die allerdings nur gewährleistet sei, „wenn die staatlichen Behörden sich als Organ des *gesamten* [Hervorhebung Quelle] Volkes fühlen und ihre Verpflichtung anerkennen, den Lebenswünschen der breiten Volksmassen Erfüllung zu verschaffen“ würden (ebd.). Als Vorbedingung für eine allgemeine Schulreform stehen für ihn die Schulversuche, für die er fordert:

die Unterstützung und Freiheit für *alle* ernsten pädagogischen Versuche
Freiheit für Versuche innerhalb öffentlicher Schulen und
Bewegungsfreiheit an höheren Schulen (vgl. Hilker 1924a, 449-452).

Hilker beschreibt die Situation als Wandel von einer Versuchsschuleuphorie in den ersten Jahren nach der Revolution hin zu einer „Ära der Dämpfung und Niederhaltung“, unter seinen Beweisen für die mangelnde Unterstützung durch das Ministerium u.a. Berthold Ottos finanzielle Misere 1923 (vgl. ebd., 449) und Bernhard Uffrechts Probleme mit der Unterkunft im ehemalig Kaiserlichen Jagdschloß Letzlingen bei Magdeburg (Hilker 1924, VII). Er steht mit seiner bedingungslosen Unterstützung der Schulversuche in deutlichem Kontrast zum bereits erwähnten Standpunkt seines Kollegen Oestreich. Sehr idealisiert erscheint seine Vorstellung von den traditionellen Schulversuchen als Wegbereiter einer „Neuen Erziehung“. Die Staatsschule sei mit ihrer Bindung an die „alte Erziehung“ nicht reformierbar, vielmehr als „festgefügtes Bauwerk von Regeln“ (ebd., 1) gekennzeichnet durch „Gesinnungszwang“ und „Intellektuellenschule“, nur auf Verstandes- und Gedächtnisbildung ausgerichtet. Mit ihr unvereinbar sei die „Pädagogik vom Kinde aus“, in der „dynamisch“ und „gesinnungsfrei“, sich „Allseitigkeit“, „Lebendigkeit“ und „individuelle Sonderheit“ entfalten könnten. Er wollte eine „nach Begabung differenzierte Einheitsschule“, ohne „gewaltsame“ konfessionelle und parteipolitische „Einspannung“, durchaus konform mit den schulpolitischen Leitgedanken der entschiedenen Schulreformer. Hier bindet er auch die nur verhaltene

⁸⁶ Otto Karstädt, geb. 7. August 1876 in Wust, Kreis Tangermünde, Lehrerseminar in Osterburg (Provinz Sachsen), im Herbst 1896 die Erste Lehrerprüfung in Hötensleben. 1897 kam er an die Volks-Knaben-Schule in Magdeburg-Buckau, Feldstr. 24, zunächst als Klassenleiter einer 6. Klasse mit 24, später mit 54 Schülern. (Nachbargebäude der späteren Buckauer Versuchsschule). Weihnachten 1898 verließ Karstädt die Schule wieder (vgl. Chronik Buckauer Volks-Knaben-Schule). 1906 berichtet Karstädt in einem Artikel „Freiwillige Fortbildung in Magdeburg“ über Fortbildungsmöglichkeiten der Lehrer in der Stadtbibliothek (Karstädt 1928, 69-74). Vgl. auch Rosenow, G.: Otto Karstädt zum Gedächtnis, in: die neue schule, 2. Jg. 1947, Nr. 15.

Zustimmung für die weltliche Schule ein. Sie müsse sich hüten vor dem Ersatz des Religionsunterrichts durch ein „religionsloses Dogma“ (ebd., 454).

Für die *freiheitlich* gestaltete Schulreform fordert Hilker eine „freie elastische Form von Kern-, Ergänzungs- und Neigungsunterricht“, die Wahlfreiheit im Fremdsprachenunterricht (ebd., 452f.), die „Elastisierung der Prüfungsbestimmungen“ (ebd., 457). Differenzierung des Unterrichts und Wahlfreiheit für bestimmte Fächer sei allerdings nur für höhere Schulen in Betracht zu ziehen, da „eine deutliche und beständige Ausbildung der Begabungsunterschiede erst mit Beginn der Pubertät einsetzt“ (ebd., 18). Er räumt jedoch ein, daß schon Neigungskurse zum Lehrplanpensum in Leipzig und Chemnitz auch in den oberen Klassen der Volksschule schon versucht worden seien. Das Stichwort „produktive Erziehung“ erklärt Hilker mit „Lebendigmachung aller tätigen Kräfte im Menschen“, als „soziale Tat“ (Hilker 1923, 180). Die Auflösung des Gegensatzes „von Persönlichkeit und Masse in der neuen Gemeinschaft“ (Hilker 1924, 19) bedürfe

„der innerlich, d.h. nach der Richtung und Grad der Veranlagung differenzierten Einheitsschule“, nach dem Programm der entschiedenen Schulreformer, ‘die intellektuelle, technisch-werktätige und künstlerische Begabungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewußtsein entwickelt. Erst diese Schule würde jeden jungen Menschen zu seinem vollen Selbst verhelfen“ (Hilker 1924, 19).

Das Verhältnis von Individualität und Gesellschaft oder „allseitiger Entfaltung der Kräfte und Spezialisierung der beruflichen Erwerbstätigkeit“ sei in der „Produktionsschule“ (vgl. dazu Oestreich 1924) umsetzbar, einer „Stätte lebendiger Bildung aller schaffenden Kräfte zu schöpferischer und pädagogisch wertvoller zweckhafter Leistung“ (Hilker 1924, 30).⁸⁷ Damit wendet sich Hilker gegen den Einwand, das Konzept der „Produktionsschule“ führe unweigerlich zu Kinderarbeits- oder Fabrikschule, ein Bedenken, das auch Karsen teilte.

Mit *Berthold Ottos Schulkonzept* stimmte Hilker grundsätzlich überein: „Naturgemäße Entwicklung respektieren“ (ebd., 6), „Ablehnung konfessioneller Religionsbindung“ (ebd., 8f.), Gesamtunterricht (ebd., 14), das Spiel als „lebendige Form geistiger Übung und Kenntnisserwerbung“ (ebd., 16), Freiheit in der Fremdsprachenbildung (ebd., 19) sind Stichworte in Hilkers pädagogischer Auffassung, die ausdrücklich auf Otto zurückführen. Die gerade eröffneten Versuchssexten in Magdeburg nennt er einen zu fördernden Versuch im öffentlichen höheren Schulwesen und empfiehlt sie „überall zur Nachahmung“ (ebd., 451).

Deutlich kritischer als die beiden anderen Autoren sieht Hilker die Rolle der *Schuladministration* im Reformprozeß. Der Ministerialerlaß⁸⁸, der Regierungen usw. ermächtigte, „in einzelnen geeigneten Fällen Versuchsfreiheit zu gewähren und Lehrer in Stadt und Land zu Versuchen anzuregen“ (ebd., 450), sei in den „Kreisschulbüros steckengeblieben“ oder völlig unbekannt. Es bestünde die Gefahr, daß „die große allgemeine Schulreform .. an den Zwischeninstanzen scheitern“ werde (ebd., 451). Oberschulräte, Schulräte und Direktoren sollten „weniger den Unterricht revidieren und kritisieren als vielmehr pädagogisches Leben in den Lehrerkollegien entfachen“ (ebd., 462). Wichtig war es Hilker, abschließend, offenbar mit Bezug auf Karsen, nochmals ausdrücklich seinen liberalen Ansatz zu betonen:

Er schließe „nicht mit dem Hinweis auf eine politische Revolution, die dem Wunsche ... nach Umgestaltung der Erziehung gewaltsame Erfüllung bringen soll, sondern mit ... einer dem

⁸⁷ Als seine Quellen nennt Hilker: Seidel (1909), Kerschensteiner (1908), Dewey (1905) und Blonskij (1921).

⁸⁸ UIIIA Nr. 1040 vom 4. Juli 1923. Bei H. Schmitt 1993, Anm. 47 findet man Fundort und Auszüge des Erlasses.

Verständigungswillen entspringenden *Reformation der Schule* [Hervorhebung Quelle]" (ebd., 449).⁸⁹

4.5. Versuchsschule und Revolution

Mit diesem Thesenfragment ist man mitten in Fritz Karsens (1885-1951) schulpolitisch begründeten, „gereiften“ Auffassungen (vgl. Radde 1973). Eine chronologische Titelübersicht von ausgewählten Veröffentlichungen lässt die Entwicklung in seinen Anschauungen erkennen. Von der „Gaudig-Debatte“ 1921, in der er seinen pädagogischen Standpunkt für schülerzentrierte Unterrichtsformen und gegen methodischen Formalismus absteckte, über die „Deutschen Versuchsschulen der Gegenwart“ (1923), die ein politisch eindeutiges Bekenntnis für sozialdemokratisch gedachte Schulpolitik mit noch recht offenem pädagogischem Visier präsentierte, gefolgt von „Die neuen Schulen Deutschlands“ (1924), nun im Mittelpunkt die Gemeinschaftsschulen, die als öffentliche Schulversuche aus dem politischen Aufschwung nach 1918/19 entstanden waren. Schließlich definiert er in „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“ (1928) eine gesellschaftlich „notwendige“ Versuchsschule. Im gleichen Jahr wird im Kontext einer Tagung an Magdeburger Versuchsschulen die „Versuchsschule als Schule der werdenden Gesellschaft“ (1928a; vgl. auch Bergner 1993 a) apostrophiert.

Beeinflußt vom Bund der entschiedenen Schulreformer, mit dessen Initiatoren Oestreich, Kawerau, Hilker und O. Koch er in enger Verbindung stand, unternahm Karsen schon an der königlich-preußischen Hauptkadettenanstalt den Versuch, die „planerischen Ideen von einer Einheitsschule aus ‘republikanisch-demokratisch-sozialem Geist’ im Sinne des Bundes prinzipiell zu realisieren“ (Radde 1993, 177). Diesem allerdings gescheiterten Reformversuch folgte 1921 die Übernahme des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums in Neukölln, das später – offensichtlich auf Initiative der mit der KPD sympathisierenden oder ihr angehörenden Lehrer der Schule hin (vgl. Radde 1973, 89f.) – in Karl-Marx-Schule umbenannt worden war. Die bereits 1920 umrissenen Vorstellungen von einem Schulversuch verwirklichte er schließlich erst in Neukölln. Zum Ziel hatte Karsen die Schulgemeinschaft als wirtschaftliches, verwaltungsmäßiges und geistiges Gemeinwesen, in dem Ackerbau, Werkstätten und hauswirtschaftliche Betätigung mit Unterricht zu verbinden seien. „Normal Begabte“ und „intellektuell Begabte“ sollten nach gemeinsamer Grundschulzeit in einem differenzierten Kern-Kurs-Unterrichtssystem, der Gesamtschule vergleichbar, ihre schulischen Laufbahnen unabhängig vom Geldbeutel der Eltern absolvieren können (vgl. Reichsschulkonferenz 1921, 111).

⁸⁹ Könnte sich auf Karsens Schluß (1923, 127) beziehen.

Die in Neukölln so eingerichtete Schule umfaßte neben dem Realgymnasium auch eine Volks- und Aufbauschule (vgl. Lemm 1987, 127). Die Fusion der drei Schulen erfolgte im Jahr 1927 (vgl. Radde 1993). Die Beziehung zu Magdeburg knüpft sich an dieser Stelle über den Leiter der einbezogenen Volksschule, den Lehrer Karl Linke, der mit Unterstützung der Freien Schulgesellschaft Ostern 1927 von der Magdeburger Altstädter Sammelschule nach Berlin wechselte⁹⁰.



Abb. 7: Fritz Karsen

Konsequent seiner *demokratisch-sozialistischen Perspektive* folgend unterteilte Karsen die Versuchsschulen in jene vor 1918, die „bei aller Ahnung der Bedeutung der Schule als eines sozialen Lebensraums ihre Grenze an ihrer Abgeschlossenheit“ (Karsen 1928 a, 294) hatten, und die nach der Revolution, die vor dem „realen Hintergrund dieser werdenden Gesellschaft“ (ebd.) entstanden waren und geprägt wurden. Bestimmend sei die Gemeinschaft der Arbeiterschaft, die zu einer Umgestaltung der Gesellschaft angetreten war; u.a. zur Begründung einer Schule, in der ihre Ideale „Arbeit und Gemeinschaft, Solidarität“ verwirklicht werden sollten. Die Sozialdemokratie war für Karsen der fruchtbare politische Boden, auf dem die Saat dieser neuen Schule würde gedeihen können. Schule blieb für ihn immer ein Organ der Gesellschaft. „Stärker als die Lebensmacht der Schule, als alle planmäßig geformten Mächte der Erziehung bildet der Einfluß von Familie und weiterer Umwelt“ (Karsen 1923, 128). Kinder „werden in ihrer Art und Lebensauffassung von dem

⁹⁰ Vgl. LAM; Rep. 18³, Nr. 11.7 Aa 1925-30: Die weltliche Schule (Sammelschule) in der Altstadt, Kleine Schulstr. 24.

Karl Linke war Vorsitzender des Bundes der freien Schulgesellschaften Magdeburg (Nachfolger von Richard Rötscher in dieser Funktion). Von Berlin aus versuchte er im Auftrage dieses Bundes ab 1927 wiederholt, Entscheidungen der Schuladministration gegen weltliche Schulen zu beeinflussen.

Milieu bestimmt, das um sie ist". Sie können nicht entgegen „der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, plötzlich neue ideale Gemeinschaft verwirklichen“ (Karsen 1928 a, 294). Im Unterschied zu Karstädt ist die Gemeinschaftsschule als „revolutionäre Schule“ nicht mehr „Erscheinung eines utopischen Überschwangs“ (Karsen 1923, 101), der meist durch den Einfluß „jener bürgerlich-Geistigen .. [kommt], die aus ideeller Begeisterung zu der Arbeiterschaft übergingen, ohne *ihr Leben* [Hervorhebung Quelle] zu leben“ (ebd.). Sie sei vielmehr energetischer Verfechter einer Einheitsschule, d.h. einer Schule ohne sozial bestimmte Privilegien für eine elitäre Oberschicht, eine Schule ohne die vorzeitige Zergliederung in Schüler von Volks- und höheren Schulen, durch die sozial definierte Schullaufbahn-Entwürfe unumkehrbar verfestigt würden.

Karsen teilt die deutschen Versuchsschulen in vier Gruppen ein: Die erste bilden die *organisatorischen Schulversuche*, die lediglich äußere Veränderungen zur Regelschule aufweisen. Eine zweite Stufe stellen die *methodischen Schulversuche* dar, die sich schon im Gegensatz zum Alten befinden, aber noch von Initiatoren getragen sind, die kaum den „Empfindungs- und Gedankenkreis“ der „Massen“ vertreten (Seinig, Gaudig, Otto). Die *Schulen der neuen Gesinnung* stellen eine dritte Gruppe dar, offen für die neue Weltanschauung und damit für neuen Inhalt. Die sie auslösen und gestalten stehen auf diesem Boden. Die Landerziehungsheime und deren Nachfolger sowie die Waldorfschule gehören dazu. Karsen kritisiert, daß sie bei „aller Ahnung der Bedeutung der Schule als eines sozialen Lebensraums ihre Grenzen an ihrer Abgeschlossenheit“ (vgl. Karsen 1928 a, 294) haben. Folgen seien u.a. „übersteigerte Gesellschaftsromantik“ oder „Flucht aus der differenzierten Gegenwart in eine nicht zeitgemäße Primitivität“ (ebd., 295). In einer kritischen Position, auch gegen Oestreich und Hilker, befindet sich Karsen im Kontext „Produktionsschule“. Er verneint nicht die handwerkliche Arbeit, im Gegenteil, sie spielt in seinem Konzept an der Karl-Marx-Schule eine zentrale Rolle. Aber er lehnte die Erniedrigung der Arbeit „zum pädagogischen Mittel ‘moderner Erziehung’, ja sogar zum Mittel wirtschaftlich rentabler Produktion in der Schule“ ab. „Die Arbeit der Jugend ist Kulturarbeit. Das und das allein ist der Begriff der sinnvollen Arbeit“ (Karsen 1928 a, 120f.). Deshalb stellte die vierte Gruppe von Schulen für ihn zugleich die höchste Stufe damaliger Entwicklung dar, nämlich die *revolutionäre Schule* (1923, 100ff.), die er auch als Gemeinschaftsschule bezeichnete. Aus einer engagierten Parteinahme für die Arbeiter und deren sozialdemokratische Bewegung kommend, stelle die Gemeinschaftsschule einen finalen Punkt der Entwicklung von Versuchsschulen dar. Jede davor sei „ihrem Gedanken nach private Unternehmung einzelner, die mehr oder weniger bewußt von den Triebkräften der Zeit erfaßt sind“, „unter Bedingungen, die von denen der öffentlichen Schule abweichen und von ihnen für pädagogisch wertvoller gehalten werden“. Erst „wenn endlich die Massen selbst“ Träger derartiger Versuche werden, so Karsen, hebe sich der *Versuchscharakter* dadurch auf, daß die „Privatinitiative“ durch die „Gemeinschaft des ganzen Volkes“ in eine „allgemeine Schule“ münde, die Gemeinschaftsschule. Mit ihr sei das Ende der Geschichte der Schulversuche erreicht (vgl. Karsen 1923, 130).

Ein weiteres Kriterium für die Unterscheidung der Versuchsschulen ist für Karsen der politische Standpunkt der Eltern. Kommunistisch orientierte Schulen, die „einen gewissen klassenkämpferischen Zug nicht vermeiden“ werden, sozialdemokratisch zusammengesetzte Elternschaften, die „ein starkes Bestreben zeigen, ihre Jugend mit dem Ideal einer sozialeren Umgestaltung unserer Republik zu erfüllen“ und Schulen, „die im wesentlichen getragen werden von einer reformfreudigen Lehrerschaft, ... [und] durch deren wissenschaftlich pädagogisches Ethos bestimmt“ werden (ebd., 296).

Unter pädagogischer Perspektive sind für Karsen drei Schulreformer wichtig: Der Charlottenburger Rektor *Oscar Seinig*, der durch „den Weg der Beobachtung und Handgestaltung“ den kreativen und kooperierenden Schüler aus dem starren, vom Lehrer dirigierten Klassenunterricht in die Arbeitsgruppe transformierte, jedoch „an der Einseitigkeit seines Prinzips“ scheiterte (ebd., 289). *Hugo Gaudig*, der mit der „freien geistigen Arbeit“ den aktiven, fragenden Schüler wollte, der „Denkreize“ empfände und „sich über das, was er wissen will“, klar zu werden versucht (Gaudig 1922, 3). Karsen würdigt das grundsätzliche Anregungspotential dieses Ansatzes als „großen Schritt zur Mobilisierung der Klasse“ (Karsen 1923, 39). Einig mit Karstädt sieht aber auch er die Gefahr von Formalismus darin, „daß ihre glänzende Außenseite, ihre tiefe psychologische Fundierung, sie zu der [Hervorhebung Quelle] Methode macht“, und sie von Lehrern wie Schülern einfach erlernt würde. Gaudig sei damit von einer „radikalen und grundsätzlichen Umwertung der gesamten Schule ... himmelweit entfernt“ (ebd., 41).⁹¹ Durchweg zustimmend sprach sich Karsen für das *Konzept Berthold Ottos* aus, der über die Pädagogik „vom Kinde aus“ hinausgehe (Karsen 1928 a, 296). Bereits 1923 referierte er über 16 Seiten ausführlich und ungewöhnlich wohlwollend Ottos Pädagogik als „stillen, einfachen, klaren Bezirk, der ganz beherrscht ist von dem Vertrauen zur vorhandenen Selbsttätigkeit des Kindes und seinem Werden, von Geduld und Wartenkönnen“ (ders. 1923, 40), der damit Gaudigs ausgeklügelter Methode entgegenstünde. In der Diktion fast schwärmerisch nennt Karsen das Verfahren Ottos „die Stufe der Selbstaufhebung der Methode überhaupt“ (ebd., 42). Die Frage nach der „Antinomie zwischen dem freien Wachsen des einzelnen und den Forderungen der Gesellschaft“ (ebd., 47) sieht Karsen bei Otto aufgelöst in der „lebendigen Tat lebendigen Bewußtseins“, die sich in den Handlungen des Einzelnen immer wieder neu vollziehe, verbunden mit ständigen „Anregungen seiner Umwelt, der Gesellschaft seiner Zeit“ (vgl. ebd.). Schrankenloser Subjektivismus werde so quasi von selbst durch die Macht der objektiven Welt und ihre Wertzusammenhänge beschränkt. Ottos pädagogische Prinzipien konzentriert Karsen auf: „1. ohne Zwang, 2. zur richtigen Zeit, 3. unter Isolierung der Schwierigkeiten“⁹² (ebd., 42). Die *Kritik an Otto* fällt im Vergleich zu Karstädt wenig grundsätzlich aus, bezieht sich vor allem auf die gesellschaftliche Rolle von Schule:

Die „Methodenaufhebung“ erfordere eine „Art und Höhe der Bewußtheit“, die den Kindern „allgemein“ unerreichbar bleibt. Die selbständige Organisation der Arbeit, die Rechts- und Ordnungsregeln, erforderten einen entsprechend „willigen“ Schüler.

Die Schule gerate in die Nähe von Intellektualismus durch eine zu geringe Rolle von Musik, von geistigem Leben überhaupt.

Der Lichterfelder Versuch wachse als Privatschule nicht aus der Gemeinschaft, das Heer als Muster der Gemeinschaftserziehung sei eher fragwürdig, sie verkörpere nicht das „volle Leben“ (vgl. ebd., 54f.).

Die Schule inmitten des „gesellschaftlichen Arbeitslebens“ errichtet, dann wären die Mängel behebbar, so Karsen.

An der Karl-Marx-Schule praktizierte er dann auch ein Unterrichtskonzept, das Radde „fächergreifenden, aber lehrerzentrierten Gesamtunterricht“ nennt (vgl. Radde 1993a, 181). Als zukünftige Schule ist für Karsen die Gemeinschaftsschule „ein Symbol in dem Kampf um die Erziehungs- und Bildungsreform“ (Paulsen, W. 1924, 6). In seiner Publikation von 1924 stellen

⁹¹ Karsen hatte diesen Standpunkt bereits 1921 nach der „Pädagogischen Woche des Preußischen Lehrervereins“ in Leipzig in die pädagogische Debatte gebracht (vgl. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung v. 4. März 1921). Auch F. Rauch äußerte sich 1922 zu dieser Debatte in ähnlicher Weise wie Karsen

⁹² Vgl. auch: „Der Hauslehrer“ v. 6. Februar 1921.

zwölf Lehrer(innen) Reformschulen vor, darunter auch die Magdeburger Versuchsschule. Es ist nicht bekannt, warum als Autor Margarete Behrens ausgewählt wurde und nicht Rektor Rauch. Auch Karsen hatte einen lebensgeschichtlichen Bezug zu Magdeburg. Etwa 15 Jahre nach Karstädt begann der junge Oberlehrer – damals aus Liegnitz kommend – vermutlich auf eigenen Wunsch an der Realschule in der Großen Steinernetischstr. 3. Er unterrichtete dort von 1913 bis 1918, übrigens gleichzeitig mit einigen Lehrern, die zu dem untersuchten Reformerkreis gehörten und später die Magdeburger Berthold-Otto-Schule gründeten.⁹³ Das Verhältnis von Magdeburger Berthold-Otto-Anhängern zu Karsen erhielt vermutlich bereits zu dieser Zeit seine Prägung. Von der Realschule ging Karsen nach Berlin-Tempelhof und machte als Reformer erstmals Furore. Karsen weilte vermutlich erst 1921/22 wieder „dienstlich“ in Magdeburg, anlässlich eines Besuches der Versuchsschule in der Wilhelmstadt, der im Zusammenhang mit seinen Studien an Versuchs- und Reformschulen in Vorbereitung auf die Veröffentlichung von 1923 stand. Ein weiterer Aufenthalt folgte im September 1923. Nochmals weilte Karsen an dieser Schule 1928 im Rahmen einer Tagung der Lebensgemeinschaftsschulen. Inwieweit Erfahrungen aus der Tätigkeit in Magdeburg auf die Entwicklung von Karsens Auffassungen Einfluß hatten, ließ sich nicht ausmachen. Auch Raddes biographische Arbeiten liefern darauf keinen Hinweis. Argumente dafür ließen sich allein schon anhand der reformaufgeschlossenen Atmosphäre an der Realschule finden. Aber auch an anderen höheren Schulen der Stadt sind in dieser Zeit reformerische Ansätze erkennbar, so daß durchaus ein günstiges Klima für Veränderungen angenommen werden kann. Albert Reble berichtete darüber aus eigener Schülererfahrung (vgl. Reble 1990, 174, 182).

Zusammenfassend lassen sich die Wurzeln von Reformpädagogik in der Zeit nach dem 1. Weltkrieg auf kulturkritische, jugendbewegte und aktualitätspychologische Ideen zurückführen (vgl. auch Dietrich 1970, 202). Daraus entstandene pädagogische Konzepte waren durch die unterschiedlichen Perspektiven ihrer Schöpfer geprägt, standen in Verbindung mit biographischen Erfahrungen. Unzufriedenheit mit der Situation der Menschen unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen, das Bedürfnis, Erziehungsformen und oft auch Gesellschaft zu verändern, wurden zu handlungsleitenden Motiven. Das Verhältnis von Politik und Pädagogik wurde dabei unterschiedlich bewertet, jedoch immer vom Pramat des Erzieherischen her. Von einer zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Perspektive aus reflektierte Erich Weniger den Konflikt zwischen der ideengeschichtlichen und erfahrungsgeleiteten Partei, oder anders, zwischen den „Kulturreditikern“, mit ihrer Affinität zur geistigen Gesamtbewegung der Zeit und den „Empirikern“, die sich mehr auf ihre tägliche Erziehungserfahrung und Ablehnung überliefelter Pädagogik beriefen. Den einen blieben die konkreten pädagogisch-schulorganisatorischen Konsequenzen und den anderen die Überschau und Erkenntnis der Tragweite ihrer Bestrebungen oft verschlossen. Das habe nicht zuletzt zum Verdecken der eigentlichen Innovation geführt:

„Die damit erzwungene verfrühte Methodifizierung heilige aber den zufälligen Stand der Dinge und entwickelte so gleichzeitig am revolutionären Flügel die Methode der Methodenlosigkeit im Rückgang auf die schöpferischen Kräfte im Kind oder im Erzieher, in der Mitte die Allgemeingültigkeit des Arbeitsunterrichts oder der Deutschkunde, auf der rechten Seite zahllose methodische Anweisungen zu reformerischen Einzelheiten“ (Weniger 1930, 3).⁹⁴

Unter der Vielfalt der sich entwickelnden Strömungen spielte der Ansatz einer Pädagogik „vom Kinde aus“ eine bedeutende Rolle. Karstädt, Hilker wie auch Karsen stimmten trotz

⁹³ Karsen, Fritz, Dr. phil., Oberlehrer, wohnhaft Magdeburg, Rötgerstr. 14, Lehrer an der Realschule Magdeburg, die später den Namen Lessingschule erhielt, in der Großen Steinernetischstr. 3 (vgl. Adreßbuch Magdeburg 1916).

⁹⁴ Zur Rolle der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Weimarer Zeit vermerkten Oelkers/Tenorth, sie habe die reformpädagogische Hoffnung auf radikale Veränderungen der Wirklichkeit auskühlen lassen (vgl. Oelkers/Tenorth 1987, 343f.).

unterschiedlicher Perspektive darin überein, daß Berthold Otto als einer, vielleicht der genuine Vertreter anzusehen war.

5. Die Grundschulreform – ein Auftakt mit Folgen

Die Grundschulreform war rückschauend die erste und auch einzige konsequent vollzogene Veränderung von Schule in Folge der Weimarer Verfassung. Deshalb und weil in Magdeburg diese Reform wesentlich von Lehrern des Berthold-Otto-Vereins mitbestimmt wurde, befassen wir uns im folgenden genauer damit. Es interessiert die inhaltliche und organisatorische Gestaltung dieses Prozesses und insbesondere der in diese Zeit fallende Anfang einer von Ottos Prinzipien beeinflussten Schule.

In der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919 wurden die Grundsätze für künftige gesellschaftliche Entwicklungen aufgestellt, korrespondierend damit auch Orientierungspunkte für die Umgestaltung von Schule. Mit der revolutionären Bewegung waren für das Schulwesen die Forderungen nach Trennung von Staat und Kirche, Befreiung von klerikaler Bevormundung, Aufhebung von Privatschulen und die Schaffung einer mindestens vierjährigen Grundschule verbunden. Zum größten Teil fielen diese Bildungsinitiativen schon bald parteipolitischem Taktieren wieder zum Opfer. So verzichtete die SPD z.B. auf die „bekennnisfreie Schule als Regelschule“, um die Zustimmung des katholischen Koalitionspartners, der Zentrumspartei, zu den Versailler Verträgen zu erhalten. Selbst die als „Weimarer Schulkompromiß“ gehandelte weitgehend entschärfte Umgestaltungsstrategie blieb zwischen den Koalitionspartnern SPD, Zentrum und DDP noch stark umstritten. Der Magdeburger Lehrerverband reflektierte im Dezember 1919 die Verhältnisse in der preußischen Landesversammlung mit der bangen Frage:

„wird der gegenwärtige Kultusminister eine fortschrittliche Schulpolitik treiben können, wenn das Zentrum sowohl in Preußen wie im Reich in der Regierung sitzt?“ (Schulbote 52/1919, 626)

In der auszugsweise wiedergegebenen Parlamentsdebatte werden die schulpolitischen Kontroversen innerhalb des Regierungsbündnisses deutlich. Am Beispiel der Auseinandersetzung zwischen dem Bonner Professor und Zentrumsabgeordneten Lauscher und der SPD-Schulpolitikerin Frau Dr. Wegscheider über die SPD-Bildungsgrundsätze klärte man die Lehrer über die unüberbrückbaren Differenzen zwischen den Parteien auf. Bezogen auf die SPD machte Lauscher klar, „daß zwischen diesen und unseren Anschauungen eine Kluft besteht, die wohl überhaupt nicht überbrückt werden kann“ (ebd.). Der wichtigste Streitpunkt war die Entkonfessionalisierung der Schule. Wenn überhaupt weltliche Schule, so müsse dann „jeder nach seiner Fasson die Erziehung und das Schulwesen regeln und ordnen“ (ebd.) dürfen. Weiter sollte die Lehrerbildung konfessionell gebunden bleiben. Eine Autonomie der Schule, so daß „man ausschließlich in die Hand des Lehrers die Entscheidung darüber [lege], was und wie an der Schule geschafft und gearbeitet wird“ (ebd.), sei ebenso abzulehnen, wie die „übertrieben optimistische Auffassung ..., die Rousseau von der Kinderseele wie von der menschlichen Natur überhaupt hatte“ (ebd.). Koedukation sei ebenfalls ausgeschlossen. Diese Grundsätze blieben Dissenspunkte in der schulpolitischen Auseinandersetzung zwischen den Parteien. Damit gerieten pädagogisch reformwillige Lehrer, die sich politisch eher dem liberal-konservativen Lager hingezogen fühlten, in Konflikt. Nicht, daß es sie der SPD parteipolitisch näher brachte, aber deren schulfortschrittliche Haltung war ein Argument für Kooperation. In der Magdeburger Stadtregierung beruhten die politischen Verhältnisse auf der parlamentarischen Mehrheit von SPD und ihren Zentrums- und DDP-Koalitionspartnern. Bildungspolitische Initiativen wurden auch hier keineswegs immer koalitionseinheitlich vertreten. Die Intentionen waren mitunter konträr, dennoch fand man in wichtigen Entscheidungen zur äußeren wie inneren Schulreform der Stadt bis 1933 überwiegend Konsens. Zum einen war es die Akzeptanz des hohen kommunalpolitischen Stellenwertes sozialer Aufgaben. Zum anderen lag es an der Unterstützung durch OB Hermann Beims, daß Schulpolitik

während der Weimarer Zeit einen Sonderbonus genoß. Die Konstellation, daß 1919 die wilhelminischen Stadträte zunächst im Amt geblieben waren, führte dazu, daß die konservativen Parteien beteiligt wurden an der Durchführung von ersten Reformschritten. Selbst als 1921 ein sozialdemokratischer Stadtschulrat die städtische Schulverwaltung übernahm, blieb der konservative Schulrat Nordmann im Amt. Im Jahre 1919 gab es zu Fragen der äußeren und inneren Schulreform zwischen städtischer und Regierungsebene sowie innerhalb des städtischen Parlaments weitgehend Konsens. Daß dennoch wenige Jahre später folgenreiche Auseinandersetzungen um die Schulentwicklung in der Stadt ausbrachen, hatte weniger innerparlamentarische als vielmehr hierarchisch-administrative Ursachen.

Parlamentarisches Thema wurde die Schulreform durch den II. Hauptteil der Verfassung, Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen. Im 4. Abschnitt, Bildung und Schule, forderte Artikel 146 als Grundlage einer zunächst äußeren Schulreform im Reich eine einheitliche Grundschule:

„Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszustalten¹. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule² baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung³ oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend“ (Richtlinien 1931, 4f.).⁹⁵

Soziale Ungleichheit in der Schule zu überwinden, schien partiell möglich zu werden, allerdings waren die Diskussionen um Schulreform so bunt und kontrovers, daß kaum auf Konsensfähigkeit zu hoffen war. Die Reichsschulkonferenz von 1920, auf der sich fast alle populären Schulreformer, -politiker und -gründer dieser Zeit zu ihrem Konzept von einer deutschen „Einheitsschule“ äußerten, legt aufschlußreich Zeugnis dafür ab.⁹⁶

Im Gegensatz zu anderen Verfassungsgrundsätzen erließ man der Grundschule allzulange Geburtswehen; die Nationalversammlung beschloß das „Reichsgesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen“ bereits am 28. April 1920. In fünf Paragraphen wurden die Grundsätze für die Einrichtung einer „gemeinsamen Grundschule“ und die damit verbundenen Änderungen in der Schulstruktur verordnet, allerdings schränkten Sonderregelungen die Verbindlichkeit sehr ein. Der Reichsminister des Innern erließ am 18. Juli 1921 die „Richtlinien über die Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule“, in Verbindung mit „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“.

„Die Richtlinien sind als Anregung zur einheitlichen Gestaltung der Grundschule aufzufassen, wobei jedoch im übrigen die Länder in bezug auf den inneren Ausbau der Grundschule, auf Lehrplan- und methodische Fragen ihre volle Freiheit und Selbständigkeit behalten“ (Richtlinien 1931, 22).

Damit wurde eine seit 1872 geltende Bestimmung außer Kraft gesetzt. Im Oktober 1922 folgten die „Richtlinien für die oberen Klassen der Volksschule“ (ebd., 34-53). Vom Jahreswechsel 1918/19 bis zum Erlass der Richtlinien lag es in der Verantwortung der Landes- und städtischen Verwaltungen,

⁹⁵ Die Fußnoten haben im Original folgenden Wortlaut:

¹ Dieser Artikel enthält kein unmittelbar anwendbares Recht, sondern Richtlinien für den Aufbau des öffentlichen Schulwesens. „Organische“ Ausgestaltung erfordert Übergänge von einer Schulart zur anderen.

² Vgl. Schulgesetz vom 28.4.1920, 18.4.1925, 26.2.1927.

³ Damit wird der Übergang vom individualen zum sozialen Erziehungsprinzip erstrebt.

⁹⁶ Die „Einheitsschul“-Diskussion (in diesem Sinne 1904 auf der Deutschen Lehrerversammlung in Königsberg begonnen), wurde 1919 wesentlich von J. Tews (Berlin, im Namen des Deutschen Lehrervereins), W. Rein (Jena), Kerschensteiner (Stadtschulrat in München) und P. Natorp (Marburg) mit relativ eigenständigen Modellen beeinflußt (vgl. Saupe, E. 1919, [Saupe war 1919 Rektor in Halle/Saale, später dort Oberregierungs- u. Schulrat]).

Richtlinien oder Lehrpläne für ihr Territorium herauszugeben, ohne obrigkeitliche Vorgaben. Das führte für kurze Zeit zu Verunsicherung, zumal die Beamten und schulleitenden Lehrer noch die alten und somit dem bisherigen System verbunden waren. Man suchte nach theoretischer Anleitung und praktischen Erfahrungen und Beispielen. Auf die Bedeutung Magdeburgs im Rahmen der einsetzenden Kommunikation zwischen den Städten und Gemeinden machen Aktenfunde aufmerksam, die „Anfragen an den Magdeburger Magistrat“ nach Erfahrungen mit der Schulreform und neuen Lehrplänen enthielten. Wurden diese auch meist schriftlich beantwortet, so waren in erster Linie doch persönliche Kontakte, Hospitationen von Lehrern und Schulbeamten bevorzugten Wege reformpädagogischer Kommunikation (vgl. Lehberger 1993 a). Auch Veröffentlichungen wurden aufmerksam registriert. Zum Beispiel fragten im Frühjahr 1919 Schulaufsichtsbeamte aus Wernigerode nach Erfahrungen im Umgang mit den anstehenden Personalproblemen:

„Wie aus Zeitungsberichten zu entnehmen, ist vom dortigen Lehrerverein angeregt worden, bereits zum nächsten Ostertermin mit dem Abbau der Unterstufe der Mittelschule zu beginnen und dafür die Einrichtung der I. Grundschulklass in Angriff zu nehmen“.⁹⁷ Wie löst man die damit verbundenen personellen Probleme?

Da Lehrerinnen und Lehrer eigenständig einen Lehrplan für den Unterricht zu entwerfen hatten, kamen auch Anfragen wie die eines Oberlehrers aus Hadmersleben. Er hatte Interesse am Magdeburger Stoffplan, um diesen „als Vorbild“ für die Grundlegung seines Planes zu verwenden (ebd., Bl. 128, Schreiben vom 21.3.1919). Die „preußische Auskunftsstelle für Schulwesen“ begann schon 1918 im Zusammenhang mit der geplanten „Neuorganisation des preußischen Schulwesens“ nach Erfahrungen zu suchen und ließ sich u.a. auch aus Magdeburg einen schriftlichen Bericht über Erfahrungen mit Schulreform geben. Daraus ist die Situation in der Stadt in Vorbereitung auf die neue Grundschule (vom 31. 7. 1919) – weder Grundschulgesetz noch Richtlinien waren erschienen – gut erkennbar:

Die Einführung der Grundschule sei für Ostern 1920 geplant. Die untersten Stufen der höheren Mädchen-, Bürger- und Volksschulen werden in allgemeine Grundschulklassen umgewandelt. Folgende Maßnahmen wurden zur Vorbereitung eingeleitet:

- „1. Kursus zur Ausbildung geeigneter Lehrkräfte für die unterste Stufe der Grundschule ist bereits ins Leben gerufen. Er bereitet für den Handfertigkeitsunterricht in der Grundschule vor.
- 2. Es sollen Räume, die den berechtigten Ansprüchen an eine Reformunterrichtsstufe entsprechen, bereitgestellt werden.
- 3. Ferner sollen städtische vorbildliche Kindergärten geschaffen werden“ (ebd., Bl. 201).

Weiter wurde darauf hingewiesen, daß begabte Schüler der Volksschule als Freischüler an höhere Schulen delegiert werden sollten, verbunden mit einer besonderen Vorbereitung in den fremdsprachlichen Fächern. Daß Magdeburg auch aus preußisch-ministerieller Sicht ein fortgeschrittenes Beispiel für Schulreform lieferte, macht ein Schreiben der Potsdamer Schuldeputation vom 24. September 1920 deutlich. Auf die Anfrage nach Lehrgängen für künftige Grundschullehrer an das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht wurde verneint, auch in Berlin würden keine existieren. „Dagegen sind wir von der staatlichen Auskunftsstelle auf die Einrichtung solcher Lehrgänge in Magdeburg verwiesen, welche seit Ostern 1920 dort bestehen sollen“ (ebd., Bl. 277). Die umfassende Antwort erteilte im Auftrage der Schulverwaltung der Lehrer Fritz Rauch.

Zunächst waren diese Vorgänge für Magdeburger Zeitungen kein Thema. Erst als mit dem Abbau von Vorschulen begonnen wurde⁹⁸, nur noch bereits aufgenommene Schüler bleiben durften, wurde Alarm geschlagen. Die sozial besser gestellten Schichten sahen ihre althergebrachten Privilegien

⁹⁷ StAM; Rep. 18³, 2.7^a, Bd. 2, Bl. 126.

⁹⁸ 1917 gab es die Städtische Vorbereitungsschule für Knaben, die kleineren Vorschulen der Altstadt Zu St. Jakobi, Zu St. Petri, Zu St. Katharinen und die V. Vorschule. Vgl. auch Weber, F. 1919, 56-57.

bedroht und intervenierten öffentlich. Man hatte mit wissenschaftlichen Erhebungen z.B. in Bremen und Rostock den Nachweis anzutreten versucht, daß soziale Lage und Intelligenz in direktem Zusammenhang stünden – „in den breiten niederen Schichten verhältnismäßig nur wenige Kinder mit höherer Leistungsfähigkeit stecken, ... in den entgeltlichen [Schulen, R.B.] .. auch sehr viel weniger sitzen [bleiben], als in den unentgeltlichen“ (zit. n. Saupe 1919, 24f.). Diese gemeinschaftliche Grundschule wurde als Signal für gesellschaftliche Veränderung verstanden, gleichbedeutend mit Bedrohung traditioneller Bildungsprivilegien. Dort, wo der Übergang in weiterführende Schulen bevorstand, äußerten betroffene Eltern zunehmend ihre Ängste unter Hinweis auf das vermeintliche Dilemma.

„Es fragt sich nur, ob die Kinder durch den Unterricht in der Grundschule soweit gefördert sind, daß sie mit Erfolg an dem Unterricht der höheren Schule teilnehmen können“
 (Magdeburgische Zeitung v. 27. Mai 1922).

Als Kompromiß wollte man zumindest zusätzliche Förderklassen für die Übergänger an die höheren Schulen. Die städtische Schulverwaltung lehnte mit Unterstützung der Regierung ab (vgl. Magdeburger Volksstimme v. 4. Juni 1922), zunächst ohne jede Bereitschaft auf Zugeständnisse. Die höheren Schulen waren bis dahin in keiner Weise in die Reform einbezogen. Schließlich verkündete der Stadtschulrat aber doch einen Katalog von Maßnahmen, der eine wirksamere Vorbereitung der Schüler der künftigen 4. Klassen auf den Übergang sichern sollte.

5.1. *Der Magdeburger Lehrplan – ein Entwurf „von unten“*

Als die städtischen Körperschaften beschlossen hatten, ab Ostern 1920 die Grundschule einzuführen, verstanden das vor allem reformwillige Lehrer als Signal dafür, auch eine innere Schulreform zu verwirklichen. Die städtische Schulverwaltung richtete zur Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern Kurse ein, die zunächst vor allem durch handwerkliche Übungen wie Papp- und Holzarbeiten bestimmt waren. Nach Protesten der Beteiligten wurde „auf Vorschlag der Lehrerschaft von der städtischen Schulverwaltung ein Grundschulausschuß gebildet, der die Vorbereitung der freiwillig sich zur Übernahme einer Grundschulkasse gemeldeten Lehrer und Lehrerinnen übernehmen sollte“.⁹⁹ Diese Arbeitsgemeinschaft wurde durch den Magistrat mit finanziellen Mitteln ausgestattet, umgehend hatten die Reformer um Fritz Rauch durch Vorträge, Bücherbesprechungen und Wandtafelzeichenkurse eine lebendige Diskursarena zu reformpädagogischen Erfahrungen initiiert. Unter den Teilnehmern waren die Otto-Anhänger vermutlich in der Überzahl. Bis Ostern 1920 erarbeiteten die Mitglieder des Grundschulausschusses im Auftrage der Schulverwaltung einen Lehr- und Stoffplan, „nach dem der neuzeitliche Anfangsunterricht erteilt werden sollte“ (ebd.). Die Magdeburger Regierung bestätigte den Plan, mit dem ersten Schultag 1920 trat er für die Anfängerklassen in Kraft. Damit war die Stadt eine der ersten, die in den Grundschulklassen Reformunterricht erteilten. „Andere Städte schickten Kommissionen nach Magdeburg, um den Grundschulbetrieb kennenzulernen“ (ebd.).

Im Winter 1921/22 wurde durch den neu in die Schulverwaltung eingetretenen Stadtschulrat Löscher ein Teil dieses Grundschulausschusses zusammen mit wenigen anderen Reformwilligen zu einem Kollegium vereint – der erste Schritt auf dem Weg zu den Otto-beeinflußten Schulversuchen in Magdeburg. Zunächst herrschten trotz unterschiedlicher reformpädagogischer Auffassungen offene Verhältnisse, jeder unterrichtete entsprechend seiner Auffassung.

Welche Reformströmungen in diesem Kreis nebeneinander existierten, wo Dissens und wo Konsens bestanden, darauf weisen uns drei fast gleichzeitig daraus hervorgegangene Monographien zum Thema Gesamtunterricht in der Grundschule hin. Aufgrund ihrer deutlich verschiedenen Akzentuierung sind sie hilfreich für eine Annäherung an damals bestehende Differenzierung in pädagogischen und politischen Ansichten. Die Publikationen erreichten jeweils eine beachtliche

⁹⁹

STAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 266f.: Rauch, F.: Ein Jahr Magdeburger Versuchsschule, 1923 (handschriftlicher Aufsatz).

Auflagenhöhe. Das Copyright hatten renommierte Verlage erworben, vielleicht waren sie selbst Anreger der Veröffentlichungen: Zickfeldt – Osterwieck, Leipzig (Faulbaum); Velhagen & Klasing – Bielefeld, Leipzig (Kolrep/ Brandt/Rauch); Hirt – Breslau (Braune/Kahe). Daß die Bücher auch zur Kenntnis genommen wurden, darauf weist eine kritische Rezension von 13 „arbeitsunterrichtlichen“ Veröffentlichungen in der „Pädagogischen Warte“ (Gaede, O., 1927) hin. Unter den Publikationen zum Anfangsunterricht, die auf ihre praktische Nutzbarkeit untersucht wurden, waren alle drei vertreten. Interessant ist, daß deren Autoren nicht nur gemeinsam im Grundschulausschuß wirkten, sondern vier von ihnen auch Mitglieder im Berthold-Otto-Verein waren und nach 1922 zum Kollegium der Versuchsschule in der Wilhelmstadt gehörten. Unter pädagogischer Perspektive herrschten in den ersten Jahren plurale Verhältnisse in diesem Kreis, die Anhänger Gaudigs, Sympathisanten der Leipziger Reformer und die mit Otto verbundenen Lehrer koexistierten offenbar problemlos. Daß das nicht Nivellierung auf eine Auffassung bedeutete, sondern vielmehr die Unterschiede konturiert wurden, ist eine mögliche Schlußfolgerung aus der Tatsache, daß aus in einer einzigen Stadt gleich drei Neuerscheinungen zum gleichen Thema produziert worden waren.

Zuerst erschien das Buch von Kolrep, Brandt und Rauch (Neuzeitlicher Anfangsunterricht, 1921). Im Vorwort heißt es: „Jeder der drei Verfasser ... [gehe] bei aller Übereinstimmung der Grundgedanken seine eigenen Wege“ (ebd., Vorwort). Kolrep war Regierungs- und Schulrat des Regierungsbezirkes in Magdeburg und hatte die Einführung der Lehrpläne unterstützt.¹⁰⁰ Sympathie für pädagogische Reformen hatte er bereits als Lehrer.¹⁰¹ Elisabeth Brandt¹⁰² (Jg. 1889) und Fritz Rauch (Jg. 1874) gehörten dem Grundschulausschuß an, beide hatten am Lehrplan mitgearbeitet und ihn jeweils in einer Mädchen- bzw. Jungenklasse erprobt. Im Vorwort heißt es, daß jeder der drei Verfasser versuchte, „auch unter der früheren Gebundenheit an Stoff- und Lehrplan, besonders im Anfangsunterricht ihre eigenen Wege zu gehen“ (ebd., Vorwort).¹⁰³

Interessant ist die erkennbare Orientierung an Berthold Otto in dem von Fritz Rauch verfaßten Texten (vgl. ebd., 3). Im Zusammenhang mit dem Arbeitsunterricht heißt es dort, daß alle Vorbedingungen dafür bereits im Rahmen des Gesamtunterrichts erfüllt seien. Bekanntlich habe Otto diese Unterrichtsweise eingeführt und auch auf die Oberstufe übertragen (vgl. ebd.). Durch den Abdruck des „Magdeburger Grundschullehrplanes“¹⁰⁴ erhielt die Publikation gewissermaßen einen Erlaß-Charakter. Pädagogische Begriffe wie Wachstumstrieb, Gesamtheit, das Verhältnis von Gesamtunterricht und Fachunterricht bzw. die „Isolierung von Schwierigkeiten“ standen ebenso für die Nähe zu Otto, wie die Aussagen zum Religionsunterricht. Dieser wird nicht grundsätzlich positiv gesehen, insbesondere wird bedauert, daß Religion nach ministeriellen Richtlinien *stundenplanmäßig* zu erteilen sei. Gerade im Gesamtunterricht wäre doch eine Chance gegeben, Religiosität als Unterrichtsprinzip zu verwirklichen:

„Der religiös am tiefsten veranlagte Teil der Lehrerschaft, der in den beiden ersten Schuljahren wirklich Gesamtunterricht erteilt, müßte also eine stundenmäßige Bindung im Religionsunterricht aufs tiefste bedauern, weil sie unpädagogisch ist“ (ebd., 12).

¹⁰⁰ Schon vor dem Krieg Abgeordneter des Stadtparlaments, seit 1914 Mitglied der Schuldeputation.

¹⁰¹ Kolrep war Mitautor einer schulpolitischen Streitschrift des Lehrerverbandes zur Schaffung der Einheitsschule in Magdeburg (vgl. Müller/Kolrep 1918).

¹⁰² Später Lehrerin an der 1. Mädchen-Mittelschule (Editha-Schule) unter Rektorin Herwig.

¹⁰³ Das persönliche Verhältnis zwischen Rauch und Kolrep war oder wurde um 1924 eher kontrovers.

¹⁰⁴ Magdeburger Lehrplan für die ersten vier Schuljahre (Grundschule) vom 22. April 1921. Er enthält allgemeine Vorbemerkungen und Grundsätze und Ziele für das erste und zweite Schuljahr sowie Lehrplanbeispiele für diese beiden Schuljahre (vgl. Kolrep/Brandt/Rauch 1921, 15-29. Zu den Schuljahren 3 und 4 in: LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3978, Bl. 153-194 (vgl. Bergner 1993 a, Anm. 19)

Anders dagegen die Autoren Braune/Kahe (Ein Jahr Gesamtunterricht, 1921). Fritz Braune (Jg. 1887) und Otto Kahe¹⁰⁵ (Jg. 1878) waren ebenfalls Mitglieder im Grundschulausschuß (vgl. Braune/Kahe 1921)¹⁰⁶. Beide arbeiteten 1920 mit einer Anfängerklasse. Schon 1922 ließen sie „Das zweite Jahr Gesamtunterricht“¹⁰⁷ folgen, eine im Vergleich zum ersten Buch fundiertere Analyse. Wichtige Prämissen ihrer Unterrichtsauffassung waren „Gesamtunterricht im Sinne der Arbeitsschule“ und die „Handbetätigung“ (Braune/Kahe 1922, Vorwort). Ähnlich Kolrep/Brandt/Rauch begannen sie mit einer methodisch-didaktischen Grundlegung; es folgten Unterrichtsentwürfe, darin durchgängig die Betonung des Wandtafelzeichnens. Besonders hervorzuheben ist ihr Entwicklungsgerechter und tätigkeitsorientierter Akzent. Sinnleitende Stichwörter waren Gesamtunterricht, „Isolierung der Schwierigkeiten“ und Arbeitsunterricht. Insbesondere ihre Auffassung von Arbeitsunterricht, dessen Gestaltung sie wesentlich den Auffassungen von Seinig (Handbetätigung) und Gaudig (vgl. Braune/Kahe 1921, 5) nachempfanden, verweist auf Unterschiede zu Rauch u.a. Die Handbetätigung als Unterrichtsprinzip hatte bei ihnen das Pramat, in enger Korrelation mit dem Ziel der Gemeinschaftserziehung, „die ihre Aufgaben selbständig sucht und selbständig löst“ (ebd., 11). Den Unterschied zu Rauchs Auffassung verdeutlichen Passagen wie folgende:

„Die Kinder glauben machen, daß sie der Motor seien, der den Schulbetrieb in Gang hält, bedeutet ihre Lernfreudigkeit steigern. ... Voll verwirklicht ist die Arbeitsschulidee aber erst dann, wenn im Sinne Gaudigs überall Spontaneität und Produktivität des Schülers geweckt werden“ (ebd., 9).

Die Rolle des Kindes als „Motor“ wird relativiert in die eines „glauben [ge]machten“, der vom Lehrer nach Gaudigschen Prinzipien bewegt wird. Auch das Verhältnis von Gesamtunterricht und Sachunterricht wird bei Braune/Kahe zu letzterem hin verschoben. Sachunterricht bildet den „Kern und Grundlage“ (ebd., 5), den rationalen Gehalt des Gesamtunterrichts, der „Mängeln [der Schüler, R.B.] abzuhelfen und dadurch eine tragfähige Grundlage für die spätere Schulzeit herzustellen“ habe (ebd.). Der Unterricht „durch das Objekt“, das aus der „nächsten und näheren Umgebung“ (ebd.) der Schüler entnommen werden sollte, sicherte also Entwicklungsgerechte, schülerorientierte, zugleich aber auch lehrerbeeinflußte Lernprozesse. Die Persönlichkeit des Lehrers „ist die Seele und läuterndes Beispiel jedes erziehenden Unterrichts“ (ebd.), von der ein „Stück Künstlernatur“ verlangt werde, um den Gelegenheitsunterricht jeden Augenblick erzieherisch zu gestalten. Mit keinem Wort gingen die Autoren auf den Religionsunterricht oder auf religiöse Erziehung ein. Erst ein Jahr später in ihrer zweiten Veröffentlichung legen sie ihr Verhältnis zum Religionsunterricht offen. Er gehört „zu den schwersten pädagogischen Problemen des Gesamtunterrichtes“ (Braune/Kahe 1929, 35), hieß es da. Zum einen deshalb, weil inhaltlich vieles „dem gereiften Verstand“ nicht mehr standhielte, was insbesondere für alttestamentliche Geschichten zuträfe. Für die sei kein Platz in der Volksschule, weil sie zu einer „rückwärts“ gerichteten Entwicklung der Kinder führten. Da Religionsunterricht als Fach 1922 nicht zur Disposition stand, formulierten sie: „Religionsunterricht trotzdem!“ – im Sinne eines „religiösen Erlebenlassens“ (ebd., 36), das methodisch an ihre Arbeitsschulgrundsätze anknüpfen sollte:

„Wir suchen die Kinder zu freier Aussprache über die religiösen Dinge zu bringen. Da stehen dann die Zweifler den Überzeugten gegenüber, und Meinung kämpft gegen Meinung. Da müssen Zugeständnisse gemacht werden von beiden Seiten. Eine so bequeme Auffassung, die in Gott den Retter aus aller Not sieht, lässt sich da nicht halten und würde auch der Lehrer

¹⁰⁵ Kahe war Mittelschullehrer, an Sudenburger Mittelschule; 1923 oder '24 von Löscher entlassen im Rahmen der Abschaffung der Vorschulen der Mittelschulen; später wieder eingestellt, u.a. auch an der Buckauer (weltlichen) Versuchsschule tätig.

¹⁰⁶ 1929 die 5. Auflage.

¹⁰⁷ 1929 die 3. Auflage.

nicht siegreich gegenüber vielen gegenteiligen Erfahrungen der Kinder verteidigen können“ (ebd., 37).

In Magdeburg war gerade die Bildungsinitiative für eine religionsunterrichtsfreie Schule ins Leben gerufen worden. Beide sympathisierten mit dieser Bewegung.

Ein plurales Konzept *im Sinne der Leipziger Reformer* vertrat Paul Faulbaum, Jg. 1891, (Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichts, 1923). Er war 1920 noch keine 30 Jahre alt, somit der jüngste unter den hier rezipierten Reformern. Mit 231 Seiten war seine Veröffentlichung am umfänglichsten. Erwähnenswert ist die kommentierte Bibliographie. Faulbaum gründete seine pädagogischen Auffassungen auf Berthold Otto, noch mehr jedoch auf die Leipziger Reformbewegung, die „nicht unwesentlich über ihn [Otto, R.B.] hinausgegangen“ (Faulbaum 1931, 4) sei. Damit sympathisierte er mit einer pädagogisch-politischen Auffassung, in der der Entwicklungsgedanke, „das gegenwärtige Bedürfnis des Kindes“ (Rößger 1927, 146) im Vordergrund stand und gesellschaftspolitisch das Ziel „einer sozialen und demokratischen Erziehung für die Gemeinschaft“ (Poste 1992, 226) verfolgt wurde.

Methodisch-didaktisch verknüpfte Faulbaum heimatkundlichen Erlebnisunterricht mit dem gesamtunterrichtlichen Prinzip. Handwerkliche und geistige Schülertätigkeit hatten sich zu ergänzen, sein Akzent lag auf der geistigen Arbeit. „Gesamtunterricht“ (nicht nach Otto) in der Unterstufe war für ihn

„ein Unterricht, der sich um innerliche Verbundenheit aller Bildungsstoffe und unterrichtlichen Tätigkeiten bemüht. Seine Grundlage ist ein dem Leben entnommenes, in der Heimat wurzelndes Stoffgebiet.

Seine unterrichtliche Arbeitsform unterliegt einem den kindlich-psychischen Gegebenheiten und kindlichen Bedürfnissen angepaßten Wechsel.

Seine Aufgabe ist es, alle Bildungsstoffe und Bildungsangelegenheiten so zu erfassen und zu durchdringen, daß alle kindlichen Kräfte zu möglichst vielseitiger Beschäftigung geweckt und gepflegt werden“ (Faulbaum 1931, 11).

In den methodisch-didaktischen Auffassungen zur Arbeit in den Fächern Deutsch und Rechnen gab es grundsätzliche Übereinstimmung mit den beiden anderen Veröffentlichungen. Die Schülerfrage galt Faulbaum als Mittel, „die Kinder zur Eigentätigkeit, zur selbständigen geistigen Arbeit an jeder Art des Unterrichtsstoffes zu erziehen“ (ebd., 61).

Damit stand Faulbaum jedoch eher in der Tradition von Gaudig. Erlebnis- bzw. Gelegenheitsunterricht wurden zur methodischen Grundform für ethischen, darunter auch den Religionsunterricht, gleichbedeutend mit einer Ablehnung der Forderungen in den Richtlinien. Faulbaum sah ebenfalls die biblischen Geschichten als Überforderung an, allerdings gab es für ihn keine Vermittlungsmöglichkeit für einen Religionsunterricht nach dem Stundenplan.

„Grundlagen der gesamten sittlichen Erziehung bilden die eigenen Erlebnisse, wie sie im Sachunterricht herbeigeführt und in der gemeinsamen Feierstunde vollendet werden. Bei einer derartigen Gestaltung des Religionsunterrichts ist es selbstverständlich nicht möglich, die Religionsstunden planmäßig festzulegen, ... Wenn die Richtlinien des Ministers fordern, daß für den Religionsunterricht im zweiten Halbjahr wöchentlich drei Halbstunden zu verwenden sind, so glauben wir, daß damit nur ein Zeitmaß, vielleicht ein Mindestbetrag angegeben werden soll, nicht aber, daß diese Halbstunden zu ganz bestimmt festgelegter Zeit erteilt werden soll. Wie wäre sonst Gesamtunterricht zuzulassen?“ (Ebd., 45f.)

Der „Arbeitsplan“ Faulbaums weicht von den Orientierungen des „Magdeburger Lehrplanes“ insofern ab, als er eine feinere stoffliche Gliederung vorschlägt (20 statt 11 Unterrichtseinheiten) und jedem seiner Sach- und Erlebnisgebiete entsprechende Übungen bzw. Stoffe unter den

Rubriken Gemütsbildung/Anschlußstoffe, Sprachpflege/Lesen, Schreiben, Rechnen, Malen/Stäbchenlegen, Formen/ Basteln und Singen/Spielen zuweist. Zudem entwarf Faulbaum eine Variante „für das erste und zweite Schuljahr auf dem Lande“, eine Affinität, die auch in seiner „Großstadtvariante“ durchscheint (z.B. gibt es bei ihm das Thema „Schweineschlachten“). Vielseitigkeit und Produktivität Faulbaums lassen sich daran ermessen, daß er gleichzeitig auch didaktisch-methodisches Arbeitsmaterial (vgl. Faulbaum, Buchstabenmappe), eine Sammlung von Lesestücken für den Anfangsunterricht (Faulbaum 1922) und zusammen mit Karl Ewe (Jg. 1881)¹⁰⁸ die Magdeburger Fibel „Machet auf das Tor“ bei Westermann herausgab (vgl. Faulbaum/ Ewe 1921). Es handelte sich um eine regional modifizierte Ausgabe der weit verbreiteten Zimmermannschen „Hansafibel“.¹⁰⁹

¹⁰⁸ K. Ewe war Vorsitzender des Magdeburger Lehrplanausschusses.

¹⁰⁹ Reprint 1994, Hamburger Schulumuseum.

Gemeinsam war den Verfassern, die ab 1922 fast alle Kolleg(inn)en an der Wilhelmstädter Versuchsschule waren, ihr arbeitsunterrichtlicher Ansatz, ihr Ausgangspunkt von einem aktiven Schüler sowie die Suche nach Möglichkeiten zur Selbstdidaktik. Differenzen gab es in der Ausgestaltung des Verhältnisses von Stoff und Schülerfrage für den Unterrichtsverlauf, damit der Rolle des Lehrers, auch in der Beziehung handwerklicher zu geistiger Arbeit. Am Fach Religion schieden

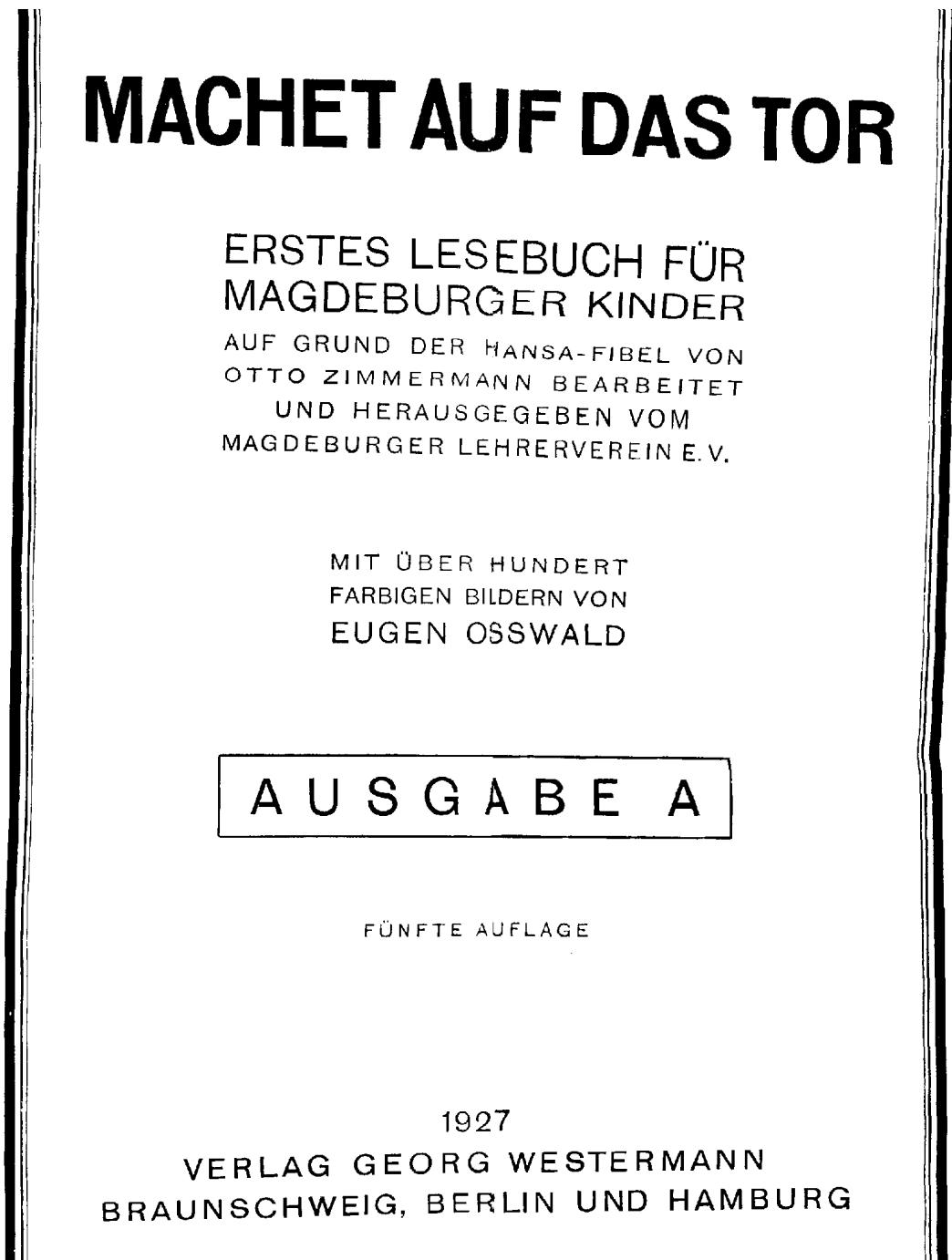


Abb. 8: Magdeburger Fibel, bearbeitet von Paul Faulbaum und Karl Ewe

sich die Auffassungen zwischen „weltlich“ sympathisierend und konfessionell gebunden, was bald zu getrennten Entwicklungen führte.

5.2. Zur Praxis des neuen Grundschulunterrichts

Unter den Reformern herrschte Einigkeit, die „reine Lesemethode“ (Faulbaum 1931, 26f., Kolrep/Brandt/Rauch 1921, 10) der Schreiblesemethode vorzuziehen, also mit dem Schreiben später einzusetzen. Einig war man sich in den Vorzügen der Antiqua-Großschrift für die Schreiblernphase, Übereinstimmung auch darin, daß die Fibel nicht Leselernbuch, sondern Lesebuch („Heimatbuch“) (Kolrep/ Brandt/Rauch 1921, 11) sein sollte. Als Ideal für arbeitsunterrichtliche Arbeitsweise galt das Selbstanfertigen der ersten Fibel durch die Schüler. Im Fach Rechnen orientierte man sich an Kühnels „Neubau des Rechenunterrichts“, also einer Mischung aus „Zähl- und Zahlenbildmethode“ (vgl. Kolrep/Brandt/Rauch 1921, 8), der erlebnisorientierte Grundansatz galt auch für diesen Sachunterricht.

Rauch, der 1920 eine Knabeklasse vermutlich in der Schule in der Großen Schulstraße unterrichtete, schildert die Situation folgendermaßen: Am ersten Schultag durften die Mütter – Väter spielten in dem Zusammenhang keine Rolle – am Unterricht teilnehmen. Am zweiten Tag veranstaltete er eine vormittägliche „Mütterstunde“ zwecks Aufklärung über den neuen Gesamtunterricht. Wie wichtig ihm die Aufklärung der Eltern war, zeigt, daß nicht nur ein Merkblatt verteilt wurde, sondern zusätzlich auch die „Magdeburgische Zeitung“ eine entsprechende Information über den neuen Reformunterricht veröffentlichte.

In Rauchs Unterrichtskonzept für die Jungen spielten altersgerechte Sprache, Erlebnisgestaltung und -auswertung, Kasperlespiel, handwerkliche Ausrichtung (Stäbchenlegen, Malen) eine große Rolle. Als Milieu des heimatkundlichen Unterrichtsgeschehens läßt sich das Elbe-Umfeld (unweit der Schule) gut ausmachen. Die Einheit „An der Elbe“, geplant etwa für 10-12 Tage, begann mit Beobachtungen, deren Objekte ein Schwan, Kähne und Kräne bei der Arbeit und Brücken waren. Es folgte die Handbetätigung, indem die Schüler ihre Erlebnisse aufmalten, in Knete formten. Das Rechnen bestand in Abzählübungen, erst im Winterhalbjahr begann das eigentliche Rechnen im Zahlenraum bis 20, für einige Schüler auch schon bis 100. In Deutsch dominierten mündliche Berichte, Begriffe aus der aktuellen Anschauung wurden grammatisch und auf Dialekt untersucht, breiten Raum nahmen phonetische Übungen ein. Rauch verweist in diesem Zusammenhang auf Ottos Bücher als „das Beste über die Sprache der Altersstufen“ (ebd., 53). „Da einige Eltern (!) ungeduldig auf die deutsche Schreibschrift warten, wird Ende November damit begonnen“ (ebd.).



Abb. 9: „Gesamtunterricht“ 1921 auf dem Schulhof in der Großen Schulstraße. Viele der Schüler wechselten mit Lehrer Rauch ein Jahr später an die Versuchsschule

Erfahrungen der Lehrerin Brandt aus dem gleichen Jahr mit einer Mädchenklasse machen nachdrücklich die geschlechts- und rollenbezogene Auswahl von Unterrichtsstoffen deutlich. Wäschewaschen, Kinderpflege, Puppen als Medium weisen auf die Mädchenklasse hin. Breiten Raum nahm die Herstellung einer Fibel durch die Schüler ein, eine arbeitsschulorientierte Methode, die später auch an der Versuchsschule angewendet wurde:

„sobald irgend etwas einschneidend Neues in der Arbeit auftritt, kläre ich vorher die Eltern auf über den Plan, den ich verfolge ... Es werden von den Eltern keine Fibeln für die Kinder gekauft, sondern jedes bringt das von mit gewünschte Stuhlmannheft Nr. 1 mit Kästchen“ mit (Kolrep/Brandt/Rauch 1921, 89).

Die Fibel begann mit den bereits bekannten Buchstaben. Für die noch folgenden blieben Blätter frei. Eine zweite Seite wurde ausgefüllt mit Stoff aus einer längere Zeit gespielten Geburts-tagsgeschichte der Puppe „Brüderchen Heini“. Zahlenbilder aus „Keksen“ bildeten die Zeilenummern, die Namen der Gäste waren zu schreiben, Strichmännchen wurden die ersten Bilder. Erlebnisunterricht war dem sozialen Kontext entnommen, war sozusagen a priori lebensverbunden. Am Beispiel der Behandlung des Themas „Milch“ wurden Erlebnisse und soziale Fragen Unterrichtsgegenstand. Die Klasse besuchte eine Molkerei. Der „gesamtunterrichtliche“ Ansatz beherrschte die weitere Arbeit am Thema. Als Ereignis fungierte: Jeden Morgen um 7.30 Uhr hielt der Milchmann vor der Schultür.

„Dann beobachten wir, wie Milch verkauft wird. (Marken abnehmen, Einlaufen lassen, - Geld bezahlen; die verschiedenen Töpfe; warum sie so dicht herangehalten werden müssen; wie manche auch gleich eine fertige Literflasche bekommen, die einen Papptaler als Verschluß hat)“ (ebd., 138).

„Während nun alles noch einmal berichtet wird von unserem eben abgeschlossenen Handel, malen wir den Molkereiwagen, kneten und malen uns 1 l- und 1/2 l-Maß und schreiben beide Bezeichnungen auf die Tafel und lernen weiter ...“ (ebd.).

Nachdem ein zweistrophiges Gedicht behandelt wurde, stand Rechnen an:

„Wir machen eine ebensolche lange Reihe wie die Leute, die sich draußen am Wagen angestellt haben und zählen, wieviel Viererreihen wir haben; 8 ganze = 32 und noch 3 Kinder. Die Reihen treten einzeln vor ...“.(ebd., 139).

Dann wurden „Lauter ‘Milch’wörter .. zusammengesucht, die wir erst mit dem Lesekasten drucken, nachher für Mutter aufschreiben“:

<i>Milch</i>	<i>wagen</i>	<i>Vollmilch</i>	<i>Liter wird als „falsch“ geschriebenes Wort zu den beiden bisher bekannten: Fibel und Bibel gestellt.</i>
„	<i>topf</i>	<i>Buttermilch</i>	
„	<i>flasche</i>		
	<i>Magermilch</i>		
„	<i>kanne</i>		
„	<i>karte</i>		

In den nächsten Tagen folgten Wandtafellesen und Diktate.

Diktat: Rut hole Milch. Lauf, da hält schon der Milchwagen an der Ecke! Hast du den Milchtopf und das Geld?

Lesestoff: Guten Tag, Kleine! Na, wieviel? 1/2 l. Ja, wo ist denn deine Milchkarte? Vergessen. Lauf flink nach Hause. Bis zehn Uhr warte ich noch hier; dann fahre ich nach der Schrotestraße. Vor Krügermanns halten wir. Ruth läuft so flink sie nur kann“ (ebd., 139).

Das Thema „Schokoladenladen“ bindet wieder an die Erlebniswelt an. Zusätzlich interessant die Information über die soziale Situation.

„Ein Kind aus der Klasse ist, da es für die Quäckerspeisung gewogen werden muß, mit dem Hausmeister in den gegenüberliegenden Laden, ein Schokoladengeschäft, gegangen. Es erzählt soviel Herrliches ... Ich verspreche es für den nächsten Tag; denn, soviel ich auch die Läden, die allerverschiedensten, in unserer Gegend mit meinen Kindern besuche, um sie alles aus eigener Anschauung heraus beobachten zu lassen: Ich melde uns immer vorher an“ (ebd., 93).

Es folgte der Ladenbesuch, verbunden mit Übungen im Lesen von Begriffen in der Auslage, dann wurde das Verhalten im Laden unter Verwendung von Erfahrungen der Kinder besprochen.

Schließlich der Besuch im Laden „Frau Lindners“: Übungen im Geldverkehr, im Schreiben von Merkzetteln und viele Fragen an die Ladenbesitzerin beschlossen diesen Unterrichtsgang. Auf Unterrichtsbeschreibungen aus der Veröffentlichung von Braune/Kahe soll verzichtet werden, da sie den o.g. Beispielen sehr ähnlich sind (vgl. Bergner 1993 a, 162f.). Soweit Auszüge aus Unterrichtsreflexionen von Lehrern über ihren neuzeitlichen Grundschulunterricht, 1920/21 noch die Ausnahme in den Schulstuben.

Nicht nur die Grundschule, auch andere Schulformen oder Fächer wurden in dieser Zeit von Lehrplanänderungen betroffen. Beispiele, aus den Akten nachvollziehbar, sind der für Magdeburg im März 1921 eingeführte neue Geschichtslehrplan; es folgten die Veröffentlichung des Planes für das Fach Nadelarbeit für Bürger- und Volks- Mädchenschulen und bis 1923 noch die Pläne für Hauswirtschaftsunterricht und Raumlehre.

Zusammenfassend entsteht für diese Phase der Eindruck von einer Auf- und Umbruchssituation mit Auswirkungen vor allem im Grund- und Volksschulbereich. Mit dem Gesamtunterricht (nach den Richtlinien) wurden neue psychologische und pädagogische Erkenntnisse konzeptionalisiert, ganzheitliche und arbeitsunterrichtliche Ansätze legalisiert. Von reformwilligen Lehrern wurde

dieser Vorgang als pädagogisch befreiend wahrgenommen und offensiv mitgestaltet. Wie die Wirkung der einsetzenden Flut publizierter Erfahrungen auf alle anderen Lehrer tatsächlich war, ist schwer nachzuvollziehen. Die Mehrzahl der an dieser pädagogischen Reform in Magdeburg beteiligten Lehrer gehörte den Jahrgängen 1885-95 an. Sie hatten meist eine Mittel- oder Gymnasiallehrerausbildung, waren zu Kriegsbeginn entweder mit ihrer Ausbildung gerade fertig oder besaßen weniger als 5 Jahre Berufserfahrung, waren also in ihrer beruflichen Sozialisation noch auf der Suche nach Identität. Insbesondere im Berthold-Otto-Kreis wurde das Anders-sein-Wollen in dieser professionellen Prägungsphase nicht gesellschaftskritisch oder revolutionär begründet, sondern auf das pädagogische Feld bezogen. Die im ideellen Umkreis von Sträter und Rauch verkehrenden jungen Pädagogen bildeten im Sinne antizipierender Sozialisation ihre weltanschaulich-pädagogischen Auffassungen. Dieser Reformer-Kreis hatte nach 1919 eine hohe Attraktivität für Reformwillige, bildete eine Art Sammelbecken. Das war möglich durch die relativ weite Rahmung, ein ausschließlich auf Berthold Otto beschränktes pädagogisches Selbstverständnis war nicht Bedingung. Über den pädagogischen Diskurs dieses Kreises ist direkt kaum etwas zu erfahren. Auch deshalb wurden oben erwähnte Publikationen von Mitgliedern herangezogen, um nach grundsätzlichem Konsens und Unterschieden zu forschen. Es zeichnete sich eine Entwicklung ab, die zwischen pädagogischem Pluralismus und zunehmender Fokussierung auf Berthold Otto ihren Platz suchte. Für die Weiterführung benötigte man neue Rahmenbedingungen:

„Und soviel Freiheit wir auch hatten, wir mußten die Pläne, obwohl wir sie selbst geschaffen hatten, mußten das Eingefügtsein der neuen Klassen in den Rahmen bestehender Schulen immer stärker als Bindung empfinden. Irgendwie im Unterbewußtsein aber lebten uns Ahnungen davon, daß es Lösungen dieser Spannung gäbe“ (Behrens 1924, 106).

„Der neue Stadtschulrat – Löscher – war es, der uns weiterhalf“ (ebd.).

6. Administrative Kontroversen über die Reform von Schule

6.1. Behördliche Vorgeschichte

Es war eine sehr frühe Erkenntnis, daß insbesondere unter wirkungsgeschichtlichem Aspekt die Verwaltung als ein äußerst kompliziertes Geflecht von Beziehungen anzunehmen ist, und eine Untersuchung ihrer Rolle im Kontext der Reformierung von Schule nur unter Berücksichtigung von historischen, hierarchischen und personellen Einflüssen sinnvoll sein würde. Die vermutlich tatsächlichen Vorgänge ließen sich allein aus formalbürokratischen Zeugnissen nicht rekonstruieren, es mußten zusätzlich auch vielfältige Personenbeziehungen untersucht werden, um administrative Prozesse entschlüsseln zu können.

Die historische Situation in der Hauptstadt der preußischen Provinz Sachsen entwickelte sich insofern besonders, als nicht nur eine städtische Schulverwaltung ihren Einfluß ausübte, sondern ebenso eine Bezirks- und eine provinziale Regierungsebene vorhanden war. Nicht wenige der dadurch in Magdeburg wohnenden Schulbeamten waren in mehrfacher Weise mit dem städtischen Schulwesen verbunden, nahmen nicht nur aus ihrer behördlichen Verpflichtung heraus Einfluß. Ein Jahr nachdem Magdeburg zum Verwaltungszentrum bestimmt worden war, wurden die Provinzialbehörden und die für den Regierungsbezirk Magdeburg eingerichtet. Die Bezirke Merseburg-Halle und Erfurt hatten ihre eigenen Verwaltungen. Regiert wurde die Provinz von einem Oberpräsidenten (OP), dessen Residenz sich in der Fürstenwallstraße, unweit der obersten Schulbehörde, des Konsistoriums der Provinz Sachsen, befand. Zur selbständigen Kollegialbehörde unter Vorsitz des OP war das Konsistorium aufgrund einer Regierungsinstruktion von 1817¹¹⁰ geworden, ihre Aufgabe bestand in der Aufsicht der höheren Schulen und der Volksschullehrerausbildung. Durch eine Order¹¹¹ wurde 1826 das Konsistorium umstrukturiert in zwei eigenständige Abteilungen, eine für Kultusangelegenheiten und eine für Schulangelegenheiten – letztere wurde das Provinzialschulkollegium (PSK). Im Jahr 1845 erhob man beide Abteilungen zu selbständigen Behörden. Vorsitzender (auch Präsident) im PSK blieb der OP. Ein Vizepräsident stand den Mitgliedern des Kollegiums vor. Mit der Revolution 1918/19 wandelte man den Oberpräsidenten zum „Kommissar der preußischen Ministerien“ (vgl. Direktor des Staatsarchivs 1972, 57f.). Personalpolitisch war der OP der vakanteste Posten, nicht nur 1919, auch 1922 und bis 1926 noch ein weiteres Mal wechselte der Inhaber dieses Amtes. Das PSK als Körperschaft wurde von politisch motivierten Veränderungen zunächst kaum berührt. Im Jahr 1917 bestand es unter dem Vorsitz von Dr. Waßner aus 6 Mitgliedern. Ein Jahr später kamen zwei weitere hinzu. Die Veränderung im Jahr 1919 bestand lediglich im Ausscheiden einer Person. Auch 1922 befanden sich in dem inzwischen auf 9 Mitglieder aufgestockten PSK, noch immer unter Waßners Leitung, vier „alte“ Mitglieder. Erst 1925/26 veränderte sich die Zusammensetzung grundlegend, nur noch zwei Mitglieder waren aus der Zeit vor 1919 dabei. Unter den Neuzugängen waren auch Adolf Grimme und eine Schulrätin.¹¹²

¹¹⁰ Veranlaßt durch eine Dienstinstruktion vom 23. Oktober 1817.

¹¹¹ Order vom 31.12. 1825. Hassel erwähnt als Quelle: Wenig, O.: Die Neuordnung der kirchlichen Verwaltung der Provinz Sachsen in den Jahren 1815-1817 und ihre Vorgeschichte. Diss. Halle-Wittenberg 1940 (LAM; Rep. C 90 Nr. 587).

¹¹² Magdeburger Adressbuch 1926: Provinzialschulkollegium der Provinz Sachsen (Sitz: Domplatz 6) Präsident. Hörsing (OP); Vizepräsident: Rohrer; Mitglieder: Rohrer, Dr. Schmidt (OSR, Geh. Reg.Rat), Dr. Vogel (OSR), v. Kotze (Reg.Rat), Kummerow, Grimme (OSR), Dr. Regendanz (OSRätin).

Abb. 10: Adolf Grimme 1926 Oberschulrat in Magdeburg Die Aufgaben dieser Behörde bestanden vorrangig in der fachlichen Aufsicht über das höhere Schulwesen und die Lehrerbildungs-, Blinden- und Taubstummenanstalten. Aufsicht über das „innere Leben“ der Schulen schloß Unterricht, Lehrplangestaltung, Lehrmethoden, Literatur- und Lehrmittelauswahl, Schulbesuch und Schulzucht ein (vgl. Rathje 1935, XVIIIf.). Gleichzeitig übte das PSK die Disziplinargewalt über Schulleiter, Lehrer und Schüler staatlicher und nichtstaatlicher höherer Lehranstalten aus. In der Praxis schloß das ein, für eine freiwerdende Rektorenstelle (Volks- und Mittelschulen) zunächst dem PSK Vorschlagsrecht einzuräumen, bevor Regierung oder Stadt darüber verfügen konnten. Ein zweiter, sekundärer Aufgabenbereich des PSK bestand in der materiellen Verwaltung, beschränkt auf staatliche Schulen, Schulgüter usw. Ab 1. September 1932 wurde der Oberpräsident „ständiger Vertreter der Staatsregierung in der Provinz“ (ebd., 43). Intendiert war damit eine Vereinfachung der Verwaltung, in deren Folge auch das PSK eingegliedert wurde, allerdings noch immer als selbständige Abteilung. Mit dem 1. April 1933 wurde schließlich der Oberpräsident im Sinne des Führerprinzips zum obersten Leiter und „ständiger Vertreter der Reichsregierung in der Provinz“ und alle Reichs- und Landesbehörden wurden ihm unterstellt. Zusätzlich zum Oberpräsidenten wurde ein Gauleiter eingesetzt. Mit o.g. Datum wurde das PSK als Abteilung II (Abt. für höheres Schulwesen) dem Oberpräsidenten direkt unterstellt, die kollegiale Verfassung durch eine



bürokratische ersetzt. Mit dem 1. April 1944 wurde die Provinz Sachsen als staatliche Verwaltungseinheit aufgelöst, die Provinzen Magdeburg und Halle-Merseburg entstanden, Erfurt wurde dem Reichsstatthalter Thüringens unterstellt (vgl. Gesamtübersicht des Landeshauptarchivs 1972, 40ff. und 57f.).

Mit oben erwähnter Regierungsinstruktion von 1817 ging „die Aufsicht und Verwaltung des gesamten Elementarschulwesens“ (§ 18 dieser Dienstinstruktion), gemeint ist das *Volks- und Mittelschulwesen*, an die Bezirksregierungen, genauer deren Abt. I und die dort gebildete Kirchen- und Schulkommission über. Durch die Order von 1825 entstand daraus die Abteilung für Kirchen und Schulen der Bezirksregierung (Abt. II), die mit ihrer Kompetenz für Volks- und Mittelschulwesen auch in der Weimarer Zeit weiterbestand. In Magdeburg hatte diese Behörde ihren Sitz am Domplatz 3.¹¹³ Durch das „Gesetz zur Beaufsichtigung des Unterrichts und

¹¹³

Das Regierungskollegium hatte z.B. 1926 acht Mitglieder, geleitet wurde es von einem Regierungsdirigenten: Dirigent Walter Vorbrodt (Reg.Dir.), Mitglieder: Renner, Minck, Dr. Medding, Herrmann, Simon,

Erziehungswesens in Preußen“¹¹⁴ von 1872 wurden die Aufsichtsrechte ausschließlich auf den Staat übertragen:

„§ 1. Unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen entgegenstehenden Bestimmungen steht die Aufsicht über alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten dem Staate zu.“

§ 2. Die Ernennung der Lokal- und Kreisschulinspektoren und die Abgrenzung ihrer Aufsichtsbezirke gebührt dem Staate allein. Der vom Staate den Inspektoren der Volksschule erteilte Auftrag ist, sofern sie das Amt als Neben- oder Ehrenamt verwalten, jederzeit widerruflich.

§ 3. Unberührt durch dieses Gesetz bleibt die den Gemeinden und deren Organen zustehende Teilnahme an der Schulaufsicht.“ (Richtlinien 1931, 4)

In Magdeburg entwickelte sich zwischen Bezirksregierung und Stadt bis 1924 eine zunehmend schärfer werdende Auseinandersetzung um die Kompetenz für die jeweiligen Aufsichtsrechte. Die in den Streit involvierte Regierung erklärte 1923 die Rechtslage folgendermaßen:

„In Stadtgemeinden sind für die äußeren Schulangelegenheiten teils die Gemeindeorgane, teils die Schuldeputationen als Organ des Gemeindevorstandes ..., für die Teilnahme an der Schulaufsicht gemäß Gesetz vom 11.3.72 die Stadtschuldeputation als Organ der (staatlichen) Schulaufsichtsbehörde ... zuständig. Die Teilnahme an der Schulaufsicht steht den Gemeindeorganen insoweit zu, als sie ihnen von der Schulaufsichtsbehörde delegiert ist (vgl. Min. Erl. vom 9.2. 98).

Die äußeren Schulangelegenheiten sind den Gemeinden also allgemein, die inneren (‘Teilnahme an der Schulaufsicht’), wie der Min. Erl. vom 9.2.98 ausdrücklich hervorhebt, nur durch besondere Delegation übertragen ... [und bleiben in] der Aufsicht der staatlichen Schulaufsichtsbehörde, Regierungen und Minister, unterworfen. ... Bei den inneren Angelegenheiten kann von einem Selbstverwaltungsrecht der Gemeinden überhaupt nicht die Rede sein.“¹¹⁵

Gefördert wurde diese Situation durch das Gesetz vom 18.7.1919, das mit Wirkung vom 1.10.1919 die lokale Schulinspektion in Preußen aufhob:

„Damit wird die geistliche und nebenamtliche Schulaufsicht beseitigt. Es ist jedoch vertretbar, daß z.B. gemeindlichen Schulverwaltungsbeamten (Stadtschulräten) staatliche Schulaufsichtsrechte im Nebenamt übertragen werden“ (Richtlinien 1931, 4).

Die Reichsverfassung vom 11. August 1919 manifestierte im Artikel 144 für alle deutschen Länder:

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates; er kann die Gemeinden daran beteiligen. Die Schulaufsicht wird durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte ausgeübt“ (ebd.).

Der Kommentar dieses Artikels verweist auf die Zuständigkeit auch für Privatschulen und auf eine Differenzierung der Rechte, wie sie sich aus dem Gesetz von 1906 für innere und äußere Aufsichtsangelegenheiten ergab. In Magdeburg herrschte somit nach dem Umbruch 1918/19 eine paradoxe Situation. Die Sozialdemokraten besaßen die politische Macht, aber in den Schuladministrationen agierten nach wie vor wilhelminische Beamte, im Magistrat in Person der Stadtschulräte Dr. Franke (Vorsitzender) und Prof. Dr. Richard Nordmann¹¹⁶ (stellvertretender Vorsitzender). In dieser Reihenfolge standen sie dem „Kuratorium für die städtischen höheren Lehranstalten“ bzw.

Strahl, Ruchatz, Hehne (Magdeburger Adreßbuch 1926).

¹¹⁴ Gesetz vom 11. März 1872, §§ 1-3. Zitiert in: Richtlinien für die Lehrpläne der Volksschulen 1931, 4.

¹¹⁵ LAM; Rep. C 28 II Nr. 3980, Bl. 141f.

¹¹⁶ Seit 1907 Stadtschulrat, zuvor 11 Jahre am Realgymnasium Magdeburg.

Professor Nordmann, „ein alter Burschenschaftschafter, der als Vertreter der Rechtsparteien im Magistrat belassen war.“ (Hanewald: Abbau, in: WuU, IV. Folge 1958, 3. Stück, unveröffentlicht, Kopie im Besitz des Autors)

der „Schul-Deputation“ vor. Die Mitglieder in diesen städtischen Wahl-Gremien hatten sich von 1917 bis 1922 durchgreifend geändert: Im „Kuratorium“ verblieben außer Nordmann nur noch der Direktor der Augustaschule; in der Schuldeputation, die von 19 auf 24 Personen aufgestockt worden war, außer Nordmann noch vier Personen, darunter ein Rabbiner, der Kreisarzt, ein Propst und Regierungsschulrat Hermann Kolrep, der auch seine Funktion als Stadtverordneter behalten hatte.

6.2. *Stadtschulrat Hans Löscher – Architekt der Magdeburger Schulreform*

Die Volks-, Mittel- und berufsbildenden Schulen kamen erst mit der Berufung des 40jährigen Hans Löscher (1881-1946)¹¹⁷ im Oktober 1921 zum Stadtschulrat „in sozialdemokratische Hand“, wie der OB Beims anmerkte (Parteitagskommitee 1929, 31). Die Wahl Löschers war also nicht nur pädagogisch, sondern auch politisch begründet.¹¹⁸ Er löste Stadtschulrat Franke ab. Nordmann blieb, damit hatte das Schulwesen zwei besoldete Stadträte. Dennoch wurden die inneren Schulangelegenheiten nicht von städtischen, sondern im Auftrage der Regierung durch die staatlichen Schulräte Vorpahl (Kreisschulamt I) und Meyer-Estner (Kreisschulamt II) beaufsichtigt. Dieser Zustand änderte sich erst 1924. Stadtschulrat Löscher übernahm mit seiner Berufung den Vorsitz in der städtischen „Schuldeputation“¹¹⁹, Professor Nordmann wechselte zum Vorsitzenden des „Schulausschusses für die städtischen höheren Lehranstalten“¹²⁰.

Hans Löscher war aufgrund seiner politischen, pädagogischen und persönlichen Eignung die ideale Besetzung für den Schulratsposten. Aus seiner literarischen Hinterlassenschaft und einem biographischen Aufsatz (vgl. Wirth 1975 a) konnten einige Lebensdaten, weltanschauliche und pädagogische Auffassungen rekonstruiert werden:

Löscher war der Sohn eines kleinen ländlichen Polizeibeamten. Er war mit 12 Jahren nach eigenen Angaben bereits ein „fertiger Organist“, lernte zusätzlich beim Dorfpfarrer Latein. Prägend war seine Leipziger Studienzeit, in der er sich neben den Studien auch politisch betätigte, schließlich zu einem engagierten Sozialdemokraten (SPD seit 1907) wurde. Von „jugendbewegten“ Idealen beeinflußt, beteiligte sich Löscher intensiv und öffentlich am philosophischen und kulturkritischen Diskurs seiner Zeit.¹²¹ „Humanistischer Ansatz, sittliche Selbsterziehung, religiöse Toleranz und pädagogischer Eros“ (Wirth 1975, 255) waren die Grundzüge in Löschers Denken und Handeln in den zwanziger und dreißiger Jahren. Pädagogisch habe sich Löscher dem Neukantianismus verpflichtet gefühlt. Ein positives Verhältnis zum Religiösen durchzieht Löschers literarische Selbstbekenntnisse. Bei ihm

¹¹⁷ Löscher war zuvor in Stollberg (Erzgebirge) Rektor der Bürger- und Fortbildungsschule.

¹¹⁸ Löscher ging 1895 auf das Lehrerseminar in Nossen. Anschließend war er bis 1905 Hilfslehrer im Leipziger Raum, studierte 1905/06 an der Handelshochschule Leipzig Geschichte der Philosophie und Gabelsberger Stenographie, dann 1906-10 an der Universität Leipzig Pädagogik (Deutsch, Geschichte, Theologie), unterbrochen durch einen einjährigen Studienaufenthalt in Berlin (vgl. Wirth 1975 b).

¹¹⁹ 1926 bestand sie z.B. aus 22 weiteren Mitgliedern, darunter 3 Stadträte, 6 Stadtverordnete und 12 „kundigen Bürgern“.

¹²⁰ 1926: 10 Mitglieder, darunter Löscher (Stellv.), 2 weitere Stadträte, 2 Abgeordnete und 5 sonstige Mitglieder.

¹²¹ Löscher publizierte im „Der Volkserzieher“ (hg. v. Wilhelm Schwaner) von 1910 bis 1914, darunter in Heft 11/1912 einen Aufsatz über den jungen Raabe. Der Bruch mit diesem Kreis 1914 sei durch die Unvereinbarkeit zwischen Löschers kritischer Auffassung über die gesellschaftlichen Entwicklungen und der „nationalistischen Propaganda“ Schwaners hervorgerufen worden (vgl. Wirth 1975, 247-50).

werden beide Anschauungen, die sozialistische und die religiöse, im Sinne des religiösen Sozialismus¹²² vermittelt.

Löschers Tätigkeit als Stadtschulrat in Magdeburg ist bisher relativ unbekannt geblieben (vgl. Busch 1992), obgleich sich dieser Lebensabschnitt als sein wichtigster darstellt. Problemlos integrierte er sich in die bereits in Bewegung befindliche Schulreform. Mit den Grundschulreformen fand er schnell Konsens darin, alle Bedingungen zu schaffen für die Weiterführung der Reform. Mit vielen von ihnen verband ihn seine im Grunde liberale Erziehungsauffassung, vor allem aber die Verehrung für Wilhelm Raabe. Löscher nahm seine Verantwortung für die Entwicklung des Schulwesens aus einer sehr reformoffenen Perspektive aus wahr. Er hatte Verbindungen zu anderen Reformern, so daß er mit umfangreichen Erfahrungen vielfältig Anregung geben konnte. Neben der Otto-Bewegung förderte er die Entstehung einer Gartenschule, einer Waldschule und zahlreicher Landheime. Seine besondere Aufmerksamkeit fand die Bewegung der „weltlichen Sammelschulen“. Dies ein Reizthema für die Opposition weniger auf philosophisch-pädagogischer, als vielmehr auf politischer Ebene (vgl. Bergner 1993 c, 144-154).

¹²² Über diese ideelle Verbindung Löschers berichtete seine Frau (vgl. ebd., 252); sie läßt sich festmachen an der Beziehung zu dem Sozialpädagogen Carl Mennicke, Mitinitiator des „Tillich-Kreises“, „einer akademischen, ‚freien geistigen Gemeinschaft‘, fernab vom lauten Getriebe politischen Parteienkampfes“ (Kandel 1988, 459), die dem „Bund der religiösen Sozialisten“ nahestand. Dessen Forderungen (sein Aktionsfeld war die Kirche) zur Verbindung von Religion und Sozialismus lauteten: radikale Trennung zwischen Staat und Kirche; Demokratisierung der Kirche; parteipolitische Neutralität der Kirche; konfessionslose Schulen; Einstellung der Militärseelsorge und Eintreten der Kirche für Frieden und Völkerversöhnung (vgl. ebd., 460).

Es ging Löscher und den meist sozialdemokratischen Initiatoren, darunter nicht wenige pädagogische Reformer, zwar vor allem um die „völlige Loslösung der Schule von jeglichem Religionsbekenntnis“¹²³, aber es war daran auch die Verwirklichung pädagogischer Reformintentionen geknüpft, wie die Einrichtung von zwei Schulversuchen an Magdeburger weltlichen Schulen zeigt. Die scharf geführte schulpolitische Auseinandersetzung um diese bildungs-politische Initiative themisierte in ihrem



Abb. 11: Hans Löscher

Kern neben der Forderung nach Trennung von Staat und Kirche, schließlich um die Einflußnahme auf Schule überhaupt, auch die städtische Mitbestimmung im Kontext Schule. Die öffentliche Kontroverse, in der der Stadtschulrat „amtlicher Drehpunkt“ war, führte dem Magistrat seine schuladministrative Dilemmasituation drastisch vor Augen. Löscher erhielt als Dezernent des Magistrats von Abgeordneten, Lehrerorganisationen, Schulkollegien oder Eltern Reformabsichten signalisiert, die er auf ihre Machbarkeit zu prüfen und gegebenenfalls umzusetzen hatte. Die bürokratische Ordnung erforderte, zunächst die Diskussion in der Schul-deputation¹²⁴ zu führen, einem Gremium, das gemäß Gesetz vom 11.3.1872 unter Vorsitz des Stadtschulrates tagte, aber de facto ein Organ der „staatlichen“ Aufsichtsbehörde (§ 43 Abs. 3) war. Praktisch bedeutete das, der Schulrat konnte an seinen Schulen „nur durch besondere Delegation“¹²⁵ Aufgaben

wahrnehmen (Min. Erl. vom 9.2.1898). Mit anderen Worten hatte die städtische Ebene keinerlei Aufsichtsrechte über ihre Schulen. Selbst bei Übertragung von Befugnissen handelte der Stadtschulrat unter Aufsicht der Regierung. Gleiches galt auch für die Einhaltung geltender Bestimmungen durch die städtische Behörde oder durch Lehrer, die Disziplinierung bei Verstößen, die Entscheidungen in Personalfragen, eingeschlossen die Revision und Beurteilung von Lehrern und Rektoren. Ähnlich stellte sich auch auch die Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten dar. Es könne „niemals soweit gehen, daß die Schulaufsichtsbehörde in diese Angelegenheiten überhaupt nicht eingreifen oder Maßnahmen der Gemeindeorgane nicht aufheben darf“ (ebd.), deutete die Bezirksregierung ihr Recht in diesem Zusammenhang. Sie war dem Ministerium in Berlin unterstellt, dort konnte die Übertragung von Aufsichtsrechten beeinflußt werden.

¹²³ Löffler, zit. nach Breyvogel/Kamp 1993, 185.

¹²⁴ Für Volks- und Mittelschulen.

¹²⁵ Vgl. LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3980, 141f.: Rechtsgutachten, Abteilungs-Sitzung der Abteilung II der Regierung vom 16.4.1923.

Den Stadtverordneten in Magdeburg stand in Bildungsfragen ein Schulausschuß zur Seite. Entsprechende Beschlüsse der kommunalen Ebene mußten Regierung bzw. PSK prüfen, bevor Zustimmung oder Ablehnung ausgesprochen wurden. Damit lag die Crux offen: Sozialdemokratisch gewollte Schulpolitik war stets der Entscheidung der konservativen staatlichen Kreisschulräte bzw. des Regierungsdirektors Walter Vorbrot oder des Regierungs- und Schulrates Hermann Kolrep ausgeliefert. Kolrep, Vorpahl und der Regierungspräsident gehörten der DDP an. Zudem war Kolrep Stadtverordneter und in dieser Funktion nicht selten aus parteipolitischer, aber auch aus Regierungs-perspektive ein Widerpart des Stadtschulrates. Dieses Korsett regierungsaufsichtlicher Unterstellung versuchte die Stadtverwaltung im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen um die Einführung der weltlichen Sammelschule abzustreifen (vgl. Bergner 1993 c).¹²⁶ Die lokale Presse war in ihrer Haltung zu diesem Konflikt einig wie selten zu schulpolitischen Themen: Ursache seien nicht Differenzen bezüglich weltlicher oder konfessioneller Schule, sondern es ginge symbolisch um den Kampf für die Rechte kommunaler Selbstverwaltung: „Der Magistrat ist entschlossen, den Kampf für die Selbstverwaltung der Stadt aufzunehmen“ (Volksstimme v. 13. April 1923). Beims wurde zitiert mit der Kampfansage: „Die Stadt werde sich die Gängelung durch engstirnige Kreisschulräte jedenfalls nicht gefallen lassen“ (ebd.). Ein aufwendig erarbeitetes amtliches Gutachten über die Ordnungsmäßigkeit der aktuellen Rechtslage in der schul-aufsichtlichen Kompetenzverteilung¹²⁷ beeindruckte die Stadtverwaltung wenig. „Der Magistrat hat beschlossen, beim Herrn Minister vorstellig zu werden, ob die Herren Kolrep, Vorpahl und Meyer-Estner noch länger in Magdeburg tätig sein können“¹²⁸, so Löscher. Persönliches Intervenieren beim DVP-Minister Boelitz schien die einzige Möglichkeit, endlich die Kongruenz zwischen den politischen und administrativen Verhältnissen herzustellen. Die gerade wenige Tage zuvor durch Neuwahlen der Lehrervertreter¹²⁹ personell veränderte Schuldeputation reagierte bei Anwesenheit von Kolrep und Meyer-Estner nur verhalten auf die Information des Stadtschulrates. Ein paar Tage später bekam Löscher einen Gesprächstermin im Ministerium, mußte aber feststellen, daß ihm Regierungsschulrat Kolrep zuvorgekommen war (vgl. Bergner 1993a, 151). Boelitz verhielt sich gegenüber dem Antrag der Magdeburger Stadtregierung wohlwollend, obgleich er zu dieser Zeit gerade wegen der Magdeburger Praxis bei der Besetzung von Lehrerstellen für die weltlichen Schulen unter Druck geraten war, hervorgerufen durch die Eingabe der Deutschnationalen Volkspartei im Landtag, initiiert vom Magdeburger Evangelischen Gesamtelternbund und vorgetragen durch den Oberkirchenrat von Berlin-Charlottenburg. Von seinem Ministertermin zurück, mußte sich Löscher zum „Rapport“ beim Regierungspräsidenten Pohlmann¹³⁰ einfinden. In

¹²⁶ Die Regierung verbot bei Androhung von Strafe einen Tag vor Beginn den geplanten Start dieser Schulen. Als Begründung wurden Verfahrensfehler im städtischen Kompetenzbereich moniert, sachlich nicht unberechtigt. Der drohende Schulstreik von 3000 betroffenen Schülern konnte abgewendet werden – vor allem durch ein schnelles Eingreifen des Ministers. Die Auseinandersetzung begann schon zwei Monate vor Ostern zu eskalieren. Löscher bezeichnete die Kreisschulräte als „Saboteure der weltlichen Schule, die öffentlich gebrandmarkt und deren dunkle Machenschaften und kleinliche Schikane aufgedeckt werden müßten“ (Volksstimme v. 5. Mai 1923). Oberbürgermeister Beims unterstützte ihn nachdrücklich. Beide wurden daraufhin durch Regierungsverfügung gerügt und mußten sich öffentlich entschuldigen.

¹²⁷ Vgl. LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3980, Bl. 141ff.

¹²⁸ LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3979, Bl. 343.

¹²⁹ Wahlen zur Schuldeputation vom 13. Februar 1923:

932 wahlberechtigte Personen, davon wählten 880, 4 ungültige Stimmen. Ergebnisse:

1. Magdeburger Lehrerverein: 400 Stimmen gleich 2 Sitze (Hermann Stolle, Heinrich Dieckmann)	
2. Magdeburger Mittelschullehrer: 170 Stimmen gleich 1 Sitz (Ernst Dittmann)	
3. Magdeburger Lehrerbund (vereinigte Liste der Magdeburger Bekenntnisschulen): 158	Stimmen
gleich 1 Sitz (Karl Luhleich)	
4. Lehrerinnenverein: 148 Stimmen gleich 1 Sitz (Elisabeth Haertwig)	

¹³⁰ Vermutlich am 21. April 1923. Löscher nahm sich „als Zeugen“ den Buckauer Rektor Rötscher mit in die vom Regierungspräsidenten geforderte Unterredung.

einer Notiz darüber schrieb der Stadtschulrat, er habe sich nachdrücklich darüber beschwert, daß er in Berlin durch Regierungsschulrat Kolrep vorangekündigt worden sei als „ein junger Sozialdemokrat, der von den einschlägigen Bestimmungen keine Kenntnis habe“ und dessen Tätigkeit zu vergleichen sei „mit der eines Elefanten im Glasladen“¹³¹. Die Reaktion des Ministers leitete das Ende der Konflikte zwischen Stadt und Bezirksregierung ein. Die weltlichen Schulen wurden eröffnet, die Regierung zog sich auf „Mißverständnisse“ zurück. Die Veränderung in der Verwaltungshierarchie war damit angebahnt.

6.3. *Der Kampf um städtische Selbstverwaltung des Schulwesens*

Löscher war es schnell gelungen, die einzelnen Bereiche des Magistrats als Verbündete für seine reformfreudige Schulpolitik zu gewinnen. Aufgrund seiner Integrität erreichte er eine zuverlässige Mehrheit im Stadtparlament sowie Akzeptanz in den Lehrerorganisationen, wenn auch Auseinandersetzungen vor allem mit konfessionellen Vereinen oder dem von Kolrep und Kreisschulrat Vorpahl beeinflußten Magdeburger Lehrerverein nicht zu übersehen sind.¹³² Der wichtigste politische Koalitionspartner, die Staatspartei (DDP), orientierte sich zwar an den eingangs erwähnten landespolitischen Grundsätzen, jedoch unterstützten diese liberalen Politiker insbesondere im Zusammenhang mit Entscheidungen für Reformprojekte den Stadtschulrat. Interessant ist, daß als bildungspolitische Sprecherin dieser Partei seit Anfang 1923 die junge Stadtverordnete Margarete Behrens auftrat, zugleich Mitglied des Schulausschusses und der Schuldeputation. Sie begründete die Stimmenthaltung des parteiübergreifend tätigen Ausschusses im Disput um die weltlichen Schulen 1923 im Stadtparlament, die Voraussetzung für den Abstimmungserfolg der SPD war. Behrens unterstützte auch im Frühjahr 1924 mit einem überzeugenden Auftritt vor den Stadtverordneten im Namen des Schulausschusses die reformpädagogische Offensive des Magistrats.¹³³ Die Versuchsschulen sollten als „Sauerteig“ in der städtischen Schullandschaft wirken, den „Wettbewerb“ zwischen den Schulen befördern, so der Konsens unter den Stadtverordneten, die den Anträgen der 4. Buckauer Volksschule (Feldstraße 25) und der 7. Neustädter Volksschule auf einen Versuchsschulstatus zustimmten. Wichtig für die Reformer des Berthold-Otto-Kreises: Gleichzeitig wurde die Genehmigung für eine Versuchssexta in der Wilhelmstadt im Anschluß an die bestehende Volksversuchsschule erteilt. Nach Zustimmung des Magistrats reichte OB Beims am 8. März seinen Antrag auf Genehmigung der Volksschulveränderungen an die Regierung ein:

„Indem wir uns gestatten, je eine Denkschrift der Eltern und Lehrerschaft über die Umwandlung der Buckauer IV. Volksschule und der Neustädter VII. Volksschule beizufügen, bitten wir im Prinzip zu genehmigen, daß die beiden genannten Schulen vom 1.4. d. Jrs. als Versuchsschulen ausgebaut werden“ (LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3992, Bl. 1493).

Die Rektoren dieser Schulen waren Richard Rötscher, einer der Hauptinitiatoren der Bewegung für die weltlichen Schulen in Magdeburg und Vertrauter Löschers, und Paul Faulbaum, bekanntlich bis 1923 Lehrer an der Wilhelmstädtter Versuchsschule. Wie dem Antrag des OB zu entnehmen ist, ging es in diesen Versuchskonzepten nicht um den lebenskundlichen Unterricht, der war bereits

¹³¹ Protokoll des Regierungspräsidenten (LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3979).

¹³² Kolrep entwickelte 1918 „Vorschläge und Wünsche für den Ausbau des Magdeburger Schulwesens. I.A. des Magdeburger Lehrervereins“, der zahlenmäßig stärksten Lehrerorganisation, eine sozialkritische Denkschrift über die Einheitsschulreform in Magdeburg (Müller/Kolrep 1918). Vorpahl war vor seiner Tätigkeit als Kreisschulrat Rektor in Magdeburg.

¹³³ Ihre Argumentationen wurde in der lokalen Presse ausführlich rezipiert. So auch 1924 ihre Ausführungen gegen die Vorwürfe, es handele sich bei den beiden Versuchsschulen um „politische Einrichtungen“, die man deshalb nicht zulassen dürfe oder gegen das Argument des Lehrerbundes, daß an derartigen Schulen die Gefahr einer „Vermehrung des Dienstes der Lehrer“ bestehe (Magdeburger General-Anzeiger v. 29.2.1924). „Schnell und schmerzlos“, so die Zeitung, sei das Beschlüßverfahren zugunsten aller darin enthaltenen Anträge verlaufen. Margarete Behrens trat in dieser Zeit zur SPD über und verließ die Versuchsschule (siehe Kap. 7)

eingeführt, sondern um die schulpädagogische Reformen der oberen Jahrgänge.¹³⁴ Unter anderem wollte man im 5. Schuljahr mit Kernunterricht und wahlfreien Kursen beginnen. Ausdrücklich berief sich der Antrag auf die Wilhelmstädter Versuchsschule:

„Auf Grund der Erfahrung und günstigen Entwicklung, die die Versuchsschule am Sedanring, mit der die Lehrerkollegien in gemeinsamer Fortbildungsarbeit verbunden sind, in den letzten 2 Jahren genommen hat, hat die Schuldeputation dem Ausbau der genannten Schulen zu Versuchsschulen zugestimmt“ (LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3992, Bl. 1493).

Pädagogisch und konfessionell knüpfte man allerdings nicht an den Wilhelmstädter Versuch an. Die angestrebte soziale Klientel war vorwiegend proletarisch, verbunden damit die soziale Hilfe eine wichtige Intention.

In den folgenden Jahren veränderte sich die Reformszene in der Stadt. In der wichtigsten amtlichen Veröffentlichung des Magistrats aus dieser Zeit berichtet über das Volksschulwesen nicht der „dienstältere“ Reformer Fritz Rauch, sondern Richard Rötscher vom Buckauer Versuch. Der Wilhelmstädter Schulversuch wird dort als nur auf die Grundschule beschränkt dargestellt, während die Buckauer Versuchsschule besonders die Oberstufenreform im Blick hatte (vgl. Rötscher 1928, 76). Tatsächlich befand sich die Wilhelmstädter Schule auch aus Rauchs Wahrnehmung 1923/24 in einer Orientierungs- und Entscheidungsphase. Ein Zeichen dafür ist, daß sich ihr Leiter in dieser Zeit um die Rektorenstelle der Mittelschule am Sedanring bemühte.¹³⁵ Er wollte damit die Voraussetzungen für eine übergreifende „Einheitsschule“ unter dem pädagogischen Banner Berthold Ottos schaffen. Die Entscheidung der Stadtverwaltung fiel gegen ihn aus. Richard Hanewald berichtete darüber:

„Als Löscher mich nach meiner Ansicht fragte, und Rauch sofort ausschied, schlug ich Wetzel vor, ein geistig-bewegliches Mitglied des BO-Vereins. Der wurde als Außenseiter auch wegen seiner Jugend angefeindet und hatte mit seinem übernommenen, wohl versteiften Kollegium der Mittelschule Schwierigkeiten, die Rauch, der sicher ein geeignetes Kollegium hätte zusammenstellen dürfen, nicht gehabt hätte. Da wäre auch sofort die Einheitlichkeit von Versuchs-, Volks- und Mittelschule gegeben gewesen. So kam es, daß die Mittelschule eher am Rand unserer Bestrebungen stand“ (Hanewald, Bbl. 1962, 106).

Im Frühjahr 1924 hatte der Stadtschulrat seine Reformabsichten in allen wesentlichen Punkten durchgesetzt, eingebettet darin auch die Entwicklung der Otto-beeinflußten Versuche. Die konservative Öffentlichkeit reagierte Ostern vor allem auf die angekündigten Umbesetzungen unter den Rektoren – vor allem im Zusammenhang mit der Einrichtung weltlicher Schulen – mit Protesten. Erneut rief das Thema die evangelischen Elternvertreter auf den Plan. Die „Magdeburger Tageszeitung“ sprach von Kadern ohne jede Eignung, die lediglich nach „politischen Gesichtspunkten“ ausgewählt würden (17. Juli 1924). Eine andere Zeitung pointierte deutlicher: Die neuen Schulleiter seien „der Öffentlichkeit als ausgesprochene Gegner der evangelischen Schule und als Anhänger der Gemeinschafts- oder gar der weltlichen Schule bekannt“ (Magdeburgische Zeitung 19.7.1924). In die konfessionelle Kritik wurde erstmals auch Regierungsdirektor Vorbrot einbezogen: Er habe „nur Freunde seiner Gesinnung“ als Rektoren bestellt (Magdeburger Tageszeitung 17.7.1924). Währenddessen hatte der Antrag auf eine Änderung der schulaufsichtlichen Zuständigkeit noch keine substantiellen Fortschritte gebracht. Deshalb spitzte Löscher im August

¹³⁴

Rektor Faulbaum, aus seinem Antrag an die Schuldeputation vom 1.2.1924:

Erlaubnis zur Einrichtung folgender Kurse: 2 fremdsprachliche Kurse (En), 2 Stenokurse, 1 AG für Erzähl- und Vortragskunst, 1 AG für leichte Papierarbeiten, 1 AG für Näh- und Flickarbeiten. Die Kurse seien allerdings nicht mehr wie bisher zusätzlich zu den Pflichtstunden möglich: Bitte, täglich eine Stunde für Kurse abmindern zu dürfen. Weiterhin seien der Erwerb einer Schülerwerkstatt, von Gartenland und eines Musikinstrumentes erforderlich.

Faulbaum erhielt die Erlaubnis zu einem einjährigen Versuch mit einer täglichen Sportstunde für alle Klassen.

¹³⁵

Rauch war wie viele seiner Kollegen Mittelschullehrer. Sein Antrag sei nach Rauchs Aussage am Widerstand von Regierungsschulrat Kolrep gescheitert (vgl. Bbl. 1962, 106).

1924 mit einem Schreiben an die Regierung das Problem noch einmal zu und forderte respektlos Veränderung, da

„in Anbetracht der zwischen der städtischen Schulverwaltung und den staatlichen Kreisschulräten herrschenden sachlichen und persönlichen Unstimmigkeiten ein vertrauliches Verhältnis und eine widerspruchslose Einigung über wichtige Personalfragen ausgeschlossen erscheint ..., Urteile der staatlichen Schulräte über die Leistung der ihnen unterstellten Lehrer und Lehrerinnen mit Vorsicht aufzunehmen [sind], da sie sich in verschiedenen Fällen als mangelhaft und unzuverlässig erwiesen haben. Diese Auffassung wird von zahlreichen Mitgliedern der Schuldeputation geteilt. ...“

Dem Selbstverständnis und im Interesse der städtischen Verwaltung unbedingt gebotenen Wunsch des Vorsitzenden der Schuldeputation, im Rahmen der ihm anvertrauten Schulen die Leistungen der Lehrerschaft persönlich kennenzulernen, sind die staatlichen Schulräte mit Engherzigkeit und peinlich betonter Unfreundlichkeit begegnet“¹³⁶.

Waren bisher konservative Kreise dem Streben nach mehr städtischem Selbstverwaltungsrecht beinahe vorbehaltlos gefolgt, begann man jetzt eine sozialdemokratische Begünstigung zu ahnen. Die „Magdeburgische Zeitung“ mahnte an, die bestehenden Strukturen der Schulaufsicht, ausdrücklich auch den Stadtschulrat, in ihrer Kompetenz zu belassen. „Daraus ergibt sich, daß wir für die Aufsicht jeden ‘entschiedenen Schulreformer’ wie jeden Dilettanten ... ablehnen“ (v. 7. September 1924). Eine Woche später war in der „Magdeburger Tageszeitung“ (v. 14. September 1924) von „Wirnissen im Magdeburger Schulwesen“ wegen linksgerichteter Schulpolitik zu lesen, verbunden mit einem „Erschrecken“, daß die „bekennnisschul-verpflichteten Kreisschulräte“ versetzt werden sollten. „Von den beiden Schulräten, die an ihre Stelle kommen, soll der eine der linksgerichtete, radikale Schulreformer Bogen sein“. Man schloß die Kolportage mit „schlimmsten Befürchtungen für die evangelischen Schulen“, da dann die gesamte Schulaufsicht in Händen linksgerichteter Kreise sei. Fünf Tage darauf antwortete Alfred Bogen in der konservativen „Magdeburgischen Zeitung“:

- „1. Ich bin nicht linksgerichtet, politisch organisiert bin ich überhaupt nicht und war es niemals.
- 2. Ich gehöre nicht zu den radikalen Schulreformern“ (Magdeburgische Zeitung v. 20.9.1924).¹³⁷

Bogen konnte damit jedoch nur wenig beruhigen, seine Stellungnahme gegenüber weltlicher und Bekenntnisschule wurde vermißt. Im Oktober 1924 veröffentlichte der Bezirkslehrerrat einen Artikel zur „Wühlerei gegen den Schulrat Bogen“ und verwies darin auf dessen unterrichtliche Reformerfolge in Berlin und seine schriftstellerische Tätigkeit. Gleichzeitig sympathisierte der Lehrerrat öffentlich mit Regierungsschulrat Kolrep und protestierte gegen dessen Versetzung „gegen seinen Willen“ nach Königsberg. Über das Verfahren zur Neubesetzung der Schulratsstellen wurden nur wenige Hinweise gefunden. Erwähnenswert ist, daß der Magdeburger Lehrerinnenverein an dem Verfahren mit eigenen Kandidatinnen beteiligt war.

„Der Magdeburger Lehrerinnenverein hält aber im Interesse des Magdeburger Bildungs- und Erziehungswesens die Mitarbeit einer Frau auf dem Gebiet der Schulaufsicht, besonders auf dem des Mädchengeschulwesens, für unbedingt erforderlich“.¹³⁸

Im Namen des Vereins schlug die Vorsitzende, Margarete Bischoff, die Schulreformerinnen Marie Edler¹³⁹ aus Essen oder Margarete Frist aus Berlin (erste Rektorin Preußens) für den Posten einer Schulrätin vor. Ein Indiz für die überregionale kommunikative Vernetzung der

¹³⁶ LAM; C 28 II, Nr. 3980, Schreiben v. 1.8.1924.

¹³⁷ Unter 3. und 4. begründete er eine zuvor in Stendal erfolgte Ablehnung auf einen Stellenantrag.

¹³⁸ LAM; C 28 II, Nr. 3980, Bl. 193, 11. März 1924.

¹³⁹ Mitglied der städtischen Schuldeputation Essen, Leitung des ZI f. Erziehung und Unterricht, Abt. Essen.

Lehrerinnenverbände. Warum der Antrag des Lehrerinnenvereins keine Zustimmung fand, ist nicht bekannt. Und es gab noch einen weiteren Bewerber: Für die Berthold-Otto-Anhänger kandidierte Fritz Rauch, der allerdings am Widerstand von „Schulrat K.“ (Regierungsschulrat Kolrep) gescheitert sei, so Hanewald. Es ist ohnehin zu vermuten, daß der Magistrat auf die Nominierung der beiden Kandidaten nur bedingten Einfluß hatte, die Auswahl über das Ministerium lief. Einer der Schülerräte wurde der 39jährige Lehrer Alfred Bogen, der andere hieß Max Ludwig. Neu an ihrer Funktion war nicht nur die Bezeichnung „Magistratsschulrat“, sondern vor allem die damit verbundene direkte Unterstellung unter die städtische Verwaltung, in Person des Stadtschulrates.

Magistratsschulrat Bogen – Vermittler zwischen Schule und Verwaltung

Alfred Bogen (1885-1944) gehört zu den Reformpädagogen, die in der Rezeptionsgeschichte bisher kaum beachtet wurden. Er spielte in Magdeburg nicht nur als Schulbeamter eine wichtige Rolle, er hatte auch mehr als seine Kollegen Einfluß auf konzeptionelle, pädagogische und personelle Entwicklungen an den Schulen. Nach Magdeburg kam er bereits mit dem vor allem durch Karstädt begründeten Ruf eines Reformers:

„Alfred Bogen, der in eine Schulkasse mit 55 Kindern mitten in einer Massenschule des Berliner Ostens geistig freitätig und mit allen Hilfsmitteln heutiger Arbeit geistig-technisch hochwertige gemeinsame Selbsttätigkeit getragen hatte ... [als Beispiel] einer Zellenarbeit der Auflockerung und freien geistig-technischen Organisierung jeder beliebigen Einzelklasse“ (Karstädt 1928, 348f.).

Auch Karsen brachte 1928 Anerkennung gegenüber Bogens pädagogischer Leistung zum Ausdruck, obgleich es zu dieser Zeit zwischen beiden recht kontrovers zog (vgl. Bergner 1993 b, 108). Bogen selbst faßte seine Auffassungen programmatisch mit folgenden Sätzen:

„Die Unterrichtsarbeit bedarf als geistiger Akt einer strengen Organisation, wenn sie weiterkommen und wirken will. ... Ich will einen Beitrag bieten zur Organisation und Technik pädagogischen Tuns“ (Bogen 1928, VII).

In einer didaktisch-methodischen Anleitung für den Naturkundeunterricht (vgl. Bogen 1921) eröffnet er insbesondere dem jungen Lehrer eine arbeitsunterrichtliche Methodensicht, die zwischen Stoffvorherrschaft und Schülerzentriertheit zu vermitteln versucht. Die „Lehreinheit“ wird zergliedert in stofflich gebundene Problemstellungen, die von Schülerfragen oder aus der didaktischen Stoffanalyse des Lehrers abgeleitet werden. Zur Bearbeitung der ausgewählten Stoffe sollten vorab „Arbeitstechniken“ (Fähigkeiten, Fertigkeiten) ausgewählt werden, die über die Unterrichtsvorbereitung den Schülern zuzuordnen waren. Das realisierte Bogen auf der Grundlage einer „Individualitätenliste“ (ebd., 242). Die Eigenschaften jedes Schülers sollten durch Beobachtung ermittelt, und ständig aktualisiert in einer Kartei registriert werden. Erkenntnisentwicklung und Erwerbsprozeß waren schülerbezogen zu analysieren und wie alle objektivierten Daten des Unterrichts zu erfassen, z.B. in Form von Sammlungen. Eine Tendenz zum Schematismus, aus der Sicht eines jungen Lehrers durchaus hilfreich, ist nicht nur in diesem Zusammenhang unverkennbar. In seiner Fortbildungstätigkeit mit Pädagogen vermittelte er diese Grundsätze, aber auch weitergehende Auffassungen, wie sich ein Lehrer an eine Veranstaltung Bogens erinnerte. Aufgrund der von Bogen vermittelten Erfahrungen hatte er eine Planungspraxis entwickelt, die eng an die dargestellten Grundsätze anknüpfte.¹⁴⁰

¹⁴⁰

Lehrer Waldemar Jordan berichtete von seiner Teilnahme an einer Unterrichtsvorführung, in der Bogen zeitunglesend die Stunde begann und das Schweigen der Schüler so lange kommentarlos hinnahm, bis ihn endlich der erste ansprach. Bogen wollte beweisen, daß die Schüler von sich aus zu fragen beginnen, wenn man ihnen die Zeit läßt, so Jordan. (Interview des Autors 1992)

Grundsätzlich hatte bei ihm der Stoff das Primat, die Selbstdynamik des Schülers war vom Lehrer zu planen, unter Berücksichtigung weiter Spielräume für schülerische Kreativität. Die Schülerfrage besaß hohen Stellenwert, jedoch weit entfernt von der bei Berthold Otto bekannten Praxis. Über das „Heimatprinzip“ (ebd., 245), also aus der Umwelt den Gegenstand des Unterrichts zu entnehmen, wollte Bogen mit seiner Methode weniger den „Naturkenner“, sondern den „Naturforscher“ herausbilden (vgl. Karstädt 1921, 251). Bogen plante nach 1928 eine Publikation mit Erfahrungen aus

Reformschulen in Magdeburg. Er verwarf später jedoch das Projekt.



Abb. 12: Alfred Bogen

Im Dezember 1931 wurde Alfred Bogen Direktor des Naturkundemuseums der Stadt. Unter seinem Einfluß wurde das Museumskonzept grundlegend umgestaltet und ein 216 Bände umfassender Hauptkatalog angelegt. Das Museum wurde die meistbesuchte Einrichtung dieser Art in der Stadt. Bogen blieb in diesem Amt bis zu seinem Tod.

6.4. Ambivalenzen im Verhältnis des preußischen Ministeriums zu Berthold Otto um 1923

Während Rauch und Hanewald mit Unterstützung der städtischen bzw. provinziellen Schulverwaltung eine engere Orientierung ihres Konzeptes an Berthold Otto einleiteten, verschlechterte sich die Situation der Lichterfelder privaten Versuchsschule dramatisch. Zwei maschinengeschriebene Berichte, die Otto „An meine Freunde. Vertraulich“ verschickte, so auch an Sträter und Hanewald

in Magdeburg¹⁴¹, informieren über dessen Verhältnis zum Kultusministerium¹⁴², dem Ottos Schule direkt unterstellt war. Ihm sei bis dahin kultusministerielle Unterstützung immer ausreichend zuteil geworden, so Otto. Und nun befand er sich seit 1922 in finanziellen Schwierigkeiten, die in existentielle Not auszuwachsen begannen. Parlamentarische Initiativen zur Beschaffung von Mitteln scheiterten in diesem Jahr schon einmal. Die Hoffnung lag auf dem 1. März 1923, als die Entscheidung über einen Antrag zur Unterstützung des Licherfelder Schulversuchs zur Abstimmung stand. Ausdrücklich hob Otto seine „Freunde von der deutschnationalen Partei“ und die Abgeordneten Holtz (SPD, Aschersleben) und Dr. Wegscheider¹⁴³ (SPD) als Förderer hervor, die „mit unermüdlichem Eifer für unsere Sache tätig [sind]“. Schon einmal, im Januar, war die Situation so prekär, daß er seinen Lehrern nur ein verkürztes Gehalt zahlen konnte, im Februar mußte er das Geld ganz schuldig bleiben. Dazu kam die Kohlennot. Er lebe nur noch „von der Ausbeutung russischer Pensionäre“ und von aus „Amerika erbetteltem Geld“, so Otto. In dieser Situation lehnte der Landtag erneut ab, ihn finanziell zu unterstützen. Wenn überhaupt noch etwas zu erreichen war, dann über eine direkte Intervention in Boelitz' Ministerium. Von dessen Stellungnahme hing es ab, ob der Finanzausschuß nicht vielleicht doch noch Mittel bewilligen würde. Auf Initiative der Abgeordneten Wegscheider wurde im Büro von Ministerialdirektor Paul Kaestner – nach Ottos Wahrnehmung ohne Abstimmung mit diesem – ein Zusammentreffen arrangiert. Durch eine offensichtlich falsche Einschätzung der Situation entstand eine Atmosphäre, in deren Ergebnis Otto das zustandegekommene Gespräch als Fiasko bezeichnete. Er sei „so im Kultusministerium noch nie behandelt worden“. Kaestner „erteilte so in meiner Gegenwart Frau Oberschulrat Dr. Wegscheider einen ganz formgerechten Rüffel. Dann wurden wir zum Sitzen aufgefordert und ich saß so, wie wohl ein Angeklagter dem Richterkollegium gegenüber sitzt“.¹⁴⁴ Daraufhin wurde Karstädt von seinem Ministerialdirektor aufgefordert „zu wiederholen, was er am Tage vorher vorgetragen hätte“ (ebd.). Daraus:

„Es sei zweifellos, daß alles das, was jetzt in Schulreform erstrebt werde und ins Leben trete, seit 30 Jahren in meinen Büchern zu finden sei. Dann aber ging er auf Schilderung einzelner Sachen ein, die er in meiner Schule beobachtet hatte und für rückständig hielt. Die Sekundenuhr mußte herhalten [handschriftlich eingefügt, dann fehlt eine Zeile, R.B.]. Einige angenehmere Erlebnisse aus anderen Reformschulen wurden entgegengestellt, und Ministerialdirektor Kaestner konnte Karstädt's Gutachten dahin zusammenfassen, daß 'Otto zwar vielfach Anregungen gegeben habe, daß aber jetzt seine Schule von anderen Reformschulen überholt sei und diese deshalb der Unterstützung würdiger wären'" (ebd.).

War das schon eine klare Absage, so wies schließlich noch ein anwesender Finanzbeamter darauf hin, daß Otto „wie alle anderen auch“ einen ordnungsgemäßen Antrag auf die (eigentlich für ihn vorgesehenen) Mittel zu stellen habe – ein weiteres schmerzliches Zeichen für den erlittenen Statusverlust. Im anschließenden „privaten“ Gespräch Ottos mit Wegscheider und Karstädt wurde nochmals der Eindruck verstärkt, daß die Kritik ausschließlich an den Lehrer Otto, nicht an dessen theoretische Prinzipien gebunden war:

¹⁴¹ Die Texte „An meine Freunde. Vertraulich“ (2. März 1923) und „Bericht über die Sitzung im Ministerium am 9. März 1923“ (undatiert) befinden sich als Durchschlag im Besitz von Frau Dr. H. Hanewald, Ehefrau von R. Hanewald. Dem Autor liegt eine Kopie vor. [Seitenangaben beziehen sich auf letzteres Schreiben].

¹⁴² Im Jahr 1907 wurde die Schule nach Schließungsverfügung des zuständigen Kreisschulamtes „dem Königlich Preußischen Kultusministerium unmittelbar unterstellt“ worden (Baumann III, 79).

¹⁴³ Geborene Ziegler, erste in Halle zugelassene Studentin; studierte zusammen mit Kerner u.a. bei Benno Erdmann Philosophie (war auch Lehrer von B. Otto in Kiel), Heirat des Sozialdemokraten Wegscheider; Verbindung mit Kerner blieb (vgl. Baumann VI, 112).

¹⁴⁴ Otto, B.: Bericht über die Sitzung im Ministerium am 9. März 1923, 1.

„Sachlich aber erklärte mir Herr Karstädt, daß ich die Prinzipien meines eigenen Systems nicht hinreichend kenne und nicht merke, daß ich selber an meiner Schule empfindlich dagegen handele“ (ebd., 3).

Otto antizipierte, daß die Drohung des Ministeriums, dieses Gutachten Karstädt öffentlich zu machen, benutzt werden würde, „jede durchgreifende Unterstützung für meine Schule unmöglich zu machen“ (ebd., 4). Er rief auf, nach Wegen zur Unterstützung zu suchen, wenn nötig auch mit öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen. In Reaktion darauf verfaßte die Ortsgruppe Magdeburg des Berthold-Otto-Vereins eine Eingabe an den Minister in Berlin, in der außer einer Argumentation zur grundsätzlichen Bedeutung von Ottos Versuch auf die spezifische Verbindung zu Magdeburg eingegangen wurde:

„Die Magdeburger Versuchsvolksschule z.B. knüpft ganz bewußt an Berthold Otto an. Ihr Rektor und ein Teil des Kollegiums sind aus unserem B.-Otto-Verein hervorgegangen. Solche Kollegien, die ja auch anderswo entstehen werden, brauchen die Schule in Licherfelde geradezu notwendig als Stätte neuer Anregungen und Auffrischung. ... So bittet der unterzeichnete Verein den Herrn Minister dringend, alles zu tun, damit diese Schule als Keimzelle einer künftigen deutschen Schule trotz der Not der Zeit erhalten bleibt.

I.A. gez. Dr. Benno Menzel, Studienrat“

(Hauslehrer 23. Jg. Nr. 4 vom 13. April 1923, 13)

Daraufhin initiierte Emilie Sträter einen erfolgreichen Spendenauftrag. Der Licherfelder Versuch überstand diese Krise. Im übrigen wäre es falsch, aus dieser Episode eine grundsätzlich ablehnende Haltung des Ministeriums zu Ottos Schulversuch zu folgern. Darauf verweist nicht zuletzt die Anerkennung des Reformers anlässlich seines 70. Geburtstages durch das preußische Ministerium.

Kaestner war offizieller Gratulant des Kultusministeriums zu Ottos 70. Geburtstag. Er verfasste einen persönlichen Brief von Minister Becker. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zeichnete Otto zu gleichem Anlaß mit der Kerschensteiner-Medaille aus (vgl. Baumann VI. Buch, 52). Wie sich Karstädt eine von Otto abgeleitete Entwicklung dachte, machte er u.a. 1928 an Beispielen deutlich (vgl. Karstädt 1928, 344-347) – die Magdeburger Versuchsschule war eines davon. Sie sei „auf dem Weg zu Otto“. Auch Hilker äußerte sich bekanntlich sehr kritisch über die Rolle der Schuladministration im Zusammenhang mit der Verwirklichung reformpädagogischer Konzepte. Für Magdeburg zeichnet sich unter dieser Perspektive ein differenzierteres Bild. Auf der städtischen Ebene erfuhr man großzügige Unterstützung durch Magistrat und Stadtverordnete. Neben der Bereitstellung wichtiger materieller und personeller Bedingungen bestand sie vor allem darin, daß die Schulverwaltung Vertrauen in die pädagogische Kompetenz der Lehrer hatte. Mit dieser Akzeptanz war die Bereitschaft verbunden, reformpädagogische Erfahrungen auch auf die sogenannten Regelschulen zu übertragen, wie das Beispiel des Magistratsschulrates Bogen zeigt.

Rezeptionsgeschichtlich ist die Rolle schuladministrativ wirkender Pädagogen bei der Umsetzung von Reformpädagogik noch immer unzureichend aufgeklärt, nicht nur für Magdeburg.

7. Die Wilhelmstädtter Volksversuchsschule – „freier geistiger Verkehr“ als Unterrichtsprinzip

7.1. Reform im Grundschulbereich

Die reformwilligen Lehrer des Grundschulausschusses erhielten Unterstützung in ihren Initiativen vor allem durch die Schulverwaltung, den Berthold-Otto- und Lehrervereine. Vergleichbar mit der Atmosphäre einer pädagogischen Werkstatt existierten Auffassungen von Gaudig, Kerschensteiner und Otto neben- und miteinander. Rahmende Gemeinsamkeit war eine ganzheitliche kind- und arbeitsschulorientierte Perspektive. Dabei war das Verhältnis von handwerklicher und geistiger Schülertätigkeit – wie in der damals populären Auseinandersetzung zwischen den Reformern Gaudig und Kerschensteiner – kein Thema von Kontroversen. Dogmatische Ausschließlichkeit im Sinne von Rezeption einer „reinen“ reformpädagogischen Lehre lässt sich zunächst nicht ausmachen, vielmehr scheint es, als wurden die Vertreter der unterschiedlichen Auffassungen durch die anderen Konzepte angeregt; ein Indiz dafür, daß man in den ersten Jahren miteinander koexistierte.¹⁴⁵ Die uns vor allem interessierenden Anhänger Berthold Ottos betrachteten das Individuum immer als dem sogenannten Volksgeist, der Gemeinschaft, verpflichtet. Sie wollten eine Schule, die soziale Kompetenz, Selbstbestimmung und demokratisches Verhalten förderte. Das Kind sollte alleiniges Zentrum ihrer Methode des freien Gesamtunterrichts sein.

Während man sich von Kerschensteiner – obgleich er sich gegen freien Gesamtunterricht in der Oberstufe wandte – anregen ließ, um Ottos Konzept vor allem im Bereich der handwerklichen Tätigkeit zu erweitern, vertrat nicht nur Fritz Rauch von Beginn an eine entschieden konträre Position zu Gaudig. So widersinnig es auf den ersten Blick erscheinen mag, den Hintergrund dieser Auseinandersetzung bildeten wohl nicht zuletzt die pädagogischen und auch personengeschichtlichen Gemeinsamkeiten zwischen Otto und Gaudig: Beide galten als charismatische Lehrergestalten, blieben zeitlebens Praktiker und leiteten ihre originären Konzepte aus den eigenen unterrichtlichen Erfahrungen ab; beide hatten eine Tendenz zu einer „unsystematischen“, empirisch gewonnenen Wissenschaftsauffassung; Selbständigkeit und Aktivität, geistige Tätigkeit der Schüler waren jeweils die zentralen didaktischen Grundsätze. Im Zusammenhang mit der „Pädagogischen Woche des Preußischen Lehrervereins“ 1922, veranstaltet im Magdeburger Zirkus, bekannte Rauch seine Ablehnung öffentlich. Im Mittelpunkt dieser Tagung standen die pädagogischen Auffassungen von Hugo Gaudig, der auch das Hauptreferat hielt. Darin, so Rauchs Wahrnehmung, hatte er die etwa 2000 Teilnehmer geradezu gewarnt „vor dem verhängnisvollen Glauben an das Kind“. Als Scheibner, der wichtigste Mitarbeiter Gaudigs, zudem einräumte, daß „Drillen und Pauken“ (vgl. Rauch, zit. n. Bbl. 1964, 68) auch in der neuen Schule vorstellbar seien, betrachtete Rauch das als Angriff auf die Grundfesten der Schulreform. Es habe sich für ihn ein Eindruck bestätigt, den er zuvor schon bei einem Besuch an der Gaudigsschule gemacht hatte.¹⁴⁶ Aufgrund dieser damals schon bekannten konträren Einstellung wurde er von den beiden Vorsitzenden des Preußischen

¹⁴⁵ Konzept als pädagogisch-didaktische Theorie verstanden.

¹⁴⁶ Rauch berichtete, er habe bei seinem Besuch der Gaudigsschule in einer Anfängerklasse vorgeführt bekommen, daß „Nichtglaube“ an das Kind vorherrsche: Der anhospitierte Lehrer forderte die in seinem Unterricht anwesenden Mütter auf, die Sprechweise der Kleinen stets zu korrigieren, damit „Und da oder Und dann“ nicht verwendet würden. Rauch habe sich daraufhin an die Mütter gewandt und sie im Sinne der Ottoschen Altersmundart auf die Natürlichkeit derartigen Sprechverhaltens hingewiesen und dem Lehrer widersprochen (zit. n. Bbl. 1964, 69).

Lehrervereins¹⁴⁷, Schwärzel und Stolle, gebeten, eine kritische Aussprache über Scheibners Vortrag am nächsten Tag zu eröffnen (vgl. Rauch 1922). Die Einwände Rauchs richteten sich – ähnlich denen Karsens und anderer – vor allem gegen eine vermeintliche Gefahr von Formalismus in Gaudigs Konzept, der doch „nach Herbart“ gerade überwunden werden sollte. Er reklamierte insbesondere Scheibners „5 Arbeitsstufen“ zur Handhabung des Unterrichtsverfahrens der freien geistigen Schularbeit, weil durch derartige Gliederung die an „Formalstufen“ gewöhnten Lehrer das (gute) Anliegen schnell wieder in ähnlicher Weise gerinnen lassen würden (vgl. ebd., auch Ders. 1928, 169f.). Die Überlegenheit Ottos bestand für Rauch vor allem darin, daß er über den natürlichen „Wachstums-“ und „Forschertrieb“ des Kindes zum *ungelenken* Verfahren führe. Das würde die „freie geistige Schularbeit“ Gaudigs selbst in ihrer „ungebundensten Form“ nicht erreichen. Es bleibt hier allerdings eher zweifelhaft, ob Gaudig das überhaupt anstrebte. Vielmehr war Charakteristikum seiner Schulauffassung eine didaktisch vorbestimmte Position, eine „Normgebung“ (Günther, K. H. 1957, 49), die auf selbständige Tätigkeit des Schülers „für alle Phasen der Arbeitsvorgänge, beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsganges, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung“ orientierte (zit. n. Kratochwill 1991, 52).

Der entscheidende Grund für die Kontroverse dieser Otto-Anhänger mit Gaudig war jedoch ganz offensichtlich, daß er konsequent eine Auflösung des Fachunterrichts in den Oberklassen in „Gesamtunterricht“ ablehnte. Schon in den „Didaktischen Ketzereien“ (1927 [1904]) hatte er seine Auffassung von der Rolle des „Fachlehrertums“ für den (planmäßigen) Aufbau von Vorstellungen der Schüler dargelegt (vgl. Gaudig 1922, 116f.). In diesem Punkt spitzte Scheibner den Konflikt noch zu, indem er den Gesamtunterricht eine „gefährliche Kulturwidrigkeit, eine kulturelle Rückwärtsserei“ nannte, die „den Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Forschung“ auflöse. Er begründete: „.... indem die Schulen der wissenschaftlichen Fachgliederung nachgingen, sicherten sie sich die Möglichkeit, nach der Seite des Stoffes und der Form aus der wissenschaftlichen Facharbeit zu schöpfen“ (Scheibner 1925, 40). Rauch warf Gaudig und ihm daraufhin vor, „noch immer dem Stoffprinzip zu huldigen“. Dagegen würden Otto und andere „einer Orientierung vom Kinde aus das Wort reden“ (Rauch 1922). Im gleichen Sinne auch Richard Hanewald, wichtiger Initiator der Otto-Bewegung und ab 1924 Leiter eines höheren Schulversuchs am Sedanring: „Wir von der BOS lehnten den [Gaudig, R.B.], wie auch z.B. die Veröffentlichungen seiner Mitarbeiterin Lotte Müller (so hieß sie doch?) ab“ (Bbl. 1964, 68)¹⁴⁸.

Es liegt nahe, daß diese Auseinandersetzung von den Sympathisanten Gaudigscher Auffassungen im Grundschulausschuß, einige davon waren auch Mitglieder des Berthold-Otto-Vereins, nicht ohne Widerspruch aufgenommen wurde. Dennoch gibt es keine Anzeichen für unüberwindbare konzeptionelle Kontroversen innerhalb dieses Kreises in den ersten Jahren. Das lag zum einen an der im grundsätzlichen pädagogischen Anliegen bestehenden Konsens und zum anderen wohl auch daran, daß anfangs übereinstimmende praktischen Erfahrungen bei der Realisierung der jeweiligen methodischen Erfahrungen gemacht worden waren. Zudem war Rauchs pädagogische Perspektive weit offener als es die zitierten Texte wiedergeben. Dennoch sah er viel mehr Gemeinsamkeiten mit Reformern wie Karstädt, Götze oder Bogen, die vor allem darin bestanden, daß sie längst die Bedeutung des „natürlichen Verkehr[s] wie zwischen Mutter und Kind“ (Rauch 1922) erkannt hatten und ihn methodisch in den Unterricht übertragen wollten.

¹⁴⁷

Der Preußische Lehrerverein hatte seinen Sitz in Magdeburg. Er vertrat vorwiegend die Interessen der

Volksschullehrer. Lehrer der höheren Schulen Magdeburgs hatten kaum Kontakte mit diesem Verein, ausgenommen die BOS-Lehrer, für sie betonte Hanewald „gute Beziehungen“.

¹⁴⁸

K. H. Günther verweist auf die unterschiedliche Rezeption von Gaudigs „Selbsttätigkeitsmethode“ (1957, 96) durch seine engsten Mitarbeiter: Otto Scheibner neigte „mehr zum didaktischen Schema“ und Lotte Müller „mehr zur schemalosen Unterrichtsgestaltung“.

Magdeburger Grundschulreformer unter einem Schuldach vereint

Die überwiegende Mehrheit der reformaufgeschlossenen Lehrer Magdeburgs war 1921 im ersten Grundschuljahrgang eingesetzt worden, so daß Ostern 1922 für die Anfängerklassen Mangel bestand „an Lehrkräften, die sich der Reform gern zur Verfügung stellten“¹⁴⁹. Offenbar war mit diesen 80 bis 100 Volks- und Mittelschullehrern – das entspricht etwa einem Zehntel – das reformbereite Potential erschöpft. Die verbleibende deutliche Mehrheit verhielt sich zurückhaltend oder ablehnend. Diese Erfahrung machten Reformer noch zwei Jahre später bei einer Diskussion über ihren neuen Anfangsunterricht mit Lehrern und Eltern.¹⁵⁰ Das ist auch nicht verwunderlich, denn ein nicht zu unterschätzender Effekt des angesagten Pluralismus bestand schließlich darin, daß auch Konservatives relativ unbehelligt fortbestehen konnte.

Mit dem neuen Stadtschulrat Löscher zog 1921 „ein frischer Zug in die städtische Schulverwaltung ein“¹⁵¹. Er begann umgehend damit, die „reformfreudigsten“ Lehrer der Stadt zu einem Kollegium zusammenzuführen. Seine Festlegung, Rauch die Leiterfunktion zu übertragen, brachte die Lehrer des Grundschulausschusses, insbesondere des Berthold-Otto-Vereins, in eine günstige Position. Es bestand Konsens mit der Schulverwaltung, die konzeptionelle Begründung des Versuchs dem Kollegium zu überlassen und die Auswahl der Lehrer in die Kompetenz des Leiters zu legen. Großzügig überließ man Rauch die Wahl seines künftigen Gebäudes. Für die Wilhelmstädter II. Volksschule am Sedanring sprachen viele Gründe: Rauch war dort von 1902-09 schon einmal Lehrer gewesen; ihre Stadtrandlage brachte Nähe zur Natur; es bestand die Möglichkeit, ein angrenzendes Ackerstück in einen Schulgarten umzuwandeln; ein großer Sport- und Spielplatz befand sich in der Nähe; es waren ausreichend Klassenräume vorhanden; ein Klassenraum ließ sich problemlos zum Werkraum mit allen Vorzügen einer Werkstatt umfunktionieren; ohne großen Bauaufwand konnte eine Aula nachgerüstet werden¹⁵², es gab eine Schulküche und ein Schulbad. Schon Ostern 1922 wurde diese Schule zur Versuchsschule erklärt. Kreisschulrat Meyer-Estner führte als Vertreter von Regierung und Stadtverwaltung den Leiter in sein Amt ein und hob dabei die Bedeutung des Versuchs für die städtische Schulentwicklung hervor. Wichtig für den relativ problemlosen Start war, daß Rauch Prinzipien kollegialer Schulleitung und Vielfalt pädagogischer Intentionen erfolgreich zu verbinden verstand. Zugleich nahm er sein Recht konsequent wahr, das Kollegium „wenn nötig durch neue pädagogisch gleichgesinnte Mitglieder zu ergänzen: Das sollte eine einheitliche harmonische Zusammenarbeit gewährleisten“ (Rauch, Bbl. 1964, 122). Neue Pädagogen kamen nicht selten durch Empfehlung aus den Reihen der Versuchsschullehrer, so auch der Ottersleber Musiklehrer Max Holste:

¹⁴⁹ StAM, Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 266ff.: Rauch: Ein Jahr Magdeburger Versuchsschule, v. 21.7.1923, handschriftl. Exemplar.

¹⁵⁰ StAM, Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 276f.: Rauch berichtete handschriftlich am 12.3.24 an den Stadtschulrat über eine Diskussion zum Konzept der Versuchsschule mit Lehrkräften, Rektoren und Eltern anderer Schulen, auf der er „niedergeschrieen“ wurde und das Pult verlassen mußte.

¹⁵¹ StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 266ff.: Rauch: Ein Jahr Magdeburger Versuchsschule, v. 21.7.1923, handschriftl. Exemplar.

¹⁵² Es wurde die erste Aula einer Magdeburger Volksschule.



*Abb. 13: Schulgebäude Sedanring 27. Volksversuchsschule bis 1928
Turnhalle hinter dem Gebäude.*

Schulhof und

Zeitweise zusammen mit Klassen von 3 weiteren Schulen genutzt.

„Ich weiß genau, wie ich mit Fräulein Peja und Fräulein Sell einst bei ihm in Ottersleben erschien, um ihn für unsere Versuchsschule zu gewinnen. ... Daß die Gestaltung von Feier und Fest so verwirklicht wurde, wie es unserem Programm entsprach, war in der Hauptsache sein Verdienst“ (Rauch 14.1.1949, zit. n. Bbl. 1961 V, VI, 41).

Bereits im Gründungsjahr hatte Rauch die wichtigsten Magdeburger Aktivisten der Grundschulreform unter einem Schuldach vereint.

Erster unterrichtlicher Konsens

Anders als bei den nachfolgenden Versuchsgründungen in Magdeburg ging Rauch nicht von einem fertigen Konzept aus. Über die Erfahrungen der Lehrer wollte man von einer relativ offenen Perspektive aus allmählich zu einer Konzeptionalisierung kommen. Die pädagogische Reputation der beteiligten Personen war der Schulverwaltung offenbar ausreichende Gewähr für kompetente Durchführung. So gab es in den ersten beiden Jahren eine vielgestaltige Unterrichtspraxis, die Lehrer(innen) handelten je nach Erfahrungshintergrund und Intentionen. Gegenseitiges Kennenlernen unterrichtlicher Praxis prägten diese Phase der Verständigung über „grundlegende Sinnelemente von Erziehung“ (Homfeldt/ Lauff/Maxeiner 1977, 236). Margarete Behrens beschrieb den Anfang:

„Und so eröffneten wir denn Ostern 1922 am Sedanring unsere Magdeburger Versuchsschule. ‘Freude ist alles’, so erklang es am ersten Tage von unserm Leiter; als Gelübde nahmen wir alle es auf. Ich sage es gleich jetzt: Jeder von uns und jede von uns, ob wir schon an der Schule dort draußen waren – denn wir übernahmen sowohl einen Teil des Lehrkörpers, als auch die Kinder, die zu ihr als Bezirksschule gehörten – oder ob wir neu hinzukamen, jeder und jede hat Tage und Wochen durchlebt, da man weit entfernt von diesem ‘Freude ist alles’ war oder zu sein glaubte!“ (Behrens 1924, 106)

Das Spektrum unter den pädagogischen Auffassungen der Lehrer reichte noch zwei Jahre nach Versuchsbeginn von traditionellen lehrerzentrierten Lehr- und Lernauffassungen, die „vom Kinde aus“ ablehnten“ (ebd., 110), bis zur Akzeptanz des „natürlichen Unterrichts als dem einzige kindgemäßen“ (ebd., 106). Diese Polarität wurde im Prozeß der Arbeit, aber auch durch die Aufnahme neuer Lehrer abgebaut. Gleichzeitig mit der Stärkung dieser „kindzentrierten“ Mehrheit machten

sich unter diesen Lehrern nun auch zunehmend konzeptionelle Differenzen bemerkbar. Rauch in vorsichtiger Diktion:

„Es gab drängende und vorwärtsstürmende Mitglieder im Kollegium, die von Anfang an einem mehr positiven Ziele zustrebten als dem scheinbar negativen: Wachsen- und Gewährenlassen“ [Hervorhebungen in Quelle] (Rauch 1925, 2).

Erstmalig spricht er hier von konkurrierenden Auffassungen „von Anfang an“ zwischen „drängenden und vorwärtsstürmenden Mitgliedern“ und den „scheinbar negativen“, die in Ottos Sinn wirkten. Aufgrund der dennoch überwiegenden Gemeinsamkeiten blieb man konsensfähig. Die zahlreichen Konferenzen, gegenseitige Hospitationen und Erfahrungsaustausche mit Reformern anderer Städte bildeten neben der Aufschichtung eigener Erfahrungen die Grundlage für konzeptionelle Konturierung. Unter den zahlreichen Visiten an anderen Reformschulen war auch ein Besuch Rauchs zusammen mit Laura Peja, Margarete Behrens, Maria Sell und Curt Weber an den Leipziger Versuchsschulen¹⁵³, darunter die Gaudischule. Andere Kollegen waren an den Gemeinschaftsschulen in Hamburg.

Erziehen als *Helfen* wurde Maxime ihres pädagogischen Handelns. In schulischer Interaktion setzte man nicht zuerst auf die professionelle Überlegenheit des Lehrers, sondern auf „seine Fähigkeit, reale Beziehungen zum Schüler aufnehmen zu können“ (ebd., 241). Lerninhalte und Lernorganisation sollten – im Gegensatz zur umgebenden schulischen Praxis – vom Schüler ausgehen, der Lehrer zum Anreger und Lernhelper werden. Die neue Rolle des Schülers erforderte, ihn fähig zu machen für eine Partner-Rolle in einer schulischen Interaktion, auf die gesellschaftliche Umwelt, die Disposition der Beteiligten und ihre Subjektivität gleichermaßen als wichtige Komponenten eingingen. Daß der Lehrer dennoch in seiner klassischen, keineswegs antiautoritär verstandenen Position blieb, galt als unbestritten. Jedoch hatte er jetzt Situationen zu arrangieren oder pädagogische Handlungen zu initiieren, von denen er annahm, daß sie die Dispositionen der Schüler(innen) positiv im Sinne der von ihm geplanten Zielsetzung beeinflussen würden. Wichtiges Erziehungsmittel und -ziel war die Gemeinschaft.

Aus dieser zunächst grundsätzlichen Innovation entwickelte sich eine Praxis, die zahlreiche Konflikte mit anderen Sozialisationspartnern heraufbeschwore, insbesondere mit den Eltern. Diese anfänglich permanente Auseinandersetzungssituation war für die Lehrer(innen) problematisch. Hier hinein spielt der Umstand, daß der Bezirksschulzwang mit dem Status der Versuchsschule nicht aufgehoben worden war. Die Folgen waren zwiespältig: Zum einen sicherte er in der schwierigen Anfangsphase eine ausreichende Schülerzahl, ohne die der Magistrat sich einen öffentlichen Versuch dieser Art hätte nicht leisten können.¹⁵⁴ Andererseits hatten viele der Eltern wenig Verständnis für die pädagogischen Neuerungen, verhielten sich skeptisch und ablehnend. Für die konzeptionelle Entwicklung hatte das ständige Hinterfragen des pädagogischen Tuns eine intensive pädagogische Verständigung zwischen den Lehrern zur Folge, verbunden mit einem gewissen Anpassungseffekt an die sozialen Umfeldbedingungen. Die Auseinandersetzungen wirkten aber auch frustrierend auf die Lehrer und führten wahrscheinlich nicht selten auch zu Resignation.

Die Kommunikation mit der Schulverwaltung verlief in der Anfangsphase des Versuchs unbürokratisch, nicht selten reichten mündliche Absprachen zwischen Rektor und Schulrat. Eine erste Initiative des Kollegiums galt im Juni 1922 der Einführung von *Koedukation*, die eine grundlegende Prämissen für das sozialpädagogische Konzept der angestrebten Gemeinschaftsschule darstellte. Zunächst versuchte man Koinstruktion, also die gemeinsame Unterrichtung von Jungen

¹⁵³ Vgl. StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 86.

¹⁵⁴ Rauch berichtete von Schülern, die er von der Schule in der Großen Schulstraße 1922 mit an die Versuchsschule nahm (Brief v. 5.1.1960). Hermann Altendorf berichtete darüber, daß Rauch 1924, zwei Jahre nach seinem Weggang an die Versuchsschule, bei ihm und weiteren seiner ehemaligen Grundschüler persönlich für den Wechsel an die höheren Reformklassen warb, in diesem und einem weiteren Fall erfolgreich. Inwieweit auch andere Lehrer diese Möglichkeit nutzten, ist nicht bekannt.

und Mädchen, für diese öffentliche Schule zu erreichen. Vorsichtig und ohne das strategische Ziel preiszugeben, argumentierte man für eine Aufteilung der vorgesehenen zwei Anfängerklassen (Knaben 43, Mädchen 39) in drei, die Konsequenz wäre eine gemischte Klasse gewesen. Rauch begründete: „Bei meinen Besuchen in den Leipziger Versuchsschulen konnten wir kürzlich feststellen, daß in keiner Klasse mehr als 30 Kinder vorhanden waren.“¹⁵⁵ Das Gesuch wurde von der Schuldeputation unter Leitung Nordmanns abgelehnt. Im Dezember unternahm das Kollegium einen erneuten Versuch. Diesmal hatte man vorher in zwei Konferenzen mit den Nachbarschulen die Unterstützung von Eltern und Lehrern eingeholt. Der Antrag an die Schulverwaltung lautete, „aus den 13jährigen Knaben und Mädchen dieser Schule eine I. Klasse“ zu bilden, die bei zu geringer Anzahl mit Schülern der beiden anderen Schulen aufgefüllt werden könne. „Das Kollegium hat auch den Wunsch, den Versuch einer Gemeinschaftserziehung zu Ostern 1923 schon mit den Schulneulingen zu machen“ (ebd., Bl. v. 16.12.1922). Wie folgende Statistik zeigt, wurde dem Antrag zunächst nicht zugestimmt:

Wilhelmstädtter II. Volksschule, Ostern 1923

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8
Knaben	23	23	35	30	38	33	41	35
Mädchen					37	32	38	35
gemischt						38		

Ein verheißungsvoller Kompromiß zeigt sich dafür im 6. Schuljahr – die erste gemischte Klasse der Oberstufe. Ihre Entstehung verdankte sie einer Aufklärungsveranstaltung über den Schulversuch in der Nachbarschule. Der dort unterrichtende Lehrer Hoppe stellte daraufhin den Antrag an die Schulverwaltung, mit seiner Klasse geschlossen an die Versuchsschule überreten zu dürfen, in Übereinstimmung mit den Eltern und Schülern, wie Schülerinnen dieser Klasse bestätigten.¹⁵⁶ Mit den dann nachfolgenden Anfängerklassen wurde die koedukative Schule von unten her durchgehend eingeführt. Die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen blieb für viele Eltern aber auch danach noch lange Zeit ein Problem. Eine Schülerin erinnerte sich an die latente Skepsis ihrer Mutter noch Ende der 20er Jahre, verbunden mit der Warnung vor den „Gefahren des Zusammenseins mit Jungen“ und einem anfänglichen Verbot für koedukatives Verhalten auch außerhalb der Schule.¹⁵⁷

Über den Arbeitsunterricht „als unterrichtsgestaltendes Prinzip, nicht als Fach“ (Rauch, ebd., Bl. 265) wurde das Prinzip der *Tätigkeitsorientiertheit* zum wichtigen Element im Bemühen um enge Verbindung der „Schule mit dem Leben und der Umgebung sowohl in sozialer als auch in kommunaler und ökonomischer Hinsicht“ (Bergner 1992 b, 246f.). In diesem Sinne war im Juli 1922 die Anschaffung einer Druckerei für die Versuchsschule wichtig. Man begründete den großen finanziellen Aufwand damit, eine erlebnisbezogene Unterlage des Unterrichts schaffen zu sollen und zu wollen, wozu aber ein entsprechender Überbau in Form von Lesetexten u.a. Materialien fehle.

„Bei dem Gesamtunterricht ist es von der Lehrerschaft als stark hinderlich empfunden worden, daß in den seltensten Fällen der in den Büchern der Kinder befindliche Lehrstoff sich dem Erlebnis einordnet. Der Zwang, der durch die Benutzung der Fibel und der Lehrbücher auf dem Unterricht lastet, hat viele Lehrer veranlaßt, den durch die Klasse verarbeiteten Stoff, Geschichten und wertvolle Lesestücke, die dem Gegenstand des Unterrichts entsprechen, zu vervielfältigen. ... Die Erfahrungen, die mit der Handdruckerei an anderen Versuchsschulen

¹⁵⁵ StAM, Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 86.

¹⁵⁶ Vgl. StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a: Notiz vom 16.3.1923: die 6. Klasse der III. Volksschule mit Herrn Hoppe geht geschlossen in die II. Volksschule über.

¹⁵⁷ Interview Frau L. v. 14.9.92.

gemacht worden sind, lassen diesen Ankauf gerade für eine Versuchsschule als unbedingt notwendig erscheinen“ (ebd., Bl. 88).

Die Vervielfältigungsmaschine¹⁵⁸ wurde ein wichtiges Medium für lebensverbundene Unterrichtsgestaltung und erweiterte die Möglichkeiten der Mitgestaltung durch Schüler. Wenn auch nicht so exponiert wie bei Freinet, so doch im Ansatz vergleichbar, wurden Schülertexte vervielfältigt, druckten sich Schüler 1923 eine Zeitung, und die 5. Knabeklasse produzierte ein selbstgeschaffenes Rechenbuch (vgl. Behrens 1924, 111). Über arbeitsunterrichtliche konzeptionelle Einlassungen gab es mit Eltern kaum Verständigungsprobleme. Schwieriger wurde es, wenn Erlebnisorientiertheit oder Spontaneität als unterrichtsgestaltende Prinzipien im Unterricht konkret wurden. So waren der Einsatz von Handpuppen im Unterricht, die vermehrte Einbeziehung von Kindergeschichten oder Lehrspaziergänge anfangs nicht unumstritten. Zumal traditionelle kognitive Fähigkeiten scheinbar davon verdrängt wurden, darunter das baldmöglichste und fehlerfreie Schreibenkönnen.

Unterricht mit Schulanfängerinnen

Die Unterrichtsweise in den Grundschuljahrgängen entwickelte sich in Kontinuität zur bereits dargestellten Grundschulreform. Die Erfahrungen von Maria Sell, an der Versuchsschule seit 1922, stellte auch fünf Jahre danach in emphatischer Weise dar, wie ihr Unterricht mit Schulanfängerinnen verlief. Prämissen ihrer Auffassung war, sich völlig einzulassen auf den „Rhythmus der Kleinen“:

„Daß ich nach solchem Erkennen meine Kleinen nicht in starre Holzbänke zwang, war erklärlich. Ich richtete ihnen die Klasse mit den Kissenbänkchen (schwarz angestrichene Margarinekisten mit bunten Kissen) ein, mit dem Märcheneck und dem großen freien Raum in der Mitte“ (Sell 1927, 46).

Wie für die Gestaltung von schulischer Interaktion bestand auch für die lernräumliche Differenzierung keine Handlungsbegrenzung. Einfachste pädagogische Arrangements kennzeichnen das kindzentrierte Handeln dieser Lehrerin.

„Daß wir ferner genaue Stunden lang draußen neben den Feldern auf den Rasenflächen unseres Sportplatzes und später dann in unserem schönen Garten uns aufhielten, war ebenfalls selbstverständlich. Ein Drittes kam noch hinzu: Der kleine schwingende Körper verlangte auch eine hygienische, zweckmäßige Kleidung, wenn er sich ungehemmt bewegen sollte. In mancher Elternstunde hatte ich die Mütter dahin gebracht, daß sie ihren Kindern Tanzkleidchen arbeiteten. Sie bestanden aus zwei Teilen, aus der kurzen weißen Kittelhose von billigem weißem Waschkrepp, die größte Bewegungsfreiheit zuläßt, und aus dem kurzen weißen Hängerkleidchen mit Achselbändern, das den Charakter des Mädchenhaften betont“ (ebd.).

Die Mädchen trugen diese Klassenbekleidung im Unterricht, nicht, um Einheitlichkeit zu suggerieren, sondern aus hygienischen und sozialen Gesichtspunkten. Naturverbundene Lernorte wurden bevorzugt, verbunden mit dem gesundheitserzieherischen Anliegen. Hygienische Übungen und Körperreinigung in der Schule für alle gehörten zur gesundheitsprophylaktischen Rolle der Schulen. Deutlich wird in diesem Bericht die Beachtung von Leistungsgrenzen der Schüler, auf ihr Ruhebedürfnis wurde selbst innerhalb des Unterrichts eingegangen. „Meine Kinder sind müde geworden. Sie sitzen oder liegen alle um mich nieder, und ich singe ihnen ein Lied, etwa ‘Schlafe, schlafe, holder süßer Knabe! Eine Geschichte bitten sie, und ich erzähle“ (ebd., 48). Im Anschluß an die Geschichte wird das Gehen wie Sterntaler geübt. Am Ende des Schultages stand „Gesicht, Hände und Füße waschen“ (ebd.). Psychologische Einfühlung in die kindlichen Bedürfnisse, anzuerkennen und zu erlauben, daß die Kinder in konkreten Situationen individuell verschieden

158

Die Finanzierung der Druckmaschine erfolgte überwiegend durch Elternspenden.

reagieren, führte zu den familienorientierten Mustern bei der Gestaltung von unterrichtlichen Szenen. Diese „Idylle“ geriet aber spätestens dann unter eine kritische Perspektive, wenn die Frage nach konkreten kognitiven Entwicklungslinien gestellt wurde, so das Schreibenlernen oder die Entwicklung von Rechenfertigkeiten. Sieht man von den Bedenken gegen die zeitliche Verzögerung im Erwerb dieser Fähigkeiten gegenüber den Regelschulen einmal ab, wurde diese Auffassung von Anfangsunterricht nicht mehr in Frage gestellt, zumal die Richtlinien in diesem Bereich großzügig Spielräume ließen.

Die „freie Beschäftigung“

Die „freie Beschäftigung“, auch als „Zuhausestunden“ bezeichnet, gab es nicht von Beginn an. Sie wurde wahrscheinlich um 1924 eingeführt. Ihre Vorläufer waren Vorlese- und Fragestunden, an denen nicht selten auch Mütter beteiligt waren. In den oberen Klassen lässt sich dieser Unterricht nicht mehr nachweisen, vermutlich endete er mit der Grundschule. Psychologisch begründet sollte in diesen Stunden besonders den „schüchternen Gemütern“ Rechnung getragen werden, man wollte Bedingungen schaffen, damit sie ihre Hemmungen leichter überwinden könnten. Gleichzeitig wollten die Lehrer individualpsychologische Schülerbeobachtungen (nach Adler) anstellen oder vertiefen. Dieses freie, vom Lehrer weitgehend unbeeinflusste Tätigwerden der Schüler beschreibt folgender Text:

„Wir haben eben in einem freien Unterrichtsgespräch die Einzel- und Gesamtergebnisse der letzten Ganztagswanderung besprochen, da geht schon die Klasse zur freien Beschäftigung über. Die Kinder haben sich vorgenommen, ein Wanderbuch anzufertigen. Nach kurzer Zeit haben sie etwa ein Dutzend Überschriften für die freien Aufsätze, die den Verlauf der Wanderung darstellen sollen, gefunden und verteilt. Und nun sind sie bei der Arbeit. Fragen über Wortschreibungen werden laut. Leise geht ein Schüler zur Wandtafel, schreibt das Wort an, setzt sich wieder hin und arbeitet weiter. Indessen sind unsere ‘Maler’ fleißig bei der Arbeit, das Titelblatt, die Bilder und Karten für das Buch herzustellen. Unsere tüchtigen Rechner haben sich die Landkarte aufgehängt, messen die Länge der Wanderung nach, rechnen die Dauer des Marsches aus und fertigen damit eine große Berechnung an. Im Sandkasten entsteht ‘der Umflutkanal’, der leider dann nur als Beschreibung und als Karte in das Buch kommen kann. Nach zwei Stunden ist das Werk vollendet ...“ (Becker 1927, 16f.).

Die Darstellung enthält unterrichtliche Attribute, die für eine gesamtunterrichtliche, an ein Projekt gebundene Tätigkeit stehen, thematisch initiiert von den Schülern, ohne Verpflichtung für alle, daran teilzunehmen. Die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen wie in diesem Fall wurde allerdings nicht favorisiert, die Möglichkeit zur ganz individuellen Beschäftigung hatte Vorrang:

„In der Regel aber arbeiten die Schüler für sich allein, oder höchstens in Gruppen zu vier mit selbstgewähltem Führer, und es macht jeder die Arbeit, wofür er gerade Interesse zeigt. Da entstehen dann freie Aufsätze, selbstgemachte Märchen und Gedichte, Rechengeschichten, Bilder, Pläne, Landkarten, Schönschriften, Laubsägearbeiten, Scherenschnitte, Plastilin- und Bastelarbeiten und Arbeiten im Sandkasten und dgl.m. In einer Ecke der Klasse lesen Knaben in Büchern, die sie aus der Klassenbücherei bekommen haben, andere beschäftigen sich mit der Landkarte, wieder andere gehen auf den Flur, um ein Gedicht laut zu lernen. So bietet eine Klasse ein Bild eifrigster Arbeit. Jeder Schüler ist natürlich bemüht, die vereinbarten Vorschriften über Arbeitsordnung und Disziplin innezuhalten. Wer dagegen mehrmals verstößt, wird vom Turnen oder Spiel einmal ausgeschlossen“ (ebd., 17).¹⁵⁹

Schüler äußerten, nach Erinnerungen an diesen Unterricht befragt, daß er schon aus dem üblichen Rahmen fiel, man wirklich tun und lassen konnte, was man wollte. Die Arbeiten entstanden meist

¹⁵⁹

Rauch kommentierte diesen Beitrag als einzigen in der Aufsatzsammlung (1927), indem er auf die noch zu erforschenden psychologischen Hintergründe verwies, wobei er insbesondere auf die Eidetik von Jaensch, Marburg abhob.

spontan, konnten sich über mehrere Stunden erstrecken. Eine Schülerin erinnerte sich, daß sie in diesen Stunden anfing, ein Buch zu schreiben. Schüler und Besucher hatten oft den Eindruck, die Lehrer hielten sich beiläufig im Klassenraum auf. Die Schüler entschieden allein über ihre Tätigkeit, bedurften keiner Genehmigung, sie konnten im Klassenraum umherlaufen, ihn sogar verlassen, wenn es ihre Arbeit erforderte, auch andere Gründe waren möglich.

Die Balance zwischen individueller Freiheit und gemeinschaftlichen Interessen herzustellen, war nicht immer leicht. Besucher waren wiederholt irritiert wegen der Ungezwungenheit. Die Gemeinschaft erforderte, bestimmte Regeln zu respektieren, ohne die „gesamtunterrichtliche Interaktion“ nicht möglich war. „Frei von jeder romantischen Deutung der Forderung ‘Vom Kinde aus’ kann sich wohl niemand der Einsicht verschließen, daß ein Klassengespräch nur möglich ist, wenn irgendwie eine gewisse Ordnung und Disziplin gewährleistet werden“ (Braune/ Krüger/Rauch 1930, 56). Der Weg dorthin führte über einen erzieherischen Prozeß, dem alle ausgesetzt waren, denn weder Schüler noch Lehrer kamen „gesamtunterrichtsreif“ an die Schule. Ein Hilfsmittel, mit dem auf spielerischem Wege erzieherische Absichten besonders in den Grundschulklassen verfolgt wurden, waren Handpuppen wie die „Putze“.

Kasperlespiel im Unterricht

Das Handpuppenspiel stand seit 1920 als erzieherisches Medium unter Magdeburger Reformern hoch im Kurs, und von Beginn an wurde auch in der Wilhelmstadt damit experimentiert. Der bekannte Puppenspieler Xaverl Schichtl, der bis 1944 in der Stadt lebte, trug durch sein erfolgreiches Auftreten viel zum Image dieser Kunstgattung bei.¹⁶⁰ Er zeigte großes Interesse, auch Lehrer das Puppenspiel für ihre schulische Arbeit entdecken zu lassen und bot 1922 an, kostenlos in diese Kunst einzuführen (vgl. Bernstengel 1984). Teilnehmerin eines solchen Kurses war die Lehrerin der Versuchsschule Ida Schmidt. Am Anfang hatten es die Lehrerinnen der Versuchsschule keineswegs leicht mit ihrer Idee von der Puppe als pädagogisches Medium:

„Es sei noch hinzugefügt, daß Frau Timme, die frühere Frl. Flottwell, die bei der Umwandlung der Wilhelmstädter II. Volksschule in eine Versuchsschule versetzt worden ist, weil reformfreudige Lehrkräfte den Unterricht übernehmen sollten, an der Hand eines Tagebuches feststellte, wie ihre Kollegin und Duzfreundin, Frl. Peja, an einzelnen Tagen die Kinder beschäftigt hatte. Jedesmal, wenn dabei die Puppe genannt wurde, erscholl dabei schallendes Gelächter der Anwesenden, die keine Kinder zur Versuchsschule schicken. Welche Bedeutung die Puppe auch in dem Unterricht anderer Lehrkräfte spielt, zeigt Frl. ... [unlesbar] von der Wilh. I. V.-Sch., die in dem Buch „Neuzeitlicher Anfangsunterricht“ auf 7 Seiten nachweist, wie sie die Puppe in ihrem Unterricht verwendet hat“ (Rauch 1924¹⁶¹).

Auch an anderen Magdeburger Schulen fand diese Kunst viele Anhänger. Besonders bekannt wurde damit zwischen 1925 und 1928 Robert Adolf Stemmle (1903-1974), Lehrer der Buckauer Versuchsschule, dessen Einfluß sich über die Schulgrenzen auf das städtische kulturelle Leben erstreckte. Für die Akzeptanz dieser Kunstgattung spricht u.a., daß Stemmle an der Deutschen Theaterausstellung 1927 in Magdeburg mit seiner Puppenbühne teilnehmen durfte.¹⁶² In der von ihm herausgegebenen Reihe „Das Handpuppentheater“¹⁶³, in der alte und neue Komödien

¹⁶⁰ Zum Repertoire gehörten neben Märchen und Klassik auch sozialkritische Stücke wie „Die Likörfee“ oder „Der Schokoladenmohr“.

¹⁶¹ StAM; Rep. 18³, Nr. 11. 10a 1901-1921, Bll. 276f.

¹⁶² Stemmle verließ während des Schuljahres 1927/28 zu einer Deutschlandtournee der Handpuppenbühne des Volksbühnenverbandes im Status einer Beurlaubung die Buckauer Schule (zusammen mit seiner Kollegin Eva Gruber). Er kam nicht zurück an die Schule, sondern nahm in Berlin ein Studium auf. Es folgte eine Theater- und Filmkarriere. Sein erstes Bühnenstück stand in engem Bezug zu seiner Magdeburger Schulerfahrung.

¹⁶³ Ich verdanke diese Information Herrn Pierau, der Untersuchungen im Rahmen eines Stemmle-Projektes anstellte.

veröffentlicht wurden, war auch Ida Schmidt von der Wilhelmstädter Versuchsschule mehrfache Autorin. Sie wollte mit dem Kasper vor allem Freude wecken, die Schüler öffnen (vgl. Schmidt, I., 1927). Häufig thematisierte sie in ihren Spielen soziale Probleme wie Arbeitslosigkeit, Wohngangsnot, Teuerung; verarbeitete schicksalhafte Kindererlebnisse, die sie zumindest für kurze Zeit vergessen machen wollte. Mit ihrer erklärten Absicht, gesellschaftliche Befindlichkeiten in den Unterricht einfließen zu lassen, stellte sie an ihrer Schule eine Ausnahme dar. Unter pädagogischer Perspektive bestand ihre Absicht vornehmlich darin, die Kinder loszulösen von der Bindung an den Lehrer und sie so freier agieren zu lassen.

„Die beste psychologische Beobachtung ist beim Kasperlespiel der Fall. Die Kinder vergessen ja den Lehrer über dem Kasper. Sie erzählen mir manchmal, was Kasper gesagt hat, und dem Kasper, was ich gesagt habe. Aus ihren Zurufen tue ich einen Einblick in ihre Gedankenwelt, ihre Umwelt, ihr Zuhause. Vor dem Kasper taut manches auf, das sonst nichts zu sagen wagt, da werden manche, die sonst so brav tun, so dreist wie man es ihnen nie zugetraut hätte, manche sind ganz verstummt“ (Schmidt 1927, 56).

Die Anfertigung von Puppen gehörte ebenso in ihren Unterricht. Auch im Deutsch- oder fremdsprachlichen Unterricht wurde die Puppe eingesetzt. Die Besitzerin des folgenden Fotos erinnert sich:

„Das ist eine Aufnahme so als ABC-Schützen. Das ist unsere Ida Schmidt, unsere Klassenleiterin, sie ist eine ganz phantastische Lehrerin gewesen, auch im Nachhinein. Ich weiß noch, sie wohnte mit ihrer Mutter in der Hellestraße und hat vorzüglich Kasperletheater spielen können. Wenn ich mich richtig erinnere, ist sie keine 40 Jahre alt geworden, Anfang, Mitte 30 ist sie schon gestorben. ... Sie hat dann die ganze Klasse in ihre riesengroße Wohnung mitgenommen, hatte ein so schönes, exzellentes Kasperletheater.“¹⁶⁴

Die Bänke hatte man aus ihren Befestigungen gelöst und im Karree aufgestellt. Alle sollten sich



Abb. 14: Versuchsschule am Sedanring 1927. Gemischte Klasse von Ida Schmidt (Mitte hinten)

sehen können. Zu erkennen sind an der Wand im Hintergrund Schülerarbeiten, derartige

¹⁶⁴

Interview mit Frau Vogtländer am 25.6.1992, liegt handschriftlich transkribiert vor.

Ausstellungsleisten waren in allen Räumen zu finden. Tafeln waren meist an mehreren Wänden angebracht, der hier abgebildete Text lautet: „Heute scheint die Sonne so schön. Da muß man spazierengehn. Liebe Mutti, komm doch mit. Wir machen schnell mal tausend Schritt.“ Die Kleidung der Schüler(innen) deutet auf vorwiegend einfache soziale Herkunft hin. Die 42 Mädchen und Jungen sitzen gedrängt in den Bänken des von der Kamera erfaßbaren Klassenraumausschnittes, ein Arrangement des Fotografen, der offenbar die ganze Aufmerksamkeit der Beteiligten genießt. Jungen und Mädchen sitzen gemischt, einige stehen. Die gefalteten Hände und die durchweg artige Haltung korrespondieren mit dem aufgeräumten Zustand der Bänke. Es entsteht ein Eindruck von Disziplin und Ordnung – vielleicht hatte der Unterricht noch nicht begonnen –, von dem man weiß, daß er sich umgehend auflösen wird, wenn jeder wieder auf seinen Platz zurückgehen wird. Warum wurde eine solche Idealsituation abgebildet? Vielleicht war sie normal für diese Klasse, vielleicht ein Hinweis für den Betrachter, daß die Versuchsschule entgegen der verbreiteten öffentlichen Meinung auch unter diesem Aspekt den Vergleich mit der Regelschule bestehen konnte.

Den „tätigen Schüler“ bewerten

Reformierung von Unterricht mußte zwangsläufig auch eine Revision der wilhelminischen Bewertungsmaßstäbe und -verfahren zur Folge haben. Wurde bisher ausschließlich auf graduierende Leistungsbewertung abgestellt, so konnte damit in keiner Weise mehr dem ganzheitlichen Persönlichkeitsbild des Kindes entsprochen werden. Neue Ansätze in der Psychologie veränderten die pädagogische Perspektive, damit im Zusammenhang stand auch die Frage nach einer kind-orientierten Bewertung. Jede formale, nur auf Zensuren als pädagogisches Maß abzielende Charakterisierung wurde ablehnt und ersetzt durch „ein Bild des tätigen Schülers ..., wie es sich aus den Beobachtungen der sich entfaltenden kindlichen Fähigkeiten vorläufig darstellen läßt“ (Sost 1923, zit. n. Ziegenspeck 1973, 131). Die Bewertungspraxis reichte von der „absoluten Ablehnung der Ziffernnote über das Wortzeugnis und wesentliche Modifikationen der Ziffernbeurteilung bis zu Fragen der Beteiligung der Schüler an schulischen Zensierungsvorgängen“ (ebd., 130). Über die Praxis der Versuchsschule geben die wenigen noch vorhandenen Zeugnisse einen Aufschluß. Aus den vorliegenden Dokumenten dieser Zeit das einer Schülerin, die 1926 in die Anfängerklasse von Ida Schmidt an der Versuchsschule eingeschult worden war. Es zeigt, daß im 1. und 2. Schuljahr keine Zensuren erteilt wurden, allgemeine Praxis an der Schule. Die Schülerinnen und Schüler erhielten dafür einen „Schulbericht“ auf ihr Zeugnis, in unserem Fall im 1. Schuljahr (8. Klasse) folgender Text:

„E. ist nicht allzu lebhaft, aber geistig rege und immer bei der Sache. Am liebsten beschäftigt sie sich still allein mit einer Arbeit. Ob das nun Lesen, Schreiben, Malen oder Kneten ist, immer zeigt sie dieselbe stille Beschaulichkeit und Ausdauer. Sie rechnet und liest sehr gut. Schon im Januar las sie deutsche Druckschrift fließend in jedem ihr vorgelegten Buch. Daher ist auch ihre Rechtschreibung schon so gut. Ihr Betragen ist sehr gut. Trotz ihrer guten Leistungen ist sie immer bescheiden. Sie ist mir eine sehr liebe Schülerin.“

Versäumt: 16 Tage Versetzt!

I. Schmidt, Lehrerin

Der Rektor: Rauch (Unterschrift)

Das Zeugnis des 2. Schuljahres bestand ebenfalls nur aus einem verbalen Schulbericht. Er begann positiv und knüpfte an die letztjährige Bewertung an. Im 3. Schuljahr bestand die Beurteilung erstmals aus einem Text und dem „Zeugnis“, einer Zensurenliste. Dieselbe Schülerin hatte auf dem Zeugnis der 5. Klasse (4. Schuljahr) den Vermerk „Aufgenommen“, es war die Bestätigung für den Besuch der Mittelschule, für die keine gesonderte Aufnahmeprüfung notwendig war und kein Schulgeld bezahlt werden mußte, in unserem Beispiel ein wichtiger Hintergrund für die Schullaufbahnentscheidung.

„Und Fräulein Schmidt, die hätte gerne auch mich zur BOS gekriegt. Aber damals war das auch ‘ne Frage der finanziellen Leistungen, die die Eltern bringen konnten. Und mein Bruder ging schon zur höheren Schule damals, der BOS, und da war für mich kein Stipendium drin. ... Und da bin ich dann in der Mittelschule gewesen, in der Hindenburgstraße/Albert-Vater-Straße. Die Mittelschule, ach die war konservativ, die war althergebracht.“¹⁶⁵

In einem anderen Beispiel übersprang eine Schülerin aufgrund sehr guter Leistungen ein Schuljahr, in diesem Fall wurde der Schritt zum Halbjahr vollzogen. Ihre Lehrerin, Käthe Lüneburg, verfaßte die Zeugnisse in sehr persönlicher, briefähnlicher Form:

„Liebe Ursel, Du hast Dich nun bei uns eingelebt und verträgst dich gut mit Deinen neuen Kameradinnen. Du kommst auch gut mit. In unseren Unterhaltungen achtest du genau auf alles, was gesagt wird, und gehst darauf ein. Wenn Du das noch lauter tun willst, ist es noch besser! Lesen und Rechtschreibung sind gut, und das Rechnen ist fast gut. Was wir von den Satzteilen gehabt haben, hast Du gut verstanden. Sehr hübsch sind Deine Geschichten und Bilder: Du zeichnest sehr deutlich und klar, was Du beobachtet hast.“

K. Lüneburg¹⁶⁶

Unter den bekannten Zeugnissen ist es zudem das einzige, das einen Hinweis auf das Verhalten im Gesamtunterricht enthält.¹⁶⁷ Die „Du-Ansprache“ und die Briefform sind u.a. auch von dem Reformer Alfred Bogen bekannt, der sie schon 1923 in Berlin praktizierte (vgl. Ziegenspeck 1973, 132f.). Durchaus möglich, daß von ihm, mittlerweile in Magdeburg Schulrat, die Anregung ausging.

¹⁶⁵ Interview Frau V., 25.6.92.

¹⁶⁶ Zeugnis Ursel L., 4. April 1930.

¹⁶⁷ Diese Schullaufbahn führte über die BOS zum Abitur.

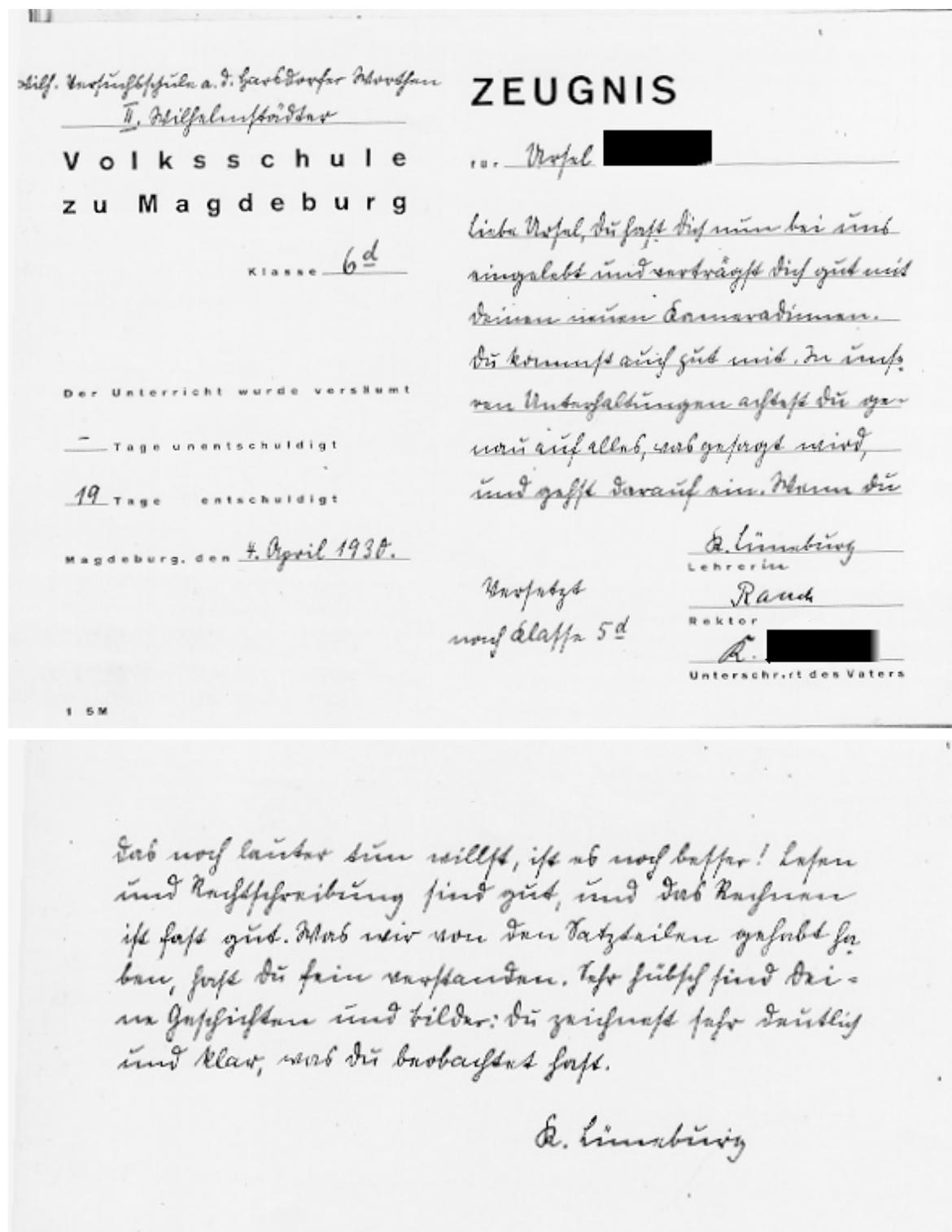


Abb. 15: Zeugnis der Magdeburger Versuchsschule April 1930, 3. Schuljahr

Eine wichtige Grundlage für die Beurteilung der Schüler bildeten an der Versuchsschule die psychologischen Aufzeichnungen der Klassen- und Fachlehrer. Auf Klassenkonferenzen tauschte man die Informationen aus, der Klassenlehrer fasste sie in einem Bericht oder Psychogramm zusammen. Überliefert sind derartige Texte, abgesehen von Zeugnisbeurteilungen, nicht. Genauere

Hinweise auf die Einbeziehung von Eltern fehlen auch.¹⁶⁸ In diesem Zusammenhang wird die Erfahrung des Schülervaters Adolf Grimme erwähnt:

Grimme „hatte nach einigen Jahren seinen ältesten Jungen als Schulneuling Fritz Krüger anvertraut. Als er das erste Zeugnis seines Jungen gelesen hatte, sagte er dem Rektor der Schule: ‘Ich bin erstaunt über dieses Zeugnis. Das ist ja ein richtiges Psychogramm. Es macht aufmerksam auf Anlagen des Jungen, die ich bisher kaum bemerkt habe. Das darf Sie nicht wundern; denn ich komme ja gewöhnlich erst am späten Nachmittag oder des abends mit den Kindern in Kontakt ...’“¹⁶⁹

Ein wichtiges Anliegen der Schülerbewertung bestand in der Analyse der Begabungen der Schüler(innen). Insbesondere in den Grundschulzeugnissen wurde meist zwischen intellektuellen oder handwerklichen Fähigkeiten unterschieden, letztere stellten die Lehrer(innen) oft ausführlicher dar.

Werkaktivität als Unterrichtsprinzip

Von Anfang an legte der Grundschulausschuß größten Wert auf die handwerkliche Fortbildung. Die von besonders fortgeschrittenen Lehrern veranstalteten Kurse informierten über die Verwendung von Plastilin und Knete, übten das Handzeichnen. Es wurden die Möglichkeiten des Einsatzes von Stäbchen im Unterricht besprochen, in Papier- und Holzgestaltung eingeführt, die Handhabung von Werkzeugen erprobt. In einem handschriftlichen Bericht „Betrifft den werkaktiven Unterricht“ vom Juli 1923 Rauch zu diesem Thema:

„Die Magdeburger Versuchsschule hat seit dem ersten Jahr ihres Bestehens (Ostern 1922) dem werkaktiven Unterricht ihre besondere Sorgfalt gewidmet. Das Kollegium huldigte dem Grundsatz: Arbeitsunterricht als unterrichtsgestaltendes Prinzip, nicht als Fach“ [Hervorhebung in Quelle].¹⁷⁰

So wurde das Kneten mit Plastilin oder Ton, das Stäbchenlegen, das Kleben und Ausschneiden, das „malerische Zeichnen“, das Basteln in den Grundschulklassen der Versuchsschule überall da eingeführt, wo es der Stoff erforderte oder das Interesse der Kinder danach verlangte. Rauch betonte wiederholt, daß Handbetätigung „niemals Selbstzweck, sondern immer nur Mittel zum Zweck, nämlich ein Mittel zur allseitigen Schulung des kindlichen Geistes“ (ebd.) sei. Übungen z.B. zur Schriftvorbereitung gehören hierher, ebenso die Anregung zu selbständigem freiem Tun, aber auch breite Möglichkeiten zur Entfaltung von Erfindungsgeist oder einfach zu spontanem Handeln. Die Schülerbeurteilungen für die ersten Schuljahre stellten im wesentlichen auf diese Tätigkeiten ab. Entsprechende Begabungen der Kinder wurden in Entwicklungsbögen aufgenommen und systematisch beobachtet. Für das Gewöhnen der Kinder an selbständiges Arbeiten hatte die Handbetätigung besondere Bedeutung:

„Sie [die Kinder] waren auch auf diesem Gebiet größtenteils eingestellt auf Abzeichnen, Nachmalen, Nachbilden und wagten sich zuerst gar nicht an freies Schaffen. Ja, sie wußten mit sich selber und mit all den Farben, Papieren und Scheren nichts anzufangen, wenn wir sie allein ließen zu freier Beschäftigung ...“

Anfangs entstand das alles in dafür bestimmten Stunden, in denen obendrein vorherrschend der Zweckgedanke war; geistig Erfasstes durch Gemaltes, Geknetetes, Gestaltetes klarer noch zu erfassen. ...

Heute haben wir Klassen, die sich in ihren Malereien ganz vom Stofflichen lösen, und die

¹⁶⁸ Von Peter Petersen ist bekannt, daß er zwischen objektivem (nicht für das Kind bestimmtem) und subjektivem (für das Kind bestimmtem) Bericht unterschied.

¹⁶⁹ Rauch, F.: Gedenken an Fritz Krüger, in: Bbl. 1959, April/März, 11.

¹⁷⁰ StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 265.

Gefühle, Eindrücke, Erlebnisse, Töne, die seelisches Schauen umsetzen in Farben und Formen“ (Behrens 1924, 109).

Bis zum vierten Schuljahr war Werktätigkeit ausschließlich Bestandteil des Anschauungsunterrichts. Ab Klasse 5 wurde Werken als Fach im Fachunterrichtsraum erteilt, da die eingeschränkten Möglichkeiten der Klassenzimmerarbeit durch die zweisitzigen schrägen Bänke und die kleinen Arbeitsflächen bald hinderlich wurden. Lehrer Heinrich Hildebrand beeinflußte in besonderem Maße die Entwicklung dieses Faches an der Versuchsschule. Ebenso wie Rauch lehnte er Werkstättenunterricht ab und bevorzugte „organisch verbundenen Werkunterricht“. Handwerkliche Ausbildung gehöre in die Nachschulzeit und sei „Sache der Lehrmeister unserer schulentlassenen Knaben“ (Hildebrand 1927, 30). Das war unter den Magdeburger Schulen eine umstrittene Position. Zum Beispiel vertrat man an der Buckauer Versuchsschule die Auffassung, durch möglichst weitgehende Fertigkeiten der Schüler auf handwerklichen Gebieten Lehrstellenchancen erhöhen zu können.

Der Werkunterricht sollte vor allem im Grundschulbereich möglichst durch die Klassenlehrer(innen) erteilt werden. Den Schwerpunkt der Arbeiten bildeten schöpferische Basteleien, in den oberen Klassen wurden zunehmend Anregungen aus dem Fachunterricht aufgegriffen. „Der Werkunterricht diente allen Fächern, insbesondere dem Deutsch- und Geschichtsunterricht, der Raumlehre, der Naturkunde und der Geographie“ (Rauch, ebd.). Auch das Kursangebot für die oberen vier Volksschuljahrgänge, auf das noch eingegangen wird, hatte in der Handbetätigung einen seiner wichtigsten Schwerpunkte, umgesetzt in Form von Gartenarbeit, Zeichnen oder Papparbeit. Die Werkstunden der Jungen wurden meist als Eckstunden geplant, so daß bei Bedarf an Projekten ohne Zeitbegrenzung weiter gearbeitet werden konnte. Im Trend lag in den 20er und 30er Jahren der Modellbau, insbesondere Flug-, später auch Schiffsmodelle. Die Materialbeschaffung mußten die Teilnehmer mitunter mit einem kleinen finanziellen Beitrag unterstützen. Es war stets ein Ereignis, wenn nach 1928 die Flugzeuge vom Turm der Schule aus in Richtung Westfriedhof gestartet wurden.

Neuzeitlicher Grundschulunterricht überzeugte

Wie groß das Interesse an einem Schulversuch war, ließe sich auch anhand der zahlreichen Besucher belegen, die in sogenannten Besucherbüchern festgehalten wurden. Rauch zählte von 1922 bis 1933 mehr als 4500 Besucher aus allen Erdteilen.¹⁷¹ Darunter war Geheimrat Karstädt aus Berlin 1923 einer der ersten und zugleich wichtigsten. Erst drei Tage vor seinem geplanten Eintreffen bat er den Stadtschulrat „um freundliche Genehmigung für eine Besichtigung der Versuchsschule“. Löscher informierte Rauch noch am selben Tage:

„Ich erfahre soeben, daß am Sonnabend, den 3.2.1923 Herr Geheimrat Karstädt aus Berlin nach Magdeburg kommen wird, um Ihre Versuchsschule eingehend zu revidieren. Ich bin beauftragt, Sie davon in Kenntnis zu setzen und bitte Sie, alle Vorkehrungen zu treffen“ (ebd.).

An dieser Revision nahmen außer Karstädt auch Regierungsrat Kolrep und Kreisschulrat Meyer-Estner teil. Stadtschulrat Löscher nicht, das war nicht sein Kompetenzbereich. Er wurde später von Rauch handschriftlich über die Ergebnisse informiert, besonders über das in der Auswertung festgestellte Erfordernis, den Unterbau der Schule mindestens auf drei Klassen zu erhöhen. Bald darauf wurde eine dritte – gemischte – Klasse aufgemacht. Im gleichen Jahr meldete sich eine weitere hochrangige Delegation aus Berlin an. Angeführt von Fritz Karsen wollten Wilhelm Paulsen

¹⁷¹

Vgl. Bbl. 1963, XI, XII, 109, die Bücher sind zusammen mit den Schulakten vernichtet worden.

und sechs weitere Studienräte am 8./9. September 1923 die Schule besuchen.¹⁷² In Vorbereitung darauf schrieb Karsen an Rauch:

„Lieber Herr Kollege Rauch!

Auf Ihr freundliches Schreiben möchte ich Ihnen nun mitteilen, daß etwa 8 bis 10 Herren am 8.9. zu Ihnen kommen werden. Nun möchte ich freundlichst bitten, uns möglichst gemeinsam in einem Massenquartier, z.B. in der Schule oder in dem Jugendheim unterzubringen. Viel Geld darf es nicht kosten, da wir alle zwar sehr interessiert, aber eben als Schulmeister mit Glücksgütern nicht gesegnet sind. Auch mein lieber Freund Wilhelm Paulsen¹⁷³, unser viel berufener Oberstadtschulrat, will mitkommen und für ihn und noch einen älteren Herren, würde ich Sie herzlich bitten, Quartier in der vorgeschlagenen Weise zu besorgen. Vielleicht könnte Paulsen bei Ihnen unterkommen.“¹⁷⁴

Rauch reagierte ganz im Sinne Karsens. Er griff in diesem Zusammenhang seine Beziehung zu Bruno Taut auf und bat Karsen, dem früheren Magdeburger Baudezernenten mitzuteilen, daß Vorträge in Magdeburg angekündigt seien, die „sicher auch Herrn Baurat Taut ... interessieren“. Bezeichnenderweise regulierte die Schule diese Kontakte selbstständig, ohne schuladministrativen „Segen“, sie war autonom in ihren Außenbeziehungen. Samstag von 11-12 Uhr sollte eine Konferenz mit dem Kollegium stattfinden; Löscher wurde dieses Mal durch Rauch für beide Tage eingeladen.¹⁷⁵ Im Zusammenhang mit einem weiteren Hospitanten, der im Ergebnis seines Besuches dem Kollegium eine bestimmte pädagogische Ausrichtung attestierte, reagierten einige Lehrer deutlich gegen die einseitige konzeptionelle Einvernahme:

„Und als nach dem ersten Versuchsschuljahr ein Dr. Z. ... nach zweitägigem Hospitieren in einem Bericht in Magdeburger Tagesblättern darauf hinwies, ‘daß diese im Sinne Berthold Ottos arbeitende Versuchsstätte ... den Gedanken einer Pädagogik vom Kinde aus praktisch gestellt ... habe’, da war ein Teil des Kollegiums über diesen Bericht überrascht, ja einige Mitglieder lehnten eine Beeinflussung durch B. Otto geradezu ab“ (Rauch 1925, 2).

Im Jahr 1922 gründete man in der Stadt aus Vertretern aller Schulgattungen eine Arbeitsgemeinschaft, die auch „von Mitgliedern des ‘Magdeburger Grundschulausschusses’ und des ‘Berthold Otto-Vereins’ regelmäßig besucht“ wurde (Rauch 1927 c). Gegenstand der Verhandlungen waren aktuelle Probleme der Schulreform, vor allem der Übergang an die höhere Schule. Vertreter des PSK, von Lehrerorganisationen und Leiter höherer Schulen diskutierten auch über das Verhältnis von „Gesamtunterricht“/„freier geistiger Schularbeit“, über kognitive Fähigkeiten und in diesem Zusammenhang über Fragen der Anpassung beider Schulstufen. Beschlüsse oder Forderungen an den Magistrat gab es nicht, aber weitgehend Konsens zwischen den Otto-Anhängern und den anderen Teilnehmern – für Fritz Rauch eine Bestärkung zu konzeptioneller Konzentrierung:

„In dieser gemeinsamen Arbeit waren alle wesentlichen Fragen der Schulreform gründlich besprochen worden, und so konnte kurz vor Ostern 1924 von der städtischen Schulverwaltung der Versuch gewagt werden, ein Kollegium zusammenzustellen, das der Anregung der Reichsschulkonferenz folgte und eine Volksschule in eine Versuchsschule umwandelte“ (Rauch 1925, 1).

¹⁷² Radde berichtet darüber, daß Karsen nach seinem Mißerfolg in Neukölln in einer „schöpferischen Pause“ als wissenschaftlicher Mitarbeiter des Kultusministeriums die deutschen Versuchs- und Reformschulen untersuchte (vgl. Radde 1993 I, 178).

¹⁷³ Wilhelm Paulsen war 1921 vom Rektor mit Hamburger Gemeinschaftsschulerfahrung zum Oberstadtschulrat nach Berlin berufen worden.

¹⁷⁴ STAM; Rep. 18³, Nr. 11.10a, 1901-1921 betreffend die Wilhelmstädtler II. Volksschule, Bl. 123.

¹⁷⁵ Bisher ist weder bekannt, ob dieser Besuch tatsächlich stattfand, noch welche Ergebnisse er hatte.

Rauch markiert einzig an dieser Stelle Ostern 1924 als konzeptionellen Wendepunkt, hin zu einer stringent an Otto orientierten Konzeption. Dieser Prozeß war offensichtlich begleitet von einer größeren Fluktuation unter den Lehrern; diejenigen, die einen solchen Kurswechsel nicht mittragen wollten, verließen die Schule. Es sei ohnedies bis dahin einzig Rauchs konzilianten Fähigkeiten zu verdanken gewesen, so Hanewald später, daß Konfrontationen weitgehend ausgeblieben oder aber sachlich verlaufen waren. Während von den bisher genannten Reformern insbesondere Fritz Krüger und Minna Günther als Anhänger Ottos galten, sind Fritz Braune, Laura Peja oder Paul Faulbaum dem Kreis derer zuzuordnen, die gegen eine einseitige Fokussierung auf Ottosche Prinzipien waren. Zusätzlich wurde diese Fluktuation durch die Einrichtung der weltlichen Sammelschulen Ostern 1923 angeregt. Die Schullandschaft Magdeburgs veränderte sich spürbar, es kam nicht nur zur Umsetzung von Lehrem, auch Rektoren wurden neu berufen. Unter diesen neuen Leitern waren Paul Faulbaum, der 1923 an die Neustädter II. Sammelschule¹⁷⁶ gewechselt hatte, und Margarete Behrens, die die 3. Volks-Mädchen-Schule in der Wilhelmstadt übernahm.¹⁷⁷ Außer den bereits genannten wechselten Laura Peja an die Buckauer Versuchsschule (später zur Altstädtischen Sammelschule)¹⁷⁸, ebenso Otto Kahe nach Buckau¹⁷⁹. Fritz Braune wurde fünf Jahre darauf Leiter der Wilhelmstädter Sammelschule. Insgesamt, so Rauch später, hätten 11 Lehrer und Lehrerinnen aus dem Kontext Versuchsschule Karriere gemacht.¹⁸⁰ Die Zugänge wurden auch weiterhin kollektiv ausgewählt und bestätigt. Unter ihnen war der 1925 von der FSWG Letzlingen kommende Reformpädagoge Hans Scholz.

In dieser Umbruchssituation erschien im Juni 1923 in der *Preußischen Lehrerzeitung* ein umfassender Artikel Rauchs über die Schulreform, unter dem Titel „Sinn und Geist der neuen Schule“.¹⁸¹ Im Unterschied zu 1919, als er noch auf die Präferenz eines bestimmten Ansatzes verzichtete, geriet seine Situationsanalyse nun zu einem Bekenntnis für die Pädagogik Berthold Ottos, insbesondere für dessen pädagogisch-psychologische Grundlegung, die Gemeinschaftserziehung, und vor allem für dessen Gesamtunterricht. Dem entgegen stellte Rauch die Erziehungsversuche Wynekens in die Abgeschiedenheit eines „Wolkenkuckucksheims“: „Werden nicht seine Zöglinge Schiffbruch erleiden, wenn sie zurückkehren aus dem weltfremden Wickersdorf in die Welt der rauen Wirklichkeit?“ (Ebd.) Den Hamburger Gemeinschaftsschulen fühlte sich Rauch weit näher, nicht zuletzt durch die Übereinstimmung in der Abkehr „von dem Intellektualismus der ‘alten Schule’, frei sein von dem Rationalismus“, der ihnen wie Otto zu Unrecht unterstellt werde. „Vom Kinde aus“ bedeute unausweichlich, „endlich auch die Kunst in die Volksschule“ einziehen zu lassen. Ein Thema, über das, im Zusammenhang mit Ottos Versuch, kritisch reflektiert wurde. Vor allem Märchenstunden, Feierstunden und die rhythmischen Übungen sollten in der Reform eine größere Rolle spielen. Ausführlich plausibilisierte er die gemeinschaftsbildenden Intentionen bei der Umsetzung arbeitsunterrichtlicher Prinzipien. Hier angebracht, aber nicht unbedingt schlüssig mit bisher verkündeten Prinzipien das folgende Bekenntnis: man

¹⁷⁶ Löscher bestätigte ihn mit Wirkung vom 1.7.1924 als Rektor mit entsprechendem Diensteinkommen. Schulrat Ludwig verfaßte über ihn einen Revisionsbericht im Dezember 1924 zwecks Befähigungsüberprüfung: „Alles in allem: Ein Lehrer von guten methodischen Fähigkeiten und umfassenden Kenntnissen, ein Schulleiter, der anzuregen und sein Kollegium zu führen weiß. Seine Anstellung wird empfohlen“ (LAM; Rep. 28 II, Nr. 3980, 306).

¹⁷⁷ Weibliche Schulleiter in Magdeburger Volks- u. Mittelschulen 1924: Haertwig (Wilh. 4. Volkss.), Behrens (s.o.), Bischoff (2. Mä.-Mittelschule).

¹⁷⁸ Nach dem Krieg war sie in der Magdeburger Lehrerbildung in der Braunschweiger Straße zusammen mit Rauch tätig.

¹⁷⁹ Sein Lehrauftrag an der Buckauer Versuchsschule wurde zum 15.10.1925 aufgehoben.

¹⁸⁰ Es gingen vermutlich bis 1933 aus der Versuchsschule 9 Schulleiter(Innen), ein Schulrat, ein Dozent der Pädagogischen Akademie hervor.

¹⁸¹ Preußische Lehrerzeitung Nr. 67 vom 5. Juni 1923.

wolle „auf die Gemeinschaftsarbeit in der Fabrik“ durch Gemeinschaftssinn und Individualität in der Schule vorbereiten. Wiederholt übertrug er den Familienbegriff auf schulische Erziehungsintentionen, ihm der geeignetste Weg, um Schule nicht „Vorbereitung für das Leben, sondern ein Stück Leben selbst“ werden zu lassen. Noch sehr idealistisch ging Rauch davon aus, daß „Schuldisziplin“ sich dann auch ohne autoritäres Regime von selbst ergebe. Die Mitarbeit der Eltern solle nicht Aufsicht, Spionieren, Nögeln und vor allem nicht Politisierung von Schule sein. Es handelt sich insgesamt um ein Plädoyer für die beherzte Reform der öffentlichen Schulen, die die Unterstützung von Vorgesetzten, Schulverwaltungen und Parteien erfordere. Rauch befand sich mit diesem Appell durchaus in Übereinstimmung mit den Reformvorstellungen im Preußischen Lehrerverein.

Auch formal setzte das Kollegium der Versuchsschule in dieser Phase ein deutliches Signal: Am 1. Mai 1923 wurde der Antrag gestellt, die amtliche Bezeichnung „Magdeburger Versuchsschule“ tragen zu dürfen. Die Schuldeputation genehmigte einen Monat später einstimmig, die Regierung stimmte am 21. Juli zu. Wenn dieser Akt auch breite Zustimmung der Beteiligten offenbart, so verunsicherte die offizielle Bezeichnung anfangs erneut einige Eltern. Anträge auf Umschulung nahmen kurzzeitig wieder zu. Überhaupt berichteten Schülerinnen, daß sie durch diese Schulbezeichnung immer wieder in Rechtfertigungssituationen gerieten. Insbesondere hatten sie sich mit dem Vorbehalt auseinanderzusetzen, es handele sich um eine Hilfsschule.¹⁸²

Im Februar 1924 gerieten die Pädagogen der Versuchsschule erneut unter Druck und in eine ambivalente Situation. Der Evangelische Bezirkselfternbund Wilhelmstadt war bei der Schuldeputation mit der „Bitte“ vorstellig geworden, die Schule mit dem neuen Schuljahr in eine Wahleinrichtung zu überführen. Der Antrag würde im Namen einer „großen Anzahl von Eltern der die Versuchsschule besuchenden Kinder“ gestellt, die „mit der genannten Schule nicht einverstanden sind“¹⁸³. Man erkenne die Schule nicht als eine evangelische Volksschule an, und bei Umschulung und Übertritt in eine höhere Schule „erwachsen den Kindern erhebliche Nachteile“ (ebd.). Ein vom Verein bestellter Pfarrer¹⁸⁴ inspizierte den Religionsunterricht, und es kam zu einer öffentlichen Disputation um das Reform-Konzept (vgl. Bergner 1993 a, 165). In den folgenden Monaten eskalierte diese Gegnerschaft, unterstützt durch den Evangelischen Gesamtelternbund, der vom Fermersleber Rektor Lenz¹⁸⁵ geleitet wurde. Die Konfrontation erstreckte sich von subversiven Aktionen im Wohngebiet bis zu Eingaben an alle schuladministrativen Instanzen, einschließlich des Ministers. Löscher setzte sich vehement für die Schule ein. Schließlich nahm der Widerstand der evangelischen Eltern ab, längst waren die weltlichen Schulen auf dem Plan und erforderten die ganze Aufmerksamkeit. Die Entscheidung von Minister Boelitz auf ihre Eingabe ließ auf sich warten – erst 1926 wurde zugunsten Löschers entschieden. Am Ende blieb trotz Unsicherheiten auf beiden Seiten die Bereitschaft zum Kompromiß. Die Schule wurde als konfessionelle Schule akzeptiert, der Verdacht auf religionsfreien Unterricht ausgeräumt, jedoch blieben die Unterrichtsmethoden weiterhin suspekt.

Unter den Eltern entwickelte sich allmählich Akzeptanz: „Vertrauen zu unsrer Sache beginnt aufzukeimen bei ihnen. Doch wir brauchen die Begeisterung! Das Mitgehen ohne diesen lähmenden Druck: werden ‘es’ die Kinder auch ‘schaffen’?“ [Hervorhebungen in Quelle] (Behrens, 111). Am Beispiel einiger Schulakten, insbesondere über Anträge auf Umschulung von Kindern bis 1923, lassen sich die Probleme von Eltern mit dieser Schule nachvollziehen. Die Argumentationen verlief

¹⁸² Es bestand keine Ablehnung, als 1933 die Bezeichnung „Versuchsschule“ durch Reformschule ersetzt wurde (vgl. Frau P. Interview 4.7.1995).

¹⁸³ StAM, Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 274.

¹⁸⁴ Pfarrer Görnandt war 1925 konfessioneller Vertreter in der Schuldeputation.

¹⁸⁵ Lenz war Mitglied der Schuldeputation, und Löscher beantragte, wegen Bruch der Amtsverschwiegenheit „rücksichtslos das Ausschlußverfahren [zu] betreiben“ (LHA; C 28 II, Nr. 3980, Bl. 159).

meist ähnlich der eines Vaters, dessen Zweifel in einer Beschwerde pointiert zum Ausdruck kamen: Sein Sohn habe ein gutes Zeugnis, dennoch stehe er „vor einem gigantischen Rätsel“:

„mein Sohn ist jetzt nach 2 1/2 Jahren nicht imstande, ein ganz leichtes Diktat grammatisch richtig zu schreiben, Endungen, welche auf s lauten, schreibt er prompt mit z. Hauptwörter schreibt er klein. ... Beim Rechnen ist es noch viel schlimmer. ... Allem Anschein nach macht jedes Kind das, was ihm im Augenblick zusagt. ... Einige Knaben bestimmen bestens über das Wohl und Wehe eines einzelnen ...“

Einen geregelten Unterricht gibt es hier nicht, wer zum Beispiel rechnen will, begibt sich zu diesem, wer Handarbeit ausführen will, lässt sich von jenem Lehrer unterrichten ... Eine Auswahl der Kinder inbezug auf die Veranlagungen jedes einzelnen Kindes fällt ebenfalls fort“.¹⁸⁶

Die Sorge des Vaters, ob durch diesen Unterricht nicht die anvisierte Schullaufbahn seines Kindes gefährdet würde, war Ursache für den Antrag auf Versetzung an eine andere Schule, und damit stand er nicht allein. Die Schuladministration lehnte konsequent ab. Aus dem gleichen Jahr ist auch folgende Anmerkung einer Lehrerin, „stellvertretend“ für viele und den Zusammenhang mit familiärer Sozialisationstradition andeutend. Ein Vater – Mütter traten in dieser offiziellen Kommunikation nicht als Autoren auf – in seinem Schreiben: „.... ja das Kind hängt zwar mit großer Liebe an der Schule (!), aber sehen Sie, ich bin Soldat und möchte, daß es härter angefaßt werde!“ (Behrens 1924, 111). Es gab aber auch Anträge mit entgegengesetzter Absicht – zur Aufnahme in die Versuchsschule. Ein Oberpostsekretär wollte seine Tochter im Mai, also nach begonnenem Schuljahr, in die benachbarte Versuchsschule umschulen lassen. Der Rektor der abgebenden Schule machte daraufhin eine Eingabe an den Stadtschulrat:

„Es ist bis jetzt nicht üblich gewesen, Kinder während des Schuljahres umzuschulen, wenn nicht besondere Gründe vorliegen. Die Eltern der Kinder haben dem jetzigen Klassenlehrer Herrn Ebeling erklären lassen, bei Fräulein Peja habe es der Kleinen besser gefallen, darum sei es ihr Wunsch, daß das Kind dorthin käme“.¹⁸⁷

Eine unkonventionelle Begründung für einen Schulwechsel. Der Kreisschulrat prüfte auf Gesuch seines städtischen Kollegen – der Umschulung wurde zugestimmt. Und auch ein anderes Motiv schimmert durch die Kommunikation der Schule mit den Eltern in dieser Zeit. Die Eltern begannen, die erzieherische Situation zu reflektieren, und die wahrgenommenen Interaktionsmuster aus der familiären Perspektive heraus zu bewerten. Sie beteiligten sich auf diese Weise am pädagogischen Diskurs – ein deutlicher Unterschied zur Kommunikation an der normalen Regelschule. Allerdings nutzte man zunächst vor allem die Möglichkeit, über An- oder Abmeldung zu reagieren, direktes Mitgestalten des pädagogischen Konzeptes durch Eltern war bis dahin kaum intendiert. Rauch hatte diese Entwicklung seit 1919 nicht ohne Skepsis verfolgt und lebte bis 1923/24 im Zwiespalt, ob die Schule den Wahlschulstatus beantragen solle oder nicht. Daß die Stimmung umzuschlagen begann, dafür sprachen erste Zeichen der Unterstützung von engagierten Eltern:

„Der Elternbeirat der Magdeburger Versuchsschule hat die Schulräume der Versuchsschule wiederholt besichtigt und ist der Überzeugung, daß das Innere einer Versuchsschule ganz anders aussehen müßte, schon der vielen ehrwürdigen Hospitanten wegen“ (ebd., Bl. 88).

Das Hochbauamt reagierte prompt, trotz tiefster finanzieller Krise. Es bestätigt sich die Erfahrung Karl Rößgers, eines Zeitgenossen, von den komplex wirkenden und schwer vorauszubestimmenden Faktoren im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Schulversuchs:

„Zu einem Schulversuch im heutigen Deutschland gehören mehr als die Lehrer, gehören Eltern, Gemeinde- und Kreisverwaltung, mittlere und obere Schulbehörde, gehört Parlament und Presse, gehören die Wirtschaftskreise, die hinter ihnen stehen. Vom Verständnis und Wohlwollen aller

¹⁸⁶

StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 127 (Beschwerde an die städtische Schulverwaltung vom 23.8.1923).

¹⁸⁷

StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 68f.

dieser, meist nie unmittelbar sichtbaren und beeinflußbaren Gruppen, hängt das Gedeihen auch des kleinsten Schulversuchs ab“ (Rößger 1927, 238).

Ostern 1924 erhielt die Versuchsschule nach konfliktreichen Verhandlungen von der Schuldeputation den Status einer *Wahlschule* (vgl. Bergner 1993 a, 165f.) Eine von Rauch ambivalent reflektierte Situation, die ihr Gutes in der nun möglichen Auswahl der Lehrer-, Eltern- bzw. Schülerklientel hatte, aber andererseits einen Rückgang der Schülerzahlen befürchten ließ. Wie Statistiken belegen, kam es anders. Die Anmeldungen stiegen bis 1926 auf mehr als 800 Schüler, vor allem durch die Zugänge in die Anfängerklassen. Im Schuljahr 1927/28 waren es insgesamt 840 Schüler:

Klassenstufe	Klasse 1 Schulanfänger	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8
Anzahl Klassen	5	3	3	3	1	2	1	1

Von den Grundschülern blieben nur etwa 30% an der Versuchsschule, die Mehrzahl ging an Mittel- und höhere Schulen über, vorwiegend an die im gleichen Gebäude. Vor allem Eltern aus dem unteren Mittelstand und „besser gestellte Fabrikarbeiter“ (Ocklitz 1927, 214) entwickelten neben anderen sozialen Schichten Interesse für diese besondere Art schulischer Interaktion. Gewährenlassen, freizügige Mitgestaltung von Unterricht, radikale Zurücknahme von bis dahin üblicher Autorität entsprachen weitgehend den erzieherischen Ambitionen dieser Klientel. Eine solche Affinität begründet Fend (unter Berufung auf Bernstein) aus sozialisationstheoretischer Perspektive damit, daß für Eltern der Mittelklasse (dazu gehören auch die höheren Arbeiterschichten) die beobachtbaren Konsequenzen von erzieherischen Handlungen von entschieden geringerer Bedeutung seien als für Eltern der proletarischen Schicht. Auch würde in Arbeiterfamilien eher auf „kompromißloses Akzeptieren“ im Sinne von Unterdrücken unerwünschten Verhaltens gesetzt. Für Eltern mittlerer sozialer Schichten spielen danach die Intentionen für kindliches Verhalten eine wichtige Rolle, sie bevorzugen in der sozialen Kontrolle eher die verbale Beeinflussung der Gefühle, das Aushandeln und Erklären der Sinnhaftigkeit von bestimmtem Verhalten (vgl. Bernstein 1966, 503, zit. n. Fend 1970, 224).

Mit diesen unterschiedlichen Hintergründen familiärer Sozialisationstraditionen hatte man sich zu arrangieren, sollte die Gestaltung einer Schule nach Ottoschem Konzept von den Eltern akzeptiert werden. Pädagogisch resultierten daraus wiederum unterschiedliche schichtenspezifische Anforderungen. Die Schullaufbahnentscheidungen proletarischer Eltern orientierten sich überwiegend an handwerklichen, industriellen Berufsperspektiven, verbunden mit der Erwartung, nach dem 8. Schuljahr einen möglichst erfolgreichen Übergang zu realisieren. Eltern höherer sozialer Schichten sahen die mittlere bzw. höhere Schullaufbahn vor, verlangten also kognitive Orientierungen schon in den Klassenstufen 3 und 4, um problemlose Übergänge zu garantieren. Bei aller Verschiedenheit bestand Übereinstimmung in der Forderung nach Vergleichbarkeit der Leistungen zumindest in den Schwellenjahrgängen. Die konzeptionelle Konsequenz bestand darin, den Widerspruch zwischen freiem, nicht durch stoffliche Vorgaben gebundenem (Gesamt)Unterricht und der staatlichen, also an Richtlinien gebundenen Schule, zu vermitteln.

7.2. Pädagogische Profilierung in der Oberstufe der Volksschule

Die Quellen, aus denen im wesentlichen die Informationen über die Umsetzung der Theorie in die Praxis rekonstruiert wurden, sind vor allem pädagogische Selbstzeugnisse von Lehrern, meist in Form sogenannter Unterrichtsbilder veröffentlicht. Eine weitere empirische Sättigung dieser Informationen ermöglichten Befragungen von Schülern. Dabei stellte sich heraus, daß Erinnerungen an Interaktionsformen oder an konkrete Szenen im Unterricht nur wenig reproduzierbar waren. Schüleraufsätze, Zeugnisse und ein Klassenbuch, geführt von 1924 bis 1929, ergänzen die

Datenbasis. Fotografisches Material informiert vorwiegend über außerunterrichtliche Aktivitäten, thematisch dominant sind Landheimaufenthalte und Klassenfahrten. Fotos aus dem direkten Umfeld Schule oder aus dem Unterricht gibt es kaum.

Die pädagogische Kommunikation mit anderen Reformern spielte eine wichtige Rolle. Wichtigster Magdeburger Vertreter war Fritz Rauch, vielfach in den regen nationalen und internationalen Erfahrungsaustausch eingebunden. Eine Studienreise im August 1926, für die der Magistrat großzügig 150 RM bewilligte, ist ein Beispiel:

„Am 1. September diesen Jahres soll ich im Auftrage des Zentralinstituts auf der Grundschultagung in Erfurt sprechen. Ich möchte an diese Reise eine Fahrt nach den Thüringischen Landheimen in Wickersdorf und Ettersberg anschließen und etwa 8 Tage später die Versuchsschulen in Hamburg und Bremen kennenlernen. Ich halte diese 2 Reisen im Interesse unserer Versuchsschule für dringend nötig, besonders auch wegen der pädagogischen Tagung der Magdeburger Versuchsschule vom 26. bis 30. September.“¹⁸⁸

Diese Veranstaltung wurde das wichtigste Ereignis in der Geschichte der Versuchsschule. Sie stand bis in ihren letzten pädagogischen Winkel auf dem Prüfstand von Sympathisanten und Kritikern. „Zum ersten Mal zeigt sich in Deutschland eine Versuchsschule einer kritischen Lehrerschaft in ihrer Alltagsarbeit“, schrieb die „Magdeburgische Zeitung“ am 27. September 1926. Die Resonanz war groß, zahlreiche Besucher aus Magdeburg und etwa 170 „Hospitanten“ aus ganz Deutschland kamen. Der Kommunikationsbedarf unter den Reformern war erheblich. Obgleich Volksschulangelegenheiten nicht in die Kompetenz des PSK fielen, nahmen mit Vizepräsident Rohrer, den Oberschulräten Grimme und von Kotze wichtige Vertreter teil. Nachdem Magistratsschulrat Bogen die Tagung im Auftrage der Schulverwaltung eröffnet hatte, sprach Rohrer von „allerstärkstem Interesse des Provinzialkollegiums“. Er erhoffte sich reichen Gewinn und „daß der Versuch zu einer ständigen Einrichtung würde“ (Magdeburgische Zeitung).¹⁸⁹ Dann folgten Rauchs Vortrag über „Sinn, Geist und Ziele der Schule“ und andere „von Anfang bis zu Ende fesselnde Vorträge“ (ebd.). Alle hätten den „ungeheuer starken Glauben an das Kind“ offenbart. Ein Höhepunkt der Tagung sollte Berthold Ottos Vortrag über „die Schule als Erkenntnisorgan des Volkes“ werden. Man hatte wegen des erwarteten großen Interesses die Aula der Augustaschule angemietet, der größte schulische Veranstaltungsort der Stadt. Nicht nur der Berthold-Otto-Verein, sondern „die gesamte Lehrerschaft Magdeburgs“ (ebd., v. 29. September 1926) waren anwesend. „Eine Fülle von Menschen, eine Fülle von Gedanken ... und auch von – Mißverständnissen“ (ebd.) [Auslassung im Original], so ein Berichterstatter. Otto hatte über die Kernpunkte seiner Reform referiert, insbesondere die Sprachlehre und den Gesamtunterricht. Die Reaktion der Zuhörer war wohl eher verhalten: „Man muß schon in die Materie eingedrungen sein, um dem Referat Ottos folgen zu können“ (ebd.). Die anschließende kontroverse Diskussion hatte vor allem das Thema Gesamtunterricht zum Gegenstand – aber „ohne ihn fixieren zu können“ (ebd.). Im Mittelpunkt des Interesses der Teilnehmer stand jedoch die unterrichtliche Versuchspraxis. Auch auf diesem praktischen Feld wurden immer dann Akzeptanzprobleme spürbar, wenn man Ottos Prinzipien sehr nahe kam, wie im Fall der „freien Beschäftigung“. Rauch gab über diese Tagung eine Sammlung mit Lehrerbeiträgen heraus (vgl. Rauch 1927a). Daraus sind einige der im folgenden herangezogenen Texte. In sogenannten Unterrichtsbildern und Berichten, meist verfaßt in einer schwer zu entschlüsselnden Mischung aus methodisch-didaktischen vorunterrichtlichen Absichten und protokolliertem Nachvollzug von bereits erlebtem Unterricht, wird darin die Praxis beschrieben.

Über konzeptionelle und unterrichtliche Vorstellungen dieser Magdeburger Reformer informieren insgesamt mehr als 20 Publikationen. Darin wird übereinstimmend auf einen

¹⁸⁸ Rauch, in: StAM; Rep. 18³ Nr. 11.10a, Bl. 44.

¹⁸⁹ Zur gleichen Zeit wurde der Antrag an das Stadtparlament gestellt, einen Versuch mit höheren Reformsexten (im selben Gebäude) zu einer Vollanstalt ausbauen zu dürfen (siehe nachfolgendes Kapitel).

„Normbegriff“ im Zusammenhang mit Erziehungszielen verzichtet. Die Erziehenden sollten nicht bestimmte ideale psychische Dispositionen bei den Zu-Erziehenden, den Schülern, realisieren, Ziel von erzieherischen Handlungen sollte vielmehr das Herbeiführen *gewollter* Persönlichkeitszustände bei den Schülern sein (vgl. auch Brezinka 1981, 150f.). Ein Sich-Festlegen sowohl auf kognitive wie auch (überbetont) individuelle Absichten wurde vermieden. „Die Schule soll aus einer Stätte des rechten Erwerbs von Kenntnissen eine Stätte des rechten Gebrauchs derselben, aus einer Stätte des individuellen Ehrgeizes eine Stätte sozialer Hingabe werden“ (Braune/Krüger/ Rauch 1930, 1f.), wurde im Vorwort Kerschensteiner zitiert. Vergleichbar mit pädagogischer Handlungsforschung stellte man ständig Didaktik und Methoden des eigenen Unterrichts in Frage, allerdings mit sich wandelndem Akzent – anfangs suchend, später eher bestätigend. Streben „nach konkreten Begriffen“, vielleicht zu verstehen als Suche nach theoretischer Fundierung, sollte sekundär sein. „Wichtiger ist die pädagogische Tat“ (ebd.). Durchgängig lässt sich das Ottosche Bildungsregulativ des „Volksorganismus“ finden. Gemeinschaftserziehung war die erzieherische Wegmarkierung. Eine Veränderung der Gesellschaft über Erziehung war somit intendiert, jedoch immer in vorsichtiger Distanz zu parteipolitischer Vereinnahmung. Erziehung war eher als pädagogisches Medium im Sinne von Lebenshilfe gemeint, die Schüler sollten nicht nur ihre Welt erkennen, sondern auch entsprechendes Handeln lernen. Die Suche „nach dem ‘Wesen der Erziehung’“ in einer erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit bedeutete gleichzeitig „persönlichkeitsbildende Einwirkung“ (Schaller 1968, 89).

Die Begriffe Gemeinschafts-, Reform- und Versuchsschule sind bereits wichtige konzeptionelle Attribute. Auf die beiden letztgenannten wurde bereits an anderer Stelle ausführlich eingegangen. Gemeinschaftsschule (später auch Lebensgemeinschaftsschule) war mit den Worten des Hamburger Reformers Lamszus „nicht die Erfindung irgendwelcher Schulmeister, sondern die Auslösung zum Ganzen drängender gesellschaftlicher Kräfte in der pädagogischen Provinz“ (zit. n. Rößger 1927, 215). Es war eine Schule gemeint, die auf den Gedanken der Kunsterziehungs- und Arbeitsschulidee gründete, in der sich das Kind selbst bildet und erzieht.

„Darum ist sein Wesen [des Kindes, R.B.] entscheidend für Form und Inhalt der neuen Schularbeit; auch in den Aufgaben der Schulzucht. Der Lehrer ist in die Gemeinschaft mit einbezogen, wie die Elternschaft und Schülerschaft. Die Gemeinschaft will nicht zum gebotenen Gehorsam gegen eine Summe von Einzelpflichten erziehen, sondern zur selbstgesetzten Verantwortung. Gliedern zu helfen mit allen Kräften des einzelnen, ist der Grundsatz solcher Lebensgemeinschaft“ (ebd., 216f.).

Im Rahmen der Analyse der methodisch-didaktischen Auffassungen der Lehrer wurden Fragen nach der Methodenstruktur, nach Sozialformen oder Handlungsmustern, deren sich die Lehrer bedienten, relevant. Im historischen Nachvollzug konnten sie nur fragmentarisch und mehr oder minder stark gebrochen und verallgemeinert reproduziert werden. Erschwerend wirkt in solchen Kontexten, daß methodisches Handeln im Unterricht vom lebendigen Wechselverhältnis Lehrer-Schüler lebt, eine kaum zu erfassende Variable unter historischem Aspekt. Der unterrichtliche Rahmen, Spielräume von Lehrern und Schülern, das Verhältnis von Ziel, Inhalt (Stoff) und Methode sind Gegenstand der Analyse. Als Erfahrungen sollen hinterfragt werden: angstfreies Lernen, solidarische Hilfe im Lernprozeß, konkurrenzfreie Kooperation, Formen einer unterstützenden, nicht auslesenden Leistungsbeurteilung, rationale Konfliktlösung und Mitbestimmung –Kriterien einer demokratischen und humanen Schule (vgl. Klafki 1989, 104). Es stellt sich auch die Frage, ob die Schule auf gesellschaftliche Kontroversen und Konflikte nur notgedrungen reagierte oder aus pädagogischer Verantwortung darauf aufmerksam machte und sich offen damit auseinandersetzte.

Auf die Mitte der zwanziger Jahre einsetzende Phase kritischer Selbstreflexion unter Reformpädagogen (vgl. Rang, A. 1989) reagierten die Magdeburger mit Genugtuung. „Jede neue Schule muß einmal in der Gegenwartskultur stehen, zum anderen aber auch zugleich Zukunftswerte

zu schaffen suchen“ (Rauch 1927 b, 2). Sie fühlten sich in ihrer pädagogischen Auffassung bestätigt, nicht zuletzt durch die erfahrene Akzeptanz auf der 1926 an der Schule durchgeführten pädagogischen Tagung. Die Versuchsschule sollte „Organ der großen Volksgemeinschaft“ ... „ein Jugendreich für sich und nicht nur eine Vorbereitung für das Leben“ (ebd.) sein. Orientierung war die Atmosphäre „einer echten und ‘sauberer’ Familie“ (ebd.), entsprechend war die Klassen-gemeinschaft „das kleinste Nachbild der Familie“, und der „freie geistige Verkehr zwischen Kindern und ihren Führern“ sollte nach ihrem Vorbild erfolgen. Die „Schulgemeinde“ hatte als Bindeglied zwischen Eltern und Schule „Schulfamilienleben“ zu ermöglichen. Ziel der Erziehung war ein neuer Mensch, der

„sich „trotz gewisser Bindungen – möglichst frei entwickeln“ solle, „nach seinen Anlagen und Kräften“

„infolge der geistigen Aufgeschlossenheit in der Schule die seelische Innerlichkeit – auch das Tiefreligiöse – genau so entfalten .. [soll] wie den Intellekt“

„Freude finde[t] an der Arbeit, an der Leistung, nicht in erster Linie wegen des blinkenden Lohnes“

„Autorität anerkenn[t], von innen gewachsene Autorität, der sich sehnt nach geistiger Führung“ „seinen geistigen Hunger in den 8 Schuljahren nicht [verliert]“ (ebd. 5).

Wenn im folgenden auf den Unterricht eingegangen wird, dann nicht als Rekonstruktion eines verallgemeinerten Gesamtzustandes, sondern anhand ausgewählter Unterrichtsbilder und -berichte wird versucht, die Differenziertheit zwischen den einzelnen Lehrern wiederzugeben.

„Freier geistiger Verkehr“ und Erziehung zur Selbstkontrolle

Erfolgreicher Gesamtunterricht setzte Kenntnisse und Verhaltensweisen voraus, die im wesentlichen in dem aufgingen, was Otto den „freien geistigen Verkehr“ nannte. Wenn Rauch noch 1923 recht ideal argumentierte, daß Disziplin ein sich von selbst einstellendes Phänomen sei, machte die Praxis doch schnell klar, daß die gesamtunterrichtliche Methode nicht per se den interessierten oder gar disziplinierten Schüler produzierte, der zudem stets mit Rücksicht auf die Gemeinschaft handelte. „Vorbedingung zum Gesamtunterricht ist der Zusammenschluß Einzelner zu einer Gesamtheit“, so Klara Hanewald-Sträter (1931, 22), oder etwas mythischer: „Das, was ihn von Fragestunde, Diskussionsrunde, Debatingclub“ unterscheide, sei der Charakter „einer Gesamthandlung eines Gesamtorganismus“ (ebd.). Es handelte sich nicht um die einfache Summierung von Einzelhandlungen wie Frage und Antwort, vielmehr erforderte Gesamtunterricht die Integrierung jedes Einzelnen. Es wurde eine „seelische Gemeinschaft“ beschworen, die ebenso wenig rational erklärbar sei, wie das Verhältnis von Mutter und Kind in den ersten Tagen. Die Konditionierung für das davon abgeleitete freie Unterrichtsgespräch sei deshalb problematisch, weil Lehrer und Schüler nicht in einem natürlichen Verhältnis zueinander stünden, vielmehr der Lehrer immer unter Verdacht stehe, eine bestimmte Absicht zu verfolgen (vgl. ebd., 32). Das war ein unaufhebbarer Unterschied zur Kind-zu-Kind-Kommunikation, die als Beziehung ohne die allwissende Übermächtigkeit eines der Partner bestand. Klara Hanewald über ihre Annäherung an eine solche Rolle:

„Ich fühle mich nicht nur als gleichberechtigtes Glied dieser Gemeinschaft, sondern als ein besonders wertvolles. Ich muß das sagen auf die Gefahr hin, von manchen Schulreformern für unmodern gehalten zu werden. Ich weiß sogar, daß ein Gesamtunterricht ohne mich – in meiner Gruppe – einfach lebensunfähig ist“ (ebd., 42).

Wie Otto berief sich auch Klara Hanewald auf ihre Erfahrungen mit der Erziehung der eigenen Kinder. Mit ausdrücklichem Bezug auf ihre Lichterfelder Unterrichtserfahrungen betonte sie wiederholt die Altersmischung als wichtigste Voraussetzung für das Funktionieren von Gesamt-unterricht nach Berthold Otto. Diesen Grundsätzen folgend hatte der Leiter von Gesamtunterricht „nicht seine Persönlichkeit, seine besondere Individualität wirken zu lassen“, nicht seine Interessen zu verwirklichen, sondern als „Organ des Gesamtorganismus“ (ebd., 45) zu handeln. Solch gemein-

schaftsdienliches Verhalten erfordere zuerst, eine Beziehung zur „Gemeinschaft“, zu den anderen aufzubauen und sich daraus dann Verhaltensdispositionen abzuleiten, die vor allem auf die Vermeidung von Störungen der Gemeinschaft abzielen.

„Das eine, was sie lernen müssen, ist die passive Anteilnahme an einer Gesamthandlung, einfach: Sie müssen stille sein, wenn andere reden. ... Beim leisesten Dazwischensprechen oder sonstigem Stören ein: ‘Pss, du bist doch in der Schule!’ ‘Ein Schulkind darf nicht dazwischen sprechen’, genügt meistens. ... Sehr lebhaften Kindern erleichtere ich das Stillesein dadurch, daß ich sie veranlasse, beim Gesamtunterricht zu malen. Aber dann dürfen sie im Gesamtunterricht nicht über ihre Malerei sprechen.“

Natürlich dürfen auch die Kleinen sich genau wie die anderen zum Thema melden oder zu einem anderen Thema mitsprechen. Zunächst mache ich im Einverständnis mit den anderen eine Ausnahme, indem ich sie eher dran nehme, als sie der Reihe nach dran wären“ (ebd., 27).

Lehrer Krüger machte ähnliche Erfahrungen: „Das kleine Kind hat nach meinen Beobachtungen durchaus nicht das Bedürfnis, das, was es sagen möchte, allen seinen Mitschülern zu erzählen“ (Krüger 1931, 47). Einzelunterhaltungen, Gruppengespräche seien in diesem Alter viel natürlicher. „Schritt für Schritt geradlinig vorwärts zu gehen auf die Lösung der gestellten Aufgabe“ bezeichnete er als „Vergewaltigung“ (ebd.) und dem Sinne Ottos zuwiderlaufend. Der Lehrer müsse „abfühlen“, welchem Kind er einen Bericht vor der ganzen Klasse zumuten könne. Kriterien für die erfolgreiche Gestaltung von Gesprächen waren in dieser Reihenfolge die innere Ordnung und der Inhalt des Gesprächs, dann die äußere Ordnung, das „ruhige und gesittete Verhalten“ – unverzichtbar für ein „freies“ Gespräch. Es bestand jedoch immer die Gefahr, bei Übertreibung der Ursprünglichkeit und Natürlichkeit im Wege zu sein. „Die Frage des Grundschulkindes richtig verstehen, nicht mehr hineinlegen als sie meint, scheint mir häufig das wichtigste und das schwierigste zu sein“ (ebd., 51). Übereinstimmung bestand darin, daß zunächst die Unterrichtsnorm für ein gelungenes freies Gespräch zu verinnerlichen sei. Der Lehrer hatte durch sein Beispiel zu wirken, sein Verhalten, seine Reaktionen würden allmählich entsprechende Handlungsschemas beim Schüler entstehen lassen. Eine wichtige Voraussetzung für qualifiziertes Handeln bestand also darin, die in verschiedenen Situationen vorfindlichen Variablen als vergleichbar sprachlich zu identifizieren (vgl. Gudjons 1992, 46) und anzuwenden. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler auszugleichen, lag in der Verantwortung des Lehrers – ein Problem, das korrespondierte mit der Frage der Differenzierung und mit diesem Verfahren keineswegs automatisch gelöst war.

„Wenn die schüchternen Gemüter vielleicht auch hier nicht ganz zu ihrem Rechte kommen, so können sie sich doch auswirken in der freien Beschäftigung, und außerdem hilft man diesen Kindern auch besser, wenn man sie freiwillig schweigen lässt, sie aber stark ermutigt, sobald die sich einmal hervorwagen, als wenn sie bei der Fragemethode immer ziemlich plötzlich Rede und Antwort stehen müssen“ (Kranold 1927, 10).

Das Verhalten der Schüler war ein Maßstab für den Grad ihrer Identifizierung mit den gemeinschaftlichen Idealen, für gegenseitige Akzeptanz und Toleranz. Dabei befanden sich die Pädagogen in einem Zwiespalt zwischen Gewährenlassen und Eingreifen: „Ja, es ist vielleicht erziehlicher, mal ein Gespräch an der äußeren Ordnung scheitern und so die Kinder das Zerstörende eines solchen Verhaltens erleben zu lassen, als sofort autoritativ einzugreifen“ (Kranold 1927, 9). Diese Position war fünf Jahre später aufgegeben worden:

„Läßt man bewußt ein Chaos eintreten, wird das ohne Zweifel manchen Kindern unerträglich werden. Geht es gar zu heftig durcheinander und wird der Lärm zu groß, werden sicher kritische Stimmen laut; ob auch ohne Beisein des Lehrers, ist eine andere Frage. Häufig erlebt man dann, daß empfindliche Kinder über Kopfschmerzen klagen“ (Braune 1927, 57).

Fritz Braune nannte als „Zentralproblem jeder Schul- und Erziehungsreform“ die Vermittlung zwischen „Befreiung des Kindes von Bindungen äußerer Art“ und „den Gesetzen der Klassen- und Schulgemeinschaft“ (Braune 1927, 57). Dabei ging er davon aus, daß der Gemeinschaft das Recht

und die Pflicht zukomme, „zu verlangen, daß ihre Glieder sich dem Ganzen unterordnen, also von ihm sich Beschränkungen im Gebrauch der Freiheit auferlegen lassen müssen“ (ebd.). Die erforderliche Einsicht zur Unterordnung sei allerdings Störungen ausgesetzt, die vom Bewegungs- und Betätigungstrieb ausgelöst würden. An der Versuchsschule habe man „vorbeugend“ z.B. die „Bänke im Halbkreis aufgestellt, so daß in der Mitte des Zimmers Raum bleibt“ (ebd.). Die Kinder konnten dort zu rhythmischen Bewegungen oder körperlichen Darstellungen zusammenkommen. Teppiche und Kissen unterstützten die Kleinen beim Zuhören von Erzählungen. Der Betätigungstrieb sollte durch geeignete Lernmittel gesättigt werden. Da die Gemeinschaft gegenüber dem einzelnen nicht selten in der Weise wirkt, daß übergeordnete Interessen gegen die des Individuums durchzusetzen sind, sollten die „Zuhausestunden“ ein „Ventil“ des Schulmechanismus darstellen, durch das „Überdruck“ vorgebeugt oder seine Regulierung ermöglicht würde (vgl. ebd., 58). Diese auch „Aussprachestunden“ genannten Veranstaltungen nutzten Lehrer und Schüler, um über die Führung von Klassenämtern, die Gestaltung der Hefte oder Disziplin und Sauberkeit in der Klasse zu sprechen.

„Wir haben – um einiges anzuführen – über Schularbeit, ob sie aufgegeben werden oder selbständig gesucht werden soll, über ihre Kontrolle, über die Mitarbeit im Unterricht, Störungen im Unterricht, Lage und Dauer der Pausen, über Verhalten auf dem Flur, Treppen und Hof, über das Verhältnis zwischen Knaben und Mädchen, über das Verhältnis zu anderen Klassen gesprochen“ (ebd., 59).

Zu diesen Stunden wurden auch andere Lehrer eingeladen. Aus einer Aussprache am 12. März 1927 folgender Auszug:

„.... Über die Ordnung in unserer Klasse müssen wir auch mal wieder sprechen. Vor Weihnachten war das so schön in unserer Klasse. Jetzt ist das nicht mehr so.

Wir müßten antreten, wenn wir runter- und raufgehen.

Wollen doch das so schaffen.

Das geht nicht, das schaffen nicht alle.

Dann müssen eben die, die das nicht schaffen, geführt werden durch Herrn Braune.

Meine Gruppe schafft es.

L: Wie ist es an eurem Tisch?

Wir schaffen es.

L: In der Eckgruppe?

Ich glaube ja.

Na, na!

L: Dann könnt ihr uns ja jeden Tag sagen, wie es ging.

Die Mädchen?

Die stehen immer beim Ankleiden so lange auf dem Treppenabsatz herum.

Dann wollen lieber wir Jungen dort unsere Sachen hinhängen.

Wir werden das schon können, Herr Braune.

In unserer Gruppe können wir uns auf R. nicht verlassen.

Bei uns sind mehrere.

Ja W. und B. müßten auseinander.

L: Es sind aber Freunde.

B.: Ich würde weggehen, wenn es sein muß.

L: Dann sind es nur einige, die geführt werden müßten“ (ebd., 59f.).

In der Folge solcher Gespräche mußten die Schüler Versprechen abgeben, oder es wurden Festlegungen getroffen, auch die Kontrolle durch Mitschüler vereinbart. Braune forderte, „Vergeßliche“ müsse man über den „Ausschluß von einer Lieblingsbeschäftigung, Rücksprachen mit den Eltern“ zu einer Besserung führen. Für die noch härteren Fälle seien „Erziehungsmethoden für schwer erziehbare Kinder“ (ebd., 60) anzuwenden. Fritz Braune wurde 1928 Leiter der

Wilhelmstädter weltlichen Sammelschule, die nach Umzug der Versuchsschule in deren Räumen am Sedanring eingerichtet wurde.

Die Erfahrungen der einzelnen Lehrer, das Verhalten der Schüler zwischen individueller Freiheit und gemeinschaftlicher Verantwortung erzieherisch zu beeinflussen, reichten vom Erfolg mit „natürlicher Autorität“ bis zur Anwendung drastischer Erziehungsmittel in einzelnen Fällen. Die Schule nahm mindestens nach 1928 die Versorgung des umliegenden Einzugsbereiches wahr, damit hatte man nicht nur „Wahlschüler“, die aufgrund ihres Interesses an dem freiheitlichen pädagogischen Konzept gekommen waren, sondern auch solche, die sich den Anforderungen von Schule zu widersetzen versuchten, wie zum Beispiel einige Schüler aus der „Armensiedlung“ am Schroteanger. Die wenigen Informationen über dieses Feld schulischer Arbeit weisen auf ein behutsames und erzieherisch auf die Gemeinschaft abgestelltes Vorgehen hin. Es ist nicht bekannt, daß aus derartigen Gründen Schüler die Schule verlassen mußten.

Freies Unterrichtsgespräch

Es hatte als grundlegende Methode nicht nur im Grundschulbereich, sondern auch in der Oberstufe in allem Unterricht eine herausragende Bedeutung – darin befand man sich in Übereinstimmung mit Reformern wie Scharrelmann, Gaudig und vielen anderen. Rauch wollte dieses Lehrverfahren verstanden wissen, als eines, „daß in der Schule auch ohne G.U., in jedem einzelnen Fache gepflegt werden kann und soll“ (Rauch 1932, 578); vor allem war es aber „die dem G.U. immanente Methode“ (ebd.). Lehrer oder Lehrerin hatten die Rolle des Leiters im freien Unterrichtsgespräch inne, von ihnen hing „alles“ ab. Sich und die Schüler darauf vorzubereiten, daß „Takt und Intuition im genügenden Maße zur Verfügung stehen, um das freie Unterrichtsgespräch an allen Klippen sicher vorbeiführen zu können“ (Braune/Krüger/Rauch 1930, 47), darin bestand das Ziel deren Vorbereitung. Lehrer(innen) handelten dann „richtig“, wenn die Klasse „aus ihrer Mitte heraus den Arbeitsanstoß gibt“ (ebd.). Sie konnten die Problemstellung selbst ins Gespräch bringen oder ein anderes „beliebtes und erfolgreiches Verfahren“ anwenden:

„Der Lehrer nimmt inmitten der Kinder Platz, ohne etwas zu sagen, und wartet geduldig, bis den Kindern der Widerspruch zwischen der Untätigkeit und dem ‘in der Schule sein’ bewußt wird, sich zur Unerträglichkeit steigert und sich etwa in der Frage Luft macht: Wollen wir denn nicht arbeiten?“ (ebd., 48).

Während z.B. Scheibner es bevorzugte, mit einem „Reizwort“ den Weg aus einer solchen Situation zu erleichtern, sollte an der Wilhelmstädter Versuchsschule diese „fühlbar lastende“ Pause auf die Schüler wirken, ohne die Situation vor ihrem Gipelpunkt abzubiegen und die Aktivität und Spannung herauszunehmen. Die dann von den Schülern angebotenen Anregungen oder Wünsche sollte der Lehrer für seine weitere Arbeit zugrunde legen. Auch die Phase der Vorhabenplanung sollte weitgehend den Schülern überlassen werden. Realistisch die relativierende Einschränkung, daß der Lehrer zwar als „führender Mitarbeiter“ zurücktreten müsse und trotzdem auch Ziele zu setzen und auf den Weg zu bringen habe. Dann befand man sich allerdings in der „verkappten Fragemethode“, eine ebenfalls akzeptierte kooperative Unterrichtsform. Die Interaktion sollte in diesen Situationen nicht nur von sprachlicher Kommunikation leben, sondern der Lehrer hatte seine ganze Persönlichkeit einzubringen, dazu gehörte auch nonverbales Verhalten.

„Oft ist es nötig, wenn einige Begabte die Führung an sich gerissen haben und nun in schnellem Tempo Gedanken auf Gedanken hinbauen, die ganze Strecke noch einmal bedächtig abzuschreiten, damit auch die Langsam und Schwerfälligen folgen können. Wann das nötig ist, kann nur der Lehrer entscheiden. Nur er ist auch imstande, den geeigneten Schüler für die einzelnen Aufgaben auszuwählen“ (ebd., 50).

Passive oder uninteressierte Schüler „mit heranzuziehen“ war ebenfalls vorwiegend Aufgabe der Lehrer(innen). Fragen, die den Gedankenverlauf zerstören könnten, hatten sie vorsichtig hinauszuschieben, sich stets an dem Prinzip prüfend, ohne Not keinen Beitrag der Kinder zu verwerfen.

Die Anforderungen, die sich aus dem öffentlichen Charakter der Schule ableiteten, erforderten eine permanente Gratwanderung zwischen dem völlig freien Unterrichtsgespräch und dem einer – wenn auch sehr zurückhaltend verwirklichten – stofflichen Bindung folgenden. Ersteres war nur im freien Gesamtunterricht möglich, an der Volksschule eher die Ausnahme. Vielmehr bestand die Aufgabe, stoffliche Orientierung mit weitgehender Freiheit und Selbstbestimmung des Schüler zu verbinden; das erforderte von den Lehrer(innen) stofflich wie methodisch hochqualifiziert handeln zu können, hatten sie doch nicht die Sicherheit, auf einem selbst gelegten Erkenntnispfad zu wandeln, sondern mußten den Folgen der Spontaneität der Schüler gewachsen sein. Somit stand nicht die didaktisch geschickte Aufbereitung des Lehrstoffes im Mittelpunkt der Vorbereitung, sondern „die auf Handeln und Erkennen gerichtete Planung und Realisierung von Handlungsprozessen der Schüler“ (Gudjons 1992, 47). Neben der Überlegung, welche Schüler an welchen Stellen des Unterrichts besonders herausgefordert werden könnten, bei wem einer vermutlichen Ablenkung vorzubeugen wäre usw., sollte der Lehrer vor allem die stofflichen Bezüge in seinen vorbereitenden Überlegungen bedenken. Materialsammlungen, Stichwortkarteien, Schöpfen aus der aktuellen Umwelt sind oft wiederholte Forderungen. Die Visualisierung von Zielen und Ergebnissen war wichtig, um den Schülern jederzeit die Selbstkontrolle über Bindung an das Thema oder den Stand der Bearbeitung aufgeworfener Probleme zu ermöglichen. Wandtafelzeichnungen, Merkbilder und freie Arbeiten im Heft hatten in diesem Zusammenhang große Bedeutung. Der Fachunterricht erhielt – oft ohne als solcher explizit ausgewiesen zu sein – erst in den letzten Schuljahren größeren Raum. Er war stärker „an bestimmte Stoffe gebunden“ (Braune/Krüger/Rauch 1930, 53), seine Anregungen erhielt auch dieser Unterricht wesentlich von den Schülern. Bevorzugt wurde in ihm die *gesamtunterrichtliche Methode* angewendet, die wiederum vorrangig vom freien Unterrichtsgespräch bestimmt werden sollte. Wie noch zu zeigen ist, gab es im Verständnis darüber und in der praktischen Umsetzung durch die einzelnen Lehrer(innen) Unterschiede.

Unter organisatorischer Perspektive war bis zur Klassenstufe 3 sämtlicher Unterricht Gesamtunterricht im Sinne der Grundschulrichtlinien. Die Fächer Nadelarbeit und Turnen und ab Klasse 4 auch Werkstättenunterricht wurden als Fachunterricht davon ausgenommen und möglichst vom Klassenlehrer erteilt. Ebenso galt Religion als separates Fach, da es – wie schon dargestellt – nicht in den „Gesamtunterricht“ einbezogen werden durfte. Abweichend von der allgemeinen Studentenstafel gab es in den Grundschulklassen die „freie Beschäftigung“ („Aussprachestunde“)¹⁹⁰, Annäherungen bzw. Kompromißlösung auf dem Weg zu dem von Otto bekannten freien GU.

Freier Gesamtunterricht

Die zentrale Idee aller Methodik dieser Reformer war der freie Gesamtunterricht wie ihn Otto praktizierte. Die Verständigung über den pädagogischen Gehalt, über die Abgrenzung gegen die Vielfalt dessen, was sonst noch unter „Gesamtunterricht“ verstanden wurde, führte zu pädagogischem Selbstverständnis, und, beinahe noch wichtiger, legitimierte pädagogische Eigenständigkeit. Besonders Gaudig, Petersen und die Wiener Reformer (vgl. Linke, K.¹⁹¹ 1927) wurden vergleichend ins Verhältnis zu den eigenen Intentionen gesetzt. Maßstab war die Art der „logischen Gedankenführung“ und des „Abzielens auf ein Ergebnis“ (vgl. Braune/Krüger/Rauch 1930, 20). Die Unterschiede zu den eigenen Auffassungen sahen Rauch u.a. vor allem darin, daß man die Gedanken nicht als „zufällige Einfälle der Kinder“ (ebd., 20) strömen ließ, sondern sie einer doppelten Zensur unterzog, nämlich einer kritischen Selbsteinschätzung, ob die Gedanken „in das Gespräch passen oder nicht“ und einer Art Selbstkontrolle, „ob die Äußerung den Anforderungen der Zielsicherheit und des Anschließens entspricht“ (ebd.). Es wird sich zeigen, daß in der Praxis

¹⁹⁰ In dem bisher einzigen aufgefundenen Klassenbuch, beginnend 1924 (vermutlich mit Klassenstufe 2), gibt es keinen Hinweis auf diesen Unterricht. In seinem Berichtsteil waren, gegliedert nach den einzelnen Unterrichtsfächern, die üblichen Eintragungen über behandelten Stoff zu finden.

¹⁹¹ Eine zufällige Namensgleichheit mit dem Magdeburger Schulreformer Karl Linke.

diese Differenzen weit weniger scharf auszumachen sind, als theoretisch behauptet. Gemeinsamkeiten gestand man zu in der „weiten Freiheit“ des „Unterrichtsweg[es] vom Ausgangspunkt zum Ergebnis der Arbeit der Klasse“ (ebd., 21). Denkreize vom Stoff, nicht von der Lehrerfrage ausgehen zu lassen, auf diese Weise zu erreichen, daß die Schüler sich für Verlauf und Ergebnis des Unterrichts verantwortlich fühlten, das rechtfertige „die Bezeichnung ‘freies Unterrichtsgespräch’“ (ebd.) auch für Petersen, Gaudig u.a. Die Magdeburger und Berthold Otto gingen aber insofern darüber hinaus, als für sie das Kind Geschöpf und Schöpfer des *Volksgeistes* war, damit verbunden sein natürliches Bedürfnis, „sich restlos aussprechen [zu] dürfen“ (ebd., 23), am umfassendsten befriedigt werden konnte. Uneingeschränkte Spontaneität könne nur das Ottosche freie Unterrichtsgespräch gewähren. Diese „freiheitliche Methode“ sei eigentlich in jedem Unterricht umsetzbar, am vollkommensten jedoch im freien Gesamtunterricht, „aus dem alle anderen Fächer (Kurse) organisch herauswachsen, in den sie wieder einmünden“ (ebd., 26).

Dem „gut gepflegten Tischgespräch“ nachempfunden, wurden bereits 1922 in der Volksversuchsschule Sitzordnungen eingeführt, in denen sich alle Teilnehmer ansehen, vor allem nonverbale Reaktionen wahrnehmen konnten. Damit war GU einem Gesprächskreis durchaus vergleichbar. Die Veränderung der Bankordnung hatte gewissermaßen symbolischen Wert: Starrheit und Unveränderbarkeit wurden in Flexibilität umgewandelt. Der erhöhte Platzbedarf erforderte kleinere Klassenstärken. Neu zu schaffende Schulmöbel sollten nicht wie bisher die Bewegungsfreiheit einschränken, sondern sie unterstützen. Dieser Aspekt wurde später noch dadurch verstärkt, indem eigens für die Versuchsschulen spezielle Sitzmöbel entworfen und gebaut wurden.

Im Unterschied zu Otto fand der Gesamtunterricht an dieser Schule nicht im Kreise aller Schüler der Schule statt, sondern im Verband der Klasse. Resultierend daraus spielten Phänomene im Kontext mit altersübergreifendem Unterricht wie z.B. die „natürliche Sprache“ keine Rolle.

Rauch charakterisierte den freien Gesamtunterricht in einem Rundfunkvortrag 1931 als Veranstaltung, in der

„das Kind fragt, nachdenkt, Einwürfe macht, also urteilt, diskutiert in einer Denkgemeinschaft, die auf freie geistige Tätigkeit eingestellt ist. Die Initiative geht dabei vom Kinde aus. ... Diesem freien Gesamtunterricht ist kein Wissensgebiet verschlossen: Fragen aus der Religion, dem Deutschunterricht, aus Geschichte und Geographie, Naturkunde, besonders aus der Technik, auch Tagesfragen, Nachrichten aus der Zeitung können im Bereich des Gesamtunterrichts auftreten“ (Rauch 1932, 577).

Dieser GU sollte ohne lehrplan- oder stundenplanmäßige Bindungen nur an das „geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder“ (ebd., 578) gebunden sein; sie bestimmten die stoffliche Auswahl. Die meist nur zum Teil gelösten Fragen der Schüler(innen) bildeten den Übergang zu den unterschiedlichen Fächern. Unter didaktischer Perspektive bedeutete das den Übergang vom freien GU zum gebundenen.

Gebundener GU

In der Oberstufe der Versuchsvolksschule bestand für den Kernunterricht von 20 bis 26 Stunden, je nach Klassenstufe, keine stundenplanmäßige Bindung. Der „Klassenführer“ konnte über diese Stunden frei verfügen, d.h., er konnte den Neigungen der Kinder folgend geographische, naturkundliche oder rechnerische Probleme solange behandeln, wie die Schüler(innen) es ermöglichten. Einen solchen schließlich vom Lehrer hervorgebrachten stofflichen Verlauf sah Rauch als Kompromiß an, um den Kritikern des „planlosen“ Gesamtunterrichts entgegenzukommen; verbunden damit verlor dieser GU weitgehend den Charakter von Erlebnisunterricht. In der Oberstufe dominierte der gebundene GU – von Lehrer zu Lehrerin variiert; je nach fachlicher Qualifizierung bevorzugten sie unterschiedliche „Leitfächer“, vor allem Geschichte, Deutsch oder Religion, um die sich dann andere Fächer „konzentrisch rankten“ (ebd., 580). „Dem ganzen

pädagogischen Tun, ..., liegt ein wohldurchdachter Plan zugrunde“ (ebd., 581), zudem „viele Lehrer bei dieser Art der geistigen Arbeit bessere Resultate erzielen, soweit Ergebnisse des Unterrichts gesichert werden sollen“ (ebd.). Dieser „Konzentrationsunterricht vom Stoffe oder vom Lehrer aus“ (ebd.) wurde als Übergangsform in der Entwicklung der Didaktik der Schule angesehen – auf dem Weg zum freien GU.

Die meisten seiner Freunde, so Rauch, organisierten ihren Unterricht in einer mehr oder weniger gebundenen Form. Die Stundenpläne hatten dennoch ein relativ normales Aussehen, wie der der Klasse 3c (6. Schuljahr) von 1931 zeigt. Wie auch in den Richtlinien für die Oberstufe gefordert, gab es keinen freien Gesamtunterricht als gesonderte Stunde. Die Abweichungen zur amtlichen Studententafel der Volks-Regelschule (siehe nächste Seite) sind erst nach genauerer Betrachtung erkennbar: Es fehlen die Fächer Religion und Naturkunde, dafür ist Deutsch mit 9(7) Stunden [(.) Richtlinien] vertreten, Schwimmen wurde zusätzlich erteilt. Als Kurse belegte diese Schülerin

Stundenplan Klasse 3c, 1931

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8-9.00	Geo	H	Gesang	Re	Re	D _{Steno}
9-10.00	D	H	D _{Steno}	Ph	S	D
10-11.00	D	H/M	D	D	D	D
11-12.00	Re	R	Re	Schwimmen	D	Ge
12-13.00	Gesang	Ge	Tu	Schwimmen	Z	D
13-14.00		Geo			Tu	

Re - Rechnen, R - Raumlehre, M - Mandoline, Tu - Turnen, S - Sprechchor, Steno - Stenographiekurs,
H - Handarbeit, Ph - Physik

Mandoline, Sprechchor und Stenographie. Mit der Gesamtstundenzahl von 32 Stunden blieb dieser Plan im von den Richtlinien gesetzten Rahmen. Daß in diesem Beispiel über die im Konzept vorgesehene Anzahl Kursstunden hinausgegangen wurde, könnte als Kompensation für den fehlenden Religionsunterricht erfolgt sein. Man habe ihn abwählen können, so diese Zeitzeugin, in anderen Schülerberichten hieß es ergänzend dazu, daß alternativ „lebenskundlicher Unterricht“ möglich war. Das Fach Physik war offenbar synonym für Naturkunde. Im Folgejahr war der Stundenplan der gleichen Klasse mit der offiziellen Studententafel beinahe identisch. Lediglich Religion fehlte erneut. Kurse waren keine eingetragen.¹⁹²

Lehrerwechsel war in den ersten beiden Schuljahren nur unter außergewöhnlichen Umständen möglich, ab Klasse drei mußte mindestens für zwei Schuljahre Kontinuität gesichert sein. Schülerberichte unterstreichen eine oft über alle Grund- und Volksschuljahre durchgängige Klassenleitung. Eine Schulabgängerin von 1929: „Wir hatten nur Lehrer Fritz Hoppe in allen Fächern“¹⁹³. Lehrer Polzin schrieb über seine Praxis:

„Der gesamte Unterricht, außer einigen Fachstunden, lag in der Hand des Klassenlehrers, an den konnten sich die Kinder jederzeit mit Fragen oder Wünschen wenden, ohne die und nur die bestimmte Fragestunde abzuwarten“ (Polzin 1935, 4f.).

Es lag im Ermessen der Klassenlehrer, ob und wann sie sich Kollegen für spezielle Fachstunden hinzunahmen oder grundsätzlich zu Fachunterricht übergingen. Die Mehrzahl der Lehrer verstand

¹⁹² Nach Min.-Erl. vom 10.2.1931 lag die Herabsetzung des wöchentlichen Stundensolles um 2 Stunden im Ermessen der Schule.

¹⁹³ Brief. v. 26.10.92.

Stundentafel nach Richtlinien für den Lehrplan für Volksschulen, 1921

Fach	Schuljahr							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Religion	*	4	4	4	4	4	4	4
Heimatkunde, bzw. heimatkundlicher Anschauungsunterricht		9	10	11(10)				
Deutsche Sprache					8(7-8)	7	6-7	6-7
Geschichte und Staatsbürgerkunde					2	2	2	3
Erdkunde					2	2	2	2
Naturkunde					2	3-4(2-3)	4(3)	3
Schreiben	2	2	2					
Rechnen	4	4	4	4-5(3-4)	5-6(4)	5-6(4)	5-6(3)	
Raumlehre								
Zeichnen	–	2(1)	2	2	2	2	2	2
Gesang	1	2(1)	2	2	2	2	2	2
Turnen	–	2	3 (2)	2-3(2)	3	3	3	
Werkunterricht				2(-)	2(-)	2(-)	2(-)	
Nadelarbeit		(2)	(2)	- (2)	- (2-3)	- (2-3)	- (2-3)	
Summe	18	22	26	28	28-30	30-32	30-32	30-32

* „Im ersten Schuljahr sind 3 Stunden für den Religionsunterricht zu verwenden“ (Richtlinie 1931, 31). Die Zahl in Klammern sind jeweils die Stunden für die Mädchen.

wie Polzin oder Krüger Gesamtunterricht nicht als Institution, sondern als eine durchgängige „Unterrichtshaltung“. Bevorzugte Arbeitsmethode war das „freie Schülergespräch“, die „freie Beschäftigung oder die Arbeit in Gruppen“ (ebd.). Für andere Lehrer bedeutete GU eine Möglichkeit, noch im 6. Schuljahr „ohne besondere, stundenplanmäßig festgelegte Rechenstunden auszukommen“ (Schwarzlose 1927, 28f.), d.h. die Fortsetzung des Verfahrens im Sinne der Grundschulrichtlinien. Voraussetzungen für einen nur allmählichen Übergang zum Fachunterricht in der Oberstufe bestünden darin, daß „die Kinder jetzt geistig so er Starkt sind, daß sie ein einmal berührtes größeres Problem längere Zeit hindurch festzuhalten in der Lage sind. Damit wird der G.U. mehr ein gebundener, wenn man so sagen darf, ein stabilerer Unterricht“ (ebd., 29).

GU im Kontext der Versuchsschule war also grundsätzlich Unterricht im Klassenverband. Einige bekannte Ausnahme bildete ein von Rauch erwähnter altersgemischter Gesamtunterricht im Jahr 1924 mit Schülern der Oberklassen, vermutlich in Gestalt eines Kurses, auf den im Abschnitt „Kurse ...“ eingegangen wird (vgl. Rauch 1925, 5).

Eine Unterrichtseinheit nach „gesamtunterrichtlichem“ Verfahren

Eine der ersten Aufgaben des Lehrers bestand in der Planung seiner erzieherischen Tätigkeit. In dieser wie auch der unterrichtlichen Veranstaltung war seine Rolle die des „führenden Mitarbeiters“ (Braune/Krüger/Rauch 1930, 50). „Führend“ bezog sich auf das Arrangieren erziehungsrelevanter Situationen, seine methodische Kompetenz, also Aufgaben, die im Vorfeld der eigentlichen Lernsituation lagen. Während des Unterrichts sollte er als „Mitarbeiter“ Gleicher unter Gleichen sein, gemeint damit der Rückzug auf eine Position, die dem Schüler paritätische Einflußmöglichkeiten

auf die Lernsituation einräumte. Das Fragerecht war damit ebenso gemeint, wie das Recht der Schüler, mit dem Lehrer aus gleichberechtigter Position „verhandeln“ zu können. Die erzieherischen Mittel der Lehrer sollten sich zunächst auf Nur-Teilnahme und auf nonverbale Ausdrucksmittel beschränken. Erst bei Gefahr für das Unterrichtsgespräch durfte lenkend mitgefragt werden. Gleichzeitig stand dem Lehrer zu, bestimmte Schüler für voraussehbare oder sich ergebende Aufgaben auszuwählen. Lehrerin oder Lehrer hatten „aus unklaren Äußerungen den brauchbaren Kern herauszuschälen, Brücken zu schlagen“ (ebd., 51) zu anderen Gedankenreihen.

Die *unterrichtsvorbereitende Tätigkeit* bezog sich zuallererst auf „Sammeln von Stoff“, gemeint als orientierende Vorschau nach unterrichtlichen Möglichkeiten, die aktuelle Erlebniswelt der Schüler einzubeziehen. Umfangreiche Stichwortkarteien, Artikel-, Bilder-, Rundfunkbeiträge- und andere Sammlungen wurden in systematischer Weise angelegt bzw. ständig erweitert. Sie bildeten eine wichtige, der Vorstellungswelt der Schüler eng verknüpfte Stoffquelle, die zudem von Lehrern wie Schülern gleichermaßen nutzbar war. Die Planung der rechtzeitigen Einbeziehung von Schülern, um bestimmte Sachverhalte vorzuerkunden, gehörte ebenso hierher, wie den voraussichtlichen „Gang der Stunde“ zu denken. Eingeschlossen darin waren Überlegungen zur differenzierten Arbeit mit Schülern, und immer relevant in diesem Zusammenhang auch die Einbeziehung von Handbetätigung. Da der unterrichtliche Prozeß aufgrund der ihm eigenen Spontaneität seinen Gang selbst generierte, wurde die Nachbereitung von Stunden wichtige Voraussetzung gleichzeitig für die nachfolgende Unterrichtsplanung, nicht zuletzt, um Kontinuität zu gewährleisten. Diese Vorbereitung war keinesfalls zu verstehen als eine im Stile kleinschrittig vorgedachter Erkenntnisvorgänge, sondern war das Einstellen auf eine offene Interaktionssituation, auf mögliche Fragen der Schüler, auf die Gestaltung eines anregenden Umfeldes. Dabei orientierten sich die Lehrer langfristig an den Zielen der Richtlinien, vor allem aber an der von ihnen in größeren Abständen geforderten Analyse ihres Unterrichts.

Am Beispiel der Unterrichtseinheit „14. Ausflug in die Heide“, 4. Schuljahr, soll auf den Unterricht nach diesem Verfahren eingegangen werden (vgl. Braune /Krüger/Rauch 1930, 145ff.).¹⁹⁴ Dem Unterricht im Klassenraum war ein Ausflug in die Letzlinger Heide vorangegangen, intendiert die Absicht, daran eine längere Phase erlebnisorientierten Unterrichts anzuschließen, in dem gesamtunterrichtliche und fachbezogene Aspekte miteinander verknüpft werden. Am Anfang stand die Verständigung über die vermutlich schon bekannten Regeln für das offene Unterrichtsgespräch. Lehrer: „.... es meldet sich niemand; wer etwas sagen will, steht auf. Wenn er sich gesetzt hat, darf ein anderer weitersprechen“ (ebd., 145). Im Unterschied dazu gab es in einigen Klassen Rednerlisten, nach denen die Redebeiträge gehalten wurden, problematisch insofern, als Spontaneität und Aktualität darunter litten. In unserem Beispiel hatte der Lehrer unter Vorbereitung „Literatur und Kartenmaterial“ notiert. Auch die grobe didaktische Strukturierung des bevorstehenden Unterrichtskomplexes nach geschichtlichen, erdkundlichen, naturkundlichen, sprachlichen, stilistischen und rechnerischen Aspekten hatte der Lehrer im Vorfeld geleistet. Am Anfang stand das Thema „Das Hünengrab“, also der geschichtliche Zusammenhang. Zu Beginn gibt der Lehrer die Zielstellung bekannt: „Wir wollen über unsere Wanderung nach Neuwaldensleben sprechen“ (ebd., 146). Die Reaktion darauf ist folgende Szene, die man als Phase der Orientierung oder Verständigung bezeichnen könnte, sie ermöglicht einen Einblick in Interaktionsformen und Unterrichtsverfahren:

- K (Kind): Wir müssen erstmal den Arbeitsweg suchen.
- K: Wir müssen erzählen.
- K: Und erklären.
- K: Und zeichnen.
- K: Anschreiben.
- K: Fragen stellen und klären.

¹⁹⁴

Das Protokoll ist 35 Seiten lang und enthält die vertextete sprachliche Kommunikation der jeweiligen Stunden und einige „Anmerkungen“ der Verfasser dazu.

K: Na, nun können wir ja sachte anfangen.
 K: Wir wollen von der Fahrt erzählen.
 K: Das ist langweilig und hat keinen Zweck.
 K: Nein, von der Wanderung von Neuholdensleben ab.
 K: Von den Hünengräbern, das sind mehrere Teile.
 K: Erst mal wie wir hingekommen sind.
 K: Ach, das Hünengrab ist doch viel wichtiger, als wie wir hingekommen sind.
 K: Na, erst müssen wir uns mal durch unseren Arbeitsweg durchfinden und dann das andere erarbeiten.
 L (Lehrer): Das versteh' ich nicht.
 K: Na, erst mal von der Fahrt erzählen.
 L: Ihr habt jetzt verschiedene Themen gestellt. Sind die alle gleich wichtig?
 K: Die Fahrt können wir gleichmal über'n Tisch rollen lassen, die ist nicht so wichtig.
 L: Aus welchem Grund haben wir denn da die ganzen Karten mitgebracht?
 K: Damit wir sehen, welche Richtung wir gefahren sind.
 K: Und dabei erzählen, was wir alles gesehen haben.
 L: Also ist die Fahrt doch nicht so unwichtig.
 K: Eigentlich gehört die immer dazu.
 K: Ach, wir wollen lieber von der Wanderung erzählen von Neuholdensleben ab. Das ist viel interessanter.
 K: Auf der Fahrt war auch viel Interessantes.
 K: Die Kanalbauten.
 L: Na, wir wollen mal annehmen, wir hätten wenig Zeit; und alle Herren und Damen kennen doch die Fahrt.
 K: Na, da brauchen wir also nicht von der Fahrt zu erzählen, da können wir gleich von den Hünengräbern erzählen.
 K: Aber manche wissen die Fahrt vielleicht doch nicht.
 L: Na, erkundige dich doch mal.
 K: Wir haben doch erst noch Eichhörnchen gesehen, da können wir doch nicht gleich von Hünengräbern anfangen.
 K: Das beste ist, wir erzählen erst ganz kurz von der Fahrt.
 (Ein Junge gibt kurz die Fahrtrichtung und die wichtigsten Stationen bis Neuholdensleben an und beginnt, von der Wanderung zu sprechen): Zuerst gingen wir nach dem Papenberg. Da waren drei Eichhörnchen im Wald. Und die wollten die Jungens immer fangen.
 K: Entschuldige aber mal, du solltest doch bloß von der Fahrt erzählen.
 L: Also Kr. ist fertig. Nun kann ein anderer von der Wanderung erzählen.
 Wir sind am Waldrand langgegangen, und dann war da so'n Viereck von Feld, und dann sind wir weitergegangen. Und dann war da so'ne Schlucht, da waren die Bäume umgehauen, daß die Wagen fahren können, und da nicht weit im Wald drin war ein kleines Hünengrab aus vielen kleinen Steinen.
 K: Was Alfred sagt, war eine Schneise.
 K: Was ist denn nun ein Hünengrab? (Ebd., 146f.)

Es wurde in diesem Unterrichtssegment noch über Riesen, Skelette, Mumien, Grabbeigaben, Seele und Körper sowie über das Herstellen von Hünengräbern gesprochen. Am Anfang, in der sogenannten Aufwärmphase, handeln die Interaktionspartner Erwartungen, Zielvorstellungen und Vorgehen aus, es dominieren die Schüler. Während der Verständigung über methodisches Vorgehen demonstrieren sie gesamtunterrichtliche Verfahrenskenntnis. Konsens darüber, was denn nun wichtig sei, ist ohne Lehrerhilfe offenbar problematisch. Mit seinem Eingriffen versucht der Lehrer auf die Themenwahl Einfluß zu nehmen. Das passiert nicht durch direkte Ablehnung, sondern

dadurch, daß er die Frage nach der Bedeutung für das Gesamtthema an die Schüler zurückgibt. Daß er zusätzlich das Interesse der in der Stunde anwesenden Hospitanten heranzieht, ist eher unbedeutend für die Schüler. Sie entscheiden sich für einen Kompromiß: „wir erzählen erst ganz kurz von der Fahrt“. Im weiteren Verlauf des Gesprächs bleibt der Lehrer zurückhaltend, obwohl er mit 38 Gesprächsbeiträgen von insgesamt 206 statistisch gesehen dominiert. Seine Beiträge sind fast ausschließlich Fragen in der Länge eines kurzen Satzes, entweder als Reaktion auf ein an ihn gerichtetes Anliegen, oder, wie im Ausschnitt oben, in einer ordnenden Absicht eingefügt. Nicht selten reagierten die Schüler darauf nicht anders als auf ihre eigenen Beiträge. Es kam vor, daß die Lehrerimpulse völlig ignoriert wurden. Dann hatte er „sich dem Interesse zu fügen“ und tat das auch.

In unserem Beispiel lief das Gespräch der Schüler von selbst auf das Thema Hünengräber zu. Sie erinnerten sich gegenseitig an Erlebnisse, interessante Objekte. Begriffe wurden durch unterschiedliche individuelle Wahrnehmung und darüber hinausgreifendes Wissen einzelner aus verschiedenen Perspektiven abgetastet, meist „nur“ bis zu einer gewissen Sättigung. Bewußt bestätigte der Lehrer derartige Ergebnisse nicht. Das produzierte mitunter Unsicherheit und Nachfragen ob der Richtigkeit. Die zahlreich vorhandenen Gesprächsschleifen bleiben mit dem Thema verbunden, sie sind eher Ergänzungen und bilden (in einem Fall) eine Anschlußstelle für eine spätere Erörterung, die der Lehrer ausdrücklich markierte. Es wurden 15 Schülerfragen in diesem Protokollteil registriert. Die Antworten kamen von Schülern. Man reagierte auf jeden Beitrag und überwiegend positiv – ein gewollter sozialer Effekt. Das Ende der Stunde war vom Verlauf des Unterrichtsgesprächs bestimmt, aus diesem Teil noch eine inhaltlich interessante Sequenz. Es werden Vermutungen zusammengetragen darüber, wie die großen Steine auf das Hünengrab gekommen sein könnten:

K: Ich glaube, da kann man stundenlang drüber reden, und es kommt doch nichts Anständiges dabei heraus.

L: Also soll man sich lieber gar nicht darüber unterhalten?

K: Nein, das ist ja mal wieder Unsinn.

L: Also meinst du, ich habe Unsinn geredet?

K (etwas zögernd): Na, beinahe so. Ich meine, man soll sich nur nicht Gedanken darüber machen, wenn man's doch nicht wissen kann.

K: Doch, das macht Spaß.

K: Vielleicht ist's zu schwer für uns.

K: Dabei kommt doch nichts raus.

L: Wenn wir dabei auch zu keiner Lösung kommen, so kommen wir doch vielleicht zu etwas anderem. Denkt mal, es waren keine Riesen, und doch haben sie die großen Steine dahin gewälzt.

K: Die müssen mächtige Kraft gehabt haben.

L: Wir wollen's nun lassen. Wir wissen's nicht. Wir können bloß staunen und bewundern, wie die Leute das geschafft haben. Wahrscheinlich ist es so gewesen, wie Kr. gesagt hat. Man hat die Steine dorthin gewälzt (ebd., 152).

Es handelt sich offensichtlich um Metakommunikation, die der Schüler in kritischer Absicht anzettelt. Er erhält die Unterstützung eines Mitschülers. Es befriedigte sie nicht, daß Fragen zwar beantwortet, aber die Antworten nicht abschließend bewertet wurden. Die Schüler wünschten sich offenbar mehr Gewißheit.¹⁹⁵ Die Kritik ist eigentlich noch fundamentaler: Diese Schüler stellten das Verfahren in Frage. Der Lehrer reagierte betroffen mit einer Rechtfertigung. Seine Argumentation zeigte aber nur teilweise Wirkung. Das Gespräch wurde an dieser Stelle für 5 Minuten

¹⁹⁵

Die Autoren kommentierten in ähnlichem Kontext an anderer Stelle: „Daraus ergibt sich, daß der Leiter eines Unterrichtsgesprächs, will er gewisse Erkenntnisse als Ergebnisse gewinnen, das Richtige als solches bestätigen muß“ (Braune/Krüger/Rauch 1930, 156).

unterbrochen. Das Thema „Hünengräber“ wurde nach der Pause fortgesetzt. Im weiteren Unterrichtsverlauf werden die geographische Lage, das Erscheinungsbild, die Funktion und der Bau der Gräber sowie die historischen Lebensverhältnisse der dort Beigesetzten besprochen. Auffallend ist, daß so gar keine spontanen Interventionen abseits des Sachthemas vorkommen, keine Mißgeschicke oder besonderen Vorkommnisse erinnert werden. Gehen wir von Authentizität aus, herrschte eine Sachbezogenheit vor, die durchaus als Resultat der Verinnerlichung dieses gesamt-unterrichtlichen Verhaltens angesehen werden muß. Aus einer anderen Perspektive kann das natürlich auch als „Disziplinierung“ der Schüler durch das Verfahren interpretiert werden, was dann gleichzusetzen wäre mit einer Einengung von triebgesteuerter Spontaneität – eine professionelle Paradoxie. Es gibt Hinweise darauf, daß man sich der Gefahr bewußt war, Gesamtunterricht könnte als „Verfahren“ mit den grundsätzlichen pädagogischen Ambitionen kollidieren. Die in kurzen Auszügen hier wiedergegebene Kommunikation ist vertextete Sprache, enthält nur „Gespräch“. Darum ging es den Autoren. Es spielte sich natürlich mehr ab, Anzeiger dafür gibt es. Zum Beispiel wurden Wörter unter fachlichen, orthographischen und literarischen Aspekten über die Stunden an der Tafel kumulativ gesammelt. Am Ende wurde gemeinsam aus eingangs vorgeschlagenen Themen eins für die nächste Stunde ausgesucht: „Der Steinbruch“ – eine geographische Auswertung. Rechnen war keine separate Stunde in dieser Unterrichtseinheit, sondern immanenter Bestandteil. Wo erforderlich, wurde es eingefügt. In der darauffolgenden Stunde ging es um ein naturkundliches Thema: „Die Spinne“. Es stand bereits im vorhergehenden Unterrichtsgespräch zur Disposition, wurde jedoch ausgespart für eine spätere separate Behandlung.

Schließlich folgte als „wortkundliche“ Auswertung die Bearbeitung der zusammengetragenen etwa 60 Wörter an der Wandtafel. Aus diesem Protokollteil eine Sequenz über die Schreibweise von „malen – mahlen“. Ausgehend vom Begriff Denkmal sammelten die Schüler Wörter zu den jeweiligen Wortstämmen. In diesem Zusammenhang passierte eine der wenigen dokumentierten Stellen für eine affektiv veranlaßte „Abschweifung“. Das Wort „Denkmal“ assoziierte das Thema „toten Soldaten“ und griff schließlich über auf das Thema „französische Feinde“. Nicht der Lehrer, sondern die Intervention eines Schülers führte zurück zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand: „Wir reden doch aber eigentlich gar nicht vom Krieg, sondern von Mal und Mahl. Nun sind wir mit einem Male beim Krieg“ (ebd., 178). Der Lehrer lobt für die Korrektur, womit dieser Exkurs beendet war. Den Abschluß der Unterrichtseinheit bildet ein Aufsatz, den alle Schüler schreiben mußten. Lediglich dem Gesamtthema verpflichtet, konnten sie ihre Themen frei wählen. Die Überschriften einiger wiedergegebener Aufsätze lauteten: „Unsere Heidefahrt“, „Das Hünengrab“, „Der Steinbruch“, „Die Spinne“. Im Stil sehr rational und sachlich, wurden die benannten Objekte behandelt, Geschichten wurden nicht erzählt, auch Personen tauchten in diesen Texten nicht auf.

Das Unterrichtsbeispiel repräsentiert in hohem Maße das, was die Reformer unter freiem Unterrichtsgespräch verstanden wissen wollten – eine „Denkgemeinschaft“ zwischen Schülern und Lehrern. Der Lehrer disponierte langfristig Lernorte und -ziele, entwarf didaktische Strategien, nahm Einfluß auf methodische Verläufe. Die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern waren dabei nicht einseitig komplementär; wie dargestellt, wurden Inhalte und Abläufe von den Schülern wesentlich (mit)bestimmt. Es entstanden Lernsituationen, die als selbstgewollt anzusehen sind, eine entscheidende Voraussetzung für die lang anhaltende stofflich gebundene Kommunikation, die ohne künstlich inszenierte Manöver auskam, um Aufmerksamkeit und Disziplin zu sichern. Die Kinder beanspruchten in unserem Beispiel durchaus auch die dominante Position, ließen den Lehrer unverhohlen durch Manöver diese Absicht spüren. Man handelte fair unterschiedliche Interessen aus, der Lehrer verzichtete auf den Einsatz autoritärer Mittel, Ausdruck für die reformpädagogische Intention (vgl. Volmer 1990, 251).

Gesamtunterrichtliche Methode und Lehrplanerfüllung

Eine wichtige Frage, die im Zusammenhang mit diesem Unterricht immer wieder zu beantworten war, ist die nach den kognitiven Fähigkeiten oder fachlichen Kenntnissen der Schüler. Und noch ein

anderer Effekt des Verfahrens unterlag wiederholt der Kritik: Durch das schülerzentrierte Verfahren würde zuviel Stoff zum Gegenstand von Unterricht, mit der Folge, daß die Kenntnisse nur oberflächlich blieben (vgl. Ocklitz 1927). Mit beiden Problemen setzten sich die Reformer auseinander. So versuchten sie den empirischen Nachweis, daß ihre Unterrichtsmethode durchaus nicht im Gegensatz zum Lehrplan stünde. Der Lehrer Arno Polzin untersuchte zum Beispiel, welcher Stoff bei ausschließlicher Anwendung des gesamtunterrichtlichen Verfahrens Gegenstand seines Unterrichts würde. Dem Kontext ist zu entnehmen, daß neben diesem „Gesamtunterricht“ Religion, Deutsch (Literatur, Sprache, Grammatik) und Raumlehre als Fachunterricht erteilt wurden. Seine Zusammenstellung bezieht sich auf die gesamtunterrichtlich erteilten Stunden eines 5. Schuljahres der Versuchsschule von Juni 1931 bis Ostern 1932:

Nr.	Thema	Anz. *	Nr.	Thema	Anz.
1.	Elektrizität	20	25	Landheim	5
2.	Afrika	37	26	Ameisen	2
3.	Luft und Luftdruck, Wasserdruck	34	27	Weltkrieg	7
4.	Urzeit – Germanen	30	28	Salz	3
5.	Rom – Römer	11	29	30jähriger Krieg (daneben Löns, Wehrwolf gelesen)	4
6.	Geister – Hexen	24	30	Schwebe- und Drahtseilbahn	7
7.	Katholische Kirche	11	31	Spaltpilze und Bakterien	9
8.	Japan und China	24	32	Qualle	2
9.	Seeungeheuer	11	33	Spanien	7
10.	Fremde Religionen	5	34	Moore – Torf usw.	7
11.	Erde – Sonne – Mond	19	35	Sonstige Tiere	13
12.	Schweden – Normannen	9	36	Sonstige Pflanzen	11
13.	Zoll – Schmuggel	8	37	Sonstige Länder	11
14.	Haustiere	17	38	Religion	6
16.	Deutschland	23	39	Bremsen	4
17.	Geschichte	15	40	Physik	16
18.	Südamerika	7	41	Volkstänze und Trachten	3
19.	Geologie	8	42	V.D.A.	2
20.	Deutsche Sprache, Grammatik	23	43	Hochwasser	3
21.	Deutsche Literatur	38	44	Philosophische Fragen	4
22.	Naturschutz	1	45	Verschiedenes	35
23.	Heide	9	46	Raumlehre	4
24.	Alpen	5			

(Polzin 1935, 16)

Polzin ermittelte 46 verschiedene „Längslinien“, also Sachgebiete, die sich aus 581 Einzelgesprächen¹⁹⁶ aufbauen ließen. Die 17 wichtigsten Themen (37 %) wurden durch 56 % der Gespräche hervorgebracht. Polzin nennt diese Themen „Fächer“ (ebd., 9).

„Die Kinder waren unermüdlich im Rauskramen von Aufsätzen und Bildern aus unseren Büchern und Zeitschriften, ihre Zeichnungen, Bilder und freien Arbeiten spiegelten wider, was das Gespräch uns gebracht hatte, von zu Haus brachten sie dann nachträglich Zeitungen und Bücher, Modeblätter mit ihren Aufsätzen und Reklamebildern mit, auch Hausgeräte und Reiseerinnerungen usw., alles regte dann von neuem das weitere Gespräch an, so stark, daß sich vieles überlagerte und für längere Zeit untergehen mußte“ (ebd.).

Den „Bildungswert“ seines Verfahrens reflektiert er mit zwiespältigen Gefühlen:

¹⁹⁶

Kurze Gespräche und Erwähnungen in Hausarbeiten u.ä. sind hier nicht mit erfaßt (vgl. Polzin 1935, 8).

„Ein Wert als Wissen für das Leben wird es wohl oft kaum sein, aber daß sich das Kind denkend, wenn auch eigenartig, mit den Dingen seiner Umwelt auseinandersetzt und allmählich auch versucht, in sie einzudringen, daß die Kinder die in ihnen ruhenden Interessen betätigen lassen können, d.h. daß sie fragen und nachdenken dürfen, wo in ihnen eine Fragehaltung offenliegt, das ist ein Bildungswert, den irgendein für die Kinder nichts bedeutender, ihnen fernliegender Stoff nicht einhalten kann“ (ebd., 14f.).

Polzin verzichtet auf einen Vergleich mit curricularen Rahmenforderungen, behauptete auch nicht, daß man mit diesem schülerzentrierten Verfahren quasi schülergewollt den Lehrplan erfülle. Dennoch impliziert er schon durch seine Argumentation das Vorhandensein eines Rechtfertigungsdruckes gegenüber dem „Wissen für das Leben“. Fritz Krüger bekannte sich freimütiger zum Verhältnis von gesamtunterrichtlichem Verfahren und Erfüllung von Lehrplanforderungen:

„Meine Erfahrungen haben mir gezeigt, daß zwar manche Stoffe, die dieser oder jener Lehrplan empfiehlt oder auch vorschreibt, unerwähnt bleiben, aber dafür mancher andere, genau so wichtige Stoff besprochen und zu beweglichem Wissen wird, wenn man sich – frei vom Lehrplan – von den Interessen der Klasse leiten läßt. Die Erwerbung von Kulturtechniken scheide ich bei dieser Überlegung aus. Sie ist nötig, und auch da sind natürliche Wege möglich, wenn man Kraft, Lerntrieb und Arbeitstempo der einzelnen stärker berücksichtigt. Das allgemeine Wissen ist am Ende eines nach gesamtunterrichtlichen Grundsätzen durchgeföhrten Unterrichts durchaus so, daß man sich getrost vom Wachstumstrieb des Kindes tragen lassen kann und die ‘amtlich gestellten Lehrziele im Ganzen’ nicht nur erreicht, sondern darüber hinausgeht. Und dabei ist dieses Wissen nicht gelehrt und aufgezwungen, vielleicht nur angehaftet, sondern erworben, von innen her ergriffen, weil das Kind hineinwachsen durfte. Der Unterricht diente. Er gab Möglichkeiten, er stellte bereit – aber zwang nicht.“ (Krüger 1931, 51)

Gesamtunterricht unter fachspezifischer Perspektive

Der Begriff Gesamtunterricht wurde bis 1930 in schulbezogenen Veröffentlichungen nicht explizit definiert. Man findet ihn synonym für „freien geistigen Verkehr“, „Erlebnisunterricht“ oder „natürliche Form des Gemeinschaftslebens, menschlicher gemeinschaftlicher Erkenntnisarbeit“ (Rauch ebd., 3). Er stand sowohl für eine Unterrichtsbezeichnung als auch für ein Unterrichtsprinzip. Das Verständnis unterschied sich von Lehrer zu Lehrerin, eine Vereinheitlichung war offenbar nicht intendiert. So war G.U. nach dem Verständnis von Lehrer Schwarzlose ein fächerübergreifendes und methodisches Prinzip, nicht altersübergreifend, auch nicht Unterrichtsfach im Sinne Ottos. Seine Frage war: „Ist Rechnen innerhalb des Gesamtunterricht – G.U. – möglich oder nicht?“ (Schwarzlose 1927, 19) Er ging davon aus, daß die Kinder bereits einen Zahlbegriff in die Schule mitbringen, etwa bis zur „Vier“. Der Zahlenraum sollte stufenweise erweitert werden – offensichtlich war Schwarzlose ein Anhänger der damals populären Auffassungen des Mathematikdidaktikers Kühnel (1916). Darin wurde die bis dahin verbreitete monographische Methode kritisiert und versucht, den Abstraktions- und Operationsbegriff zu modernisieren. Hier knüpfte Schwarzlose mit seinen Grundsätzen an:

„.... die unterrichtlichen Maßnahmen bezüglich des Rechnens dürfen sich nicht vom Bau des Rechenstoffes so einseitig wie bisher beeinflussen lassen. Sie müssen sich vielmehr in erster Linie am psychischen Entwicklungsgange des Kindes orientieren, anderenfalls werden geradezu Hemmungen in der Entwicklung geschaffen.

Der sogenannte „lückenlose Aufbau“ steht im Gegensatz zu dem rechnerischen Bildungstrieb des Kindes, der sich einen ganz anderen naturgemäßen lückenlosen Aufbau selbst sucht, um schließlich am Ende der Entwicklung den architektonischen Bau des Rechenstoffes doch geschafft zu haben“ (Schwarzlose, 21).

Er hielt nichts davon, „alle Kinder zu gleicher Zeit gleichmäßig fördern zu wollen“ (ebd.). Für die individuelle Entwicklung im Rechnenkönnen entwarf er folgende Strategie:

„Die Begabtesten werden tüchtig eingespannt. Sie finden den Weg und zerlegen das Ganze in Einzelprobleme; der Durchschnitt findet Betätigungsmöglichkeit, und die leichten Rechenfälle fallen den Schwachen zu“ (ebd.).

Den Denkprozeß nicht vorzeitig zu mechanisieren, aber dennoch „notwendige Rechenfertigkeiten“ zu erzielen, die im Einmaleins und im sicheren Übergang zwischen den dekadischen Einheiten bestehen, war für Schwarzlose ein weiteres Problem, das er durch „anschauliche“ Übung lindern wollte. Schriftliche Rechenformen sollten die Kinder weitgehend selbst finden. Hier wie an anderen Stellen handelte es sich um methodisch-logische Schrittfolgen, die den Schüler das Verfahren mitentwickeln ließen. Die weitere Rationalisierung sollte dann wieder von den Schülern selbst gefunden werden. Es schloß sich „hinreichend“ Übung an. Das bedeutet, sich im ersten Schuljahr aller Möglichkeiten zu bedienen, die von den Kinder selbst ausgingen, um zu zählen und zu rechnen. Um auch operational „Rechnen“ zu beginnen, würden sich in jeder Klasse geeignete Kinder finden lassen, die besonderes Interesse hätten.

„Man lasse sie nur von Anfang an gewähren und hüte sich, sie in ihrem natürlichen Streben irgendwie und irgendwann zurückzuhalten. Das Vorwärtsstreben dieser Begabungsrichtung bewußt in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen, ist des Lehrers Pflicht“ (ebd., 24).

Vom zweiten bis zur Mitte des 3. Schuljahres folgte die Erweiterung des Zahlenraumes. Möglichkeiten, die Umwelt durch Preisberechnungen oder Einkaufsübungen u.ä. zu mathematisieren, ergaben sich mit zunehmendem Alter. Schwarzlose spricht von dieser Klassenstufe an von der Notwendigkeit einer „bewußten methodischen Förderung“ (ebd., 26), gemeint war der Einsatz von z.T. selbst gefertigten Hilfs- und Arbeitsmitteln, didaktischen Spielen, speziellen Übungen wie Wettrechnen, immer wieder darunter das Üben des Einmaleins. Anforderungsniveau und -art sollten die Schüler selbst bestimmen. Aus bereitgelegten Aufgabenzetteln konnten Aufgaben ausgewählt werden, je nach Veranlagung oder Wissensbestand. Im Zusammenhang mit dieser Methode hatten die Lehrer nicht nur die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten zu berücksichtigen, sondern auch die verschiedenen „Begabungstypen“. Deshalb wurden die Aufgaben für diesen Pool differenziert nach intellektuell und handwerklich orientierten Neigungen. Noch beliebter waren die „freien Aufgabenstellungen“, in denen jeder seinen Schwierigkeitsgrad selbst bestimmen konnte. Die Frage nach der Kontrolle des Gelernten wurde nicht als Schwerpunkt thematisiert und nicht auf den einzelnen hinunter ausdifferenziert: Es reiche aus, nur einige Lösungen zu bewerten. Diese „freie GU-Praxis“ leitete mit der zunehmenden Fähigkeit der Schüler, „ein einmal berührtes größeres Problem längere Zeit hindurch festzuhalten“ (ebd., 29), über zu einem „mehr gebundenen“ Unterricht. Damit standen *Hauptprobleme* „für längere Zeit im Blickpunkt der Betrachtung“, wurden didaktisch bestimmend neben den bisher ausschließlich vorherrschenden Erlebnissen und Einzelproblemen. Zum Beispiel war „Der deutsche Wald“ in der 7. Klasse über Wochen gesamtunterrichtliches Thema. Wollte man die darin enthaltenen mathematischen Problemstellungen immer behandeln, wenn sie auftreten, wäre der Gesamtzusammenhang der stofflichen Einheit zerstört. „Darum werden die auftretenden Rechenprobleme zurückgestellt, und nach und nach ergibt sich daraus eine gesonderte, zeitlich festgelegte Rechenstunde, die allerdings ihren gesamten Rechenstoff vom Gesamtunterricht herleitet“ (ebd.) – gewissermaßen eine natürliche Art der Entstehung von Fachunterricht. Ab Klassenstufe 8, so plädiert Schwarzlose, solle man einen gesonderten Fachlehrer „für dieses oder jenes Gebiet“ einsetzen.

„Wichtig aber ist, daß alle einzelnen Fächer durch besondere Gesamtunterrichtsstunden in Zusammenhang bleiben, d.h. durch Stunden, in denen alle Lehrer der Klasse zugegen sind, und in denen den Kindern die Gelegenheit gegeben wird, alles das, was sie wissen wollen, zu erfragen“ (ebd.).

Resümierend stellt Schwarzlose fest, „daß Rechnen innerhalb des Gesamtunterrichts auf allen Stufen sehr wohl möglich ist. Klar aber ist, daß erst eine recht häufige Ausübung des Rechnens

innerhalb des G.U. die erforderliche Sicherheit bringen kann“ (ebd., 30). Dabei schloß er das klassische Methodenrepertoire keineswegs aus, um anwendungsbereites und gesichertes Wissen zu erreichen.

Die gesamtunterrichtliche Methode bildete also bestenfalls einen Rahmen, der zuallererst Lernvorgänge beinhaltete, die vom Interesse des Kindes ausgingen. Aber ebenso legitim war „Lernen ohne Anlaß“ (Oelkers 1989, 135), allein vom Willensakt des Lehrers abhängig. Vorrang bei allen methodischen Überlegungen hatte die Erreichung schülergewollter Zustände sowie das Scheinlassen auf die jeweils altersspezifischen Formen der Aneignung von Umwelt. Das schloß nicht aus, Fragestellungen an den Schüler heranzutragen oder sich des Wiederholens, Übens, Auswendiglernens, gegebenenfalls auch nicht in Übereinstimmung mit dem Willen der Schüler, als Methoden zu bedienen. Wenn Oelkers grundsätzlich behauptet, „reformpädagogische Methoden lassen sich nur noch auf Situationen, nicht aber auf Prozesse ein“ (Oelkers ebd., 133), so widersprechen die Beispiele zumindest der Ausschließlichkeit dieser Aussage.

Kurse als unterrichtliches Probierfeld

Ein wichtiger Schritt beim Aufbau des Reformkonzeptes war die Einrichtung von *Kursen* für die oberen Schuljahre. Anfang Januar 1922 beantragte Rauch die Genehmigung überplanmäßiger Lehrerstunden, Löscher genehmigte sie im März in Höhe einer ganzen Lehrkraft – ausdrücklich gebunden an die Einrichtung wahlfreier Kurse¹⁹⁷. Die Anfänge kurslicher Arbeit gingen nicht auf handwerkliche oder fachliche Spezialisierungsabsichten zurück, sondern auf das Interesse einiger Lehrerinnen für „erweitertes Körperempfinden“. Es ging ihnen um neue Ausdrucksmöglichkeiten von Körper- und Lebensgefühlen durch Bewegung und Rhythmisierung. Versuchsweise wurden dann einzelne Kurse unter Leitung von Vertreterinnen der verschiedenen gymnastischen Richtungen eingerichtet. Neben diesem Zugang waren auch andere Bestrebungen ursächlich:

„Wir sind auch sonst zu Kursen gekommen, d.h. zur Aufteilung des Unterrichts in Kernstunden und wahlfreie Kurse. Doch werden sie ganz verschieden gehandhabt, so nämlich, daß Kinder aus verschiedenen Klassen sich sammeln zu Werk-, Sprach-, Handarbeits-, Rechen-, Geigen- oder Lautenunterricht, zum Betrachten von Bildern, zum Hören von Gedichten, zu Sternkunde (mit Eltern!) und Sport und Spiel, oder so, daß ein und dieselbe Klasse zunächst gemeinsam arbeitet am selbstgestellten Problemkomplex und dann in den letzten Stunden zu freier Einzelbeschäftigung nach Neigung und Wahl in Gruppen sich auflöst“ (Behrens 1924, 110).

Die Kurse wurden in den ersten beiden Jahren von den Schülern problemlos angenommen. Ein reger Austausch untereinander setzte ein, gegenseitige Einladungen zu Veranstaltungen, darunter Theateraufführungen, Kasperle- und Krippenspiele, auch das Nibelungendrama war nicht selten. Verschiedene Kurse arbeiteten gemeinsam an einem Projekten. Das Angebot für die oberen vier Volksschulklassenstufen wurde 1924 auf zehn wahlfreie Kurse erweitert: Gartenarbeit, Zeichnen, Musik, Papparbeit, Stenographie, Schönschreiben, Schwimmen, für „einige wenige Begabte auch Englisch und Französisch“ (Rauch 1925, 4). Die Schülerinnen und Schüler hatten an den drei festgelegten Tagen vier Stunden wöchentlich zu besuchen, das entsprach zwei Kursen. Die Angebotspalette veränderte sich im Laufe der Zeit. Es kamen Kochen, Mandolinenunterricht, Chor, Bewegungschor, Modellbau u.a. hinzu. Mit der pädagogischen Konzeption der Schule besonders verbunden war der Kurs mit „Gesamtunterricht im Sinne B. Ottos“. Dieses spezielle Angebot war offenbar in Kooperation mit den beiden Studienräten entstanden, die seit Ostern 1924 mit zwei Reformsexten, überwiegend ehemalige Schüler der Versuchsschule, im gleichen Gebäude mit dem

¹⁹⁷ StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 119. (Zu einer Zeit, da Löscher unter Druck stand, Stellen abbauen zu müssen.)

Unterricht einer höheren Schule begonnen hatten, eingebettet in ihr Konzept Gesamtunterricht nach Berthold Otto. Während eines Halbjahres erörterte man dabei u.a. folgende Themen und Fragen:¹⁹⁸ S. 78: Warum wird der 1. Mai gefeiert? Was ist die Internationale? Was heißt Reptil als Schimpfwort? Was ist eine Methode? Was sind Akkumulatoren? Was ist ein Egoist? Ist die Norge [Luftschiff] gelandet? Was sind Katakomben in Paris? Kulante Bedienung? Blankoakzept? Was ist ein Verein armenischer Damen in Paris? Benefizianten? Was sind Diplomaten? Die Grundwasserversorgung für Magdeburg? Ammoniak? Karneval? Aschermittwoch. ... ein Zirkusflieger auf dem Brocken gelandet. Eisenbahnunglück bei Leiferde. Fluchtversuch des Raubmörders Schröder. Wir waren im Schülerkonzert. Was heißt: In der Generalversammlung der Bayrischen Notenbank wurden die Regularien erledigt und die Dividende auf 10% festgesetzt? Was sind Aktien und Kommunal-Obligationen? (Bbl. 1964, 149)

Hauptsächliche Unterrichtsform an der Versuchsschule war jedoch die „*Kern-Arbeit*“ – die Beschäftigung aller mit einem Problem, unabhängig vom Wollen, so Behrens. Die Inhalte waren zwischen Jungen- und Mädchenklassen verschieden, Koedukation stand in dieser Zeit am Anfang. Didaktisch und methodisch wurde dieser „Kernunterricht“ von den Lehrern unterschiedlich, ja gegensätzlich realisiert. Es dominierte noch frontaler Unterricht, erst allmählich begann das freie Unterrichtsgespräch die Katechese zu verdrängen, wurden kindertümliche Stoffe nach dem Prinzip der Selbständigkeit verarbeitet, der Wert der Erkenntniskraft erkannt und die Handbetätigung gefördert, so Behrens (vgl. ebd., 107).

Bilanziert man bis hierher, so war ein arbeitsunterrichtlich orientierter Gesamtunterricht in der Grundstufe eingeführt, gesamtheitlich gemeint als Prinzip im Sinne der Erfassung von Unterrichtsstoffen und der Akzeptanz des Schülers als Individuum in unlösbarer Verbindung mit seiner Umwelt. Das war nicht Gesamtunterricht nach Otto, sondern ein an die Richtlinien „gebundener“, der sich darstellte in Prinzipien wie Erlebnisunterricht, Gemeinschaftserziehung, Tätigkeitsorientiertheit. Genau genommen war das nichts anders als die konsequente Durchsetzung der verbindlichen Grundsätze für alle Schulen. Über das Normale hinaus gingen offene Unterrichtsformen, in denen man die Schülerfrage „kultivierte“ – zunächst im Sinne Gaudigs –, es gab erste Ansätze zu binnen- und außendifferenzierterem Unterrichten; koedukative Erziehung wurde grundsätzliches Prinzip. Das offene demokratische Schulklima, Wahlkollegium und kollegiale Schulleitung und schließlich das zunehmende Engagement der Eltern gehören ebenfalls zu den Erfolgen der ersten beiden Jahre des Schulversuchs.¹⁹⁹

Turnunterricht in einer Oberklasse

Ein wichtiger Lernort war die Turnhalle, nur wenige Meter vom Schulgebäude entfernt. Der Turnlehrer Oskar Linke (1886-1949) gehörte seit 1922 zur Versuchsschule. Als Qualifizierung für dieses Fach hatte er zusätzlich eine Turn- und Schwimmlehrerprüfung sowie eine Prüfung „für ausgleichende Leibesübungen“ abgelegt. Die folgende Unterrichtsbeschreibung ist kein Protokoll einer Stunde, sondern eher ein „verallgemeinerter Verlauf“, mit dem Linke seine grundsätzlichen pädagogischen und fachlichen Intentionen ausdrückte.

„Die Klasse erscheint und zieht sich um. Sowie der größte Teil im Turnanzug (Hose und Schuhe) ist, treten die Kinder, wie sie kommen, zu vieren an. Nach ein paar Schritten wird ein Lied gesungen. Ehe das Lied zu Ende ist, sind auch die langsamsten ausgezogen und haben sich den anderen angeschlossen. Der Lehrer ist auch mit dem Umziehen fertig. Auf einen Wink öffnen sich die Reihen zur Aufstellung“ (Linke 1927, 42).

¹⁹⁸ Hanewald veröffentlichte aus dem unveröffentlichten Manuscript Rauchs mehrfach Passagen, so auch folgende in Bbl. 1964, 149.

¹⁹⁹ StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 266f.: Rauch, Ein Jahr Magdeburger Versuchsschule (handschriftlicher Bericht vom 31.7.1923).

Der Auftakt der Stunde unterscheidet sich von sonst üblichen militär-entlehnten Ritualen. Nicht Kommandierung oder Gleichschrittigkeit werden betont, vielmehr formieren sich die Schüler allmählich und ohne Zutun des Lehrers. Das Lied deutet auf Spaß, Verbindung von Sport und Kultur und Gemeinschaft.

„Nun beginnen die Freiübungen. Es wird dabei nicht lange kommandiert, am besten ist auch hier Vormachen und Nachahmen, oder richtiger Mitmachen. Erst kommen gewöhnlich Lauf- und Sprungübungen am Ort, z.B: 4mal Hüpfen mit gestreckten Beinen abwechselnd mit 4

Abb. 16: Bewegungschor auf der Bühne

Sprüngen in die Seitgrätschstellung mit Handklappen, 4 mal Hüpfen und 4 mal Wippen in der Hockstellung. All das mit Drehung. Es folgen Rumpfübungen im Stehen, Knien und Liegen. Nun werden Übungen genommen, die als Welle durch den ganzen Körper laufen.

Gewandtheitsübungen, wie zum Liegestütz fallen, Durchhocken zum Liegestütz rücklings, daraus Aufrichten zum Nackenstand, Überrollen zum Liegestütz vorlinks ... ‘Nun heißtts im Kreis!’ Es wird nun nach dem Schlage irgendeines lauterzeugenden Instrumentes (Tamburin, Gong) oder nach Zuruf bald langsamer, bald schneller, bald ganz langsam gelaufen. Es gehört eine gewisse Schulung und Gewöhnung dazu, sich dem Bewegungsimpuls von außen kommenden Eindrücken anzupassen. Andere Laufarten mit eingeflochtenen Übungen folgen. Um den Jungen Gelegenheit zu geben, sich ganz in ihrer Eigenart und in ihrem Bewegungsablauf zu zeigen, folgen Sprünge in ganz freier Weise. ... (Wir turnen oft zu 3 Klassen in der Halle²⁰⁰.) ... Haben wir so den Körper durchgearbeitet, dann gehen wir an die Geräte. Hat man keine Geräte, so macht man sich für wenig Geld eine dicke Matte. ... Ist die Stunde zu Ende, so wird alles im gemeinsamen Abmarsch und Lied vereint. Es fehlt uns nur jetzt noch eins, daß wir unseren Körper unter der Brause von Schmutz und Schweiß reinigen können“ (Linke 1927, 42).

Natürliche Bewegung war eine Prämisse für alle sportliche Betätigung. „Zensierung“ oder „Leistung“ kommen nicht vor in diesem Text. Linke, der weder im Ersten noch im Zweiten Weltkrieg Soldat war, bezieht den Grundsatz: „Wir wollen in der Schule keine Sportgrößen, aber auch keine Soldaten erziehen“ (ebd., 40). Er bekennt sich zum Ideal eines „edlen Körpers“. In Turnunterricht und Arbeitsgemeinschaften nahmen körperlicher Ausdruck in Tanz, Bewegungschor und Spiel einen breiten Raum ein. Linkes engagiertes Auftreten „gegen Alkohol, Nikotin und anderen Körpermißbrauch“ (ebd.) entsprach seien Lebensmaximen. Im Jahr 1927 wurde er Mitbegründer der welt-

²⁰⁰

Die Turnhalle befindet sich auf dem Schulgelände, der Sportplatz war auch in unmittelbarer Nähe.

lichen Schule Wilhelmstadt, ging 1929 nach Absolvierung einer Mittelschullehrerprüfung an die benachbarte Mittelschule, allerdings nur für ein Jahr. 1930 wurde er Rektor der Wilhelmstädter Sammelschule.

7.3. *Gemeinschaftserziehung und Schullandheim*

Landheime begannen ihre Karriere als schulische Einrichtungen in Deutschland im Jahre 1919. In einer zeitgenössischen Definition heißt es, sie sind

„ländliche Heime, die von einer einzelnen Schule oder einem Schulenverband für Tage, Wochen oder Monate mit geschlossenen Gruppen oder Klassen von Schülern oder Schülerinnen belegt werden und unter pädagogischer Leitung stehen, um der Jugend körperliche Kräftigung und erziehliche Förderung angedeihen zu lassen. In den meisten Fällen wird Unterricht als Gelegenheits-, Gesamt- oder Fachunterricht erteilt werden; doch kann bei kürzerem Aufenthalt auch darauf verzichtet werden“ (Hilker 1926, 17).

Damit waren sie mehr oder weniger deutlich zu unterscheiden von „Waldschulen“ (Stadtnähe, Kinder nur über Tag betreut), „Ferienkolonien“ (meist Wohlfahrtseinrichtungen, die gesundheitlichen Zwecken dienten), von den traditionellen „Wandervogelnestern“ (ohne pädagogische Aufsicht) und Jugendherbergen (meist Übernachtung für Wandergruppen, aber mitunter auch Schulaufenthalte im Sinne eines Landheimes). Vor 1924 existierten deutschlandweit 52 Landheime, bis Jahresende kamen 19 hinzu, darunter das der Magdeburger Versuchsschule (vgl. ebd., 18). Es war die erste Landheimgründung einer Magdeburger Schule, vermutlich der Provinz Sachsen überhaupt und entstand in Mützel bei Genthin (Weber 1927, 50). Im Mittelpunkt des Gründungsinteresses stand eine gemeinschaftstiftende Absicht, nicht nur auf die Schüler bezogen:

„Wir sind Gemeinschaftsschule auch in dem Sinne, daß unser Elternkreis sich aus verschiedenen Bekenntnissen und Weltanschauungen und aus allen Ständen zusammensetzt. Namentlich die verschiedene gesellschaftliche Schichtung erschwerte es, alle Eltern bei pädagogischen Aussprachen gleich stark heranzuziehen. Wir sagten uns, daß ein stärkeres Bindemittel geschaffen werden müßte: Gemeinsame Sorgen, gemeinsame Arbeit der Mütter“ (ebd., 49).

Die Schule hatte aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte keine Schulgemeinde. Vor allem die nicht berufstätigen Mütter versuchte man auf diese Weise enger an die Schule zu binden, sie würden „sich besser verstehen als die Väter“ (ebd., 50). „Miteinander – Füreinander“ lautete die programmatiche Lösung, die man durch gemeinsame Arbeit von Eltern und Lehrern für das Landheim verwirklichen wollte (vgl. Schwarzlose 1930). Und das mit Erfolg, „alle [sozialen, R.B.] Klassen-gegensätze in der gemeinsamen Arbeit für die Kinder verschwanden“ (Weber ebd.). Der Verein „Landheimgemeinde der Magdeburger Versuchsschule, Sedanring“ hatte 1927 etwa 400 Mitglieder, von denen jedes monatlich 0,50 RM zahlte. Daß auf einem Landheimfest 1927 etwa 600 Eltern aus Magdeburg angereist waren, bestätigte den Erfolg des Konzeptes. Der Vorstand des Vereins wurde so bestimmt, daß mit 6 zu 5 Stimmen die Eltern einen Beschußvorteil erhielten, weil „den Eltern nichts von der Lehrerschaft aufgedrängt werden sollte“ (ebd.). Das zunächst nur gepachtete Heim wurde mit Unterstützung der Stadt 1927 gekauft. Die Schüler verbrachten einmal pro Jahr im Klassenverband oder zusammen mit einer anderen Klasse für einen Unkostenbeitrag von 0,90 RM pro Tag, die Reisekosten nicht berücksichtigt, sieben Tage in Mützel. Dennoch konnten nicht alle Kinder an den Fahrten teilnehmen, wie sich eine Zeitzeugin erinnerte. Was für das Landheim nur in geringem Maße galt, wirkte sich bei den Wanderfahrten²⁰¹ entschieden drastischer aus:

²⁰¹

Wanderungen entwickelten sich in „konzentrischen Kreisen“ um Magdeburg: Wanderung in die Umgebung, Fahrten ins Rheinland, deutsche Mittelgebirge, Riesengebirge bis Spessart.

„Für Kinder, die nicht ganz die große Reise bestreiten können, – ist der Harz das Ausgleichssziel. Da uns keine besonderen Geldmittel zur Verfügung stehen, ist es natürlich, daß nicht alle Kinder mitgehen können. In der ersten Zeit wollten wir mit aller Gewalt erreichen, daß sich die ganze Klasse beteiligen sollte. Wohlhabendere Eltern stifteten Geldbeträge. Wir Lehrer griffen tief in die eigene Tasche, um zu erkennen, daß das der verkehrte Weg war, denn das nächste mal wartete man schon auf dasselbe Verfahren“ (ebd., 51).

Ein Schüler dieser 2. Klasse sammelte jeden Sonntag die Beträge ein, zu denen sich die Eltern verpflichtet hatten. „Bei Nichtzahlung erfolgt Ausschluß aus der Reisekasse“ (ebd.). Eine etwas rigide erscheinende Praxis, die aber offenbar mehrheitlich Zustimmung fand, was wiederum einen Rückschluß auf den dominierenden sozialen Status der Eltern zuläßt. Von anderen Schulen, z.B. der Buckauer Versuchsschule, ist ein ähnlicher Interessenkonflikt bekannt. Dort fand man eine Lösung mit Hilfe der sogenannten Schulsparkasse. Die pädagogische Absicht dieser „Erziehung auf dem Lande“ zielte auf Aktivität, Erziehung zur Verantwortung durch eine weitgehende Selbstversorgung. Dabei waren geschlechterspezifische Rollenverteilungen üblich, „die Mädchen haben in der Küche zuzufassen, die Jungen sorgen für Herbeischaffen und Zerkleinern von Holz, für Garten und Hof“ (ebd., 50), auch Brotbacken in einem Backofen war angesagt. Das Thema Landheim wirkte umfassend auf den Unterricht. Wie Schüler diese Aufenthalte wahrnahmen, soll folgender ungetkürzt wiedergegebener Aufsatz (Klasse 6) zeigen:

Magdeburg, den 4. Mai 31

8 Tage im Landheim.

Vom 21. April bis 1. Mai waren wir im Landheim. Mit gefiel es dort sehr gut. Wir sind mit dem Autoomnibus gefahren. In der ersten Zeit hatte ich Angst, ich dachte immer, das Auto fährt gegen einen Baum. Wir kamen durch Magdeburg, Heyrothsberge, Gerwisch, Burg, Hohenseeden, Fienerode, Hüttermühle und endlich waren wir in Mützel angelangt. Wir gingen dann in den Schrankraum und kleideten uns um. Dann gingen wir zum Sandberg und bauten uns eine Burg. Als es 4 Uhr war, gingen wir zum Kaffeetisch. Es gab Marmeladen- und Wurstbrote. Manche Kinder erzählten im Bett Geschichten oder Scherze. Es dauerte aber gar nicht lange, da waren wir eingeschlafen.

Am nächsten Tag gingen wir in den Wald und suchten Kienäpfel. Als wir wieder in das Landheim zurückkamen, sagt Herr Hildebrand: ‘Die Jungen sollen Fräulein Mehns von der Bahn abholen.’ Da gab es ein wildes Durcheinander, denn wir Mädchen wollten auch Fräulein Mehns abholen. Zuletzt durfte keiner zur Bahn gehen. Wir Mädchen spielten Kreis und die Jungen kletterten lustig im Baum herum. Auf einmal kam Frau Leopold und rief uns entgegen: ‘Da hinten kommt Fräulein Mehns!’ Da liefen wir alle Fräulein Mehns entgegen. Vor dem Abendbrot gingen wir alle mit Fräulein Mehns in das Dorf.

Als wir am anderen Morgen aufstanden, bekam jedes Kind sein Amt. Zum Beispiel einige Kinder fegten den Schlafsaal aus, andere wischten im Tagesraum Staub, wieder andere waren in der Küche beschäftigt. Die Jungens mußten Feuerung besorgen und Schuhe putzen.

In der Nähe des Landheimes standen zwei Mühlen. Die eine Mühle war 50 und die andere Mühle war 100 Jahre alt.

Einmal waren wir auch zur Wasserburg. Das war früher eine Raubritterburg. Jetzt ist nur noch eine Ruine zu sehen. Rings um die Burg war früher ein großes Sumpfgebiet. Friedrich der Große ließ es entwässern.

In dem Walde sahen wir viele Rehe, Hirsche und Hasen. An mehreren Bäumen konnte man deutlich sehen, wo die Hirsche ihr Geweih abgestoßen haben. Am letzten Tag regnete es. Aber auch da war es im Landheim sehr schön. Wir vertrieben uns die Zeit mit Geselligkeitsspielen. Es waren sehr schöne Tage. Schade, daß die Zeit so schnell verging. Bei der Rückfahrt sahen wir bei Heyrothsberge ein abgebranntes Auto.

Sehr gut R. [Rauch]²⁰²

Fritz Rauch ließ, wie andere Deutschlehrer der Schule auch, die Aufsatztthemen frei wählen. Der folgende Auszug aus dem „Projektheft“, „Landheimfahrt der Klasse 7a der Wilhelmstädter Versuchsschule, vom 10. bis 17. Oktober 1932“, angefertigt in der „freien Beschäftigung“, gibt das Verständnis von einer Lehrer- bzw. Lehrerinnenrolle zwischen Erzieher und Spielgefährte wieder. Zahlreiche Fotos unterstützen diesen Eindruck.

„Vom Sandberg“

Wo wir im Landheim waren sind wir auf dem Sandberg gewesen. Da haben wir ganz viel Höhlen gemacht und ganz tiefe, da haben wir immer Herrn Räcke [Klassenlehrer] verputtelt. Dann haben die Jungs Krieg gespielt und zuletzt haben wir alles zerstört.

Sigrid A.“

Oder aus einem anderen Aufsatz : „Herr Räcke war mein Pferd und ich war der Kutscher“.

„Vom Baden.“

Im Landheim haben wir ein paarmal gebadet. Das erste Mal haben wir im Mühlgraben gebadet eigentlich nur naß gemacht und dann sind wir in den See gegangen und Herr Räcke hat mit Frau Bromann abgesperrt dann hat Herr Räcke mich hoch gehoben und dann hat er mich ins Wasser plumpsen lassen und dann bin ich geschwommen.

Gudrun E.“

Die untersuchten Aufsätze handelten vom Spielen, von abenteuerlichen Erlebnissen und von der Rolle ihrer Lehrer. Letztere waren vermutlich auch deshalb so häufig Thema, weil für viele Kinder die Erfahrungen aus ihrer familiären Sozialisation anders, autoritärer waren. Die „Landheimmütter“ wurden ein wichtiges Symbol für die angestrebte Übernahme von familienähnlichen Situationen in

*Abb. 17: Gemeinschaftlich bei Sport und Spiel im Landheim 1931
Lehrer Räcke (Mitte)*

den schulischen Kontext. Frauen aus dem Elternkreis gestalteten Vorlesestunden, meist am Samstag, oder nahmen an künstlerischen Arbeitsgemeinschaften, wie Chor oder Sprechchor teil. Die Väter hatten keine vergleichbare pädagogische Rolle. Dennoch, in den Elternvertretungen dominierten die männlichen Bewerber, die Zeugnisse mußten die Väter unterschreiben. Vor allem hatten sie durch ihren Einfluß die Schule nach außen hin zu sichern. Es ist ein Charakteristikum

²⁰²

Die Verfasserin berichtete, das Heft, aus dem dieser Aufsatz entnommen wurde, habe Rauch auf dem Kongreß des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ 1932 in Nizza in seinem Gepäck gehabt.

dieser Zeit, daß Eltern engagiert das Umfeld von Schule mitgestalteten, aus ganz unterschiedlicher Motivation heraus, nicht nur in Magdeburg (vgl. Keck 1978).

7.4. Konzeptionelle Konsolidierung und pädagogischer Pluralismus

Die nach 1924 einsetzende Veränderung des pädagogischen Konzeptes erfolgte keineswegs im Sinne einer apologetischen Orientierung an Otto. Vielmehr war es ein individuelles Suchen nach Möglichkeiten, dessen Prinzipien auf den eigenen Unterricht zu übertragen. Daß sich daraus eine Vielfalt pädagogischer Praxis entwickelte, darauf wurde zum Teil schon verwiesen. Die Offenheit für reformerische Ansätze erschöpfte sich jedoch nicht in vor allem an Otto gebundenen Auffassungen. Ein Beispiel dafür liefert der Lehrer *Hans Scholz*, geboren 1894, der seinen beruflichen Karrierestart an der FSWG in Letzlingen²⁰³ hatte. Geprägt von Uffrechts Auffassungen kam er 1925 an die Versuchsschule. Die Rolle dieses jungen Lehrers an der Versuchsschule konnte bisher nicht in ein völlig „stimmiges Bild“ aufgelöst werden. Auf jeden Fall erweist er sich als streitbarer eigenständig pädagogisch-konzeptionell denkender und handelnder Erzieher. Scholz erwarb sich schnell Anerkennung über seine Schule hinaus. Amerikanischer Pragmatismus und der Geist der Werkgemeinschaft versucht er zu verbinden mit weitgehend freier Partizipation des Schülers. Er orientierte sich an Helen Parkhurst ihrer „Individualisierung der Organisation des Lernens“ (Günther u.a. 1988, 423), berief sich auf die Leipziger und Jenaer Reformer, auf Gaudig und Petersen. Im Unterschied zu den bisher dargestellten Lehrern fehlt jedoch bei ihm der für die Schule signifikante Berthold Otto völlig in der Liste der Anreger. Selbst im Literaturnachweis seiner Publikation, die im „Selbstverlag der Versuchsschule“ erschien, rezipiert er Otto nur über zwei sekundäre Quellen. Als Rötscher und Bogen 1928 die nationale Versuchsschultagung an der weltlichen Versuchsschule Buckau organisierten, bezogen sie Scholz – als einzigen Vertreter anderer Versuchsschulen – aktiv mit ein. Er führte am 2. Konferenztag Unterricht nach dem Daltonplan vor. Selbst der kritische Karsen reflektierte das Gesehene positiv, bei allen grundsätzlichen Einwänden gegen zuviel Individualismus (vgl. Karsen 1928 b). Als die Versuchsschule in die Schmeilstraße zog, blieb Scholz zusammen mit zwei oder drei anderen Klassen „ausgelagert“ im alten Gebäude am Sedanring. Ob er als Indikator für ein nach wie vor offenes „Experimentierfeld Versuchsschule“ gelten kann oder ob sein Verbleib am Sedanring vielleicht ein Ausweichen vor dem unterschwelligen konzeptionellen Druck signalisierte, ist nicht aufklärbar, anzunehmen ist erstere Interpretation. In seiner Auffassung versuchte Scholz die Uffrechtsche „erziehungslose Gemeinschaft“, eine Konzeption, die an Tönnies anknüpfte, zu vermitteln mit der öffentlichen Schule:

„Die Betrachtung lehrt, daß den von den verschiedensten Seiten an die Schule herangetragenen Erziehungsfordernungen der eine Gedanke gemeinsam ist: der Gedanke der Machtautorität, der stets mit der Idee der Subordination des Erziehungsobjekts unter die jeweilige Machtgruppe verbunden ist“ (Scholz 1927, 30).

Seine daraus abgeleiteten Folgerungen für die „kommende Schule“:

„Ablehnung jedes Machtgedankens, der stets auf Unterordnung des Geistes unter Gewalt und auf Willensbrechung in der Erziehung hinausläuft. (Uffrecht).

Ablehnung aller Erziehungsabsichten, wie sie seither von den Gemeinschaften und Gesellschaften in die Schule hineingetragen worden sind.

Auffassung der Erziehung als der naturgesetzliche Weg der Entwicklung des Individuums.

Dieses Werdenlassen, für die körperliche Entwicklung bereits allgemein anerkannt, muß logischerweise auch für die andere Seite der Entwicklung, die intellektuelle und moralische, Anwendung finden.

203

Über die FSWG vgl. auch Uffrecht, B. 1924 und 1925; Uffrecht, U. o.J., Bergner 1992a.

Daraus ergibt sich für die Erziehung: Ablehnung jeder absichtsvollen Charakterformung nach einem vorgefaßten Ziel (B. Uffrecht).

Was von der Erziehung übrigbleibt, ist Selbsterziehung und Milieuwirkung“ (ebd.).

Scholz resümiert: „Schule arbeitet in niemandes Auftrag, sondern allein um der Menschenbildung willen. Ihre Erziehungsaufgabe bestehe einzig darin, ein Milieu zu schaffen und Betätigungs möglichkeiten für die wachsenden Kräfte im Kinde“ (ebd., 31). Der Lehrer, der zwischen der Rolle des „Beauftragten der Gesellschaft“ und dem Glauben an die „Unabhängigkeit der Schule von Gemeinschafts- und Gesellschaftstendenzen“ (ebd., 36) gefangen ist, solle sich nur seinem pädagogischen Gewissen verpflichtet fühlen. Die Konsequenz für ihn: „Anerkennung der geistigen Autonomie der Schule!“ (Ebd., 37) In seinem Unterricht sollten die Vorzüge der individuellen Elementararbeit, die ihm das Daltonsystem bot, die Vorzüge des Gesamtunterrichts sowie den Einsatz wahlfreier Kurse zusammenfließen. Er mahnte an, die „Zwingherrschaft des Lehrplanes durch eine freiheitliche Organisation“ zu ersetzen (ebd., 44), somit die Stoffauswahl dem Lehrenden zu überlassen. Auch er wollte möglichst vom ersten bis letzten Schuljahr die Verantwortung bei einem Lehrer belassen. Anstelle von Lebensgemeinschaft schlug Scholz den Begriff „Lehrgemeinschaft“ vor, deren frühe Phase die „Spielgemeinschaft“ (ebd., 50) sei. Verbunden mit den Ideen Uffrechts und Geheebs wollte er der Schulgemeinde „den Charakter einer Werkgemeinschaft“ (ebd., 53) verleihen. Seine Vision war ein „Stadtschulheim“ (ebd., 67) – Landheim in unmittelbarer Verbindung mit der Stadt –, mit dem er den Nachteil der „inselartigen“ Abgeschiedenheit aufzuheben gedachte. Der von einer Schülerin als „reformfreudig“ und „ruhig“ charakterisierte Lehrer Hans Scholz starb vermutlich schon Anfang der 30er Jahre an einer Lungenerkrankheit.

7.5. *Moderner Schulneubau verhindert „Einheitsschulidee“*

Der Magdeburger Magistrat hatte 1924 als Nachfolger von Stadtbaurat Bruno Taut mit Johannes Göderitz (1888-1978) ebenfalls einen Anhänger des Neuen Bauens verpflichtet. Er beeinflußte nicht nur die architektonische Gestaltung der Magdeburger Wilhelmstadt, auch Stadthalle, Markthalle, Volksbad und Krankenhäuser tragen seine Handschrift. Insbesondere entstanden unter seiner Leitung die drei Schulneubauten, die während der Weimarer Zeit in Magdeburg fertiggestellt wurden: Dazu gehörten die 1926 übernommene Gartenschule in Rothensee, eine in Klinkerbauweise errichtete, einetagige Reformschule ländlicher Prägung am Rande der Großstadt. Sie besaß die Besonderheit, daß jede Klasse einen separaten Eingang sowie einen Zugang zum Garten hatte. Von besonderer Bedeutung ist der Schulneubau an den Harsdorfer Worthen (später Schmeilstraße) in der Wilhelmstadt, fertiggestellt im Jahr 1929. Diese nach modernsten Gesichtspunkten konzipierte Schule hatte ein ästhetisches Äußeres, zeichnete sich durch hohe Funktionalität aus und besaß modernste technische Ausstattung. Bis zuletzt hielt sich der Magistrat in der Frage nach den künftigen Nutzern bedeckt. Erst als der Termin der Fertigstellung unmittelbar bevorstand, wurde der Leiter der Versuchsschule zum Stadtschulrat bestellt, und „mit der Mitteilung überrascht: ‘Ich gedenke ihnen eine große Freude zu bereiten. Sie bekommen die neue Schule’“ (Rauch, zit. n. Bbl. 1964 C, 67). Diese großzügige Entscheidung des Magistrats löste jedoch nicht die erwartete Freude aus. Im Gegenteil reagierte Rauch sehr verhalten, weil er dadurch das Gesamtkonzept der Anhänger einer Otto-beeinflußten Einheitsschule gefährdet sah. Seinen Einwand gab er später wieder: „Sie wollten doch auf unseren Wunsch am Sedanring aus der Versuchsschule, der Knaben-Mittelschule und der B.-Otto-Schule eine ‘Einheitsschule’ vom Kindergarten bis zur Universität schaffen“²⁰⁴. Zu

²⁰⁴

Rauch, zit. n. Bbl. 1964, 67. Zitiert durch Hanewald aus einem unveröffentlichten Manuskript von Fritz Rauch in „Mosaiksteine“ (WuU).

der Zeit war bereits ein weiterer Neubau, geplant für die höhere Reformschule, auf dem Areal am



Abb. 18: Moderner Schulneubau 1940 in der Schmeilstraße – Das neue Domizil der Versuchsschule

Sedanring im Entstehen. Die Schule an den Harsdorfer Worthen lag etwa 3 km davon entfernt. Die Wilhelmstädter Reformer schrieben die Entscheidung des Magistrats dem städtischen Schulrat Bogen²⁰⁵ zu – er habe sich mit seiner Position gegen das Konzept einer „Einheitsschule“ am Sedanring durchgesetzt (vgl. Bbl. 1961, IX, X, 73). Auf die grundsätzlichen Unterschiede zwischen den unterrichtlichen Auffassungen Bogens zu ihnen wurde bereits Bezug genommen. Indem er planmäßiges Vorgehen im Unterricht und die Präferenz des Stoffes befürwortete, stand er gleichzeitig deren praktizierten freien Unterrichtselementen reserviert gegenüber. Bogens Einwände richteten sich vor allem auf die vermeintliche Gefahr von Einseitigkeit, „die denen der alten Schule gleichkämen“ (ebd.), so Hanewald.

Das neue Gebäude wurde von Schülern Eltern und Lehrern dennoch begeistert angenommen, wie sich Schüler erinnerten. Wichtig war für sie, daß die Bänke gegen Stühle ausgetauscht wurden, die Ermahnungen, nicht zu kippeln, haben sich tief eingegraben. Große Fenster ließen das Licht großzügig in die Klassen. Einige Räume hatten zum Flur hin Glaswände, so daß Tageslicht bis dahin vordringen konnte.

Die Klassenräume waren mit 20 Tischen ausgestattet zu je zwei Plätzen. Eine Neuheit war das Material, aus dem die Stühle hergestellt wurden. Man verwendete Stahlrohr, und verwies neben der verlängerten Haltbarkeit auf die gebogene Rückenlehnen, die Rückgratskrümmungen vorbeugen sollten. Das Mobiliar wurde eigens für diesen Schulbau entworfen und angefertigt. Es konnte je nach Situation und Unterricht für Klassen- oder Gruppenarbeit verändert werden, für den freien Gesamtunterricht stellte man überwiegend eine Hufeisenform. Neben jedem Klassenraum befand sich eine Garderobe, durch eine dünne Wand getrennt. Diese Wände konnte man entfernen lassen, so daß ohne großen Aufwand Raumgrößen veränderbar waren. Die hygienischen Einrichtungen waren vorbildlich. In den Klassenräumen waren Handwaschbecken, es gab einen Baderaum und Duschen. Als sensationell empfanden die Schüler die elektrischen Handtrockner in den Toiletten. Eine große Aula mit einer Bühne gehörte ebenso zur Ausstattung wie eine moderne Turnhalle mit versenkbbaren Turngeräten. Die Sternwarte komplettierte das Gebäude. Platz für den Schulgarten

²⁰⁵

Die Tochter Alfred Bogens besuchte später auch die höhere Berthold-Otto-Schule am Sedanring.

war vorhanden, Sportanlagen, einschließlich Schwimmbad waren in der Nähe. Das Reformkonzept fand unter den neuen Bedingungen bruchlos seine Fortsetzung. Die Vorzüge überzeugten nicht nur Schüler und Eltern, sondern auch die Lehrer.

7.6. „Ganz im Sinn Ottos“ – in einer öffentlichen Schule nicht möglich

Wie die unterrichtlichen Beispiele von einzelnen Lehrern gezeigt haben, existierte an der Volksversuchsschule im Zusammenhang mit Gesamtunterricht keine einheitliche Auffassung. Die entstandene Vielfalt war Ergebnis der Suche nach Wegen, Ottos Prinzipien auf den Unterricht einer öffentlichen Schule zu übertragen. Die Lehrer hatten die Möglichkeit, ihre relativ offene Versuchssituation individuell auszugestalten. Die dabei entstandene Vielfalt gesamtunterrichtlicher Erfahrungen wurde nicht eingeebnet, im Gegenteil, sie machte gerade den Wert des Versuches aus. Im Bereich der Grundschule dominierte die gesamtheitliche Unterrichtsauffassung der Richtlinien, vor allem fächerübergreifende und anschauungsunterrichtliche Aspekte verknüpfte man mit methodischen Ansätzen Berthold Ottos. Unter „gebundenem Gesamtunterricht“ verstand man eine relativ freie, d.h. stofflichen oder anderen Vorgaben verpflichtete Form, die im wesentlichen fachlichen Zielstellungen diente. Schließlich gab es den „freien Gesamtunterricht“, als ein schülerzentriertes unterrichtsgestaltendes Prinzips bei altershomogenen Klassen und bei weitgehendem Verzicht auf Fächerung bis in die Oberstufe. Nach diesem Verständnis war Gesamtunterricht „nicht nur Unterrichtsgespräch, irgendwie geleitet und geordnet, auch die freie Schülerarbeit, Übungen usw. gehören dazu, ...“ (Polzin, 1931, 3). Immer galt die Schülerfrage als generierendes Prinzip, als *die Methode*. „Verunterrichtlichen“ im traditionellen Verständnis war nicht ausgeschlossen, jedoch immer bei größtmöglicher Partizipation des Schülers. Lehrer-Sein bedeutete nicht nur Konstrukteur und Supervisor eines pädagogischen Verfahrens, es hieß auch, verantwortlich sein für das Wollen der Schüler im Zusammenhang mit der Erfüllung konkreter kognitiver Lernziele. Es ging somit nicht nur um Methode, sondern auch um Inhalte. Diese Vermittlung orientierte sich letztlich, nicht von vornherein, am öffentlichen Charakter, somit am Lehrplan. Es wurden Formen des Lernens entwickelt, in denen „Selbsttätigkeit“ nicht nur Etikett war, sondern die Situationen für die Schüler(innen) eröffneten, die Raum für Individualität ließen, in denen Schüler(innen) das „Problem“ für sich überhaupt erst herausfinden mußten, bevor, oft jeder auf seine Weise, sie zu lösen begannen. Die dazu benötigten Operationen konnten und mußten die Schüler weitgehend allein bewältigen, einschließlich der Möglichkeit zu gegenseitiger Kommunikation und Kooperation. Nicht selten hatten die Schüler Situationen in gewissem Maße selbst herzustellen. Das erforderte komplexe soziale Handlungskompetenz, mit deren Hilfe sie „Maßnahmen und Sachen bewußt einsetzen [konnten], um ein Ergebnis zu erreichen“ (Aebli, zit. n. Gudjons 1992, 43). Aus psychologischer Perspektive gesehen, versuchten Schüler und auch Lehrer „mittels Veränderung von Selbst- und/oder Weltaspekten einen für sie befriedigenden ... Zustand zu erreichen oder aufrechtzuerhalten“ (Dietrich, zit. n. Gudjons ebd.), was nicht nur im Sinne der Erziehung zur Gemeinschaft von Bedeutung war. In die proaktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit den unterrichtlichen Situationen floß eine entsprechende Situationsdeutung ein, über die die Schüler bestimmte Sinnkonstruktionen, z.B. gemeinschaftsbezogene oder solidarische Normen oder Verhaltensweisen anwendeten. Die Beschaffenheit der Lernsituationen ermöglichte überwiegend gleichermaßen eine physische wie psychische Auseinandersetzung, der Schüler konnte sich mit seiner ganzen Person einbringen. Intention, Organisation und Evaluation von Handlungen wurden integrativ verflochten. Man könnte es einen praktischen Schritt zur Überwindung des „Dualismus von Denken und Handeln“ (ebd.) nennen, was hier in Ansätzen erfolgreich praktiziert wurde. Die „Denk-Gemeinschaft“ als Anspruch dieser Reformer für eine ideale Unterrichtssituation hatte über diesen schülerorientierten Ansatz eine Chance.

Die Lehrer waren angetreten, Möglichkeiten und Grenzen an der öffentlichen Schule für eine Reform im Sinne Berthold Ottos zu ergründen. Das Ergebnis war eine vielgestaltige Unterrichtspraxis, allerdings konnte sich der freie Gesamtunterricht Ottos – die täglich stattfindende

Unterrichtsstunde, völlig frei von jeder stofflichen Bindung, als Gesamtveranstaltung der Schule oder zumindest altersgemischter Gruppen – nicht durchsetzen. Diese völlig freie Form blieb in den oberen Klassen der Volksschule die Ausnahme, wohl nicht nur wegen fehlender Akzeptanz seitens der Schulverwaltung, sondern auch unter den Lehrer(innen). In seiner gebundenen Form entwickelten die Pädagogen den GU zu einer noch heute interessanten methodischen Alternative. Rauch bezeichnete seinen Versuch mit dem Kurs Gesamtunterricht als lebensnah, es habe die Möglichkeit zur „Ausbeute in den einzelnen Fächern“ gegeben (Bbl. 1964, 149). Erinnert man sich jedoch an die erwähnten Themen, fällt auf, daß sich viele Fragen auf spektakuläre Fremdwörter oder „aufsehenerregende“ Zeitungsmeldungen richteten. Vermutlich machte auch Rauch die Erfahrung, daß mit einem fast „sportlichen Ehrgeiz“ versucht wurde, möglichst viele Fragen zu stellen. Ein Problem, das in diesem Kontext auch an der BOS auftrat und die Gefahr von Schematismus, wie ihn Rauch bei Gaudig kritisierte, in sich barg. Weitere Erfahrungen aus dieser GU-Episode sind nicht vermerkt.

Wohl eher resigniert resümierte Klara Hanewald über die Entwicklung bis 1927 an den Wilhelmstädtter Versuchsschulen:

„Die Kinder ganz im Sinne Berthold Ottos unterrichten zu lassen, ist in einer öffentlichen Schule in Magdeburg und wohl in einer öffentlichen Schule überhaupt nicht möglich. Es ist ja auch von den zuständigen Stellen, auch von Herrn Minister selbst, wiederholt die Überzeugung ausgesprochen worden, daß solche neuen Versuche dem Privatunterricht vorbehalten bleiben müssen“ (Hanewald, Kl. 1927, LHA S-A, Rep. C28 II, Nr. 3981, 286).

7.7. Eine altersgemischte Versuchsklasse streng nach Ottos Prinzipien

Klara Hanewald-Sträter, die beste Magdeburger Kennerin von Ottos Pädagogik, und zugleich deren glühendste Anhängerin, mußte schon bald erkennen, daß an der Volksversuchsschule das Konzept ihres Vorbildes nur sehr modifiziert umgesetzt werden konnte. Dies galt sowohl für den Gesamtunterricht als auch für den Fachunterricht. Insbesondere fehlten die für Otto wichtigen altersgemischten Strukturen, sieht man von den Ausnahmen in außerunterrichtlichen Bereichen einmal ab. Unter großem persönlichen Einsatz versuchte Klara Hanewald seit Mitte der 20er Jahre, diese grundsätzliche Abweichung von Otto doch noch zu überwinden, mehr noch, sie wollte deren Möglichkeiten unter den Bedingungen einer öffentlichen Schule nachweisen. Sie begann zunächst mit einer privaten pädagogischen Initiative:

„Ich denke nicht daran, die Klassenbildung von Schülern ungefähr desselben Alters überhaupt zu verwerfen. Ich möchte hier nur zeigen, daß es auch andere Möglichkeiten gibt, nämlich den Kindern auch die Gelegenheit zu geben, sich zu anderen Gemeinschaften als den Klassen zusammenzuschließen. Auf Grund der Erfahrungen im Gesamtunterricht mit meinen eigenen Kindern der ersten fünf Jahre, vor allem aber auf Grund meiner Erlebnisse an der Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde verspreche ich mir von einem Gesamtunterricht, der möglichst viele Altersstufen umfaßt, viel“ (Hanewald-Sträter 1931, 40).

Den Antrag, eine altersgemischte Klasse bilden zu dürfen, stellte sie in einem „Gesuch um Genehmigung zur Erteilung von Privatunterricht an grundschulpflichtige Kinder“ vom 3. März 1927.²⁰⁶ Darin bat sie um die Erlaubnis, sieben Kindern²⁰⁷ zwischen sechs und neun Jahren „in einem Privatzirkel“ Unterricht erteilen zu dürfen. Für drei Kinder fügte sie ärztliche Gutachten bei,

²⁰⁶ Die Akte des LAM, LHA; Rep. C 28 II, Nr. 3981 enthält zusammengefaßt einige Schriftstücke zu diesem Vorgang, darunter ein handgeschriebener Antrag Klara Hanewalds, die Abschrift eines Zeugnisses, ausgestellt von B. Otto 1921, die Stellungnahme des Magistratsschulrates Ludwig, gleichzeitig dessen Antrag an die Regierung, den Bericht der Regierung an den Minister und die Antwort des Ministers vom Mai 1927, zuletzt eine handschriftliche Bewertung B. Ottos über den Unterricht von Klara H. mit ihren eigenen u.a. Kindern vom 7. April 1927.

²⁰⁷ Die eigenen Söhne Rudolf und Berthold sowie zwei Kinder des Architekten Schaeffer aus Heyrothsberge, eine der Schule sehr verbundene Familie, insgesamt drei Mädchen und 4 Jungen.

die deren Zurückstellung vom Unterricht aus gesundheitlichen Gründen anzeigen. Sie begründet ihren Antrag sehr persönlich:

„Es war immer mein Wunsch, einmal an der Berthold-Otto-Schule zu unterrichten. Seit ich eigene Kinder habe, ist es mein großer Wunsch, meine Kinder in dieser Methode zu unterrichten. Allerdings würde es ein großer Nachteil für den Unterricht sein, wenn er auf die Anregungen, die aus dem Zusammenarbeiten mehrerer Kinder aus verschiedenen Familien entstehen, verzichten müßte. Aus diesem Grunde möchte ich gern ein paar Kinder hinzunehmen“ (K. Hanewald, 1927)²⁰⁸.

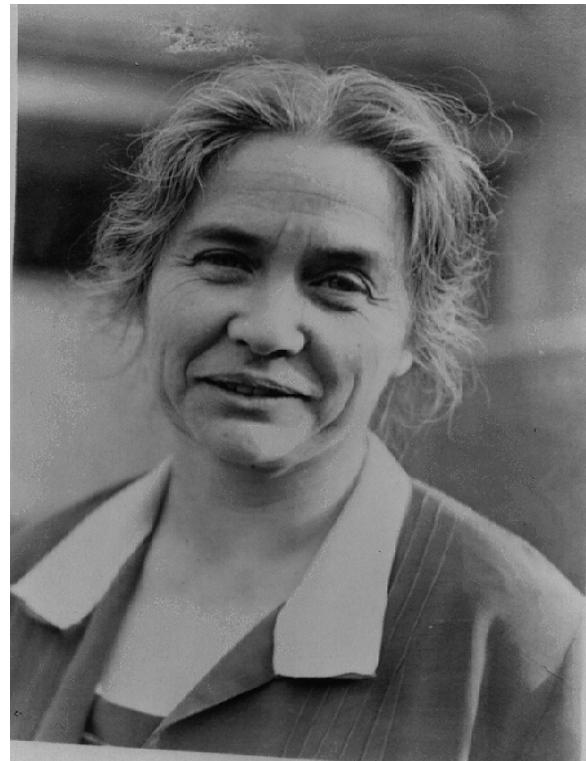


Abb. 19: Klara Hanewald 1930/31

Sie hatte versucht, mit Hilfe des Rektors einer benachbarten Volksschule „Arbeiterkinder“ zu gewinnen, aber ohne Erfolg. Da Berthold Ottos Methode an einer öffentlichen Schule nicht möglich sei, müsse dessen Erprobung dem Privatunterricht vorbehalten bleiben. „Ich kann das um so eher sagen, da mein Mann ja an der Wilhelmstädter höheren Schule versucht, wie weit überhaupt etwas von den Gedanken Berthold Ottos in einer höheren Schule verwirklicht werden kann“ (ebd.). Eine Anbindung an die Versuchsschule in der Wilhelmstadt hielt Klara Sträter nicht für möglich, „weil der Versuch dort nicht in Reinheit durchgeführt werden kann“. Es fehle die pädagogische Überzeugung der Eltern, was bei ihr jedoch gegeben sei. Unter Berufung auf Artikel 147 der Reichsverfassung²⁰⁹ hoffe sie auf Unterstützung. Nach §4 des Reichsgesetzes betreffs Grundschulen

²⁰⁸ LAM, LHA; Rep. C 28 II, Nr. 3981.

²⁰⁹ In Preußen galten „alle nicht vom Staate oder einem Selbstverwaltungskörper errichteten und erhaltenen Schulen“ als Privatschulen. „Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die Privatschulen in ihren Lehrzielen und

und Aufhebung der Vorschulen war „Privatunterricht für einzelne Kinder oder gemeinsamer Privatunterricht für Kinder mehrerer Familien, die sich zu diesem Zwecke zusammenschließen, .. an Stelle des Besuchs der Grundschule nur ausnahmsweise in besonderen Fällen zugelassen“ (Richtlinien 1931, 15)²¹⁰. Schulrat Ludwig geht in seiner Stellungnahme auf die Begründungsstrategie von Klara Hanewald ein, und erläutert ihren bereits seit einem Jahr praktizierten Unterricht:

„Der Unterricht findet im Arbeitszimmer des Studienrates Hanewald, einem 4x5m großen Raum statt, der sein Licht von Osten erhält. Die Kinder sitzen auf passenden Stühlchen an einem etwa 70cm hohen Tisch. Der Unterricht fand täglich von 9-10.30 Uhr, teilweise für alle gemeinsam, teilweise in 2 Abteilungen statt. Zur methodischen Ausgestaltung des Unterrichts verwies der Schulrat auf die Anlagen von Frau Hanewald sowie Berthold Otto. Nach meinen Auffassungen ist §4 des Reichsgesetzes über die Grundschulen v. 28.4.1920 auf diesen ‘besonderen Fall’ anzuwenden.“²¹¹

„Ich bitte, der Frau Studienrat Hanewald eine – befristete – Genehmigung zu erteilen“, so Ludwig am Schluß. Ebenfalls zur Akte gehört ein Zeugnis von Otto über Klara Hanewalds pädagogische Reputation (v. 9. Juli 1921):

„Frau Klara Hanewald hat an meiner Schule wiederholt hospitiert und hospitierend unterrichtet und ist von Kriegsausbruch bis Ostern 1915 als vollbeschäftigte Lehrerin tätig gewesen. Sie gehört zu den gründlichsten Kennern meiner pädagogischen Theorien und ist zu deren praktischer Ausführung ganz hervorragend befähigt.“²¹²

Beigefügt war dem Antrag ein handschriftlicher Text, durch den Otto mitteilte, daß er Frau Hanewalds Arbeit mit dieser Gruppe kannte:

„Den Unterricht, den Frau Studienrat Hanewald ihren eigenen und einigen anderen Kindern erteilt, halte ich für eine außerordentlich wichtige pädagogische Angelegenheit. Es ist der Sache sehr schädlich, daß in einigen Kreisen die Meinung verbreitet ist, der von mir entwickelte Elementarunterricht sei eine ganz individuelle Sache, deren Wert – soweit er überhaupt anerkannt wird – sich auf meine Person beschränke. Frau Hanewald führt täglich den Beweis, daß es auch andere mit demselben Erfolgen machen können, wenn sie eben so tief in die Sache eingedrungen sind, wie Frau Hanewald. Ich glaube, daß der von ihr erteilte Unterricht für die Zukunft des Unterrichtsversuches von großem Wert ist.

Berlin-Lichterfelde, 7. April 1927

Berthold Otto“

Ein Schreiben des Ministeriums vom 25.5.1927 klärte die Rechtslage dahingehend, „daß Familienschulen (§ 18 der Staatsministerialinstruktion vom 31.12. 1839) keine Schulen im Rechtssinne sind. Die Erlaubnis für den Betrieb einer Schule nach § 1ff. der Staatsministerialinstruktion kommt somit nicht in Frage. I.A. Wende.“

Die Auffassung der Magdeburger Regierung zu diesem Anliegen ist durch ein Schreiben von Regierungs- und Schulrat Simon an das Ministerium, datiert vom 31.5.27, bekannt. Die Bildung einer Familienschule²¹³ falle nicht in ihre Zuständigkeit, so Simon. Weiter bezog er sich auf einen Min.-Erl. vom 16.1.1923, in dem Gesuche um die Befreiung von der Grundschatzpflicht detaillierter

Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“ (Art. 147). Reichsgesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 1920 (Richtlinien 1931, 13-17):

²¹⁰ „Besonders gefährdeter Gesundheitszustand“ oder „außergewöhnlich weiter Schulweg“ wurden als mögliche Gründe angeführt, allerdings bestehe kein Rechtsanspruch.

²¹¹ LAM; ebd., Nr. 2236. Schreiben vom 12. April 1927.

²¹² Ebd., Bl. 350.

geregelt werden.²¹⁴ Danach stünde einer Unterrichtung von „ärztlich begutachteten“ Kindern nichts im Wege, aber eine Erweiterung darüber hinaus könne nicht befürwortet werden, zumal die Rauchsche Versuchsschule ebenfalls nach Otto arbeite.

„Für einen neuen pädagogischen Versuch wesentlich gleicher Art liegt m.E. ein Bedürfnis nicht vor ... Über dies würde die Genehmigung des Antrages im Widerspruch zu unserer Verwaltungspraxis stehen, da wir den Abbau der in Magdeburg vorhandenen, unserer Aufsicht unterstellten Vorschulen und Vorschulklassen bis auf eine besonders begründete Ausnahme seit mehreren Jahren durchgeführt haben.“²¹⁵

Mit dem Zitat endet das Aktenstück. Zur Etablierung als staatlich akzeptierter Versuch führte diese Konzeption nicht. Aber unter der Sonderbedingung ärztlich zurückgestellter Kinder, eingeschlossen die der eigenen Familie, setzte Klara Hanewald den Unterricht fort. Sie profitierte dabei von den Folgen der konservativen Aufweichung des Grundschulgesetzes durch Novellierungen und Sonderregelungen (vgl. Herrlitz/Hopf/Tietze 1993, 128). Einer ihrer Schüler berichtete, daß er von 1931, nach einem Jahr städtischer Grundschule, bis zum Herbst 1933 die „Privatschule von Klara Hanewald“ besuchte. Die daraus gebildete Klasse bestand aus drei Gruppen. In einer waren drei Kinder Hanewalds, die Töchter der Familie Schaeffer²¹⁶, ein Sohn des Möbelhändlers Moog und andere. Eine weitere bestand aus dem Informanten und zwei Mädchen, die restlichen Schüler bildeten eine dritte Gruppe. Die Klasse war somit koedukativ wie an der Versuchsschule, aber – und das vor allem – auch altersgemischt aus den Klassenstufen 1-4. Das entsprach etwa dem „Anfängerkurs“ in Lichterfelde. In die Grenzen der traditionellen Schulorganisation einer öffentlichen Schule paßte dieses Konzept jedoch nicht. Die Genehmigung des Versuchs im Rahmen der Versuchsschule wurde in Aussicht gestellt, erteilt wurde sie jedoch erst später. Zum Problem wurde, eine dem sozialen Umfeld entsprechende heterogene Zusammensetzung zu erreichen. Als Frau Hanewald im Herbst 1931 erkrankte, wurde diese Einrichtung zunächst geschlossen, die mittlerweile 20 Schüler auf die entsprechenden Klassen der Versuchsschule verteilt. Eine Vertretung war deshalb nicht möglich, weil die Klasse „inoffiziell“ war.

Ostern 1932 erhielt die Versuchsklasse einen offiziellen Status. Formal wurde Minna Günther die Leiterin, Klara Hanewald als ständige „Hospitantin“ berufen. Das war ein Kompromiß, da doppeltverdienende Ehepaare aufgrund der sogenannten Junglehrernot²¹⁷ verpönt waren.²¹⁸ Die Klasse sollte sich aus je 10 Kindern der vier unteren Jahrgänge zusammensetzen, zunächst waren es in der Reihenfolge der Schuljahre 1 bis 5 jedoch jeweils 7, 20, 8, 3 und 2 Schüler. Zunächst war die Versuchssklasse im Altbau am Sedanring untergebracht, im Gebäude der weltlichen und der Mittelschule. Sie gehörte aber weiter zur Versuchsschule in der Schmeilstraße.

„Die Schule in der wir zu Gast waren hatte keinen Raum frei machen können. Die Elternschaft der Schule nahm eine fast drohende Haltung gegen uns ein, betrachtete die Klasse als Eindringling, besonders als eine zweite Klasse unserer Schule, die hier eingewiesen

²¹³ Die Staatsministerialinstruktion vom 31.12.1839, die hier zugrunde lag, galt für Privat- und Familienschulen.

²¹⁴ „.... da nicht zugelassen werden kann, daß schulpflichtige Kinder allgemein für die öffentliche Schule als nichtschulfähig, für Privatschulen aber als schulfähig gelten“, §4 Reichsgesetz v. 28.4.1920 (Richtlinien 1931, 16).

²¹⁵ LAM; ebd., Bl.343-349. Schreiben vom 31.5.27.

²¹⁶ Die Frau des Architekten Schaeffer aus Heyrothsberge, einem Vorort Magdeburgs, war die Tochter des Magdeburger Großindustriellen Otto Gruson, der als Stadtverordneter z.B. 1914 Mitglied im Kuratorium für die höheren Schulen und auf diese Weise in direkter Beziehung zur Luisenschule (Sträter) stand. Klara Sträter war eine Freundin von Frau Schaeffer.

²¹⁷ Aufgrund des angesagten Lehrerstellenabbaues waren Neueinstellungen von Lehrern nur sehr selten, der Abbau von Stellen betraf aus sozialen Aspekten oft auch die jüngeren.

²¹⁸ Frau Hanewald erwähnt die Mitarbeit Günthers in ihrem Bericht (1931) nicht, schreibt ausschließlich über „ihre“ Erfahrungen in der Ich-Form.

war, noch andere Räume für Stunden belegte, um uns Platz zu machen“ (Günther, ebd. 1964, 5).

Die weltliche Sammelschule, auf Elterninitiative 1928 entstanden, wurde in der Nachfolge Fritz Braunes durch Oskar Linke geleitet, beide ehemals Lehrer der Versuchsschule. Die ablehnende Atmosphäre wurde auch nicht auf Linke zurückgeführt, vielmehr kann man davon ausgehen, daß er der Unterbringung zugestimmt hatte. Der Konflikt zwischen der weltlichen Schule und der Versuchsklasse, die Religionsunterricht praktizierte, eskalierte insbesondere Weihnachten, wenn die an der weltlichen Schule verpönten religiösen Texte gesungen wurden. Die so begründete Spannung führte dazu, daß immer häufiger die Versuchsklasse in freie Räume der im Nachbargebäude untergebrachten höheren Versuchsschule²¹⁹ zog, die von Richard Hanewald geleitet wurde. Da in der Schmeilstraße und am Sedanring sich die Raumnot vergrößerte, erfolgte – sicher nicht nur der Not gehorchend – schließlich endgültig ein räumlicher Anschluß. Das Elternsprechzimmer der BOS, ein kleiner Raum, wurde zum Domizil der Klasse. Das führte bei vielen der Eltern zu der Hoffnung, die Teilnahme an dieser Klasse sichere im Sinne einer Vorschule den Übergang ihrer Kinder in die Sexta.

Der Unterricht wurde in dieser altersgemischten Klasse in Jahrgangsgruppen organisiert, 1931: Kleine, Mittelkinder, Große. Bei Bedarf kamen die Größeren am Morgen früher und/oder blieben länger. Die kleineren Schüler waren oft freiwillig dabei. Sehr wichtig war für den Versuch die Möglichkeit der Teilnahme an Gesamtunterricht, der an der höheren Versuchsschule praktiziert wurde. Die Schüler der Versuchsklasse wurden auf die zu dieser Zeit bestehenden neun GU-Gruppen aufgeteilt. Die Altersspanne reichte dann von 7jährigen bis Obersekundanern. Aus der Perspektive der Kleinen häufig nicht unproblematisch:

„Da wir nur in zwei Gruppen dabei sein konnten, fragte ich einen Jungen auf dem Flur, was sie heute in ihrem Kurs besprochen hätten. Er sagte, ob einer was zu sagen haben sollte oder alle mit abstimmen. Da ging ein Obersekundaner vorüber aus seiner Gruppe, er hielt ihn an und sagte: ‘Was habt ihr heute gesagt, alles hab’ ich nicht verstanden.’ Antwort zu mir: ‘Ach von Demokratie, Monarchie und Aristokratie und so’“ (Günther ebd., 47).

Ein wichtiger Aspekt der Ottoschen Unterrichtsweise war das Anlegen von Sammlungen:²²⁰

„Wir sammelten auch allerlei Beispiele auf kleinen Zetteln, die 4x4cm groß waren und in kleinen selbstgefalteten Schäckelchen aufbewahrt wurden. Die paßten dann genau in graue Kartons, die Herr Hanewald für seine Sammlungen angelegt hatte. Sie waren aufzuklappen und standen wie Bücher im Schrank. Die Kinder haben sie dann ‘verbuntet’“ (Günther ebd., 16).

Dabei kam die Handbetätigung auch zu ihrem Recht. Das Falten der Kästchen, das Bunt-Einfärben, Kleister- und Kartoffeldruck für das Umschlagpapier usw. Zeichenunterricht erteilte „gelegentlich“ der Zeichenlehrer der höheren Schule, dessen Kinder ebenfalls in diese Versuchsklassen gingen. Er verzierte z.B. mit den Kindern zu Ostern ausgeblasene Eier. Die Mädchen hatten gesonderte Handarbeitsstunden. Mit dem Schulbeginn 1933 kamen 14 Neulinge in die Klasse. Man habe sich wehren müssen gegen zu viele Anmeldungen von Müttern, die die Gruppe als „Zubringerklasse der BOS“ ansahen. Insbesondere durch den Einfluß von Klara Hanewald stand die „Erörterung grundlegender Begriffe“ im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens. Dabei orientierte sie sich stark an Ottos „Anschaungs- und Sprechunterricht“²²¹ (vgl. Otto 1928). Sie erteilte übrigens in dieser Zeit einen Kursus zu diesem Thema auch an der Volkshochschule. Konsequent hielt sich

²¹⁹ Auf diesen höheren Schulversuch (BOS) wird im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen.

²²⁰ Minna Günther hatte Kretschmanns Erfahrungen mit didaktischen Materialien (z.B. Satzbaukasten) übernommen, fertigte sie sich an; auch Sammlungen wurden nach seinen Vorschlägen angelegt.

²²¹ Otto gliederte seine Übungen hierarchisch in Dingstufe, Teilstufe, Merkmalstufe, Vorgangsstufe, Wesen der Dinge, Definition (vgl. Otto 1928, 29-50).

Klara Hanewald an Ottos „Verfahren“ des hierarchischen Vorgehens beim Definieren. Ausgehend von „Dingen“ wurden deren Merkmale herausgearbeitet, bis schließlich charakteristische, unverwechselbare Eigenschaften gefunden waren. Die hierarchische Einordnung in übergeordnete Begriffe bis zum Ende einer solchen Kette führte zu Definitionen, die dann wieder auf ihre Allgemeingültigkeit hin überprüft wurden. Anschaulichkeit war ein grundlegendes Prinzip, wie auch einer ihrer Schüler berichtete.

„Ihre [K. Hanewald] pädagogischen Fähigkeiten erkenne ich nachträglich vor allem in der Art ihres Unterrichtens in Sprachlehre. Als Hilfsmittel bediente sie sich eines Satzbaukastens. Jedes Wort wurde durch einen Klotz, jeder Satzteil durch einen Papierstreifen dargestellt. Für die verschiedenen Wortarten gab es Klötze verschiedener Farbe und Länge. Sie wurden dem Satz entsprechend aneinander gereiht und standen auf den verschiedenfarbigen Steifen, die entsprechend der ‘Länge’ der Satzteile übereinandergeschoben wurden. So wurde der Satzbau klar“ (Lippert, zit. n. Bbl. 1961, 39).

Sammeln und Systematisieren wurden Leitlinien pädagogischen Handelns.

„Alles hatte Überschriften. Namen für Dinge sammelten wir in Streichholzschatzeln, z.B. allerlei Fischnamen, Aufschrift: Fische; diese Schachtel wurde wieder mit einer [anders beschrifteten wie z.B.] ‘Muscheln’, ‘Wasserschnecken’ in eine größere getan, die ‘Wassertiere’ als Aufschrift trug. Als Schularbeiten wurden viele solcher Schachteln abgeliefert, die wieder zu Besprechungen herausforderten. Es kamen auch ‘Tuwörter’ und ‘Farbnamen’. Alles wurde angenommen, oft mit Widerspruch einiger, ... Es wurden auch Quartettspiele begonnen. Man zeichnete Dinge, die einen Namen trugen, aus unserer Rechtschreibsystematik. In den vier Ecken stand das Wort dann in deutscher, lateinischer Schreib- und Druckschrift. Für die Großen war es eine Schreib- und Schönschreibübung, für die Kleinen ein ‘Spiel’, das Rechtschreibkenntnisse vermittelte“ (Günther, zit. n. Bbl. 1964, 16).

Direkten Einfluß auf die Schulversuche nahm Klara Hanewald selten. Von Schülern wurde sie als zurückhaltend und warmherzig beschrieben, nachhaltig sei die Wirkung auf diejenigen gewesen, die mit ihr Kontakt hatten.²²² Neben der Arbeit mit der Versuchsklasse erteilte sie ein Jahr Lateinunterricht nach den Lateinbriefen Ottos an der BOS.²²³ Dort war sie auch für den Gesamtunterricht einer Gruppe verantwortlich. Ihr Gehalt für die Bezahlung des Lateinunterrichts überließ sie einer englischen Lehrerin, die in dieser Zeit an der BOS unterrichtete. Schon fast euphorisch erinnert sich ein Schüler an seine Lehrerin Klara Hanewald:

Die Zeit bei Frau Hanewald gehört zu dem Schönsten, woran ich mich erinnern kann. ... Ich habe noch heute das Gefühl, als hätte ich damals jederzeit alles fragen können, nicht nur das, was zum Stoff gehörte. Die große Geduld, das Einfühlungsvermögen und das Zuhörenkönnen erfuhr ich bei ihr besonders in Bezug auf das, was sie meine ‘Gedankenfrage’ nannte. Ich muß in jener Zeit ermüdend viel über das Woher und Wieso der Gedanken, des Denkvermögens und der Träume gefragt haben. Um über diese Fragen zu sprechen, durfte ich manchen Nachmittag außerhalb der Unterrichtszeit nochmal zu ihnen ins Haus kommen“ (Lippert ebd., 39).

Den Aspekt des sozialen Lernens betonte Minna Günther, als sie die Erfahrungen dieser Versuchsklasse zusammenfaßte:

„Es war gut, daß jedes Kind in dieser Klasse im Laufe der Jahre einmal jüngstes, später ältestes Kind war“

Die Rolle, „Vorbild“ sein zu müssen, wurde nicht von allen problemlos angenommen.

²²² Zum Beispiel habe sie auf Professor Ibsen, der im Zusammenhang mit einem Vortrag zur Sprachphilosophie in Magdeburg weilte, in einem langen Gespräch im Anschluß daran einen tiefen Eindruck gemacht, so Ibsen in seiner Kondolenz zum Ableben von Klara Hanewald.

²²³ Es handelte sich um die UII 1929/30.

Freundschaften zwischen verschiedenen Altersstufen waren häufig, Freundschaften zwischen Jungen und Mädchen selten.

„Die drei Sitzenbleiber blieben für sich.“

Bei zwei später hinzugekommenen Schülern gehörte „viel Geduld dazu, sie für die Gemeinschaft umzustellen“.

Obwohl geneckt und gekämpft wurde, gab es keine „Feindschaften“.

„Diese einhellige Stimmung habe ich bisher nie in Klassen von Altersgenossen beobachtet“ (Günther, ebd., 23).

Diese Versuchsklasse existierte vermutlich bis Herbst 1933. Schon vorher drohte aufgrund des schlechten gesundheitlichen Zustandes von Frau Hanewald wiederholt das Ende. Eine Folge aus dieser Unsicherheit war, daß man sich zunehmend gezwungen sah, den zu „normalen“ Klassen synchronen stofflichen Anschluß der einzelnen Jahrgänge zu halten. Nach der Auflösung der Versuchsklasse wurden die Schüler ihrem Alter gemäß der BOS zugeordnet. Klara Hanewald reflektierte den Versuch als erfolgreich, da er den Nachweis erbracht hatte, daß die von ihr als „Unzulänglichkeit“ wahrgenommene Abweichung von Ottos altersgemischter Unterrichtspraxis auch in „öffentlichen“ Versuchen erfolgreich überwunden werden konnte.

7.8. Zum schulpolitischen Selbstverständnis der Magdeburger Reformer

Politik war für den engagierten Staatsbürger Berthold Otto ein wichtiges Thema aus staatsbürgerlicher, parteipolitischer und schließlich auch pädagogischer Perspektive. Die Schule sollte allerdings von jeglicher Parteipolitik frei bleiben, auf keinen Fall dürfe sie von Lehrer(Innen) initiiert werden. Vor allem letzteren Standpunkt teilten die Magdeburger Reformer uneingeschränkt, wie bereits an anderen Stellen erörtert. In erzieherischen Kontexten bedeutete das, politisch offen zu sein für alles, was die Schüler bewegte, gleichzeitig aber auch, Einfluß zu nehmen im Sinne eines auf die „volksorganische Gemeinschaft“ gerichteten Denkens. Mit dieser als liberal verstandenen Auffassung versuchte man, sich unter und gegen die unterschiedlichen Reformströmungen zu behaupten. Insbesondere war es Fritz Rauch, der sich an den nicht selten sehr leidenschaftlichen öffentlichen Debatten als Vertreter des Magdeburger Reformerkreises beteiligte. Neben anderen wurde er von der Stadtverwaltung zu den Tagungen des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ 1927 nach Locarno und 1932 nach Nizza entsandt. In Nizza hielt Rauch einen Vortrag über „Wesenszüge des freien Gesamtunterrichts im Geiste Berthold Ottos“.

Zwei Jahre nach der Versuchsschultagung an der Wilhelmstädtter Versuchsschule fand die IV. Tagung der Versuchs- und Lebensgemeinschaftsschulen erneut in Magdeburg, an der Versuchsschule in Buckau, statt. Daß sich am Thema Kurs- und Kernunterricht die Kontroversen entzündeten, hatte längst nicht mehr nur pädagogische Gründe, es ging zunehmend um politische Positionen. Die Polarisierung geriet entlang der Frage nach dem gesellschaftlichen Engagement von Schule zwischen dem Initiator der Veranstaltungsreihe, Fritz Karsen, als Sprecher einer einflußreichen Gruppe radikaler Schulreformer, und den „Reformschulleuten“ zum unlösbaren Konflikt. Karsen lehnte Erfahrungen mit Kursunterricht wie an der Buckauer Versuchsschule, vorgetragen durch den Leiter Richard Rötscher²²⁴ und den Schulrat Alfred Bogen, als nicht mehr

²²⁴ Der Vorsitzende des Bundes der freien Schulgesellschaften war zu dieser Zeit Karl Linke, der zusammen mit Richard Rötscher in Magdeburg (1921?) den lokalen Bund begründet hatte. Vertreter der Magdeburger Sammelschulen, respektive Rötscher, wandten sich jedoch zunehmend vom „radikalen“ (Jordan) Kurs des Bundes ab. Das war nicht gleichzusetzen mit einer Distanzierung von der Sozialdemokratie, wohl eher Ausdruck einer liberaleren Linie der Magdeburger sozialdemokratischen Bildungsreformer. Schließlich sei es auch die Reaktion auf linksgerichtete Tendenzen in diesem (Magdeburger) Bund, der sich zunehmend in politisch motivierten „Schulkampf“ einbringen wollte.

Distanz zu Karsens schulpolitischer Linie ist auch von den Magdeburger weltlichen Schulen bekannt. So berichtete Lehrer Waldemar Jordan von der Buckauer Versuchsschule in einem Gespräch mit dem Autor, daß sich diese Schule wegen der „Radikalität Karsens“, vermutlich pädagogisch gemeint, vom Bund der freien Schulgesellschaften gelöst habe.

geeignet, um die Einheitsschule weiter auszugestalten, ab (vgl. Bergner 1993 b). Rauch als Vertreter der Magdeburger Verschsschulleute beschrieb seine Erfahrungen mit „so vielen hochintelligenten Besuchern ..., die sich ‘Entschiedene Schulreformer’ nannten“ (Rauch, zit. n. Bbl. 1962, 25) – er meinte wohl ausdrücklich Karsen damit – als überwiegend „verständnislos“ gegenüber seinen Auffassungen. Als im Jahr darauf das nächste Treffen in Berlin unter Einbeziehung verschiedener Versuchs-, Reform- und Sammelschulen stattfand, charakterisierte er, der einer von den acht Vertrauensleuten²²⁵ war, die Situation als grundsätzlich kontrovers:

„Was ist das Gemeinsame, was das Trennende in beiden Lagern? Beide wollen pädagogische Reformen; in der Grundeinstellung, in der ‘Ideologie’ klaffen Abgründe. Und es entsteht die Frage: Haben die Vertreter der Versuchs- und Gemeinschaftsschulen ihre Mission erfüllt, so daß sie z.T. im ‘Bund der freien Schulgesellschaften’ aufgehen und dort ihre pädagogische Reform erfüllen können, oder haben sie noch eine Daseinsberechtigung?“ (Rauch 1929, 410).

Er argumentierte wiederholt mit zunehmender Schärfe gegen „Politisierung“ von Schule und meinte damit das von den radikalen Schulreformern wahrgenommene gesellschaftliche Engagement. Schon die Vorführungen der Schüler und Eltern im Sprech- und Bewegungschor waren für ihn signifikant dafür, „wie die Schule politisch, religiös oder weltanschaulich eingestellt ist“ (ebd.). Auch Aevermann sei gegen „jedes Hineinragen von schulpolitischen Kämpfen in das Schulleben“ aufgetreten, so Rauch. Außerdem würde die „überwiegende Mehrheit der an Magdeburger Sammelschulen tätigen Lehrer und Lehrerinnen ... die Sammelschule als Parteischule mit marxistisch-sozialistischer Weltanschauung“ ablehnen.²²⁶ Den pädagogischen Verhältnissen an der Karl-Marx-Schule wurde durch Rauch wenig Sympathie zuteil. Er kritisierte insbesondere den privilegierten Status der Gymnasien, zu denen die Karsen-Schule gehörte, zu Lasten der Volksversuchsschulen ging, offenbar ein ihm sehr vertrautes Problem.

„Als ich die Aufbauklasse an der Karsenschule verließ, hatte ich ein ähnliches Gefühl wie 1922, als ich eine Stunde bei Lotte Müller an der Gaudigschule hospitiert hatte. Eine Auslese von begabten, z.T. hochbegabten Volksschulkindern haben sich zusammengefunden, um sich unter reformfreudigen Lehrkräften schneller geistig weiter zu entwickeln, als das in den früheren Klassenverbänden möglich war. Will man keine Enttäuschung erleben, dann muß man diese Tatsache stark unterstreichen, wenn man in seine Volksschulklasse zurückkehrt, die nicht selten nach den 4 Grundschuljahren bis zu 50% von begabten und sprachgewandten Kindern hat abgeben müssen“ (ebd.).

Rauch nahm für sich in Anspruch, daß „kein Dogmenglaube in pädagogischen Fragen“ bestehe. Auf die Übereinstimmung mit Karsen in der Kritik an Gaudig zurückgreifend, gestand er den Schülern der Karl-Marx-Schule zu, sie wären frei von Gaudigs „geistigem Akrobatentum“, erschienen sehr kritisch, sprachlich gewandt und „durchaus kindtümlich“. Dagegen stand das Fachraumsystem der Schule, in dem auf einen Klassenraum verzichtet wurde, als Synonym für Plangemäßheit und Verhinderung von Ganzheitlichkeit des Unterrichts:

„Die Kinder wandern also von Arbeitsraum zu Arbeitsraum, je nach dem Fach. Die Arbeitsmittel, Karten, Bilder, Werkzeuge, Bibliothek u.a. müssen in jedem Raum in ausreichendem Maße vorhanden sein. Der Lehrer ist der Organisator, der die Energien der Klasse frei macht. Die Kinder übernehmen nicht mehr – wie in der Gaudigschule – die Fragen der Lehrer. An die Stelle der direkten Wirkung des Lehrers tritt die indirekte Wirkung der Klasse. Es ist also wie in der Fabrik: Die spezifischen Energien werden an der Stelle eingesetzt, wo sie am erfolgreichsten möglich sind, so, daß die Arbeit bequem gemacht und garantiert wird“ (ebd.).

²²⁵ Aevermann, Bremen; Schwenzer, Dresden; Hoffmann, Hamburg; Karsen, Berlin; Bernhard, Halle; Imberg, Oberhausen; Rauch, Magdeburg; ?, Erfurt.

²²⁶ In der Tat gab es Distanz zu den als zu politisch empfundenen Auffassungen der Radikalen Schulreformer, als dessen Führer Karsen angesehen wurde.

Kritisch resümiert Rauch: „Die Arbeit geschieht also in Etagen, alles hintereinander, alles kollektiv. ‘Und kindgemäß?’“ Häufig gebraucht er den Imperativ „müssen“ im Zusammenhang mit der Beschreibung von Schülertätigkeiten, ein Mittel, um zusätzlich seine Ablehnung zu unterstreichen. Dem „einseitig von der sozialen Seite“ her argumentierenden Karsen stellte Rauch die Auffassungen des Berliner Reformers Domday gegenüber, der schon 1928 als entschiedener Gegner Karsens aufgetreten war. Wachstumstrieb und das freie Unterrichtsgespräch als sozialübergreifende psychologische Komponente reformpädagogischen Denkens kämen zu kurz. „Einseitig politische Einstellung“, „Terror des Stoffes“ seien auch weiterhin zu bekämpfen. Alles in allem für Rauch das „vorläufige Begräbnis“ der gemeinsamen Arbeit von „Nur-Versuchs- und Gemeinschaftsschul-leuten“ und der „Freien Schulgesellschaft“. Die „Vertreter der Versuchsschulen .. [sind] der Überzeugung, daß eine ruhige und sachliche Behandlung von rein pädagogischen Fragen durch Verfechter der weltlichen Schulen immer wieder behindert werden“ (ebd.). Die öffentliche Auseinandersetzung mit Karsens Auffassungen verliert sich ab 1929. Rauch blieb ein Gegner der weltlichen Schule, er verhinderte sie in der Wilhelmstadt bis 1928 erfolgreich. Mit Karsens Sympathie für Ottos Pädagogik (vgl. Kap.4) setzte sich Rauch nicht auseinander, sie mag aber wohl ein Grund mehr dafür gewesen sein, daß er Karsen mehr schätzte als Gaudig.²²⁷

²²⁷ Auch Siegfried Bernfeld fühlte sich von Berthold Otto mehr als von anderen pädagogisch angeregt, seine „neue Erziehung“ sollte vornehmlich eine sozialistische, für Proletarierkinder veranstaltete sein. Bernfeld leitete seit August 1919 das Kinderheim Baumgarten in Wien (vgl. (Bernfeld 1971), wurde als Zeitgenosse von den Magdeburgern nicht wahrgenommen.

8. Die „BOS Magdeburg“ – Gesamtunterricht an einer öffentlichen höheren Schule

Bis 1924 hatte sich die pädagogische Situation in Magdeburg vor allem im Volks- und Mittelschulbereich erheblich verändert. Aus der Sicht der Berthold-Otto-Anhänger behielten bei allen bis dahin durchgeführten Reformen liberale Prinzipien die Oberhand. Von Anfang an hatte man auf weitergehende Forderungen der Schulreform, vor allem solche nach der Einheitsschule, verzichtet. Dies war zugleich eine wesentliche Voraussetzung für die Einrichtung eines Schulversuchs nach den Grundsätzen Ottos im Bereich des höheren Schulwesens. Dazu gab es bereits vor 1924 wichtige Weichenstellungen:

- Im Grundschulausschuß der Stadt wurde sowohl engagiert Einfluß auf inhaltliche und organisatorische Reformen im gesamten Schulwesen genommen als auch erste Verbindungen zur Schuladministration in Stadt und Regierung sowie auch zu Lehrervereinen geknüpft.
- Die „Magdeburger Versuchsschule“ erhielt einen Vertreter der Berthold-Otto-Pädagogik als Leiter; ebenso entstand mit dieser Schule ein geschützter Ort für erste praktische Reformversuche. Aus einer zunächst offenen reformpädagogischen Orientierung wurde ab 1924 zunehmend eine auf Ottos Pädagogik ausgerichtete, es folgten gesamtunterrichtliche Versuche in der Oberstufe.
- Die Eltern der ersten Schülergeneration mit Reformpraxis mobilisierten den Magistrat für „Chancengleichheit ihrer Kinder“ und forderten erfolgreich, „er möge eine Einrichtung schaffen, die den Kindern der Versuchsschule beim Übergang zur höheren Schule eine Umstellung erspare“ (Rauch 1927 c).
- Die Berthold-Otto-Anhänger engagierten sich ebenfalls in einer seit 1922 tätigen städtischen Arbeitsgemeinschaft²²⁸ aus Vertretern aller Schulgattungen und Schulverwaltungen zu Fragen des Überganges von der Grund- zur höheren Schule. Sie erreichten Konsens in der Akzeptanz von „Gesamtunterricht“ und „freier geistiger Schularbeit“.
- Mit Unterstützung des PSK wurden praktische Versuche mit Ottos gesamtunterrichtlicher Arbeitsweise an der Luisenschule im Mathematikunterricht (Hanewald seit 1922) und als gesamtunterrichtliche „Fragestunde“ (Menzel) durchgeführt.
- Die „strategisch“ wichtigste Entscheidung war die für den Stadtteil Wilhelmstadt zu erwartende Umstrukturierung und Erweiterung des Schulwesens.
- Schließlich war bedeutsam, daß die städtische Schulverwaltung im Jahr 1924 administrative Selbstständigkeit erreichte – Voraussetzung dafür, daß sie die vorhandenen Reformintentionen fast ungebrochen umsetzen konnte.

Die Berthold-Otto-Anhänger überließen die Realisierung ihrer Reformabsichten auch weiterhin nicht dem Zufall. Ein Flugblatt²²⁹ von 1924 warb mit Elternerfahrungen für die Versuchsschule.

²²⁸ Den Vorsitz der AG „Grundschule und höhere Schule“ hatte Fritz Rauch. Mitglieder waren 2 Vertreter des PSK, beide Stadtschulräte, Vertreter der Lehrerorganisationen, einige Leiter von Volks-, Mittel- und höheren Schulen, Lehrer und Studienräte, darunter „reichlich“ Mitglieder des B.-O.-Vereins (vgl. Hanewald WuU, 4. Folge, 2. St., 1958, 12).

²²⁹ Das Flugblatt entstand als Reaktion auf das vom „Magdeburger General-Anzeiger“ (278/1923) im Dezember 1923 kolportierte Ereignis in Leipzig – das dortige Landgericht hatte „gegen den Schulzwang in Versuchsschulen“ entschieden (vgl. auch Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 46/47 1923). Das Verfahren war von Eltern der Schule angestrengt und von konservativen Vertretern als Sieg gefeiert worden. In dieser Zeit war der Wahlschulstatus der Wilhelmstädter Versuchsschule Thema öffentlicher Schuldiskussion in Magdeburg. Rauch wurde von Löscher beauftragt, eine entsprechende Stellungnahme zu verfassen (vgl. StAM; Rep. 18³, Abt. 11, Nr. 10a, Bl. 264f.).

Richard Hanewald mobilisierte darin die Elternschaft für die Gründung von höheren Reformklassen speziell für die Kinder der Wilhelmstädter Reformschule:

„Es ist auch zu hoffen, daß die größere geistige Beweglichkeit, die sich in den Kindern der Versuchsschule entwickelt, sie in den Stand setzen wird, andersartigen Anforderungen zu genügen. Freilich bleibt das ein Notweg. Das Richtige wäre, die Kluft zu beseitigen: Bald eine höhere Versuchsschule in Magdeburg zu gründen. Die Möglichkeit ist da. Wenn nur Eltern und Behörden wollen.“²³⁰

8.1. „Höhere Reformklassen“ am Sedanring

Der erste praktische Schritt zur höheren Reformschulgründung war der Antrag des Elternbeirats der Versuchsschule, in dem eine Schule gefordert wurde, die den Kindern „eine Umstellung erspare“. Er lag bereits im Herbst 1923 in der Schulverwaltung vor. Die beauftragte daraufhin die Studienräte Hanewald, Menzel, Hedicke und Laumann, einen konzeptionelle Vorschlag zu erarbeiten. Daß alle vier Mitglieder des Berthold-Otto-Vereins waren, deutet auf die sympathisierende Haltung der Schulverwaltung hin.

Die konzeptionelle Grundlegung

Das von den Studienräten erarbeitete Gutachten wurde tatsächlich zur Grundlage des späteren Schulversuches.²³¹ In einer einleitenden Passage argumentierten die Autoren für eine Logik der „organischen Anbindung mit der hiesigen Versuchsschule“, womit „für eine solche höhere Versuchsschule nur eine in Betracht [kommt], die von Berthold Otto getragen wird“ (Rauch 1927 c). Einschränkend wurde vorangestellt, daß eine „vollkommene Lehrplanfreiheit“ nicht beabsichtigt sei, weil

„erstens die Eltern, die ihre Kinder der Schule anvertrauen, von der Schule eine Zielsetzung erwarten werden, zweitens eine Grundlage für die Genehmigung durch die Aufsichtsbehörde und für die Berechtigung da sein muß“ (ebd.).

Der Versuch mit einer Sexta, zunächst auf 3 Jahre beschränkt, sollte die Schüler so weit fördern, „daß sie zur Aufnahme in die Untertertia einer höheren Lehranstalt reif sind. Innerhalb dieser drei Jahre müßte den Lehrern vollkommene freie Hand über Stoffverteilung usw. gegeben sein. Sie müßten nur die Verpflichtung übernehmen, das angegebene Ziel zu erreichen. Sie müßten über ihren Unterricht genau Protokoll führen“ (ebd.).

Noch ein weiteres Zugeständnis räumten die Gutachter ein: Sie hätten den Versuch für die ersten drei Jahren lieber ohne Fremdsprachen konzipiert, nahmen jedoch davon Abstand, weil es naheliegend war, daß Eltern diese Abweichung nicht tolerieren würden. Grundsätzlich sollte aber weder Klassenlehrer- noch Fachlehrersystem praktiziert werden – diese Funktionen hatte der Gesamtunterricht nach Berthold Otto zu ersetzen, „der ja der Ausgangspunkt allen Fachunterrichts ist, und der den gesamten Fachunterricht wiederum zu einer Einheit zusammenfassen soll“ (ebd.). „Zweitens kann die notwendige innere Einheit vielleicht am besten dadurch erreicht werden, daß der Unterricht in zwei große Gruppen gegliedert wird, eine geschichtlich-sprachliche und eine naturwissenschaftlich-mathematische. Die Fächer jeder Gruppe müssen dann nach Möglichkeit in den Händen je eines Akademikers liegen. Der Unterricht, den diese beiden nicht übernehmen können, könnte im ersten Jahre leicht von den Lehrkräften der Versuchsvolksschule erteilt werden“ (ebd.).

Es wurde folgende Stundenverteilung vorgeschlagen:

²³⁰ StAM; ebd., Bl. 268ff.

²³¹ Das Gutachten liegt nicht in der Gesamtfassung vor. Es wurde übereinstimmend an verschiedenen Stellen zitiert.

Gesamtunterricht	3 Std.
Religion	2 Std.
Deutsch und Geschichte	7 Std.
Fremdsprache	5 Std.
Rechnen	4 Std.
Naturwissenschaft und Erdkunde	4 Std.
Turnen	2 Std.
Singen	1 Std.
Zeichnen	2 Std.

Man plante 30 Stunden pro Woche. Die abzustellenden Studienräte wollten mit nicht ausgelasteten Stunden in den oberen Klassen der Versuchsschule bzw. der Mittelschule am Sedanring arbeiten, im Blick war bereits eine nächste Entwicklungsstufe: „Dadurch würde die wünschenswerte Einheit des ganzen Schulorganismus (Volksschule, Mittelschule, höhere Schule) auch gesichert“ (ebd.). Die Schulbehörde sollte jederzeit anhand der Unterrichtsprotokolle einen Einblick in den bereits verarbeiteten Stoff gewinnen können. Ziel der Revisionen „müsste“ sein, dieser höheren Versuchsschule die „Gleichstellung mit den anderen höheren Schule auch insofern [einzuräumen], als die Kinder nach drei Jahren auf Grund des Versetzungszeugnisses nach Untertertia in jede höhere Schule mit gleicher Fremdsprache ohne Aufnahmeprüfung aufgenommen werden“ (ebd.).

Die Forderungen waren bemerkenswert konkret und selbstbewußt verfaßt, was nicht zuletzt auf die zu dieser Zeit bereits erkennbare Unterstützung durch das PSK zurückzuführen ist. Die basierte nicht nur auf dienstlichen Beziehungen. Zum Beispiel hatte Hanewald 1922/23 Kontakt zu diesem Personenkreis durch die Teilnahme an einem „privaten Lesezirkel“²³², dessen konservativer politischer Hintergrund durchaus Hanewalds Ablehnung von ihm so genannter radikaler Reformintentionen erklärlich macht. Später bildete sich ein „philosophischer“ Lesezirkel, der im Prüfungszimmer des PSK tagte, an dem mehrere Mitglieder des PSK, darunter Adolf Grimme, teilnahmen und neben anderen auch Hanewald. Ein weiterer wichtiger Verbündeter in diesem Gründungsverfahren war der Magdeburger Philologenverein. Dessen Vorsitzender, Oberstudienrat Heinrich Wagner, war ebenfalls Lehrer der Luisenschule. Als Mitunterzeichner des o.g. Gutachtens, das übrigens gleichzeitig den offiziellen Antrag an das PSK darstellte, brachte er die Unterstützung seines Verbandes zum Ausdruck. Aufschlußreich ist die Darstellung des Genehmigungsvorganges rückblickend durch Hanewald:

„In der ersten Sitzung auf dem PSK über unsere Eingabe schlug der Stadtschulrat Nordmann vor, die geplante Klasse an der Luisenschule einzurichten, weil ja Dr. Menzel und ich dort angestellt wären. Der Direktor Weidel war einverstanden und wollte – in dieser demokratischen Zeit war das ja nötig – die Zustimmung des Lehrerkollegiums einholen. Da triumphierten wir, denn die Ablehnung durch das Kollegium schien uns sicher“ (Hanewald Bbl. 1963, 6).

Ebenfalls auf das Verhältnis zu den „übrigen“ Lehrern der Luisenschule hebt der folgende Satz im gleichen Text ab:

„Als Weidel das Anliegen in der Konferenz vortrug, wurde es abgelehnt; OStR Wagner war mit seiner Meinung durchgedrungen. Er hatte sie – für uns sehr willkommen – damit begründet, daß ein solcher Versuch in seiner Reinheit durchgeführt werden müsse, also nicht in Verbindung mit einer bestehenden Schule – und das Kollegium war froh, seine Abneigung gegen diese Belastung mit einem so fortschrittlichen Grunde ausgesprochen zu haben“ (ebd.).

²³²

An dem Lesezirkel bei Oberstudienrat Katzenstein (Kloster Unser Lieben Frauen), nahmen neben Hanewald, OStR Dr. Karl Weidel (Direktor der Luisenschule, später Leiter der ersten Pädagogischen Akademie) und Geheimrat Alwin Schmidt (PSK) teil, zusammen mit ihren Ehefrauen. Man las z.B. Spengler, „Untergang des Abendlandes“ (vgl. Hanewald in: Bbl. 1960, 74).

Hanewald lässt offen, welche Motive das Kollegium der Luisenschule zu dieser ablehnenden Haltung veranlaßte. In welchem Verhältnis Sträter in dieser Zeit zu seinen Kollegen und zur Idee der Reformschulgründung stand, ist nicht bekannt. Aus einer späteren Buchschenkung an die BOS lässt sich Zustimmung vermuten. Wie aus den Jahresberichten²³³ der Luisenschule zu ersehen ist, beurlaubte das PSK die Studienräte Hanewald und Menzel bis einschließlich Schuljahr 1926/27 „an die höheren Reformklassen in der Wilhelmstadt“ (Jahresbericht 1925/26, 16). Zunächst sollte Menzel die Leitung der Klassen übernehmen, aber aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen (rapide abnehmende Sehkraft) wurde Richard Hanewald vorgeschlagen, das PSK bestätigte ihn umgehend. Die notwendige demokratische Prozedur auf städtischer Ebene verlief, wie schon erwähnt, am 28. Februar 1924 durch die Zustimmung der Stadtverordneten in diesem Sinne. Daraufhin beantragte das PSK die Genehmigung durch den Minister. Als sie sich verzögerte, wurde Hanewald vom OStR im PSK, Adolf Grimme, nach Berlin geschickt, um Ministerialrat Richert, dem Schöpfer der preußischen Schulreform, die Grundgedanken des Planes für die Reformsexta persönlich vorzutragen.

„Grimme hatte mich instruiert, ich solle darlegen, daß durch die ‘Richtlinien’ und die Einführung des Arbeitsunterrichts unser Versuch nicht hinfällig geworden sei, weil eine Schulreform nach Berthold Otto darüber hinausgehe, ja wohl etwas ganz anderes sei“ (Hanewald, Bbl. 1962, 54f.).

„Ich fand volles Verständnis und freundliche Billigung“, so Hanewald.²³⁴ Mit dem Ministerialerlaß vom 13. Mai 1924 (UII 15565 I/II, UIII DI) erfolgte die Genehmigung durch das Ministerium. Der „Magdeburger General-Anzeiger“ informierte bereits 3 Monate vorher, am 26. Februar 1924, über die Einrichtung von „höheren Versuchsschulklassen in der Wilhelmstadt“, mit dem ausdrücklichen Hinweis darauf, daß interessierte Schüler nach Ablauf von drei Jahren mit dem Versetzungszeugnis ohne Prüfung in die gewünschte Untertertia einer anderen Schule übergehen könnten. Das Schulgeld sollte nach den geltenden Sätzen und Grundsätzen erhoben werden. Mit Bedacht hatte man die Bezeichnung „Reformsexta“ gewählt, um der Assoziation eines „Versuches“ vorzubeugen: „Wir taten das nicht nur, um dem oft gehörten Vorwurf der verständlicherweise auf Eltern Eindruck machte, zu entgehen, die Kinder seien nicht zum Experimentieren da. ... Wenn unser Unternehmen ein Versuch war, so eigentlich kein pädagogischer, sondern nur der, die Behörden davon zu überzeugen, daß Berthold Ottos Ideen an einer höheren Schule zu einem guten Teil verwirklicht werden konnten“ (Hanewald, Bbl. 1963, 95).

Die beiden Sexten begannen Ostern 1924 in Räumen der Versuchsschule am Sedanring.

„Und“ statt „Oder“ – Der pädagogische Standort

Die Pädagogik sollte unabhängig von „irgendeiner Philosophie oder Ethik“ und autonom in allen pädagogischen Belangen sein. Grundlage bildete der „pädagogische Akt“, verstanden als die „Erziehung im engeren Sinne“. Sie wurde dann als realisiert angesehen, wenn ein Einzelner oder eine Gemeinschaft als „Träger des Gesamtwillens“ einen „werdenden Menschen formt“ (ebd., 6). Daraus wurde ein gegenüber der Normalschule grundlegend verändertes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler abgeleitet, das vor allem im *Gesamtunterricht* zum Tragen kam. Dieses von den Reformern entwickelte Konzept von Schule reichte über den Unterricht hinaus und nahm Elemente auf, die über Otto hinausgingen.

Das Lehrerkollegium veröffentlichte seine schulpraktischen Erfahrungen unter dem bezeichnenden Titel „Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen“. In der 1. Folge (1930) ging es um Unterrichten und Organisation von Schule, die 2. Folge (1931) hatte ausschließlich den Gesamtunterricht zum Gegenstand. Die pädagogische Perspektive Berthold

²³³

Vgl. A/WWB 40 Hp 40.

²³⁴ WuU, 4. Folge, 2. Stück, 13.

Ottos, ebenso seine Weltsicht lassen sich in diesen Schriften deutlich wiederfinden. Allerdings ließ man sich auf seine gesellschaftskritische Perspektive nur begrenzt ein. Auch für die Magdeburger Reformer lag im „Gelddenken“ die Ursache für die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten, bzw. zwischen unterschiedlichen sozialen Schichten überhaupt. Erst nach Erreichen solchen Denkens schien eine „volksorganische“ Gemeinschaft möglich. Man wollte Aufklärung und Emanzipation der Menschen zu „selbstgewolltem“ Tun. „Vom Kinde aus“ bedeutete für sie, durch Selbstentfaltung zum Gemeinschaftsdienst. Schule sollte aus rein pädagogischen Intentionen hervorgehen, nicht aus von außen gesetzten Idealen.

„Ein festes, aus Gewordenem geformtes Bildungsideal ist für die öffentliche Schule nicht mehr möglich. Es gibt nur zwei Möglichkeiten: entweder konfessionell, weltanschaulich, parteilich getrennte Schulen mit verschiedenen, sich in wesentlichen Punkten ausschließenden Bildungsidealn oder den Verzicht auf ein übernommenes, von außen zu setzendes Bildungsideal überhaupt“ (Hanewald 1931, 6).

Man ging davon aus, daß Erziehung überall dort geschieht, wo Menschen zusammen sind; mit anderen Worten immer dann, wenn „der fremde Einzel- oder Gesamtwillen in den Willen des zu Formenden aufgenommen wird“ (ebd.). „Selbsterziehung wäre dann Übernahme der ‘fremden’ Ideale in den eigenen Willen“ (ebd.). Die Autonomie im „pädagogischen Akt“ wurde durch Begriffe wie „triehaft“, „unbewußt“ und „spontan“ gekennzeichnet. Erziehung hatte die „Übertragung des Gesamtwillens“ zu leisten, Unterricht die „Übertragung von Kulturgütern“. Als Umschreibung für das, was ihrem Verständnis vom Bildungsprozeß zugrunde lag, verwendete man den Begriff „Wachstum“. Den Begriff „Reife“ vermeidet man, um sich, wie Hanewald schrieb, von Theodor Litt abzugrenzen, vielmehr aber um Assoziationen zum „biologischen Prozeß des Reifens und der Funktion der Nahrungsaufnahme“ (ebd., 8) zu vermeiden. Der Erzieher sollte nicht verstanden werden als Beschaffer entsprechender Nährstoffe, vielmehr galt die Nährstoffaufnahme als subjektbezogene Angelegenheit. Anfangs interpretierte man Litt als Gegner der eigenen Auffassungen, „weil er dialektisch ‘oder’ sagte, wo wir ‘und’ setzten. Er ‘Führen oder Wachsenlassen’, wir ‘Wachstum und Unterricht’“ [Hervorhebungen in Quelle] (Hanewald Bbl. 1961, 7). Als Litt 1925 im Philologenverein Magdeburg zu diesem Thema einen Vortrag hielt, diskutierten besonders die BOS-Lehrer. „Es ging hart auf hart, wurde gemäßigter, als Mißverständnisse beseitigt waren, und lange nach Mitternacht schieden wir, indem er uns mit den Worten die Hand reichte: ‘Ich freue mich, solche ‘Gegner’ gefunden zu haben’“ (ebd.). Die durch „und“ assoziierte Konjunktion von freier und gebundener Arbeit, mit anderen Worten, auch das „Unterrichten“ sei mit Reform zu verbinden, war nicht nur eine Konzession an den „öffentlichen“ Charakter ihrer Schule, sondern intendierte auch die Erweiterung von Ottos Konzept. Damit korrespondierend war die Lehrerrolle die eines „Führers, der ein Ziel hat“.

„Erst dadurch, daß ich etwas lernen lasse, ein Ziel setze, kann ich erkennen, wie und was das Kind lernt. Ich muß handeln, wenn ich forschen will. Die Erkenntnis dieser Wechselbeziehung zwischen Erkennen und Werten ist, wie Litt gezeigt hat, von zentraler Bedeutung für die Auffassung von Geisteswissenschaften überhaupt“ (Hanewald 1925, 29f.).

Wichtigste Voraussetzung sei jedoch, daß der Erziehende von der Psychologie Kenntnis habe, wie ein Kind lernt und was es in einem bestimmten Alter am besten lernt.

Zum psychologischen und philosophischen Hintergrund

Die in den offiziellen Richtlinien des höheren Schulwesens zugrundegelegte psychologische Hierarchisierung in *Kindheit*, Klassen VI-V („Stufe naiven Erlebens“), *Knaben- und Mädchenalter*, IV-UII („anschauliches Verständnis“) und *Reifezeit*, OII-OI (Stufe der gedanklichen Durchdringung“) wurde als eine assoziationspsychologisch begründete Lernauffassung abgelehnt. Die Sympathie galt vielmehr der im Aufbruch befindlichen Gestalt- oder Gesamtheitspsychologie, wie sie u.a. Wertheimer vertrat. Demzufolge wurde Lernen als ein gesamtheitlicher Vorgang verstanden. Man ging davon aus, daß das Individuum nicht auf einzelne Reize reagiere, „sondern

Schlüsselreize ... ganze Gestalten“ evozieren, „ohne daß dies dem Menschen bewußt wird oder er es absichtlich steuern könnte“ (Lassahn 1983, 98). Mit anderen Worten stellte Hanewald über die „psychologische Struktur des Gesamtunterrichts“ fest, daß das „alte Bild von der Begriffspyramide“ ersetzt werden müsse durch ein Netz, „dessen Knotenpunkte die Grundbegriffe, dessen Fäden die Axiome“ seien, vergleichbar dem „Gefüge eines Wurzelgeflechts“ (Hanewald 1931, 118).

„Dies netzartige Gefüge des Erkenntnisgesprächs ist also bedingt durch das Gefüge des Stoffes, durch den Gegenstand des Unterrichts. Es ist aber ebenso bedingt durch den Träger des Unterrichts, durch die sich allmählich bildende soziologische Einheit, das seelische Gesamtwesen, in dem der Erkenntnisvorgang des Gesamtunterrichts lebendig wird“ (ebd.).

Verbreitung fanden insbesondere die *gestaltpsychologischen Erkenntnisse* in Magdeburg durch das „Institut für Jugendkunde“. Es war 1922 durch Stadtschulrat Löscher gegründet worden.²³⁵ Wesentlichen Einfluß auf die Arbeit dieser Einrichtung hatte der Volkswirtschaftler Dr. Skubich, der in der Magdeburger Stadtverwaltung beschäftigt war und enge Beziehungen zum Kreis der Gestaltpsychologen um Wertheimer, Köhler und Gelb hatte. Durch die Verbindung zum in Magdeburg ansässigen Preußischen Lehrerverein wollte man vor allem die Volksschullehrer erreichen. Die Lehrer der höheren Schulen beteiligten sich „außer den BOS-Leuten eigentlich gar nicht“ (Hanewald 1964, 88). Skubich hielt eine Einführungsvorlesung. Wenig erfolgreich, so Hanewald, weil er sich zu sehr theoretisch orientiert hatte. Die Lehrer verlangten praktisch anwendbares Wissen. Das sei ihm, Hanewald, mit einem Referat über Wertheimers Studie „Über das Denken der Naturvölker“ (1911), das seinem mathematischen und psychologischen Interesse sehr entgegen kam, besser gelungen. Die positive Resonanz habe ihm das Wohlwollen von Skubich und der Hörer eingebracht. Es entwickelte sich aus dieser Stellung eine Art Vermittlerrolle für Hanewald in einem aufkommenden Konflikt zwischen Skubich und Volksschulrektoren, darunter Nolte und Ewe, in der er allerdings letztendlich erfolglos geblieben sei.

Auch die in den ausgehenden 20er Jahren an Einfluß gewinnende *Individualpsychologie*, die von Alfred Adler, einem Schüler Freuds, vertreten wurde, fand in Magdeburg nicht wenige Anhänger. Als (nach 1925) für die Gründung einer individualpsychologischen Arbeitsgemeinschaft geworben wurde und Skubich einer Angliederung an das Institut für Jugendkunde nicht zustimmen wollte, übernahm Hanewald die Leitung dieser anfangs aus 50 Mitgliedern bestehenden Gruppe. In dieser Funktion besuchte er Kongresse und organisierte für Magdeburg Vortagsveranstaltungen. Der wohl populärste Guest in diesem Kreis war Alfred Adler selbst (wahrscheinlich 1931).

Im Zusammenhang mit dieser Tätigkeit vermerkte Hanewald, daß eine Agitation für Berthold Ottos Auffassungen nur bedingt möglich gewesen sei. Er begründete das damit, daß eine solche Absicht den „städtischen Interessen“ in Person des Sozialdemokraten Löschers zuwidergelaufen wäre. Ein Hinweis auf zumindest nicht vorbehaltlose Unterstützung durch die städtische Verwaltung. Dennoch sprach z.B. Kerner in diesem Kreis zum Thema Berthold Otto, „jedoch ohne dessen volksorganisches Denken in den Vordergrund zu stellen“, wie Hanewald betonte. Nimmt man weitere Aktivitäten wie z.B. die erwähnten Veranstaltungen Klara Hanewalds in der Volkshochschule hinzu, kann gefolgert werden, daß die Berthold-Otto-Anhänger mit ihrem Engagement in philosophischen, psychologischen und pädagogischen Kontexten auf städtischer Ebene eine wichtige, mitunter sogar dominante Rolle spielten.²³⁶

Voraussetzung ihrer Auffassung war ein nicht isoliertes, sondern an Familie, Volk oder Kultur gebundenes Individuum. Die damit korrespondierende „Pädagogik von innen“ interessierte sich besonders für das innere Bedingungsgefüge des Kindes, für das „Seelische“ (Hanewald 1925, 30), das in ihm vorging. Erst dadurch würde der Effekt äußerer Reize verständlich. Lernen wurde als ein individueller Vorgang angesehen, wesentlich vom Willen des Lernenden bestimmt. Die Anwendung

²³⁵ Das Institut war in Räumen der Augustaschule untergebracht.

²³⁶ Lehrer Laumann hatte z.B. eine Stunde Abminderung für die Arbeit am Institut für Jugendkunde (Jahresbericht 1929/30).

algorithmischer Lernverfahren blieb damit weitgehend ausgeschlossen. Als nicht hintergehbar wurde unterstellt, daß im pädagogischen Prozeß jeder der Beteiligten Lernender sei und sich damit traditionelle Schüler- und Lehrer-Rollen radikal zu verändern hätten. Man begründete mit dem Funktionieren einer „natürlichen Methode“ zwischen Mutter und Kind deren mögliche Übertragung auf den schulischen Prozeß, bezeichnet als „freien Gesamtunterricht“. Der wurde das Rückgrat dieses höheren Reformversuchs.

Unter den Anregern für den *philosophischen Hintergrund* dieses Kreises war der Berliner Philosoph Nicolai Hartmann (1882-1950) mit seiner „neuen“ Lehre vom Sein (Ontologie) der bedeutendste. Seine grundlegende Abkehr von subjektivistischer Tradition und gleichzeitig der Versuch einer Überwindung der „Metaphysik von unten“, dem Materialismus, wurden aufgegriffen. Besonders wichtig wurde Hartmanns Überzeugung, daß erst Zusammenhänge Einheiten ausmachen würden, allerdings seien sie „der Welt erst ab[zu]lauschen“ (Hartmann 1956, 129), nicht metaphysisch zu konstruieren. Über Kategorienbildungen gelangte er zu Erklärungen des Seins. Insbesondere seine Auffassung „vom Aufbau der realen Welt“ (ebd., 120), nach der die Stellung des Menschen durch kategoriale „Schichtungsgesetze“ begründet werden könne, die hierarchisch von anorganischer, organischer, seelischer bis zur geistigen Schicht reichen, wurde reflektiert (vgl. Klitscher 1989, 210). Mensch, Gemeinschaft und Geschichtsprozeß ließen sich von hierher in ihrer Bedingtheit erklären. Von einem großen Teil der Lehrer wurde diese Auffassung als philosophische Grundlegung herangezogen. Als im Jahre 1932 in Magdeburg ein Ortskreis der „Philosophischen Gesellschaft“ gegründet wurde, geschah das wiederum unter tatkräftiger Mitwirkung des Kollegiums der Schule. Hanewald, Hedicke und Graf, später auch Schulze, waren Mitglieder des Vorstandes unter dem Vorsitz des Stadtkämmerers Dr. Klewitz. Auch die Sekretärin der Schule war mit Verwaltungsaufgaben betraut. „Aus der Schülerschaft fanden sich viele bereit, bei den Veranstaltungen zu helfen“ (Hanewald, Bbl. 1960, 80). Auch Menzel, Laumann und später Klitscher (1989, 210) unterstützten den Verein. Anlässlich der 12. Tagung der Philosophischen Gesellschaft 1933 trat Hartmann erstmals in Magdeburg auf („Sinngebung und Sinnerfüllung“), zehn Jahre später noch einmal („Mensch und Welt“). Anlässlich dieses Besuches kamen auch Schüler der Schule mit Hartmann in Kontakt, worauf er in einem später von Hanewald erwähnten Brief wohlwollend Bezug nahm.

Wahlkollegium von Beginn an

Das Lehrerkollegium hatte von Beginn an *Wahlstatus*, „d.h., daß niemand an der Schule eingestellt wird, der sich nicht zu ihren Ideen bekennt, und daß das Kollegium das Recht der Auswahl hat“ (Hanewald 1929, 54). Unter diesen Voraussetzungen wurde den beiden von der Luisenschule beurlaubten Lehrern Menzel und Hanewald im Jahr 1924 von der Realschule der Studienassessor Kurt Lucius²³⁷ angeschlossen. Besonders Klara Sträter habe dessen Einstellung befürwortet, ein Hinweis auf ihren Einfluß im Zusammenhang mit der Gründung dieser Schule. Lucius schilderte dieses Ereignis ein Jahr darauf folgendermaßen:

„Ostern vorigen Jahres wurden nun die beiden höheren Reformsexten genehmigt. Ich wurde zur Mitarbeit aufgefordert und übernahm den Unterricht in Englisch, in Deutsch und in Werken. Auch die Turnspiele leitete ich gemeinsam mit den beiden anderen Kollegen. Sehr dankbar bin ich, daß vor einem Jahr die Aufforderung an mich erging. Die Behörde hat uns große Freiheit für unsere Unterrichtsweise gewährt. Auf den Kern der Lehre ist am schnellsten gedeutet, wenn ich den Namen Berthold Otto nenne.“²³⁸

²³⁷

Auf Vorschlag von Franz Hedicke.

²³⁸

Handschriftlicher Entwurf, „Lebenslauf“, aus dem Besitz der Tochter.

Die Beförderung von Assessor Lucius zum „Studienrat an den Wilhelmstädter Reformklassen“ war der erster Schritt zum Aufbau des Wahlkollegiums, der zusätzlichen finanziellen Aufwand bedeutete. Franz Hedicke, promovierter Studienrat, Mitunterzeichner des Gründungsantrages, trat Ostern 1925 in das Kollegium ein. Er kam wie Lucius und später Kurt Trollius von der Realschule. Sie waren zwischen 35 und 40 Jahre, damit etwas jünger als Hanewald und Menzel und hatten am 1. Weltkrieg teilgenommen. Die beiden ersten Klassenleiter wurden Menzel und Lucius, Menzel für die gemischte und Lucius für die Jungenklasse. Wahrscheinlich 1926/27 übernahm Hedicke die

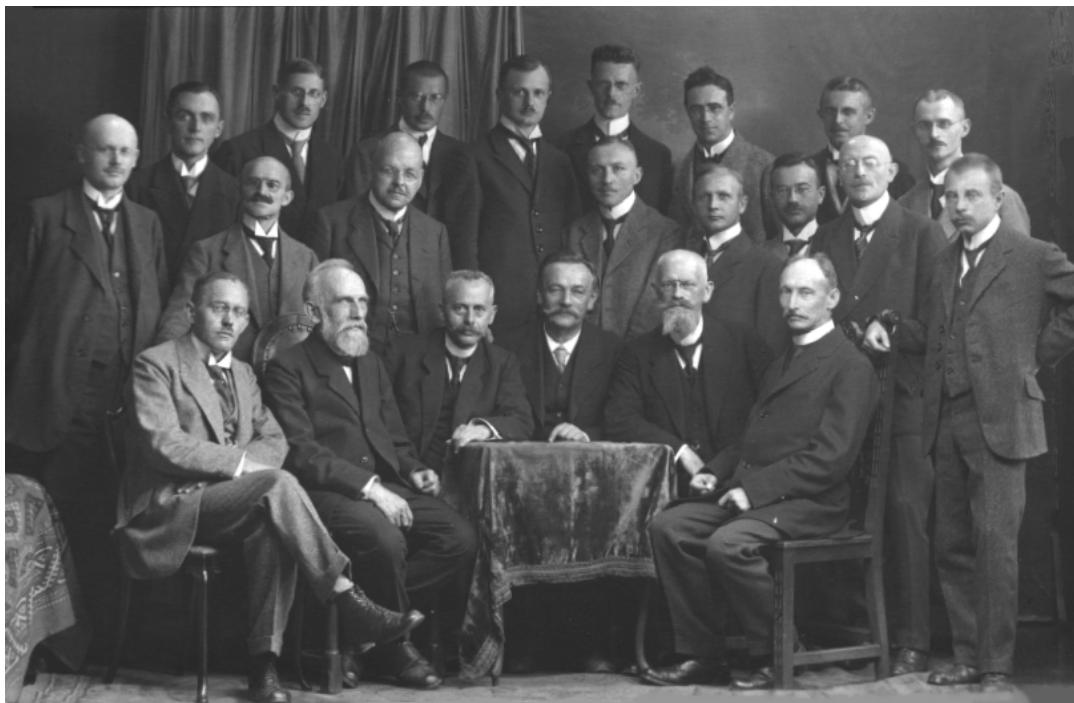


Abb. 20: Kollegium der Realschule Magdeburg um 1920. Darunter die späteren Reformer Hedicke (h.5.v.r.), Lucius (h.r.), Trollius (m.3.v.r.)

Klasse von Menzel und führte sie bis zum Abitur 1933. Mit steigender Klassenzahl wurden Lehrerzugänge notwendig. Interesse und Eignung für die reformpädagogische Spezifität der Schule waren Voraussetzung, Empfehlungen von Kollegen oder Bewerbungen gingen Einstellungen meist voraus. Bis zum Schuljahr 1930/31 war der Aufbau des Kollegiums weitgehend abgeschlossen. Folgende Lehrer(innen) gehörten dazu:

Richard Hanewald (Ma), Julius Laumann (Ma, Ph), Dr. Benno Menzel (Rel.), Dr. Franz Hedicke (D, F, En), Kuno Trollius (Ek, B, Ma), Carl Pasche (D, En), Dr. Otto Graf (Ek, Rel. Ma), Kurt Lucius (D, En, Rel.), Oswald Nickel (F, En, D), Ruth Schneider (En, D, Rel.), Otto Schneider (Tu, Ms), Dr. Kurt Bier (G, L, Ek), Dr. Hildegard Florin G, L), Oskar Hamann, Fritz Krüger, Max Holste, Martha Rommert, Julius Neumann, Wilhelm Bertram, Heinrich Hildebrandt, Käte Lüneburg.

Von den 21 aufgeführten Lehrer(innen) waren 5 nur mit einem Teil ihrer Stunden an der Schule. Die beiden letztgenannten z.B. gehörten dem Kollegium der Versuchsschule in der Schmeilstraße an. Ebenfalls von dieser Schule gekommen, aber voll angestellt, waren Fritz Krüger und Max Holste. Zu den „Nicht-Studienräten“ gehörten auch Oberschullehrer Otto Schneider und der zuvor an der Mittelschule im gleichen Gebäude arbeitende Oskar Hamann. Auch von außerhalb gingen Bewerbungen ein. Zum Beispiel berichtete Hermann Klitscher, schon in seiner Studienzeit Hospitant in der Licherfelder Versuchsschule, daß er 1929 in Marburg von einem Kollegen auf die BOS Magdeburg aufmerksam gemacht worden war. Daraufhin schrieb er an den Direktor der Schule.

„Und was passierte? Das wäre heute undenkbar: Der Chef dieser Schule, Herr Hanewald, machte eine Reise von Magdeburg nach Marburg, um mich kennen zu lernen, als möglichen neuen Kollegen! Er blieb drei Tage mit mir zusammen. Wir haben von ‘Dod und Deubel’ gesprochen, sind auch bei guten Gesprächen zusammen gewandert“ (Klitscher 1989, 47).

Klitscher blieb 9 Jahre in Magdeburg. Zu den „Auswärtigen“ gehörte auch Fräulein Edith Dulon, ab 1930 Referendarin, aber schon 1925 in GU-Protokollen als Zuhörerin vermerkt. Auch sie berichtete, bereits in ihrer Lehrerausbildung mit Reformpädagogik in Berührung gekommen zu sein:

„Obwohl ich von Hanewalds viel über die Lichterfelder Schule gehört hatte, kam ich doch nicht durch sie nach Lichterfelde, sondern durch den Königsberger Psychologieprofessor Schulze²³⁹, der wegen seiner Affenversuche kurz ‘Affenschulze’ genannt wurde. Der hat uns schon auf der Universität alles das gezeigt, was wir später in der Referendarausbildung so sehr vermisst haben, was man für den Lehrerberuf braucht, und er führte uns unter anderem auch Reformschulen vor. Ich kannte schon die Hamburger Schulreform und war daher allerlei gewöhnt. ... Da wirkte dann B. Ottos Lichterfelder Schule wie eine Insel des Friedens“ (Dulon, Bbl. 1965, Nr. 1, 6).

Im Schuljahr 1930/31 verließen Pasche (Oberschulrat am PSK), Nickel und Bier die Schule und Robert Janecke (KWG), Walter Begemann (Nordenham, F, G, L), Hermann Lenz (Gnadau) und Dr. Marie Erler (Droyßig) kamen dafür. Ostern 1931/32 traten Ernst Middendorf (Lyzeum Staßfurt) und Arthur Schmidt²⁴⁰ (H.-Richert-Schule Berlin-Lichterfelde) ein. Fritz Krüger ging am 1. Mai 1931 nach Stettin, um eine Dozentenstelle an der Pädagogischen Akademie anzunehmen. Die *Sparnotverordnung* brachte mit Beginn des Wintersemesters einschneidende Veränderungen in der Zusammensetzung des Lehrkörpers. Überzählige Lehrkräfte wurden entlassen – meist jüngere – oder sie wurden umverteilt. Ersteres betraf die Lehrer Höpfner, Rommert, Weissner, versetzt wurden Lenz und Erler. Dafür kam u.a. Eva Gruber²⁴¹. Die „Stammlehrer“ blieben weitgehend verschont. Als überzählig erklärt, aber nicht entlassen, wurden O. Schneider, Hamann, Schmidt, Florin. Die beiden letztgenannten blieben wie zwei weitere an die Schule überwiesene Lehrer „unentgeltlich beschäftigt“. Hedicke, Lucius und Menzel unterstützten den Fachleiter des Bezirksseminars in der Referendarausbildung mit einigen Stunden. Im Schuljahr 1932/33 schieden drei der im letzten Jahr an die Schule versetzten Lehrer wieder aus. Dafür kamen von der Lessingschule der Zeichenlehrer Hans Pistorius, Professor Gustav Schulze²⁴² von der Pädagogischen Akademie Frankfurt/Oder²⁴³ und Studienassessorin Käthe Grimm (Osterburg). Mit dem 1. Oktober 1932 wurde Hedicke Oberstudienrat an der Viktoriaschule, blieb aber noch bis zum Abiturende seiner Klasse Ostern 1933. Professor Hans Ahrbeck kam von der Pädagogischen Akademie Halle 1933 an die BOS, wechselte schon nach kurzer Zeit an die Raabe-Schule. Der 1941 von einer anderen Magdeburger Schule kommende STD Dr. Fenske war der dritte ehemalige Dozent, er war

²³⁹ Gemeint ist F.E.O. Schulze, „ein aus Frankfurt stammender erfahrungswissenschaftlich geschulter Mediziner, Psychologe und Pädagoge“ (Tenorth 1989, 117).

²⁴⁰ Artur Schmidt zählte zu den künstlerischen Initiatoren. Er war Schüler von R. Laban (1897-1958, Choreograph, Tanzpädagoge und -theoretiker, Begründer des Ausdruckstanzes), wurde wegen dieser Neigung von Hanewald an die Schule geholt. Nach eigenen Worten hatte er große Freiheit für die Verwirklichung seiner künstlerischen Ambitionen (Theaterinszenierungen, Bewegungschor, Ausdruckstanz).

²⁴¹ Bis 1928 an der Buckauer Versuchsschule, war mit Stemmle auf Theaterreise.

²⁴² Als Schüler Hermann Nohls für Reformpädagogik sensibilisiert, wurde er nach einem kurzen Aufenthalt im Landerziehungsheim Bieberstein und einigen weiteren Versuchen, eine Anstellung zu erhalten, ohne Promotion an die Pädagogische Akademie in Frankfurt/O. berufen. „Das waren so Sammelbecken und die kannten sich zum Teil aus der Jugendbewegung, aus der akademischen Freischar, die kannten sich von Nohl her, von solchen Studien“ (Interview mit dem Sohn von G. Schulze am 27.3.95, Tonband im Besitz des Autors).

Seine Beziehung zu Wilhelm Raabe: „Das ist wohl das geistige Milieu, wo er sich am wohlsten fühlte“ (ebd.).

²⁴³ Die Pädagogischen Akademien zur Volksschullehrausbildung, unter Kultusminister Becker eingerichtet. Frankfurt/Oder war 1932 noch nicht fertiggestellt, als sie wieder geschlossen wurde.

wie Schulze vor 1933 in Frankfurt/O. Soweit dieser Einblick in die personelle Entwicklung bis 1933.

Zum Verhältnis von Schule und Parteienpolitik

Auf den liberal-konservativen politischen Hintergrund des Berthold-Otto-Kreises vor und unmittelbar nach der Revolution 1918/19 wurde bereits eingegangen. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang auch die Mitgliedschaft der zu den Initiatoren zählenden Lehrer Menzel und Rauch bis 1922 in der Deutschnationalen Volkspartei. Offenbar sahen sie diese Bindung danach als nicht vereinbar an mit ihren Reformbestrebungen und proklamierten wiederholt den parteiennutralen Status als Voraussetzung für eine Otto-beeinflußte Erziehung. Die überwiegende Mehrheit der Lehrer beider Versuchsschulen ging in der Weimarer Zeit keine Parteibindung ein. Von den wenigen SPD-Mitglieder der Volksversuchsschule, die nach 1924 verblieben waren, wechselten einige 1928 an die Wilhelmstädter Sammelschule. An der BOS sind drei Sozialdemokraten bekannt, sie wurden problemlos integriert, ebenso der Lehrer, der bereits vor 1933 der NSDAP angehörte – durchaus ein Verweis auf demokratische Verhältnisse an der Schule, nicht nur im politischen Bereich. Die Verbündeten in den Schulverwaltungen waren nach 1919 erhalten geblieben. Darunter besonders wichtig der Leiter des PSK, Dr. Waßner, und Oberschulrat Grau, Theologe und ehemaliger Seminardirektor.

In Medien und Parlamenten wurden parteipolitische Auseinandersetzungen in dieser Zeit zunehmend aggressiver und intoleranter geführt, auch auf städtischer Ebene. Diese Streitkultur war mit der liberalen und pädagogischen Haltung dieser Reformer nicht vereinbar, auch von daher verstanden sie sich als „unparteiische“ Erzieher und wollten ihre Schule gewissermaßen zu einem Schonraum für kultivierten, pluralen Meinungsstreit, im Interesse „volksorganischen“ Wachstums, werden lassen. Ihr Engagement im Sinne von Otto-beeinflußten sozialpädagogischen Auffassungen schloß Aufklärung und Hilfe zur Emanzipation im Umgang mit dem demokratischen System ein. Sehr sensibel versuchte man, der Gefahr parteipolitischer Involvierungen zu entgehen, die vermutlich aus sozialdemokratischer Richtung am ehesten drohte. Und das nicht nur aufgrund ihrer politischen Vorherrschaft, sondern vor allem wegen der nicht geringen Übereinstimmungen in sozialen Zielstellungen. Vielleicht lag gerade in dieser Nähe begründet, daß man sich mit sozialdemokratischen Intentionen latent auseinandersetzte. Zwar meist nicht öffentlich, aber offen auf schulinterner Ebene. Auch das läßt auf eine eher liberal-konservative Einstellung schließen. Hanewald charakterisierte sein diesbezüglich ambivalentes Verhältnis am Beispiel der Person des Stadtschulrates Löscher, indem er einerseits in ihm den „reformfreudigen Pädagogen“ lobte, aber andererseits den Sozialdemokraten „fürchtete“.

Es gibt nur wenige Markierer für den weltanschaulich-politischen Sinnhorizont des Kollegiums und den schulintern verlaufenden politischen Diskurs. Das Protokoll der „pädagogischen Gesamtkonferenz“ vom 18. März 1929 erscheint geeignet, am Beispiel die Situation zu veranschaulichen. Es beginnt damit, daß Hanewald über den jüngsten inoffiziellen Plan der Schulverwaltung informierte, nach dem die Volksversuchsschule in das neueste Schulgebäude der Stadt, in der Schmeilstraße am Westfriedhof, eingewiesen werden solle. Ähnlich Rauch im vorigen Kapitel reflektiert er diese Entscheidung zur räumlichen Trennung als eine empfindliche Störung der engen Kooperation mit der Volksversuchsschule. Aber ein weiterer damit verbundener Umstand war für ihn fast noch alarmierender: die Absicht der Schulverwaltung, die Wilhelmstädter weltliche Schule geschlossen in das Gebäude am Sedanring einzuarbeiten. Mit der bisher vorgesehenen Variante, daß die weltliche Schule auf das neue Schulgebäude in der Schmeilstraße und die Schule in der Spielgartenstraße verteilt werden sollte, also in Distanz von den Reformschulen bliebe, hätte man leben können. Die Existenz mit der weltlichen Schule im selben Gebäude, unter Umständen eine gemeinsame Nutzung von Räumen, wurde als Bedrohung angesehen (vgl. Bbl. 1963, 21):

„Herr Lucius fragt, wie die Versuchsschule zu dem Plane stehe.

Herr Holste: Ablehnend, bis auf einige wenige.

Herr Hanewald: Das ist mir klar, denn die Versuchsschule würde ein Opfer bringen, wenn sie hinausgehen könnte in das neueste Gebäude der Stadt und es um unsere Zusammenarbeit willen nicht täte.

Herr Holste: Auch nicht ein Opfer; denn ob die Versuchsschule draußen im neuen Gebäude ihr Wesen wahren kann, ist manchem zweifelhaft.

Herr Lucius erklärt, er sei gegen jede Parteischule, gegen eine rechte, wie eine linke, denn auch in den pädagogischen Schriften werde immer wieder gefordert, daß die Jugend in der Schule vor dem Parteistreit bewahrt bleiben müsse; er für seine Person würde darum nicht an unserer Schule bleiben, wenn sie mit der weltlichen Schule verbunden würde.

Herr Hedicke: Ich werde auch nicht hierbleiben, nicht aus politischen Gründen, sondern darum, weil die Gemeinschaft mit der Versuchsschule ein wesentliches Stück unserer Arbeit ist und diese Gemeinschaft jetzt zerstört werden soll“ (ebd.).

Auch Menzel unterstützte die Ansichten Lucius' und Hedickes. Dagegen vertrat Fritz Krüger offensichtlich „die andere Seite“, zeigte Verständnis für die Situation der weltlichen Schule bzw. für die Entscheidung des zuständigen Schulrates Bogen. „Unangenehm berührt von der Heimlichkeit, mit der der neue Plan betrieben ist“, war ihm durchaus eingängig, daß die weltliche Schule geschlossen ein Gebäude nutzen wollte.

„Bei der Verlegung der weltlichen Schule in den Neubau befürchtete die Stadt wohl einen Sturm bei den bürgerlichen Parteien. Bei einer anderen Vergabe des Neubaues als sie jetzt geplant ist, wäre eine völlige Veränderung der Bezirkseinteilung nötig gewesen.“

Und weiter: „Die Frage ist doch die: Ist der Vorteil für die weltliche Schule dadurch, daß sie in den Sedanring kommt und nicht zerteilt wird, so groß, daß dafür die Idee, die wir hier vertreten, geopfert werden muß.“ Hanewalds folgende Bemerkungen waren mehrdeutig, aber wohl als gegen Schulverwaltung und weltliche Schule gerichtet zu interpretieren: „Es ist verständlich, daß Herr Schulrat Bogen in sein [Hervorhebungen in Quelle] neues Gebäude auch eine Schule hineinhaben möchte, die etwas Besonderes leistet, das man auch vorzeigen kann.“ Als Ausweg aus dieser Situation schlug der Leiter abschließend vor, die Unterstützung des PSK in Person des Oberschulrates Koch einzuholen und eine organisatorische Zusammenfassung von höherer Schule und Versuchsschule „unter dem PSK“ zu erwirken.

Die Rigorosität, mit der sich Lehrer wie Lucius und Hedicke gegen die unmittelbare Nähe der weltlichen Schule wehrten, kann man nur spekulativ deuten: Angst vor einem erneut aufkommenden Stigma einer weltlichen Orientierung ihrer Schule und/oder Ablehnung wegen der bekannten politischen Eingebundenheit der weltlichen Schulen. Die Reaktion von Fritz Krüger, der offenbar besser informiert war als seine Kollegen, und der sich solidarisierte mit der weltlichen Schule, Verständnis zeigte für die Schulverwaltung, führte nicht zur Konfrontation, man ging kooperativ miteinander um. Krügers Verbindung zu den Mitinitiatoren der weltlichen Schule in der Wilhelmstadt, seinen ehemaligen Versuchsschulkollegen Braune und Oskar Linke, auch Mitglieder der SPD, war bekannt und akzeptiert.²⁴⁴ Krüger störte offenbar durch sein Verhalten die Atmosphäre nicht, im Gegenteil, er sei ein angenehmer, sympathischer Kollege gewesen, dessen parteiliches Engagement zum Beispiel Lehrer Graf „erst nach mehr als Jahresfrist .. zufällig erfahren [hatte]“²⁴⁵. Aus dieser Sicht habe Krüger der SPD „ohne ihr innerlich im eigentlichen Sinn ergeben zu sein“, angehört. Im innersten Kern sei er „eine ästhetische Natur .., ein Künstlerblut, bei dem das Politische dem Menschentum als nebensächlich untergeordnet ist“ (ebd.). Die Rolle Krügers ging

²⁴⁴

Krüger war einer der jüngsten Kollegen dieser Schule, von der Ausbildung her Volksschullehrer.

²⁴⁵

Graf, WuU, IV, 6; Kap. III, in: Bbl. 1965, 25f.

noch darüber hinaus. Er war für das Kollegium sozusagen der Kronzeuge für ihr Verhältnis zu Fritz Karsen. Vermutlich als einziger hatte er die Karl-Marx-Schule in Berlin besucht²⁴⁶ und lieferte mit seiner Einschätzung darüber den Bezug für die Argumentation von Kollegen, mehrfach Thema von schriftlichen Statements von Lehrern der BOS. Inwieweit das als Ausdruck seines politischen oder pädagogischen Verhältnisses zur sozialdemokratischen Schulpolitik angesehen werden kann, ist nicht verifizierbar. Neben Krüger lieferte noch Lehrer Hedicke aus der gemeinsamen Arbeit mit Karsen an der Realschule in Magdeburg Informationen, die den hier nachvollzogenen

„Karsendisput“ speisten.²⁴⁷ Ganz sicher war es kein wichtiges Thema an der BOS, aber es macht wieder auf Vielschichtigkeit aufmerksam, insbesondere im Verhältnis zur Sozialdemokratie. Wie tief die Ablehnung des sozialdemokratischen Schulpolitikers und Pädagogen saß, macht eine spätere Retrospektive Hanewalds über Fritz Karsen deutlich. Er begründete seine Veröffentlichung: „Weil dieser Lebenslauf mir kennzeichnend für die Zeit von 1914 bis 1950 zu sein scheint“. ²⁴⁸

„Als Dr. Hedicke Studienrat an der Realschule war, kam ein Probekandidat dort hin, der seinen (jüdischen) Namen germanisiert hatte in Karsen. Von den vielerlei Schwänken, die Hedicke aus dieser Zeit berichtete ... hier nur noch einen: Das Kollegium der Realschule ließ sich photographieren. Der Photograph ordnet die Gruppe und fordert K. auf, sich an die Seite zu stellen: ‘Sie haben einen guten Profil.’ Kachholz [ein Kollege, R.B.] flüstert Hedicke zu: ‘Ein Juden-Profil.’“²⁴⁹

Es lag wohl weniger der Hinweis auf die jüdische Herkunft in der Absicht des ersten Satzes – sie wurde zu Beginn der NS-Herrschaft herangezogen, um die Entlassung von der Karl-Marx-Schule zu begründen (vgl. Radde 1973) – vielmehr sollte Zweifel an der persönlichen Integrität assoziiert werden.²⁵⁰ Der anklingende Antisemitismus entsprach im Magdeburg der Weimarer Zeit durchaus dem Zeitgeist, die antijüdische Haltung war relativ stark verbreitet.²⁵¹ Der Text setzt fort:

²⁴⁶ „1929 oder 1930: Herr K. hatte (m.W. auf Veranlassung des derzeitigen Oberschulrates Herrn Koch) in der Karl-Marx-Schule bei Karsen hospitiert. Er kam mit völliger Ablehnung dieser aus den Parteiansichten hervorgegangenen Unterrichtsmethoden zurück.. Er schilderte seine Erfahrungen im Kollegenkreise (Karsens Meinung: „Heimat gibt es nicht!“ u. dgl.) und gab eine vernichtende Kritik ab über die Hoffnungslosigkeit dieser mechanistisch-materialistischen Erziehung“ (Graf 1933, zit. n. ebd.).

²⁴⁷ Vgl. Aus Hedicke's späten Briefen, in: WuU IV, 1964 A, 3 (abgedruckt in Bbl.): „K. war vor dem 1. Weltkrieg an der Realschule. Er verachtete diese Schulförm und sehnte sich nach dem KSW. Sein Lieblingswort war ‘Vollidiot’. Von den Philosophieprofessoren ließ er nur die Marburger Cohen, Natorp und den damaligen Nicolai Hartmann gelten. Paulsen, Menzer waren ‘Vollidioten’, mein Berliner Lehrer Riehl hieß bei ihm Cretinist; ‘er hat doch die Geschichte des Cretinismus’ geschrieben (statt Kritizismus)“ An gleicher Stelle schilderte Hedicke eine Szene aus einer Konferenz des Realschulkollegiums, in der die Vergabe von Vorträgen für eine Jubiläumsveranstaltung anlässlich des 25. Bestehens der Schule besprochen werden sollte: „Karsen meldete sich sofort: ‘Ich übernehme sie beide’ – ‘Worüber dachten sie denn zu schreiben?’ – ‘Ich werd’ schreiben über den Gegenstand.’ Walter verhielt sich klug und meinte: ‘Wir müssen darüber nochmal reden’. Aber Peter Buch, Professor: ‘Saogn Se mal, Kollege Karsen, iwwer was for'n Gegenstand wolln Se eigentlich schreiben?’ Karsen: ‘Ich bitt' Sie, Herr Professor, über den Gegenstand der Erkenntnis’. Da zuckte Prof. Buch nur die Schulter und drehte ab. Karsen zu mir: ‘Haben Sie gehört, Hedicke, glauben Sie noch nicht, daß alle Professoren Vollidioten sind?’“ (Ebd.)

²⁴⁸ WuU 1964 G, 168f.

²⁴⁹ Hanewald, R.: Karsen, in: WuU 1964 G, 168f. Über diese Geschichte gibt es von Hedicke keinen schriftlichen Nachweis.

²⁵⁰ Die Namensänderung war bereits vom Vater während Karsens Schulzeit vorgenommen worden.

²⁵¹ Beeindruckendes Zeitdokument dafür ist der Aufsatz einer jüdischen Schülerin der Luisenschule von 1925, die sich vornimmt, nach Israel auszuwandern, da sie wegen ihres jüdischen Glaubens von ihren “Freundinnen“ ignoriert bzw. sie sich aus Glaubensgründen isoliert fühlte [Sammlung der besten Aufsätze, Luisenschule (Mitte 19. Jhd. bis 1925), Standort: Bibliothek des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Magdeburg]. Auch E. Thape weist in seiner Biographie auf eine antisemitische Entwicklung in Magdeburg in dieser Zeit hin.

„K. avancierte rasch. – Er wurde Leiter der früheren Kadettenanstalt in Berlin, um sie zu demokratisieren. Er hatte aber wenig Glück dabei. Eines Tages wehte hoch oben auf dem Gebäude eine schwarz-weiß-rote Fahne. ...“

Als K. einmal einen Schüler, der ihm auffiel nach seinem Namen fragte, sagte dieser: ‘Ich [Hervorhebung Quelle] heiße wie mein Vater: von R.

‘K’s Nachfolger dort, Hans Richert, der Schöpfer der preußischen Schulreform, brachte wieder Ordnung in die Schule. ...“

Auf einer Tagung in Mainz 1929 mit den Vertretern der Columbia-University, New York, hielt K. einen Vortrag über die Höheren Schulen in USA; ich war ein paar Mal mit ihm dort zusammen. Später übernahm Karsen, über dessen pädagogische Einstellung ich ja einmal in diesen Blättern berichtet habe, die Leitung der hochmodernen Karl-Marx-Schule in Berlin-Schöneberg, die nach seinen Plänen eingerichtet wurde. Im Zeitalter der Technik wurden die Pausen z.B. dadurch geregelt, daß beim Beginn die Klassentüren sich automatisch öffneten. Fritz Krüger hat einmal über seinen Besuch dort berichtet.

(Nach) 1933 emigrierte K. und wurde bald bolivianischer Unterrichtsminister. 1945 wurde er von den Amerikanern zurückgeholt und hatte bei denen eine leitende Stellung. Damals hat er seine Hand über die Berliner Berthold-Otto-Schule schützend gehalten, als sie in Gefahr war, wegen angeblicher nationalsozialistischer Gesinnung der Leiterin aufgelöst zu werden” (ebd.).

Daß Karsens Versuch mit einer „Demokratisierung“ der Schule „glücklos“ verlief, erst Richert „wieder Ordnung“ brachte, meinte weniger das Scheitern wegen mangelnder pädagogischer Kompetenz, sondern vielmehr dessen Absicht, durch Erziehung auf politische Gesinnung Einfluß nehmen zu wollen. Eine Intention, der die Magdeburger Berthold-Otto-Anhänger bis 1933 immer entgegengesetzt haben. Und vielleicht hat auch folgender Aspekt das Verhältnis zu Karsen mitgeprägt: Im Zusammenhang mit der erwähnten „Tagung in Mainz“ reklamiert Hanewald gewissermaßen eine ebenbürtige Stellung gegenüber seinem Reformerkollegen Karsen. Nicht zuletzt auch dem Umstand geschuldet, daß die BOS Magdeburg überregionale öffentliche Anerkennung in unverhältnismäßig geringerem Maße erfuhr als Karsens Versuch in Berlin-Neukölln. Daß Karsens Schicksal nach 1933 wie eine „lückenlose“ Karriere dargestellt, die passivische Form „1945 wurde er von den Amerikanern zurückgeholt und hatte bei denen eine leitende Stellung“ verwendet wird, zeigt die deutliche Distanz zu Karsen, die auch nach 1945 fortlebte und Anteilnahme an der Entlassung und Vertreibung durch die Nazis vermissen lässt. Das bisher Ausgeföhrte informiert auch darüber, daß das Verhalten der Otto-Anhänger unterschiedliche, einschließlich persönliche Gründe hatte, die jüdische Herkunft Karsens dürfte als erschwerend hinzugekommen sein, vor allem aber wurde der sozialdemokratische Schulpolitiker abgelehnt. Aus Sicht der Otto-Anhänger blieb ihre selbstaufgeriegte parteipolitische „Neutralität“ nicht ohne Auswirkungen auf die Karrieremöglichkeiten.²⁵²

²⁵² Der Lehrer Fritz Krüger wurde 1931 an die Pädagogische Akademie Stettin berufen. 1933 verfaßte sein Kollege Otto Graf folgendes „Gutachten“:

„Herr K. war derzeit als Dozent für die Pädagogische Akademie in Stettin in Aussicht genommen. Ich war gleichzeitig von fachwissenschaftlicher Seite als Professor für Geographie an der Pädagogischen Akademie in Hannover dem Ministerium in Vorschlag gebracht worden (in Nachfolge von Oswald Muris). Herr K. wußte davon, weil er mehrfach in Hannover hospitiert hatte. Die verschiedenartige Entwicklung Wahrlangelegenheiten führte notwendig zu einer Aussprache darüber, daß für mich wegen meiner Nichtzugehörigkeit zur SPD eine solche Beförderung von vornherein als ausgeschlossen gelten müsse. Angesichts dieser Situation, in der Herr K. sich sehr bedrückt fühlte, hatte ich vielfach Gelegenheit, mit ihm über die Mißstände des Parteibuch-Beamtentums zu sprechen, und konnte feststellen, wie sehr er innerlich von solcher unsachlichen Handhabung abrückte“ (Graf 1933, zit. n. BBL. 1965, 25f.).

Natürlich kann das politische und schulpolitische Handeln der Lehrer der BOS in dieser Zeit mit den herangezogenen Informationen allein nicht abschließend charakterisiert werden. Dennoch ist grundsätzlich festzustellen, daß unter den Pädagogen eine bemerkenswert offene Atmosphäre herrschte, die Kommunikation im Kollegium über alle Fragen möglich war. Den Hintergrund bildete die grundsätzliche Übereinstimmung nicht nur in pädagogischen, sondern auch in weltanschaulich-politischen Fragen. Die Fähigkeit, Kontroversen aufzulösen, indem nicht eine Mehrheit verbindliche Beschlüsse gegen eine Minderheit erwirkt, sondern die Koexistenz unterschiedlicher Standpunkte akzeptiert wird, förderte dieses Klima. Ausgehend von einer im wesentlichen liberalen Perspektive, gab es Beziehungen zu links- wie rechts-“benachbarten” politischen Auffassungen und Personen. Wo indessen linkspolitische Akzeptanz bereits endete, machte das Thema „weltliche Schule“ deutlich. Dennoch wäre mit „Ablehnung“ das Verhältnis zur Sozialdemokratie falsch interpretiert, denn es existierten nicht nur auf kommunalpolitischer Ebene fruchtbare Beziehungen. Darüber hinaus kamen viele Kinder der Wilhelmstädter höheren Schule i.E.²⁵³ aus politisch links orientierten Elternhäusern. Hanewald hatte reichlich Erfahrungen mit sozialdemokratischen Schulaufsichtsbeamten, die Mehrzahl war der BOS wohlgesonnen. Unter ihnen schrieb er Grimme eine charismatische Aura zu: „Wenn Adolf Grimme in eine Unterrichtsstunde kam, so ging diese nicht, wie sonst leicht, schlechter, sondern besser. Man fühlte sich durch seine Anwesenheit gehoben, gefördert“ (Hanewald Bbl. 1962, 64).

8.2. Der Ausbau zur „Vollanstalt“

Im Oktober 1926 stimmte der Schulausschuß dem Antrag des Stadtschulrates zu, die Wilhelmstädter höheren Versuchsklassen fortzuführen. Die mittlerweile der SPD angehörende Margarete Behrens begründete der Stadtverordnetenversammlung diesen Standpunkt. Mit „großer Mehrheit“²⁵⁴ votierte das Parlament dafür. Die kommunistische Fraktion lehnte mit der Begründung ab, daß eine unverhältnismäßige Förderung der höheren Schulen erkennbar sei, die im Gegensatz stünde zur Aufmerksamkeit, die den Mißständen in den Volksschulen gewidmet würde. Dem Aufbau zur Vollanstalt als Wilhelmstädter höhere Schule i.E. stand nichts mehr im Wege. Die Entscheidung, ob eine reform-realgnasiale oder oberrealschulische Richtung eingeschlagen würde, setzte man auf Wunsch der Schule aus.²⁵⁵ Das PSK war mit einer „elastischen Gestaltung“ der Stundentafel in der nun aufzubauenden Oberstufe einverstanden. Die Genehmigung zur Vollanstalt bedeutete außerdem, daß der Antrag auf ein eigenes Gebäude gestellt werden konnte.

Ende der 20er Jahre begannen sich in Magdeburg die Geburtenrückgänge (vgl. Kap. 2) auf das höhere Schulwesen dramatisch auszuwirken. Noch bedrohlicher war für die Schulen die inflationäre Situation in den öffentlichen Finanzen. Wiederholt konnte nur noch mit Notverordnungen der finanzielle Kollaps verhindert werden, mit zum Teil erheblichen Folgen für das Schulwesen. Infolge der unvermeidbaren Sparmaßnahmen wurden 1928 Dom- und Kloster-Gymnasium zusammengelegt. Weiterer Abbau in Verantwortung von PSK und städtischen Schulbehörden war erforderlich. Zunächst stand dafür das humanistische König-Wilhelms-Gymnasium zur Disposition, in linksgerichteten Bildungskreisen ohnehin als reaktionär angesehen. Wahrscheinlich 1930, so Hanewald, ging im Städtischen Schulausschuß überraschend der Vorsitzende, Stadtschulrat Nordmann, von dieser Strategie ab und schlug statt dessen die Berthold-Otto-Schule für einen Abbau vor. Sie sei zuletzt und nicht auf Veranlassung der Schulverwaltung, sondern des Schulleiters entstanden, so die Begründung.²⁵⁶ Hanewald machte daraufhin den Vorschlag, gar keine Schule abzubauen, lediglich

²⁵³ i.E. – (im Entstehen) das Kürzel stand bis zur Anerkennung als Vollanstalt 1933, d.h. bis alle Klassenstufen existierten.

²⁵⁴ Magdeburger General-Anzeiger Nr. 242 v. 14. Oktober 1926.

²⁵⁵ Gleichzeitig wurde der Einrichtung eines Reformzweiges am Realgymnasium und der Pachtung der Forts 1 und 6 durch den Magistrat zugestimmt, mit der Absicht, eine Waldschule einzurichten.

²⁵⁶ Vgl. Hanewald: Abbau, in: WuU, IV. Folge 1958, 3. Stück.

bestehende zu reduzieren. Ergebnis war, daß in dem von einer sozialdemokratischen Mehrheit besetzten Ausschuß (Schulleiter, Stadtverordnete, Elternvertreter, Vertreter von Organisationen) Nordmann für den Abbau der BOS keine Mehrheit fand, ebensowenig kam Hanewald mit seinem Vorschlag durch. Es wurde schließlich der Beschuß zum Abbau des König-Wilhelms-Gymnasiums

Schuljahr	Schülerzahl (gesamt)	Mädchen	Jungen
Ostern 1929	250	89	161
Ostern 1930	340	120	220
Ostern 1931	400	149	251
Ostern 1932	440	162	278
	435		
1933/34	390		
1934/35	375		
1935/36			

angenommen. Gleichzeitig damit erfolgte die Reduzierung der Klassenzahl der Lessingschule. Die BOS stand nicht mehr zur Disposition.

Koedukation – ein Grundsatz, der verdächtig macht

Als gravierendster Unterschied zwischen den neuen Reformklassen und den anderen höheren Schulen wurde in der Öffentlichkeit der Stadt die gemeinsame Unterrichtung von Mädchen und Jungen wahrgenommen. Der Gedanke der Koedukation, als „gemeinsame Erziehung und Interaktion von Jungen und Mädchen im Unterricht“ (Lenzen 1989, 867) hatte vor 1919 in die öffentliche Bildungspraxis keinen Eingang gefunden. Gerade erst war die institutionelle Zulassung von Mädchen in separierten höheren Einrichtungen erkämpft worden. Der Anteil der Mädchen, die versuchsweise in Knabenschulen mit koedukativer Erziehungsabsicht Aufnahme gefunden hatten, betrug in Preußen 1931 nur 6,3 % (Pfister 1983, 41, zit. n. Kersting 1989). In Deutschland unternahmen Gustav Wyneken (Wickersdorf 1906) und Paul Geheeb (Odenwaldschule 1910) die ersten praktischen Versuche mit Koedukation.

Im Magdeburger Berthold-Otto-Verein galt Koedukation in den schulkonzeptionellen Überlegungen von Beginn an als unveräußerliches Prinzip. Die Versuchsschule hatte für die Volksschulebene bereits den ersten Schritt getan. Allerdings waren für diese Stufe die Vorbehalte geringer, denn Koedukation ließ sich schon aus bildungsökonomischen Gründen vielfach kaum umgehen. Anders im höheren Schulwesen der Stadt. Es war vor allem das Ergebnis individueller Werbung, insbesondere an der Volksversuchsschule, daß sich im ersten Sextaner-Jahrgang Ostern 1924 unter den 68 angemeldeten Schülern auch einige Mädchen befanden, deren Zahl in den folgenden Jahren stark zunahm. Aus dem ersten Jahrgang bildete man eine gemischte und eine reine Knabenklasse (letztere blieb eine Ausnahme bis 1935). Wie schon erwähnt, übernahm Studienrat Dr. Menzel die koedukative Klasse (VIa) und Studienrat Lucius die Jungenklasse. Unter den höheren Schulen der Stadt blieb man mit koedukativer Erziehung ein Sonderfall.

Aus der obigen Statistik läßt sich ein Verhältnis Jungen zu Mädchen von 2:1 ermitteln, das sich in den Klassenzusammensetzungen widerspiegelte. Den höchsten Mädchenanteil in einer Klasse der oben ausgewiesenen Schuljahre hatte die OIII (1930/31) mit 18 von 36 Schülern.

Nicht selten gab es wegen der Koedukation „verschmitzte Anwürfe von außen“, so Hedicke (Bbl. 1961, 7). Außer im Sportunterricht wurde sie durchgängig praktiziert, selbst Werken und Nadelarbeit konnten jeweils von Jungen und Mädchen gewählt werden, wie sich Schüler erinnern.

Um sich auf die Praxis koedukativer Erziehung vorzubereiten, unternahm Hanewald im ersten Jahr mehrere von der Stadtverwaltung finanzierte Studienreisen, die ihn u.a. auch in Landerziehungsheime führten. Zwei Jahre später, Weihnachten 1926, kam der Begründer der Odenwaldschule, Paul Geheeb, auf Einladung des Berthold-Otto-Vereins nach Magdeburg.²⁵⁷ Für die Lehrer wurde das Gespräch mit ihm ein bleibendes Erlebnis, vor allem machte er Mut zur Koedukation:

„Sein Auftreten war äußerst bescheiden; er trug keine Bedeutung zur Schau, aber man fühlte, daß Etwas von ihm ausging. In seinem Vortrag am Abend fehlte jedes Pathos, jede schwungvolle Phrase. Aber dieser schlichte Mann gab uns mit seinen einfachen Worten an jenem Abend so viel für unsere Schule; denn unsere instinktive Grundhaltung zur Koedukation wurde wach und blieb es“ (ebd.).

„Der oberste Gesichtspunkt, aus dem heraus Koedukation gefordert wurde, war ja der humanistische einer Anerkennung des menschlich Gleichwertigen – wohlgemerkt, nicht Gleichartigen – im Weibe“ (Hedicke 1930, 92). Man orientierte sich also nicht an den Forderungen nach einer „gleichartigen egalitär-demokratischen Bildung für Jungen und Mädchen“, sondern verstand sie eher „als positive Verstärkung der Geschlechterdifferenz“ (Kersting 1989). Auch wenn die erwarteten Phänomene verschieden-geschlechtlicher Erziehung in gemischten höheren Klassen

	1930	1931	1932
Vorzeitige Abgänger an andere Schulen in eine Berufsausbildung	17 (7)* 11 (5)	27 (9) 20 (6)	46 (23) 33 (10)
			* (Mädchen)

kaum in Erscheinung traten, hatte man an der Schule schon damit zu tun, sich gegen die „moralische Verbildung“ der Umwelt zu rechtfertigen, der „das noch so harmlose und natürliche Zusammensein von Knaben und Mädchen schon Stoff zu allerhand Bemerkungen und Verdächtigungen gibt“ (Hedicke 1930, 93). Von den Lehrern erforderte Koedukation, ungerechtfertigte geschlechterdifferenzierende Unterschiede zu vermeiden. Insbesondere die Landheimaufenthalte hatten gezeigt, daß die „Verwischungstheorie“, d.h. Verweiblichung des Mannes bzw. umgekehrt bei der Frau, ad absurdum geführt würde. „Gelegentliche Aussprachen mit den Eltern“ waren aber dennoch nötig; selbst bei „verständigen Eltern“ bedurfte es z.B. eines Hinweises, „um zu erreichen, daß auch bei Geburtstagsfeiern keine Grenzen gezogen würden“ (ebd.). Schüler bestätigten, daß die Koedukation ein Thema war, bei dem sie sich nach außen häufig in Rechtfertigungsposition befanden.

Vergleichende Erfahrungen im Zusammenhang mit Koedukation konnte man mit den beiden ersteingeschulten Klassen sammeln, von denen bekanntlich eine koedukativ und eine nur aus Jungen zusammengesetzt war. Hedicke bemerkte 1930, daß „jeder Lehrer in einer gemischten Klasse feststellen und berücksichtigen [muß], daß die Art, wie man sich der Dinge bemächtigt, das Heran- und Hineindenken und -fühlen, anders, differenzierter und, ich möchte sagen, ganzer wird“ (Hedicke 1930, 90). Er stellte fest, daß die UIIIb (Jungenklasse 1924) im Gegensatz zu früher „jetzt einen eigentümlich dumpfen, schwerfälligen Eindruck“ mache, während er in der UIIIa diese dumpfe Atmosphäre nicht spüre. Eine Vermutung über mögliche Ursachen läge in der Koedukation. Auch der Musiklehrer war der Meinung, daß die Jungen der gemischten Klasse später in den Stimmbruch kämen, Tanz und Musik würden überhaupt einen sehr unterschiedlichen Verlauf in

²⁵⁷

Die Vermittlung ging von Hedicke aus, im Anschluß an eine Landerziehungsheimtagung in Berlin, an der Geheeb und er teilnahmen. Ein Studienfreund Hedickes war Alfred Andreesen, der von Lietz als Nachfolger eingesetzte Leiter seiner Landerziehungsheime.

beiden Klassen nehmen. Im übrigen weisen Schülerfotografien sehr anschaulich auf die Normalität

*Abb. 21: Schülergruppe im Landheim 1935.
Arrangement koedukativer Gemeinschaft*

im Umgang mit Koedukation hin. Jungen und Mädchen saßen im Unterricht zusammen, musizierten gemeinsam; Sport, Spielen, Baden und Duschen im Landheim erfolgten ebenso gemeinschaftlich, konnten aber auch getrennt veranstaltet werden, je nach Befindlichkeit der Schüler. Auch Kartoffelschälen war kein Tabu für Jungen oder Lehrer. Auf der anderen Seite war umstritten, daß die „Landheimmütter“, ihrer familiären Rolle entsprechend, die Versorgung zu sichern hatten, Mädchen nach diesem Verständnis mit Servieren u.ä. rollentypischen Aufgaben betraut wurden. Den Jungen oblag z.B. die Versorgung mit Brennmaterial. Körperliche Arbeit wurde von allen geleistet, mitunter nach der Schwere differenziert.

Daß Koedukation außerhalb dieser Schule nicht selbstverständlich war, wurde immer dann bewußt, wenn Quereinsteiger aus anderen Schulen, insbesondere nach UII in die Klassen kamen. Frau S., die von ihrem Vater, einem Lehrer an der BOS, von der Luisenschule 1930 zur Wilhelmstadt umgemeldet worden war, beschrieb ihre Gefühle beim Übergang als „unter großer Spannung wegen der Koedukation“, die sich jedoch schnell in Normalität aufgelöst habe.²⁵⁸ Eine statistische Analyse über nichtversetzte Schüler ergab, daß Mädchen nicht nur absolut, sondern auch anteilig seltener als Jungen eine Klasse wiederholen mußten. Ebenso war die Tendenz zum Wechseln der Schule bei Mädchen geringer als bei Jungen. Bei den Zugängen an die Schule nach der Sexta spiegelt sich das Verhältnis in folgenden Zahlen: 1929: 10 (2)²⁵⁹, 1930: 3 (1), 1931: 24 (9). Unter den vorzeitigen Abgängern (jeweils bis Ostern) war der Anteil von Mädchen und Jungen ausgeglichen. Im Jahr 1932 wechselten unverhältnismäßig viele Mädchen an eine andere Schule.

Die Mehrzahl der Abgänger verließ die Schule vor dem nächsten Versetzungstermin, also während des Schuljahres. Obgleich die Sextaner in diesem Zusammenhang statistisch nicht auffällig sind, ist es, bei einer Streuung zwischen 3 und 15 (1932), für die Schuleinsteiger schon als Zeichen

²⁵⁸

Interview des Autors mit Frau S. am 16.10.95, liegt als Tonbandaufzeichnung vor.

²⁵⁹

Zahlen in Klammern: Mädchen.

anzusehen, daß nicht alle (wieder mehr Jungen als Mädchen) eine solche Schule erlebten, wie von ihnen oder ihren Eltern erwartet wurde. Die Fluktuation blieb in diesen Toleranzen etwa bis zur Quinta. Erst in der OII waren dann wieder relativ viele Abgänge „durch Verlassen der Anstalt“. Wie groß die Fluktuation insgesamt über 9 Schuljahre innerhalb eines Jahrganges sein konnte, macht die statistische Entwicklung der beiden 1924 eingeschulten Klassen deutlich: 1924: 68 (9?); 1929 UII (UIIb ohne Mädchen) 44 (9); OII 35 (6); UI 26 (5), OI Reifeprüfung 18 (6). Von den 68 Eingeschulten verließen mindestens 50 vorzeitig die Schule, auffallend die Konstanz bei den Mädchen. Ursachen für diese hohe Fluktuation lagen vermutlich in der besonderen Situation, daß für die ersten Sexten unbedingt ausreichend Schüler zu gewinnen waren, die Auswahl nur zweitrangig nach Leistungskriterien erfolgte, sie ist aber auch eine Folge der breit gefächerten sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft gewesen.

Eine „Einheitsschule“ nach Ottos Prinzipien

Der Begriff der Einheitsschule, von Paul Natorp aus sozialpädagogischer Perspektive in die Diskussion gebracht, bedeutete ihm eine gemeinsame Schule für alle Klassen und Schichten des Volkes. Fritz Karsen schloß gesellschaftspolitische Zielstellungen mit ein, auch Hamburger Reformer hatten eine Einheitsschule zum Ziel. In der Magdeburger Wilhelmstadt verfolgte man die Absicht, einen einheitlichen Schulorganismus zu schaffen, der von der Grund- über die Mittelschule bis zur höheren Schule reichen, eventuell auch den Kindergarten einschließen sollte. Die Berthold-Otto-Anhänger begründeten ihre Einheitsschule aus der „volksorganischen“ Perspektive, betonten aber vor allem die pädagogischen Absichten. Man wollte die Schüler ähnlich einer Gesamtschule in möglichst vielen Situationen gemeinsam lernen und miteinander umgehen lassen und erst bei sich entwickelnder Notwendigkeit eine Trennung nach Begabungen, Neigungen oder entsprechend der weiterführenden Bildungswege vornehmen. Eine Intention, die gegen das vorherrschende gegliederte Schulsystem gerichtet war.

Es gab (auch) unter diesem Aspekt seit 1924 einen Lehreraustausch zwischen der Volks- und höheren Schule, später wurde die Mittelschule einbezogen²⁶⁰. Zeitweise existierten Schülergruppen mit Teilnehmern aus allen drei Schulen. Die Mehrzahl der Sextaner der höheren Schule kam in allen Jahren aus der Volksversuchsschule. Aus den Abschlußjahrgängen der Mittelschule rekrutierten sich ebenfalls Übergänger. Um die Zusammenarbeit zu fundieren, fand am 26. November 1928 unter Leitung des Dienstältesten, Rektor Rauch, eine erste gemeinsame Konferenz aller drei Schulen statt. Es wurde Kretschmanns²⁶¹ Buch „Vom Sprechen zur Sprache“ von Fräulein Schmidt (Versuchsschule) mit einem Referat vorgestellt. Auf dieser vierstündigen Veranstaltung wurde beschlossen, eine Kommission zu bilden, die Richtlinien für den Sprachunterricht der Volksschule als Vorstufe für Mittel- und höhere Schule erarbeiten sollte. Auf einer Gesamtkonferenz der höheren Schule im September 1929 wurde über nachfolgende Grundsätze diskutiert, vorgetragen von Fräulein Lüneburg von der Volksversuchsschule:

1. Teilnahme an den Konferenzen, wenn pädagogische Themen zur Besprechung stehen
2. Austausch der Lehrkräfte
3. Schaffung von Übergangsmöglichkeiten nach dem 7. Volksschuljahr
4. Teilnahme am englischen Unterricht
5. Im Gesamtunterricht die Kinder der drei Schulen vereinen
6. Gemeinsamer Chor

²⁶⁰ Zum Beispiel berichtete der Sohn von Paul Linke (Bruder von O. Linke), Lehrer an der Mittelschule im Sedanring, daß sein Vater Fremdsprachenunterricht auch an der höheren Schule stundenweise erteilte und die Absicht hegte, ganz an diese Schule zu wechseln.

²⁶¹ Johannes Kretschmann praktizierte erfolgreich Ottos Schulkonzept in der einklassigen Landschule von Holbeck (vgl. Karstädt 1928, 346). Es gab Kontakte von Magdeburger Lehrern zu ihm.

7. Noch vor den Herbstferien in gemeinsamer Konferenz diese Fragen zu besprechen.²⁶²

Es ist zweifelhaft, ob diese Zielstellungen jemals wirklich Praxis wurden. Wegen „Überlastung“ der Lehrer der höheren Schule kam es in der Folgezeit zu keinen weiteren gemeinsamen Initiativen. Das von Rektor Wetzel geführte Kollegium der Mittelschule teilte offensichtlich von Beginn an nicht die Begeisterung der beiden anderen. Man einigte sich zunächst auf einen Kompromiß, der vorerst nur die Leiter betraf: Sie sollten nach den Ferien auf einer gemeinsamen Konferenz Vorschläge unterbreiten. Damit endet dieser Vorgang in den Dokumenten. Weitere Spuren von Zusammenarbeit – auch im Sinne des genannten Vorhabens – auf dem Weg zur „Einheitsschule“ lassen sich auch später finden, obgleich der Umzug der Volksversuchsschule in die Schmeilstraße 1928/29 die Situation erschwerte. Die offenbar allmähliche Versandung dieser Idee hatte vielschichtige Gründe. Fehlendes Interesse bei den Eltern sowie die Zurückhaltung bei Lehrern sind Phänomene, deren Ursachen von den Reforminitiatoren offenbar nicht hinterfragt wurden.

Unklar sind in diesem Zusammenhang die Absichten der Schulverwaltung. Die These, daß es in dieser Frage Differenzen zwischen Löscher und Bogen gegeben habe, Bogen die Einheitsschule „verhindert“ hätte, geht auf Hanewald zurück, ist aus anderen Quellen jedoch nicht schlüssig zu belegen. Das Thema wurde erst 1933 wieder relevant, als Hanewald diese Intention erneut aufgriff, in der Hoffnung, die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen würden dafür neue Chancen eröffnen.

Nach 1926 trat die Entwicklung der höheren Schule i.E. mit der Bewilligung eines neuen Schulgebäudes durch Stadtparlament und Magistrat in eine neue Phase. Erklärtes Ziel aller Beteiligten war es, die reformpädagogischen Intentionen so weit wie möglich architektonisch umzusetzen.

8.3. Das Schulgebäude der BOS – Funktionalität im Stil des „Neuen Bauens“

Die Standortwahl Wilhelmstadt erwies sich auch im Zusammenhang mit der erhofften räumlichen Selbständigkeit als günstig. Die Volks- und Mittelschulen litten bereits unter Raumnot, expandierender Wohnungsbau prognostizierte weiteren Zuwachs an Schülern, auch an Interessenten für eine höhere Schule. Günstigstenfalls kam für einen solchen Schulstandort ein Neubau in Frage. Nach 1926 wurde begonnen, Standortfragen zu diskutieren. Ein seit längerem für eine städtische Nutzung reserviertes Grundstück Ecke Adelheidring/Bakestraße kam zunächst in Betracht. Da es zu sehr in Nähe des Stadtzentrums lag und damit zu den dort gelegenen Anstalten, plädierten die Lehrer der Schule dagegen und für einen Standort im Zentrum der Wilhelmstadt. Als 1929 die Versuchsschule in die Schmeilstraße verlegt wurde, die weltliche Schule im Sedanring 27 einzog, habe man sich für ein Grundstück Freiherr-v.-Stein-Str./Hugo-Preuß-Straße entschieden, so Hanewald. Die städtischen Behörden veranschlagten für den Etat 1,4 Mio RM. Hanewald hatte im Vorfeld der Projektierungsphase die Erlaubnis erhalten, sich neue Schulbauten in Deutschland anzusehen, darunter das Realgymnasium in Erfurt, das Katholische Gymnasium in Heiligenstadt und das Lessing-Gymnasium in Frankfurt a.M.²⁶³ Insbesondere vom Besuch der letztgenannten Schule brachte Hanewald Anregungen mit, so z.B. daß dort die OI an Einzeltischen arbeitete und in der Aula nach dem Baukastenprinzip in unterschiedlicher Weise eine Bühne entstehen konnte. Diese und eigene Ideen diskutierte das Lehrerkollegium und brachte sie zum Vorschlag für die Gestaltung der neuen Schule. Die einsetzende Weltwirtschaftskrise zwang jedoch noch vor Baubeginn zu

²⁶² Gesamtkonferenz v. 16. September 1929, zit. n. Bbl. 1964, 60.

²⁶³ I.A. des Direktor Mayer wurde Hanewald von dem Primaner Prinz Wittgenstein durch die Schule geführt, was ihn unangenehm berührte.

drastischen Reduzierungen, so daß die bereitgestellte Summe auf 300000 RM zusammengestrichen werden mußte. Damit war dieses Projekt undurchführbar. Hanewald bat daraufhin Adolf Grimme, der inzwischen in Berlin das PSK leitete, um Unterstützung. „Der schrieb einen Brief an seinen Parteifreund, den Oberbürgermeister Beims. Erfolg: 600000 Mark wurden bewilligt. Das war die Rettung“ (Hanewald Bbl. 1959, 3). Anlässlich des ersten Spatenstichs (vermutlich 1929) trug der Verfasser Walter H. im Beisein „vieler Behördenvertreter“ sein preisgekröntes Gedicht vor:²⁶⁴

Einst lag der Acker friedlich still,
die Leute ernteten Kartoffeln und Dill.
Da komm’ n in gemeß’ner Haltung
Herrn von der Bauverwaltung,
die den Acker vermessen.
Und in Anbetracht dessen
baut man eine neue Schule.
Bald erntet man auf demselben Platz
manchen guten, lehrreichen Satz.

²⁶⁴

Im StAM befindet sich eine professionell gefertigte informative Fotoserie über die BOS. Sie vermittelt anschaulich die unterschiedlichen Bauphasen und architektonische Gesamteindrücke und Details.

Ein völlig eigenständiges Gebäude konnte mit diesen Mitteln nicht errichtet werden, so entschied man sich auf Vorschlag des Kollegiums für einen Anbau an das vorhandene Schulhaus am Sedanring. Auch Auswirkungen auf die räumliche Ausstattung waren damit verbunden, einige Räume (Musikraum und Bücherei, später noch Räume für die untersten Klassen) mußten weiterhin im Altbau genutzt werden. Über die festliche Übergabe des Gebäudes berichtete die lokale Presse am 17. Juni 1930. Unter Teilnahme von Vertretern des PSK, städtischer Behörden, Lehrern und

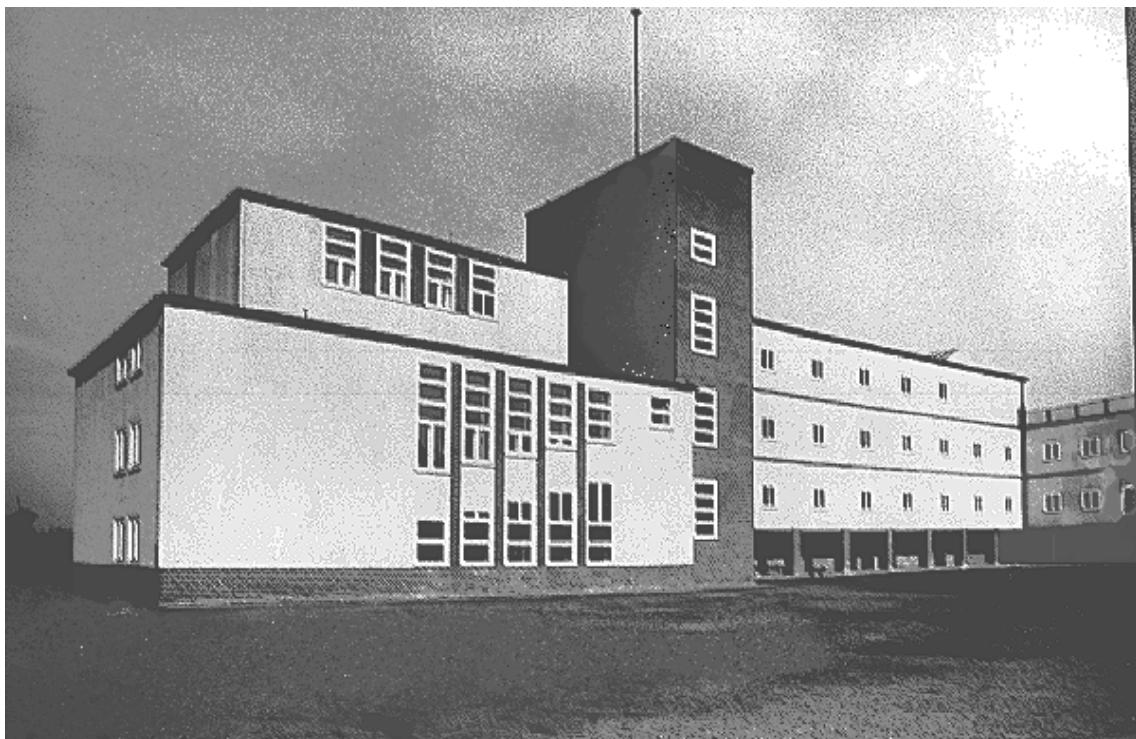


Abb. 22: *Berthold-Otto-Schule Magdeburg 1930. Funktionalität im Stil des Neuen Bauens.*
Architekt Stadtbaurat Johannes Göderitz

Eltern wurde der offizielle Akt vollzogen. Stadtbaurat Göderitz, einer der ersten Redner, führte zum Baustil aus:

„Man habe aber nicht etwa einer geldlichen Ersparnis allein Rechnung getragen, sondern man habe sich ganz allgemein auch heute schon, ohne damit den Stil unserer vorhergehenden Generation zu verachten, auf einen einfacheren und zweckmäßigeren Standpunkt gestellt, und man könne nicht gerade sagen, daß der Anblick dieses neuen Gebäudes im Verband mit dem alten Gebäude vom Auge unangenehm empfunden werde“ (Magdeburgischen Zeitung vom 18. Juni 1930).

Hervorgehoben wurden die erreichte „äußerste Ausnutzung des Raumes“ und die hellen, luftigen und gesunden Räume. Löscher sprach Dank für die gelungene architektonische Leistung aus. Er räumte aber auch ein, daß die reformerische Absicht, „Volksschule, Mittelschule und höhere Schule ganz eng nach ‘neuen Grundsätzen’ zu vereinigen“, nicht erfüllt werden konnte. Die Ansprache vom Vizepräsidenten des PSK, Rohrer, wurde nicht rezipiert, dafür die von Direktor Hanewald. Er dankte für das Gebäude, versicherte Eltern und Schulbehörde enge Zusammenarbeit, schränkte gleichzeitig ein, daß „nicht alles erreicht sei, was man im Interesse des Aufbaues dieser Schule hätte erwarten können“, so die Zeitung.

Der Magdeburger General-Anzeiger informierte ausschließlich positiv über die funktionale Gestaltung des Neubaues, der in „ehrlicher Klarheit“ und „weniger originell als die eben vollendete



Abb. 23: Physiksaal mit Verbindung zum Vorbereitungsraum

Volksschule an den Harsdorfer Worthen ...“ den Eindruck „einer stillen Lebendigkeit, sozusagen einer guten Kinderstube“ mache (Magdeburger General-Anzeiger v. 17. Juni 1930). Nach Osten lagen die Flure mit kleinen Fenstern, das Haupttreppenhaus hatte man im Südflügel, in einem in Klinkerbauweise (korrespondierend mit dem Altbau) errichteten Turmbau untergebracht. In dem daran südlich anschließenden Eckbau befand sich der aufsteigend angelegte Physiksaal, dessen Fenster, auf dem Bild erkennbar, ebenfalls aufsteigend angeordnet waren. Neuartig an diesem Raum war die flexible Gestaltung der Wandtafel, hinter der sich der Sammlungsraum befand. Schob man die Tafel nach oben, konnte der Vorführtisch nach hinten in den Sammlungsraum gerollt werden und entsprechend für den Unterricht präpariert werden. Über dem Tisch war ein Kranträger angebracht, der für den Transport schwerer Lasten (z.B. für Hochspannungsversuche) eingesetzt werden konnte. Diese und andere Details wurden von Lehrern und Hochbauamt gemeinsam konziert.²⁶⁵

In vielen pädagogischen Konferenzen hatte man zuvor über Fragen der Inneneinrichtung bis hin zur geeigneten Wandtaelfarbe beraten. Für die Tafeln einigte man sich auf einen grauen Anstrich. Neuartig für städtische Schulen war der Einsatz von Stahlrohrkonstruktionen im Verbund mit Holzelementen bei der Gestaltung der Tische und Stühle. Für die Experimentierräume waren neuartige Lösungen für Stromversorgung und Entwässerung erprobt worden. Erfahrungen der Schule an den Harsdorfer Worthen wurden übernommen. Der Zeichensaal in der obersten Etage mit seinem natürlichen Oberlicht und einem Austritt auf das flache Dach war eine ideale Lösung. Ebenso in der obersten Etage waren der Fachraum für Chemie und eine Handarbeitsklasse. Im zweiten Obergeschoß befanden sich Lehrräume für Biologie, ein Werkstattraum, eine Dunkelkammer, Verwaltungsräume für Direktor und Lehrer und ein Aufenthaltsraum mit

²⁶⁵

Der Raum wurde 1995 rekonstruiert, die ursprüngliche Konstruktion der Sitzanordnung blieb erhalten, so daß der ursprüngliche Eindruck des Physiksaales nachvollziehbar ist. Der Durchbruch zum Sammlungsraum war schon früher geschlossen worden.

Handbibliothek für Schüler²⁶⁶, die mittags in der Schule bleiben mußten, weil sie einen zu weiten Schulweg für eine erneute Anreise zu Nachmittagsveranstaltungen hatten. Hier waren auch das Schularztzimmer, ein Lehrmittelraum und die Lehreraborte.

Im ersten Obergeschoß befanden sich verschiedene Lehr- und Übungsräume (z.B. für Physik), eine Kinokammer (Vorführraum), ein Sammlungs- und ein Lehrmittelraum sowie die Erdkundeklasse und drei normale Klassenräume. Im Erdgeschoß befanden sich der Werkraum, der von der Knaben-Mittelschule mitgenutzt wurde, sowie die Umkleideräume mit dem dazugehörigen „Schülerbad“, den Wasch- und Duscheinrichtungen für Sportplatzbenutzer. Unten befanden sich ein Frühstücks- und Milchausgaberaum, ein Hausmeisterzimmer und ein Fahrradraum. Aborte für Jungen und Mädchen waren im Verbindungsbau. Als Aula mußte weiter die bisherige im Altbau genutzt werden.

Unter den Besuchern der BOS mit schularchitektonischem Interesse war nach 1930 auch Paul Schaeffer²⁶⁷, Regierungsbaumeister aus Heyrothsberge, der sich in Vorbereitung auf den Bau des Oberlyzeums in Stendal von Hanewald die Schule zeigen ließ. Er sei beeindruckt gewesen von der selbständigen Arbeitsweise der Schüler und habe Hanewald daraufhin in den Rotary-Club und in das Haus seiner Schwiegereltern Gruson eingeladen, um über die Schule berichten zu lassen (vgl. Hanewald, Bbl. 1962, 76).

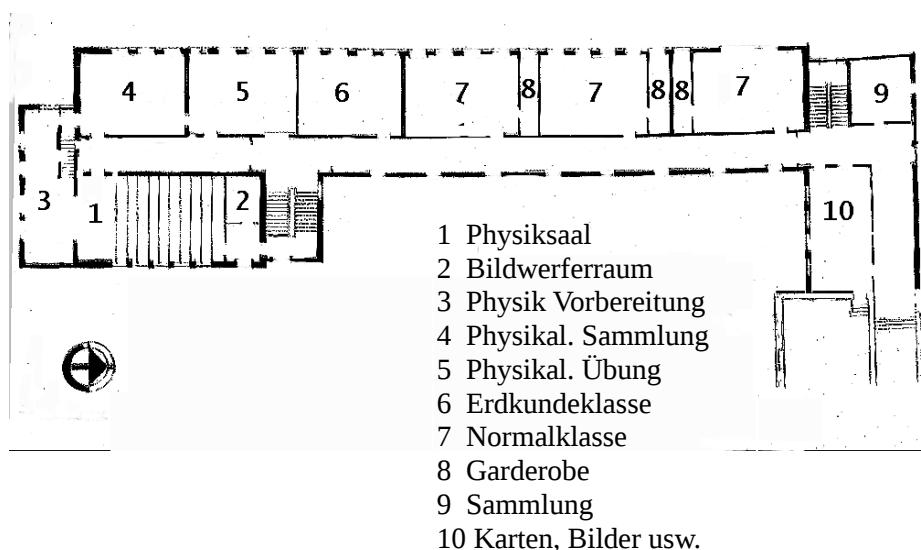


Abb. 24: 1. Obergeschoß

²⁶⁶

Glastüren sorgten für Transparenz und Lichtaustritt bis in die Flure.

²⁶⁷

Seine Frau war Hildegard Gruson, die erwähnte Freundin Klara Sträters.

Der Schulname – öffentliches Bekenntnis zu Berthold Otto

Der Ausbau zur Vollanstalt hatte auch zur Folge, daß die Schule den Namen einer Person erhalten sollte. Unter Einbeziehung von Lehrern und Schülern verband sich mit dieser Namensuche eine Art Identitätsfindung. Aus einer anderen Perspektive machten auch die Schüler ihren Wunsch deutlich, wie an anderen höheren Schulen, auch äußerlich als zu ihrer Schule gehörig erkannt zu werden. Eine Quarta regte im GU die Schaffung eines Schulabzeichen an.²⁶⁸ In einer Beratung des Schulleiters mit den Vertrauensschülern forderten Mädchen, nicht Barette, sondern auch die Schulmützen der Jungen tragen zu dürfen, da an ihnen die Schulfarben besser erkennbar waren. In einer Schulausschusssitzung war nicht nur eine Mehrzahl für ein Schulabzeichen, sondern, so das Protokoll: „Alle Schüler wünschen einen Namen für die Schule.“ Weiter heißt es dort, daß Hedicke daraufhin den Namen Lessings vorschlug, Menzel Hindenburg-Schule, auch „Berthold Otto“ wurde erörtert. „Auf die letzte Benennung, so führt Herr Hanewald aus, dürfte der Stadtschulrat kaum eingehen, weil der Name Berthold Ottos für die Stadt eine zu starke Bindung bedeuten würde“ (Bbl. 1961, 55).

Das Thema stand erneut am 6. Februar zur Diskussion. Mittlerweile in der engeren Wahl, auch nach Gespräche mit dem Elternbeirat: Wilhelm-Raabe-Schule, Herder-Schule, Immermann-Schule.

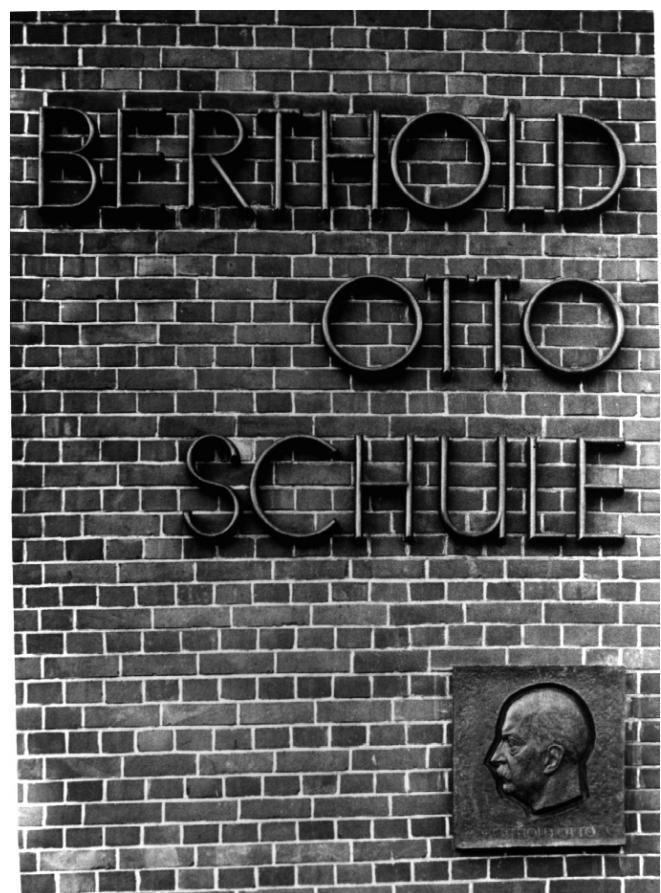


Abb. 25: *Berthold-Otto-Relief am Schuleingang von Konrad Pirntke*

Daß der endgültige Name dennoch nicht aus diesem Pool kam, habe ein Gespräch mit dem Dezernenten der Schule ergeben. Grimme selbst habe den Namen Berthold-Otto-Schule vorgeschla-

²⁶⁸

Hanewald berichtete dem Kollegium darüber auf der Gesamtkonferenz am 7. Januar 1929.

gen, so Hanewald (vgl. ebd.). Löscher verkündete im Juni 1930 anlässlich der Übergabe des neuen Gebäudes, die Schulverwaltung habe zugestimmt, der Schule den Namen Berthold Otto zu geben. Die Genehmigung des Ministeriums wurde durch das PSK dem Magistrat und der Schule am 28. Juli mitgeteilt:

„Der Herr Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung hat durch Erlaß vom 16. Juli 1930 – U II Nr. 26745 – genehmigt, daß die hiesige Wilhelmstädter höhere Schule i.E. künftig die Bezeichnung ‘Berthold-Otto-Schule’ führt“ (zit. n. Bbl. 1965, 10).

Berthold Otto besuchte die Schule am 10. November 1930. Im Sommer 1931 war die Ausstattung des Neubaues weitgehend abgeschlossen. Am Turm wurde eine Bronzeplakette von Berthold Otto angebracht, geschaffen von dem Magdeburger Künstler Konrad Pirntke.²⁶⁹ Die Tatsache, daß das Lehrerkollegium sechs Jahre nach der Eröffnung ihres dezidiert an Berthold Ottos Pädagogik orientierten Versuchs sich einem namentlichen Bekenntnis mit derart großer Vorsicht näherte, erst das Votum Grimmes für den Namen Berthold-Otto-Schule benötigte, zeigt, daß die öffentlichen Vorbehalte gegenüber dieser reformpädagogischen Richtung offenbar noch immer beachtlich waren.

8.4. Gesamtunterricht – Das „Kernstück“ des Reformversuchs

Die zuständigen Behörden bewiesen nicht wenig Mut, als sie ihre Unterstützung für den pädagogischen Versuch mit „Gesamtunterricht“ an einer höheren Schule bekundeten. Und das nicht nur, weil Reformierungsversuche in diesem traditionslastigen Bereich des Schulwesens zu jeder Zeit mit konservativem Widerstand zu rechnen hatten. Die zu erwartenden Probleme hatten außer der pädagogischen auch eine personalpolitische und damit finanzielle Dimension, eine Variable also, die nur schwer zu kalkulieren und sehr situationsabhängig war. Die Umsetzung des Reformkonzeptes erforderte Leistungen, die weit über das normale Maß hinausgingen, dazu gehörte, das wöchentliche Stundensoll der Lehrer zugunsten Gesamtunterricht, Pflichthospitationen und Konferenzen erheblich abzumindern. Im Schuljahr 1930/31 wurden vom Stundensoll eines jeden der 19 hauptamtlichen Lehrer je 2 Stunden pro Woche für Pflichthospitationen und Konferenzen (mit Ausnahme des Leiters) und für alle Klassenleiter nochmals 3 Stunden für GU (Nichtklassenleiter 2) abgesetzt. Schlägt man das auf die Lehrerzahl um, so entsteht ein pädagogischer „Sonderposten“ von 85 Stunden. Das sind vom gesamten Stundenvolumen (427 Stunden) etwa 20 %, somit dreieinhalb Lehrerstellen. In den Schuljahren vor- und nachher waren die Aufwendungen ähnlich hoch (vgl. Bergner 1995, 52).

Mit Aufnahme des Unterrichts in den beiden Versuchssexten trat die Arbeit mit GU in eine qualitativ neue Phase. Es gab endlich den Gesamtunterricht als besondere Veranstaltung, man konnte sich viel enger an die pädagogischen Intentionen Ottos halten, als es in der Volksversuchsschule möglich war. Im fachunterrichtlichen Bereich konnte die Praxis, vorwiegend alle Fächer einer Klasse in der Hand des Klassenlehrers zu belassen, nicht übertragen werden. Vielmehr bestand von der Sexta an die Notwendigkeit der fachlichen Differenzierung. Damit stellte die Konzeption im Grunde genommen eine Fortführung der bisherigen methodisch-didaktischen Versuche dar: „Eins war uns auf Grund der Erfahrungen, die wir schon, besonders auf der Mittel- und Oberstufe gesammelt hatten, von vornherein klar: der Kern des Unterrichts mußte Gesamtunterricht sein“ (Hanewald, 1926, 33). Das PSK erteilte die Erlaubnis, von den 31 Wochenstunden drei für den GU einzusetzen. Da kein zusätzliches Kontingent zur Verfügung stand, mußten die notwendigen Stunden aus dem Fonds des Fachunterrichts genommen werden. Zunächst war beabsichtigt, diejenigen Fächer, die am meisten vom GU profitieren würden, stundenmäßig zu

²⁶⁹ Der Verbleib dieser Plakette, die noch längere Zeit während der DDR-Zeit existierte, konnte bis heute nicht aufgeklärt werden.

verringern. Wie schon an der Versuchsschule war das auch hier nicht realisierbar, obwohl die Schulaufsicht offensichtlich keinen exakten Nachweis über das „Abminderungsverfahren“ forderte. Aus dem Vergleich der Summe der Fachwochenstunden der Richtlinien des Reform-Realgymnasiums von der VI bis zur OI²⁷⁰ mit der Stundenverteilung an der Wilhelmstädtter höheren Schule (Jahresbericht 1932/33), die insgesamt für den GU 27 Stunden pro Woche ausweist, ist die arithmetische Aufklärung der Umverteilung von Stunden nur annähernd möglich. Abweichungen pro Klasse (Anzahl Unterrichtsstunden) bestehen in den Fächern D (-4), En (7), F (+4), Ge (-5), Ma (-1) und im naturwissenschaftlichen Unterricht (-13). Die Unterschiede zur amtlichen Stundentafel hingen außerdem mit der zugestandenen „Elastizität“ und einer damit verbundenen variablen Fachunterrichtskonzeption zusammen. Lediglich im Fach Religion (evangelisch) gab es keine Abweichungen. Wahrscheinlich wirkte die latente öffentliche Beweislast, keine weltliche Schule zu sein. Eine „Aufklärungsveranstaltung“ im Schulgebäude Spielgartenstraße (Nachbarstraße) nutzten Hanewald und Menzel noch im Oktober 1926, neben der Information über die pädagogischen Sonderheiten des Versuchs, ausdrücklich auch für die „Widerlegung irriger Meinungen über die Unterrichtsmethode und den Charakter der Schule, die nicht als weltliche Schule anzusprechen“²⁷¹ sei.

Zur Funktion des GU

Der Gesamtunterricht repräsentierte gewissermaßen das pädagogische Ethos der Schule, seine Adressaten waren Schüler und Lehrer gleichermaßen. Unter drei grundsätzlichen Aspekten sollte er wirken:

- Im Mittelpunkt stand die erzieherische Absicht. Die Schule sollte ein „seelisches Gesamtwesen“ (Hanewald 1931, 122) werden, mit anderen Worten war ein vor allem auf Gemeinschaft abgestelltes „Schulklima“ intendiert. „Gesamtunterricht kommt aus der Gemeinschaft und strebt zur Gemeinschaft“, sollte „Erziehung zur Sittlichkeit“ sein (Graf 1931, 101). Nicht „Kampfgespräch“ (Diskussion), sondern „Erkenntnisgespräch“ – auf diese Weise wollte man eine „einheitliche gegliederte Gesamtstimmung“ (Hanewald, 1931, 122) herstellen. Das bedeutete Akzeptanz von Unterschieden, die wiederum nicht als Gegensatz, sondern als natürliche Gliederung innerhalb eines Ganzen (Volksorganismus) verstanden wurden. Nicht Führen im Sinne von „Fremderziehung“, sondern Auseinandersetzen mit der Umwelt und Gewähren von Hilfe, um zur „Selbsterziehung“ zu gelangen. An Herbart anknüpfend wurden auch Fehler und Schwächen als pädagogisch produktiv angesehen – „Erziehung als Wagnis“.
 - Der GU spielte die Rolle eines „Bindemittels“ für das Kollegium. Er war Drehpunkt für die Kommunikation zwischen den Lehrern über inhaltliche und pädagogische Fragen. Die notwendigerweise gemeinsame GU-Arbeit übertrug sich auch auf den Fachunterricht, die pädagogische Kommunikation der Lehrer überhaupt und führte nicht zuletzt zu einer grundsätzlichen Einheitlichkeit im pädagogischen Handeln, nicht zu verstehen als Egalisierung der Standpunkte.
 - Der GU war methodisches Prinzip für allen Unterricht.
- Gesamtunterricht war weder ein statischer Begriff noch Tabu-Thema. Er unterlag Veränderungen, die vor allem aus der Entwicklung schulischer Bedingungen folgten. Aus unterschiedlichen Gründen stand er mehrfach in Frage, nicht grundsätzlich, aber in seiner jeweiligen Erscheinungsform.

²⁷⁰ Abteilung B: Re 18, D 34, Lat. 16, En/1. Fremdspr. 41, F/2. Fremdsp. 26, Ge 23, Erdk. 13, Ma 37, naturwiss. Unt. 23.

²⁷¹ Magdeburger General-Anzeiger vom 26. Oktober 1926.

Gesamtunterricht in den ersten Jahren

„Die Kinder sollen etwas lernen.“ (Hanewald 1926, 28) – das war die grundsätzliche Forderung an den GU, die der Leiter dieser Versuchsklassen 1925 erhob. Jedoch handele es sich dabei nicht um einen mechanischen Vorgang²⁷², sondern „um sinnvolles Lernen, also nicht um eine reproduktive, sondern um eine produktive Tätigkeit“ (ebd.). Er ging davon aus, daß sich jugendliches Interesse nicht an irgendeinem Lehrplan orientiere, sondern bestimmte Stoffe zu günstigen Zeitpunkten tage-, ja wochenlang den Unterricht beherrschen könnten. Diese Konzentration psychologischer Art sei ein Beleg dafür, daß „Bildungsstoff eben nicht etwas Dinghaftes, sondern seelisches Leben ist“ (ebd., 32). Auf die beiden Sexten von 1924 konnte man diese Ansprüche an das „seelische Leben“ des GU noch nicht übertragen, da wichtige Voraussetzungen fehlten. Zum einen erforderte GU von den Schülern eine positive Einstellung für eine solche besondere pädagogische Situation, setzte entsprechendes Verhalten und Regelkenntnis voraus, die erst einmal zu erlernen waren. Zum anderen lebte der GU Berthold Ottos von der Altersdifferenzierung der Teilnehmer, die bei nur einem Jahrgang noch nicht gegeben war. Man bildete aus den beiden Klassen zwei Gesamtunterrichtsgruppen, indem sie je zur Hälfte mit der anderen gemischt wurden.²⁷³ Ein Grund lag vermutlich darin, daß die Mädchen, die alle in einer Klasse waren, für den GU auf beide Gruppen aufgeteilt werden sollten. Als wesentliche Veränderung gegenüber allem Herkömmlichen des Unterrichts stellte Hanewald 1925 die völlig neue Sitzordnung heraus: „Die Kinder sitzen nicht wie sonst auf den Schulbänken, sondern wir haben Sitzbänke zu einem Viereck zusammengestellt, so daß die Schüler sich gegenseitig sehen können. Das ist für einen geordneten Verlauf des Unterrichtsgesprächs sehr wichtig“ (ebd., 33). Je vier flache Sitzbänke wurden in beschriebener Weise zusammengestellt für eine Gruppe.

„Bei seinem ersten Besuch wunderte sich der (uns wohlwollende) Geheimrat S.²⁷⁴, daß die Kinder in dieser ‘Versuchsklasse’ im allgemeinen richtig ordentlich und still saßen, nicht herumliefen oder etwa Frühstück verzehrten. Schulreform galt eben damals in ‘bürgerlichen Kreisen’ von vornherein als eine wilde, zügellose Angelegenheit“ (Hanewald, Bbl. 1962, 50).

Im Schuljahr 1925/26 kam nur eine neue Sexta zustande, Jungen und Mädchen. Gemeinsam mit den beiden Quinten wurden erneut zwei Gruppen gebildet: Gruppe I – Schüler der Klassen Va und 1/2 VI und Gruppe II – Vb und 1/2 VI. Über diesen GU liegen seit kurzem die handgeschriebenen Protokolle²⁷⁵ vom 30. Juni bis 3. November 1925 vor. Einige zeitlich daran anschließende Protokolle wurden in den „Bindeblättern“ veröffentlicht.²⁷⁶ Die Aufteilung war die Regel, wurde jedoch durchbrochen, wenn z.B. Landheimaufenthalte einer Klasse anlagen oder das Besprechen klassenspezifischer Themen erforderlich war. Die Protokolle erwähnen Datum, Gruppen-

²⁷² Für anderen Unterricht war mechanisches Lernen erlaubt. Einen begrifflichen Gegenpol konstruierte man mit „mechanisch-materialistischem“ Lernen.

²⁷³ Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die AG Gesamtunterricht an der Volksversuchsschule, die zusammen mit den Sexten durchgeführt wurde.

²⁷⁴ Es handelte sich sehr wahrscheinlich um Oberschulrat Dr. Alwin Schmidt, der an der „Gründungssitzung“ der Reformsexta 1923 im PSK teilgenommen hatte.

²⁷⁵ Die Aufzeichnungen waren in den meisten Fällen Abschriften der im Unterricht aufgenommenen Stenogramme, unterschrieben von den aufzeichnenden Lehrern.

Hanewald berichtet an anderer Stelle, daß er von diesen Protokollen zu Hause mit Hilfe seiner Frau Kopien gemacht habe, um sie unter bestimmten Gesichtspunkten zu analysieren. Sein persönliches Archiv ist bei einem Bombenangriff verlorengegangen.

²⁷⁶ Hanewald erhielt diese Protokolle nach 1950 von Fräulein Grimm, die zu dieser Zeit noch an der Berthold-Otto-Schule arbeitete. Der Bestand an Schuldokumenten sei jedoch von der Rektorin Zahnert später weitgehend vernichtet worden. Dennoch fanden sich im Sommer 1995 oben erwähnte GU-Protokolle und der zweite Teil der Schulchronik. Die Hoffnung ist begründet, auch deren ersten Teil noch aufzufinden.

bezeichnung, mitunter die teilnehmenden Lehrer, die Gesprächsbeiträge in protokollarischer Form (Name, Wortlaut – meist paraphrasiert). Die Gesamtzahl der Teilnehmer an den jeweiligen Stunden lässt sich nicht ermitteln. Dennoch sind die Informationen über Gesprächsimpulse, Rollenverteilung



Abb. 26: Richard Hanewald mit Sohn Rudolf, Landheim 1930

zwischen Lehrer und Schüler, über Inhalt und Struktur der Kommunikation sehr aufschlußreich. Der GU wurde im Unterschied zu später in den Gruppen zu verschiedenen Zeiten veranstaltet. Vor allem Hanewald, aber auch Menzel nahmen fast täglich an solchen GU-Stunden teil. Außer ihnen waren die Klassenleiter Hedicke (Gruppe I) und Lucius (Gruppe II) sowie Trollius beteiligt. Gäste wurden in dieser Zeit nur wenige registriert: Am 21. August ein Rektor aus Posen, einen Tag darauf nahmen in Gruppe II (Thema „Kettendampfer“) fünf Lehrer und Fräulein Dulon als „Zuhörerin“ teil. Der Unterricht begann gewöhnlich damit, daß Schüler Fragen stellten. Nicht selten waren noch Fragen von der letzten Veranstaltung offen, die zunächst Vorrang hatten, sofern sich die Schüler noch dafür interessierten. Man achtete darauf, daß mindestens zwei Lehrer, darunter ein Vertreter der geschichtlich-sprachlichen und einer der naturwissenschaftlichen Fächer, teilnahmen. „In den ersten Wochen dieses Gesamtunterrichts wurde fast nur erzählt: von Straßenbahnunfällen, von der Feuerwehr, von Hunden und Katzen“ (Hanewald 1926, 33). Die Kinder sollten einen gemeinsamen Vorstellungsschatz entwickeln bzw. die verschiedenartigen Vorstellungszusammenhänge in Bezug auf Begriffe vereinheitlichen.

„So stellte sich dann nach dem ersten Vierteljahr ganz von selbst ein anderer Verlauf dieser Stunden her. Der Stoff, der durch eine Frage zur Diskussion gestellt war, wurde nach allen Richtungen hin durchgesprochen, die Stunden erhielten den Charakter eines durchaus einheitlichen, geschlossenen Gedankenverbindungs“ (ebd., 34).

Für Hanewald war das die Bestätigung von Ottos Behauptung, daß die Kinder in jedem Stoffgebiet über die freie Unterrichtsform von selbst zu den Grundbegriffen und -gesetzen finden würden. Im ersten Jahr habe insbesondere der naturwissenschaftliche Unterricht von den Anregungen des GU profitiert. Daraus wurde der Schluß gezogen, daß das von Otto in seinen Anfängen registrierte

Interesse für politische Themen mittlerweile einem naturwissenschaftlichen den Platz abgetreten hätte. In den vorliegenden Protokollen des GU im genannten Zeitraum lieferten vorwiegend die älteren Schüler der Quinta die Impulse oder Einstiegsfragen. Etwa zehn von ihnen waren besonders aktiv an der sprachlichen Erörterung beteiligt, sie bestimmten auch die Themen. Jeweils fünf Schüler lassen sich in den 25 protokollierten Stunden identifizieren, die sich weniger als fünfmal beteiligten, andere lagen dazwischen. Es gab also offenbar eine kleine, sehr aktive Gruppe und eine größere mit nur hin und wieder beteiligten Schülern. Diejenigen, die verbal nicht eingriffen, sind anteilig nicht genau ermittelbar. Geht man von einer Gesamtzahl von etwa 100 Schülern aus, also je Gruppen 50 Schüler (in den Schülererinnerungen ist meist von 20 bis 30 Teilnehmern die Rede), dann machen sie die Mehrzahl aus, sie hat sich zumindest verbal nicht beteiligt.

Die Quellen weisen auf eine breite Themenvielfalt hin. Es gelang jedoch kaum, bei Schülern heute noch die Erinnerung an eigene Fragestellung zu reproduzieren. Vielmehr wurde immer wieder beteuert, daß es kein Problem darstellte, wenn man nicht direkt am Gespräch teilnahm, insbesondere als jüngerer Schüler. Durchgängig bestätigten die interviewten Schüler, daß von ihnen die Themen im GU ausgingen. Unter den 50 vorhandenen Protokollen des Schuljahres 1925/26 hatten nur in fünf Fällen die Lehrer direkt den Anfang initiiert. Dabei ging es um Anknüpfen an nicht zu Ende geklärte Fragen oder den Versuch, durch einen Gegenstand ein Initial zu schaffen. Ein Beispiel vom 19. August 1925:²⁷⁷

„Herr Hanewald erinnert an die Unterhaltung über die Bibelstelle, die Erika Heerwagen gelesen und zur Erörterung gestellt hatte. Diese Erörterung war am 8. August nicht zu Ende geführt und sollte wieder aufgenommen werden, wenn Herr Menzel aus dem Landheim zurück wäre.“

Herr Hanewald und Herr Menzel versuchen den Zusammenhang wieder herzustellen; da das aber nicht gelingt, weil die Kinder kein Interesse mehr daran haben, wird diese Frage nicht weiter besprochen.²⁷⁸

Anneliese K.: Warum kann man durch einen Klemmer besser gucken?

Albert D.: Die Gläser sind geschliffen.

Karla B.: Wenn ich durch einer (!) Brille gucke, kriege ich Kopfschmerzen.

Erika H.: Es gibt welche für Weitsehen und welche für Nahsehen.

Johannes S. hat beobachtet, wie wenig ein Freund, der kurzsichtig ist, ohne Brille sehen konnte und wie viel mit Brille. ‘Die Gläser vergrößern!’

Hans D.: Die Augen müssen erst untersucht werden.

Rudolf S. (VI): Mein Onkel hat eine Brille, da ist ein Strich drin. Wenn er weit gucken will, guckt er oben durch, wenn er nah sehen will, guckt er unten durch.

Bruno Sch.: Mein Vater hat sich eine grüne Brille gekauft, weil an dem Auto so viel Nickel ist, das blendet ihn.

Herr Hanewald erinnert an die Versuche, die die Va bald nach Ostern mit Vergrößerungsgläsern angestellt hat.

Hans Sch.: Beim Vergrößerungsglas kommt man so hoch, wenn man mit dem Finger drüber fährt, bei Verkleinerungsglas kommt man so tief rein.

Es werden bikonkave und bikonvexe Linsen im Durchschnitt angezeichnet (von Albert D. u. ...). Die Kinder befühlen die vorhandenen Brillen der Lehrer.

Gustav B. (VI): Herrn Menzels Brille verkleinert.

Viktor S. (VI): Herrn Menzels Glas ist erst dick, dann dünner, dann wieder dicker.

Hanna K. (VI): Meine Großmutter hat 2 ganz verschiedene Gläser.

Rudolf S. (VI) kennt einen Herrn, der 2 Brillen aufsetzt.

Herr Hanewald erklärt das u. bestätigt Hanna, daß die beiden Augen meist verschieden sind; Herr Lucius erzählte, daß seine Augen früher auch ziemlich stark verschieden waren.

²⁷⁷

Aufgeschrieben von B. Menzel.

²⁷⁸

Dieser Nebensatz ist als Einschub nachträglich an den Text geschrieben worden.

Herr Hanewald erzählt von seiner beginnenden Weitsichtigkeit: Wenn noch einige Zeit hingegangen ist, dann werde ich wohl ein Vergrößerungsglas nehmen müssen, wenn ich in der Nähe etwas ganz genau sehen will. Wir haben solche Linsen, wie man sie als Vergrößerungsglas braucht, auch im Auge drin. Wenn die nicht ganz richtig ist oder wenn das Auge nicht richtig zu der Linse paßt –, dann muß man eine andere Linse als Brille davorsetzen.“

Der Einfluß des Lehrers ist in dieser Phase noch verhältnismäßig groß. Es ist das einzige Protokoll, in dem der Jahrgang der Schüler identifizierbar ist. Unter den 13 beteiligten Schülern sind fünf jüngere (VI). Ihre Beiträge enthalten Erlebnisbilder, die das Thema illustrieren, die erklärenden Beiträge stammen von den älteren Schülern im ersten Teil dieser Sequenz. Die Lehrer lassen sich entweder auf die Schülererzählungen ein oder versuchen durch Erklärungen bzw. Querverweise zaghafte eine Systematisierung. Wiederholt hatten sie, insbesondere Hanewald, durch zusammenfassende, erschöpfende Passagen die Gesprächsleitung an sich genommen, damit die Themen gewollt, mitunter auch ungewollt, beendet. Die Schüler drangen nicht auf wissenschaftliche Klärung, vielmehr genügte es ihnen, den vorhandenen und relativ gleichen Erfahrungsschatz auszutauschen. Darüber hinaus gingen in der Regel auch die Beiträge der Lehrer nicht. Das oben zitierte Gespräch setzte mit einem recht unvermittelten Themenwechsel fort:

„Willi F. (VI): In der Elbe geht doch eine Kette für die Kettendampfer lang. Ich möchte wissen, wie die Kette festgemacht ist.

Herr Hanewald: Wer hat noch keinen Kettendampfer gesehen? Eine Anzahl von Schülern meldet sich.

Heinz L. gibt eine (recht kluge) Beschreibung.

Herr Hanewald; Wenn über einen Teich ein Seil gespannt ist, kann man sich daran über den Teich ziehen.

Willi F.: Die Kette liegt doch aber in der Elbe und ist doch nicht fest.?

Vera R.: Bei der Fähre in Südost haben wir neulich auch die Blechbüchsen gesehen. Ich möchte mal fragen, ob die auch festgemacht sind?

Herr Hanewald: Das ist aber ganz was anderes; darüber können wir erst nachher sprechen.

Johannes H.: Die Kette ist ganz oben festgemacht, von wo an kein Kettendampfer mehr weiter fahren darf.

Rudolf L.: Es fahren doch aber mehrere Kettendampfer. Ich möchte wissen, wie machen die das denn, wenn sie sich begegnen?

Herr Hanewald: Die Kette ist gar nicht festgemacht! Wenn eine dicke Kette bis zur Hubbrücke liegt, könnt ihr euch daran lang ziehen, und die bewegt sich nicht, auch wenn sie gar nicht festgemacht ist; weil sie so schwer ist. Wenn sie nur so lang ist wie der Klassenraum würde sie natürlich rutschen; aber wenn sie bis zur Hubbrücke reicht, rutscht sie nicht. So ist es mit der Kette in der Elbe auch. Sie reicht von Hamburg bis Dresden – wenigstens früher war es so weit.

Hans Sch. gibt Rudi L. eine Antwort, wie er sich das Ausweichen denkt [Hervorhebungen in Quelle].

Willi F.: Die brauchen gar nicht auszuweichen. In der Elbe liegen zwei Ketten, eine zum Rauf- und eine zum Runterfahren.

Johannes H. bestätigt das; er habe das von einem Jungen gehört, dessen Vater auf solchem Dampfer ist.

Herr Hanewald: Es liegt nur eine Kette in der Elbe, und jeder Kettendampfer hat seinen besonderen Abschnitt auf der Elbe. Früher war der Dampfer, der die Gegend hier bei Magdeburg hatte, der Kettendampfer Nr. 2.“²⁷⁹

Damit endet das Protokoll. Die Schüler blieben noch zwei weitere Stunden bei „ihrem“ Thema. Trat der seltene Fall auf, daß gleich eine größere Anzahl Fragen gestellt wurde, arbeitete man mit einer

²⁷⁹

Die Protokollsammlung befindet sich in der Sammlung der Schulgeschichtlichen Forschungsstelle des Lehrstuhls für Historische und Vergleichende Pädagogik der Universität Magdeburg.

Liste. Im folgenden Beispiel (5. September 1925, Gruppe II) umfaßte die Liste 14 Fragen. Nicht alle wurden behandelt:

Wie sind die elektrischen Weichen eingerichtet? Wenn man ein Stück aufs Wasser legt, dann schwimmt es an den Rand. Wie Schießpulver gemacht wird? Wenn man geht, dann sehe es so aus, als ob die Wolken mitgehen. Wie kommt das? Warum muß man gähnen, wenn man müde ist? Wenn die Hühner schlafen, warum fallen sie dann nicht von der Stange? Vom Mittellandkanal will Jürgen Trier erzählen. Wie es verhindert wird, daß die Kohlestifte in den elektrischen Lampen an der Bahn abbrennen. Wie die Dynamo sich drehen, mit Elektrizität? Wie die elektrischen Spiellokomotiven gehen? Wie der Dampfmesser an der Dampfmaschine funktioniert? Wie es kommt, daß manchmal ein und manchmal 4 Regenbogen da sind? Wie durch Elektrizität was angetrieben werden kann. Wie das kommt, wenn man Ohrenklingeln kriegt?

Geringer Altersunterschied und überwiegend gleicher sozialer Erfahrungsraum der Schüler verursachten weitgehend gleichartige Assoziationen. Die Initialfrage hatte im übrigen ein Sextaner gestellt, der eigentlich nicht in diese Gruppe I gehörte. Er wiederholte die Frage im Auftrage der Lehrer in seiner Gruppe einen Tag später – mit ähnlicher Wirkung. Im Gespräch über das Thema „Kettendampfer“ waren 17 Einzelbeiträge, vier Schüler sprachen mehrmals, die fünf beteiligten Mädchen je einmal. Bei einer angenommenen Teilnehmerzahl von 50 Schülern wären also etwas mehr als 30 % verbal dabeigewesen. Beim Thema „Luftpumpe“ waren es in der gleichen Gruppe 38 Beiträge, ein Schüler allein hatte zehn. Beim Thema „Pässe“ beteiligten sich in der anderen Gruppe (Lucius) 26 Schüler. Ähnliche waren die Ergebnisse auch in den sechs anderen analysierten Stunden.

Verallgemeinert man die wenigen Informationen, so kann für diese Zeit geschlußfolgert werden, daß die Schüler gegenüber „normalem“ Unterricht nicht auffällig aktiver waren. Das Verhältnis zwischen teilnehmenden Jungen und Mädchen erscheint, unter Berücksichtigung des geringeren Mädchenanteils, ausgewogen, allerdings themenbezogen differenziert. Gespräche dominierten diesen Unterricht, Hinweise auf andere Betätigung gibt es nur selten, nämlich dann, wenn einzelne Schüler aktiv werden wollten, z.B. durch das Demonstrieren eines Experiments oder das Vorführen mitgebrachter Gegenstände. Das hatte zur Folge, daß die Schüler geistig aktiv sein mußten, ohne die Abwechslung durch Abschreibübungen, Lehrervorläufe oder andere Tätigkeiten. Die Motivation der Schüler zur Teilnahme beruhte auf Freiwilligkeit, der Lehrer forderte nicht auf, es stimulierte auch keine Bewertung. Die häufig mitgebrachten Utensilien machen das Interesse der Schüler am GU sichtbar; in den genannten Stunden waren es ein lebender Igel, ein Glas voller Raupen, ausländische Münzen, ein Automat – oftmals in Reaktion auf ein vorheriges Thema. Die Schüler griffen Themen auf, die in ihrer unmittelbaren Umgebung von Bedeutung waren. Jürgen T. z.B., dessen Vater als Regierungsbaurat den Bau des Mittellandkanals mitverantwortete, initiierte häufig technische Themen, eines davon „Der Mittellandkanal“. Wiederholt waren nicht ungeklärte Probleme Anlaß für Fragen, insbesondere jüngere Schüler hatten mitunter nur das Bedürfnis, über etwas zu informieren. „Ich weiß jetzt, wie man Pumpernickel backt!“ Die Ordnung in den Gesprächen stellte sich überwiegend von selbst ein, indem die Schüler einfach mit der ersten Frage begannen und, wie gesehen, vermittelt oder abrupt andere Themen folgen ließen, ohne sich dabei zu verlieren. Die Gesprächsverläufe belegen die schon von Otto gemachte Erkenntnis eines thematischen Gebundenbleibens. Einschränkend sollte angemerkt werden, daß auch die verbale Kommunikation nicht umfassend verschriftet worden ist. Als unwesentlich angesehene Bemerkungen oder sehr kurze Sätze, auf die niemand reagierte, wurden vermutlich nur selten aufgenommen, schon aus technischen Gründen. Demzufolge findet man auch keine Hinweise auf nonverbales Verhalten. Die Beiträge wurden zudem überwiegend paraphrasiert. Es ist keine GU-Stunde bekannt, die aus „Stoffmangel“ abgebrochen werden mußte. Die Lehrer waren in den ersten beiden Jahren nicht nur Moderatoren, sondern blieben mit ihrem Wissen die zurückhaltenden Erwachsenen. Die Schüler konnten auf sie zurückgreifen, mußten aber nicht. Der Lehrer behielt seine verantwortliche Funktion. Die Interaktionssituationen waren dennoch komplementär möglich,

in dem Sinne, daß er eine Methode zuließ, in der auch die Schüler in die dominante Position kommen konnten. Der „freie geistige Verkehr“ hatte also nicht die Auflösung traditioneller hierarchischer Verhältnisse zum Ziel, sondern sollte die harmonische Einfügung in eine Gemeinschaft ermöglichen, bei weitgehenden individuellen Spielräumen. Die Rolle der fehlenden älteren Schülergeneration übernahmen die Lehrer. Dennoch waren jüngere Schüler nicht nur reaktiv, sie hatten durchaus schon eine proaktive Rolle. „Antworten“ bedeutete unter den damals fast Gleichaltrigen meist das „Erzählen“ eigener Erfahrungen aus dem Umfeld des behandelten Gegenstandes. Eine direkte, sachbezogene Aufklärung war noch selten. Nur wenige der untersuchten Gespräche im GU führten zu einer endbewertenden, sogenannten wissenschaftlichen Antwort. Die Schüler waren mit dem mitunter recht offenen Ausgang zufrieden. Fast nie gab es Nachfragen oder Protest wegen der Behandlung eines Themas. Widerrede im Sinne einer Gegenrede wurde in die Form einer Fortführung, Ergänzung oder einfach Koexistenz von Meinungen aufgelöst. War ein Anspruch auf die „absolute Wahrheit“ nicht zu befriedigen, konnte das zudem der Fachunterricht leisten. Der soziale Aspekt, über alles miteinander reden zu können, dazuzugehören, wenn sich andere, auch Größere, über etwas unterhielten, war wichtig genug. Trotz des frühen Stadiums des Versuches sind die Schüler bereits fortgeschrittene Kommunikationspartner, die zu einem bestimmten Thema zusammenhängend und ausdauernd *miteinander* redeten bzw. teilnehmend zuhörten (5. und 6. Schuljahr!). In enger Korrelation steht dazu das von Zeitzeugen besonders im Zusammenhang mit dem GU immer wieder herausgestellte Phänomen einer bewußten Disziplin der Schüler:

„Störenfriede und deren Behandlung fragen Sie: Trotz meines hohen Alters beschönige ich nichts: Wir hatten keine!! So blöd war keiner von uns Mädels oder Jungens, wir waren viel zu neugierig und frei, wie die Stunde weiterlaufen würde. Wenn einer mal putzig wurde, kam mit Schlagfertigkeit, Humor oder auch mal Ironie die Sache sofort wieder in das uns gemäße Klima – vertraulich, familiär, koedukativ ... [in Quelle] wichtig, wichtig – frei von allen politisch-parteilichen Reminiszenzen“ (Otto, F., Brief v. 11.9.92).

Es erwies sich als Vorteil für die Gestaltung eines solchen Schulklimas, daß durch den Aufbau der Schule von unten her in den ersten Jahren der Kontakt zwischen jedem Schüler und den Lehrern persönlich hergestellt werden konnte. Im Unterricht, in den Pausen, in der außerunterrichtlichen Tätigkeit vermittelten die Lehrer über relativ einheitliches Handeln Interaktionsmuster, die das Ethos, das ihnen als erzieherisches Ideal vorschwebte, wirksam werden ließen. Aufbauen konnte man auf die Vorleistungen der Volksversuchsschule und vor allem auf die Übereinstimmung der Eltern mit dem pädagogischen Konzept. Es war gewissermaßen Zugangsvoraussetzung, daß über familiäre Sozialisation ein zusätzlicher positiver Rückkoppelungseffekt eintreten konnte. Die ersten Elterngenerationen waren wichtige Verbündete für die Entwicklung der Schulkultur. Außerdem wichtig für die Schulentwicklung wurde die erste Schülergeneration. Sie übertrugen ihre Erfahrungen nicht nur über den Unterricht auch auf neue Lehrer, sie waren auch entscheidende Verbündete in der Übertragung schulischer Normen auf die nachfolgenden Schüler. Sie waren darin wirksamer als vergleichbare Generationen an anderen höheren Schulen, da sie im Gegensatz zu denen von Beginn an die ältesten waren. Den üblichen Ritualen Älterer waren sie nicht ausgesetzt, dafür hatten sie von Beginn an konkrete erzieherische Mitverantwortung. Der besondere Status wurde noch dadurch verstärkt, daß vom Abitur dieser Klasse 1933 die endgültige Anerkennung der Schule als Vollanstalt abhängig gemacht werden sollte. Die schulische Sozialisation der nachfolgenden Jahrgänge stand im Zeichen von entsprechender Kontinuität.

Die Schüler kamen zu einem großen Teil aus mittleren und niedrigeren *sozialen Schichten*. Das Familieneinkommen ließ meist nicht viel Spielraum, so daß das Schulgeld²⁸⁰ zum selektierenden Instrument wurde. Da die Schulidee in hohem Maße sozial-integrierend orientiert war, setzten die Gründer die Prämisse einer „volksorganisch“ zusammengesetzten Schülerschaft, möglichst aus allen sozialen Schichten. Schüler von weniger bemittelten Eltern konnten in gewissem Umfang durch die Gewährung von Schulgeldminderung oder -freiheit entlastet werden. Durchschnittlich erhielten etwa 10 % der Schüler dieser Schule staatliche finanzielle Unterstützung. Jedoch konnte auch der Schulgeldnachlaß für das zweite und die nachfolgenden Kinder nicht verhindern, daß die jüngeren Kinder dieser Familien von einer höheren Schulbildung ausgeschlossen blieben. „Meine Mutter sparte lieber für die Aussteuer“ oder „mein Bruder ging schon auf die BOS, da konnte ich nicht auch noch“ sind zwei Argumente von interviewten Schülerinnen, die trotz guter Zensuren nicht die höhere Schullaufbahn einschlagen konnten. Die ständige Forderung nach sozialen Zuschüssen habe von Beginn an den Argwohn von Stadtschulrat Nordmann hervorgerufen, so Hanewald. Der sei nur einmal an der Schule gewesen und das mit fast ausschließlichem Interesse an der Reduzierung dieses Fonds. In allen Jahrgängen überwogen Schüler aus unteren und mittleren Angestellten- und Beamtenklassen, darunter Straßenbahn- und Eisenbahnangestellte, eine größere Zahl von Lehrern, Rektoren, Versicherungsangestellten, Kaufleute, auch vereinzelt Bauern. Schüler der Klientel der schlechter Bemittelten befanden sich nicht selten in einer Rechtfertigungssituation gegenüber ihren Eltern, die auf ihre Weise „motivierend“ wirkte. Dennoch hatte die mitunter erhebliche Fluktuation nach der Mittleren Reife (UII) vermutlich überwiegend soziale Ursachen oder lag im Berufswunsch begründet. Die Kinder von Industriellen, Bankbesitzern und höheren staatlichen Beamten machten ebenfalls einen wichtigen Anteil aus, Beispiele waren Kinder des Stadtschulrates Löscher, von Mitgliedern des PSK wie Grimme oder von Kotze,²⁸¹ des Polizeipräsidenten Menzel oder später des OB Reuter.²⁸² Meist hatten die Eltern die Schule wegen ihrer Wohnnähe gewählt, aber es gab auch viele Schüler, die aus entfernten Stadtteilen kamen.

Im Unterschied zu anderen Reformsschulen²⁸³ waren die Eltern nicht in einer „Schulgemeinde“ organisiert, es erhoben auch später weder die Schulgründer noch die Eltern selbst diesbezügliche Ansprüche. Vermutlich wollte man Tendenzen zum „Parlamentarismus“ und parteipolitischen Einflüssen auf diese Weise möglichst entgehen, beides nicht im Sinne der liberalen Grundlage. Die 1926 geschaffene Landheimgemeinde e.V. war eine Institution, die, von Lehrern geleitet, zweckgebunden die Aufgabe hatte, Unterstützung des Landheimes Buchberg bei Walbeck durch Eltern zu realisieren. Im Schuljahr 1928/29 wurde der Elternbeirat eingerichtet, bis zum Schuljahr 1932/33 wurden stets die vorgelegten Listen bestätigt. Den Vorsitz hatte bis dahin Oberregierungs- und Baurat Trier, 1933 wurde er durch den Oberamtmann Rettig, ebenfalls von Beginn an in der Elternvertretung, abgelöst. Im Schuljahr 1932/33 waren unter den 9 Mitgliedern drei Frauen, eine davon Frau Schaeffer aus Heyrothsberge. Die Berufe der männlichen Elternvertreter waren u.a. Rechtsanwalt, Magistratsobersekretär, Regierungsmedizinalrat. Neben den Elternbeiratssitzungen fanden thematisch gestaltete Klassenelternversammlungen statt, wichtig waren auch die Elternsprechstunden. Innerhalb dieses organisatorischen Rahmens spielte sich der pädagogische Diskurs mit den Eltern ab.

²⁸⁰ Das Schulgeld betrug 1929 200 RM (ab 1.7. 1930: 250) für Magdeburger und 250 RM (ab 1.7. 1930: 312,50 RM) für Auswärtige. Die Schule hatte 23 Freistellen, die 37 Schüler teils als ganze, teils als halbe nutzen konnten. Erziehungsbeihilfen sicherten noch einmal 8 Kindern den Besuch. Im Jahre 1930 konnten 54 Schüler mit dieser Unterstützung die Schule besuchen (16 %), 1931 waren es 56, anteilmäßig somit weniger.

²⁸¹ Nach 1934 war Dezerent der Schule Edert.

²⁸² Stadtschulrat Löscher und der staatliche Dezerent des PSK (Sozialdemokrat) hatten ihn für die BOS gewonnen.

²⁸³ Anders als z.B. in Hamburg (vgl. Rödler 1987).

GU – innerschulisches DiskurstHEMA

Die Mitglieder des Lehrerkollegiums waren nach persönlicher und pädagogischer Eignung ausgesucht worden. Aufbauend auf dieser grundlegenden Übereinstimmung fanden zahlreiche Hospitationen und schulinterne Weiter- und Fortbildungen statt, z.T. im Stundensoll festgeschrieben. Wöchentliche Konferenzen, Aussprachen in differenzierten Gruppen, Berichterstattungen über Klassen- und Schülersituationen, die Teilnahme am überschulischen Erfahrungsaustausch gehörten dazu.

Höchstes Organ im Rahmen der kollegialen Schulleitung war die 14täglich stattfindende allgemeine „pädagogische Gesamtkonferenz“. An ihr nahmen die Lehrer, der Elternbeirat und gegebenenfalls Vertreter der Schulverwaltung teil. Außerdem gab es Klassenkonferenzen, an denen der Direktor, Klassenleiter und unterrichtende Lehrer teilnahmen. Periodisch wurden Fachkonferenzen, Zensurenkonferenzen und Zwischenzensurenkonferenzen veranstaltet, aufwendig waren letztere, da sie oft ausführliche Gutachten über Schülern und Zensierungsfragen zum Gegenstand hatten. Der Gesamtunterricht war zu allen Zeiten ein wichtiges DiskurstHEMA, besonders jedoch zwischen 1928 und 1930, im Vorfeld der Veröffentlichung über den „Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos“ (1931). Man kann davon ausgehen, daß der Band den Diskussionsstand zu dieser Zeit wiedergibt. Geradezu bekennерisch stand ihm eine Auswahl von Abschnitten aus Ottos „Volksorganischem Denken“ voran. Den grundlegenden Aufsatz „Gesamtunterricht. Wesen, Verwirklichung und Technik“ schrieb der Klassenleiter der damals höchsten Klasse, Franz Hedicke. Darin charakterisierte er den GU:

„Äußerlich ist es ein Beisammensein von Kindern verschiedener Altersstufen in einer Schulstube, und diese Kinder fragen und sprechen sich aus über die trivialsten und höchsten Dinge ihres Lebens. Erwachsene, von Beruf in diesem Falle meistens Lehrer, sitzen dabei, und fragen auch und sprechen sich aus, antworten, ohne aber von ihrer erworbenen Lehrtechnik Gebrauch zu machen. Sie ordnen hier nicht und werten nicht aus, sie wiederholen nicht und befestigen nicht, sie belehren und bekehren nicht. Sonst würden sie hier genau so lästig wie gelegentlich am Stammtisch oder in der Gesellschaft“ (1931, 6).

Gegen erwartete Ein- und Widersprüche gerichtet, argumentierte Hedicke, es habe keinen Zweck, „sich mit irgend einem der üblichen fachwissenschaftlichen Begriffe, wie Konzentration, Synthese u. dgl. wohlwollend um den Gesamtunterricht zu bemühen“ (ebd.). Auf erwartete kritische Fragen antwortet er zusammenfassend:

„Nein, genügend geklärt war das nicht; ja, es wurde viele wertvolle Zeit verschwätzt usw., aber mit dem Zusatz: So ist das nun einmal, wenn man die etwas verschwenderische Natur zuläßt. Und doch kommt Gesamtunterricht nicht aus zager, nachgiebiger Haltung, sondern aus dem Mut zu höchster erzieherischer Verantwortung“ (ebd.).

Die Frage nach der altersmäßigen Zusammensetzung von GU-Gruppen war seit 1924/25 ebenso häufig besprochen worden wie die nach der günstigsten zahlenmäßigen Stärke der Gruppen. Zu große Gruppen wurden oft arbeitsunfähig, sie verloren ihren intimen Charakter. Andererseits bestand die Gefahr, daß sie „die Form des Parlaments“ annahmen, eine Aufgabe, die nicht der GU, sondern die Schulgemeinde zu leisten hatte. Auch die Frage, ob GU im Klassenverband oder in gemischten Gruppen zu veranstalten sei, war 1930 wieder aktuell. Einerseits hatte sich die aus der Altersdifferenzierung begründete „Spannung“ als fruchtbar erwiesen. Dagegen sprachen sich wiederholt insbesondere Klassenleiter immer wieder für GU mit ihrer gesamten Klasse aus.

Hanewald versuchte, zwischen den unterschiedlichen Interessen zu vermitteln:

„Ich habe da auch nicht auf meiner von Herrn Otto beeinflußten Ansicht bestanden, daß am Unterricht möglichst Kinder aller Altersstufen beteiligt sein müßten, sondern habe zunächst nachgegeben, und wir haben den Gesamtunterricht manchmal sogar klassenweise gegeben, sonst aber so, daß zwei Klassen zusammengefaßt wurden; daran waren dann immer drei Lehrer beteiligt“ (Hanewald 1929, 55).

Die „Klassenlehrerinteressen“ (fast jeder Lehrer war ein solcher) wurden zunächst von Hanewald akzeptiert. Nach 1925/26 führte man Gruppenstrukturen ein, in denen mehrere, meist benachbarte Altersstufen, aber auch darüber hinausgehend miteinander verkehrten. Die Situation änderte sich mit dem Schuljahr 1929/30. Die älteste Klasse war mittlerweile UII, ein bisher kaum relevanter Faktor begann sich auf die schulische Entwicklung auszuwirken: Die ältesten Schüler kamen ins pubertäre Alter. In diesem Schuljahr hatten die 250 Schüler ihren GU in 5 Gruppen, überwiegend alle Altersgruppen von der Sexta bis zur Untersekunda umfassend. Mehrere neue Lehrer kamen an die Schule, das Thema Gesamtunterricht wurde verstärkt und z.T. wieder auf sehr grundlegende Weise diskutiert.

Einige Konferenzprotokolle vom Anfang des Jahres 1929 geben über diese Situation Auskunft.²⁸⁴ Lehrer Carl Pasche schilderte seinen Eindruck bei Eintritt in die Schule: „Es war der von dem ‘System der Systemlosigkeit’, das an der Schule bestimmend ist, d.h. die einzelne Unterrichtsstunde ist nicht eine abgeschlossene Unterrichtseinheit mit herausgestelltem Resultat, ist in ihrem Verlauf auch keine vom Stoff her aufgebaute oder systematisierte Angelegenheit, sondern ein natürlicher Gesprächsverlauf mit Abschweifungen und Unfertigkeiten usw. Man vertraut auf das geistige Wachstumsbedürfnis, bei dem das, was irgendwie gefaßt hat, später schon mal wieder hochkommt und sich auf diese Weise schließt oder abrundet“ (15. April, Pkt. 14 des Protokolls, zit. n. Bbl. 1961, 92).

Schon in der nächsten Konferenz, am 22. April 1929, war Gesamtunterricht erneut Thema, dieses Mal unter einer kritischeren Perspektive:

Hanewald referierte zu Beginn grundsätzlich über den GU im Sinne Berthold Ottos und ging dabei auf das häufig gegen den GU vorgebrachte Argument ein, „die Fragen und Gespräche der Schüler gingen zusammenhanglos hin und her“. Er setzt dagegen, daß selbst der Lehrer in die Unterrichtsgespräche so verwickelt würde, „daß er durch diese Stunden dazu kommt, sich besondere Gebiete, die er zu beherrschen glaubte, von neuem durchzuarbeiten“.

Entgegen der Behauptung im Protokoll, Konsens bestünde in der „Art der Zusammensetzung der Schüler“ (zit. n. Bbl. 1962, 3), thematisierte Pasche ein zunehmend wichtigeres Problem, nämlich „daß die älteren Schüler mit Fragen weltanschaulicher Art vor den jüngeren zurückhalten und daß dadurch Fragen, die im Leben dieser Schüler am brennendsten sind, unausgesprochen bleiben“. Und weiter: „Herr Pasche meint, daß wohl Gespräche, die zur Formung eines Weltbildes dienen, in dieser (Arbeits) Zusammensetzung der Schüler entstehen werden, aber nicht solche, die zur Bildung einer Weltanschauung beitragen.“

Das daraufhin entstandene „rege Gespräch“ erhielt im Protokoll als abschließenden Vermerk, daß „der Gesamtunterricht so wie er jetzt an unserer Schule ist, sehr wertvoll und fördernd ist, daß aber neben diesem noch einige *Arbeitsgemeinschaften* bestehen könnten, zu denen sich gleichaltrige Schüler zusammenfinden müßten. In diesen Gemeinschaften würden dann solche Weltanschauungsfragen, die gerade das betreffende Alter interessieren, besprochen werden“ (ebd.).

Wiederholt, so auch in dieser Veranstaltung, war es Hanewald, der auf einen Grundkonsens hinarbeitete – GU sei unveräußerlich. Als Kompromiß schlug er vor, bestimmte Themen aus den GU herauszunehmen. Im Schuljahr 1931/32 plante man für die Klassen Obersekunda und Unterprima vier Lehrerstunden für Arbeitsgemeinschaften ein, die auch philosophische Themen bearbeiteten. Eine Tradition, die Bestand hatte. Die thematische Relevanz politischer Fragen im GU wurde dadurch nicht gemindert.

²⁸⁴

Hanewald veröffentlichte in den Bbl. die Abschriften einiger Konferenzprotokolle.

Er sprach wiederholt von einem BOS-Archiv, das er zusammengetragen hätte und aus dem er für seine Beiträge in der losen Sammlung „WuU“ schöpfte. Seine Frau konnte weder Auskunft über das Archiv noch dessen Verbleib geben.

Der Gesamtunterricht stand als *die* exponierte Besonderheit des Schulkonzeptes immer im Mittelpunkt des Interesses der zahlreichen Besucher. Auch deren Reaktionen wirkten sich auf den innerschulischen Diskurs aus. Als am 11. Mai 1927 Ministerialrat Richert und Oberschulrat Grimme im Zusammenhang mit der Anerkennung der Schule als Vollanstalt den Gesamtunterricht revidierten, urteilte Richert danach vorsichtig: „Von seiner Notwendigkeit habe ich mich nicht überzeugen können, freilich auch nicht von seiner Schädlichkeit“ (zit. n. Hanewald in Bbl. 1962, 55). Er hatte zuvor Unterrichtsprotokolle studiert und in einer GU-Stunde hospitiert, an der jeweils die Hälften der IIIb, V und VIa teilnahmen. Man hatte über Brenngläser und Linsen gesprochen, vermutlich war Hanewald verantwortlich in dieser Gruppe. Wie Grimme dem Leiter der Schule später mitteilte, hätte Richert, der mittags Guest bei ihm war, sich nochmals über den Unterricht geäußert. Er reklamierte dabei die Nichtbeteiligung mancher Schüler, darunter auch der Tochter Grimmes. Als Richert sie befragte, habe sich jedoch herausgestellt, daß sie genau über das Gesagte Bescheid wußte, so Hanewald.

Im Herbst 1929 wurde die Zusammensetzung der GU-Gruppen erneut kontrovers diskutiert: „Aus den von verschiedenen Seiten vorgetragenen Wünschen ist zu ersehen, daß eine andere Gruppierung erfolgen soll. UII wünscht Einrichtung von Fachgruppen. Die Schüler streben danach, daß der GU aus sich heraus den Fachunterricht entstehen läßt. Die Gründe dafür sind darin zu suchen, daß der Fachunterricht gewisse Stoffgebiete in seinem Plan nicht zu seinem Recht kommen läßt. Es droht dem GU die Gefahr, daß er sich in Fächer auflöst. Es wäre zu überlegen, ob nicht auf der einen oder anderen Stufe einer Auflösung des Fachunterrichts in Kurse stattgegeben werden soll.“²⁸⁵

Die Schüler mit den längsten und vermutlich auch gegenüber den Lehrern meisten Erfahrungen griffen in den Diskurs ein. Fehlende wissenschaftliche Ausklärung von Fragen im GU und methodische Einseitigkeit des Fachunterrichts nannten sie als Ursache für Unzufriedenheit. Sie suchten einen entsprechenden Kompromiß zwischen GU und Fachunterricht. Ihr Klassenleiter Hedicke (UIIa) regte zudem an, „daß außer einer anderen Zusammensetzung noch eine andere Leitung in Frage käme“:

„Der GU hat im Laufe der Zeit gewisse feste technische Formen angenommen, die zu einer gewissen Ermüdung führen. Wenn auch beim GU im idealen Sinne alle Altersstufen zusammenarbeiten sollen, so haben sich doch zwischen den VI u. II starke entgegengesetzte Interessensgebiete bemerkbar gemacht. Es ist also die Frage zu erwägen, ob nicht durch technische Mittel der GU sich abwechslungsreicher gestalten läßt“ (ebd.).

Fräulein Schneider, neu an der Schule, Klassenleiterin einer Quarta, machte den Einwand, „daß sich nach einem halben Jahr die Schüler noch nicht einmal mit dem Namen kennen. Sie hält die frühere Gruppierung nach Altersstufen für vorteilhafter“ (ebd.). Mit diesem Widerruf des erst vor einem halben Jahr mühsam erarbeiteten Konsenses stand sie nicht allein, auch erfahrene Lehrer wie Menzel und Graf pflichteten bei. Letzterer meldete ebenfalls den Wunsch seiner (pubertären) Klasse (OIII) nach einer Neugruppierung an. Sie wollten „sich mit politischen, technischen, allgemein menschlichen Fragen und Biologie“ selbst bestimmt befassen können. Die Reaktion Hanewalds erscheint durch den Filter des Protokolls zunächst offen, dann jedoch kritisch:

„Herr Hanewald bemerkte, daß wir Vorbilder für die Zusammensetzung nicht haben. Ottos GU mit 80 Schülern kann zum Vergleich nicht herangezogen werden. Die starre technische Form widerspricht dem Wesen des GU. Man bereitet sich als Leiter gewöhnlich auch nicht genügend auf den GU vor, darf sich dann aber auch über die geringen Erfolge nicht wundern. Zweifellos ist eine starke Abhängigkeit des Gelingens vom Leiter vorhanden. Daß der Landheimaufenthalt auch hier viel Unruhe ausstrahlt, macht sich sehr störend bemerkbar“ (ebd.).

285

Zit. nach Bbl. 1964, 129: Gesamtkonferenz vom 28. Oktober 1929.

Aufgrund der Hinweise von Menzel und Graf war Hanewald schließlich zu einer Dreiteilung in UII a+b u. OIII, UIII u. IV, VI u. V bereit. Eine solche Gruppierung erschien wiederum Hedicke als „unnatürlich“, sie führe zu einer Entfremdung der Schüler.

Einen weiteren Aspekt brachte Physiklehrer Laumann in die Diskussion. Er erklärte die „Hemmungen“ von Lehrkräften im GU als Ergebnis deren Abneigung gegenüber technischen Fragen. Hanewald führte auf die von Laumann angeregte Tendenz zur „Spezialisierung“ von GU-Gesprächen zurück auf die Ottoschen Ursprünge des GU: „Der Widerhall im Kinde ist stark, wenn der Lehrer nicht genau orientiert ist und die Kinder ihn aufklären können. Im Kinde wirkt das Interesse ansteckend und anregend.“ Unterstützung erhielt er von Krüger und Hedicke; letzterer betrachtete Laumanns „verächtlicher Haltung“ zu bestimmten Fragen als „große Gefahr“ für den GU. Das Verhältnis zwischen GU und Fachunterricht zu gestalten, blieb schließlich die Entscheidung des oder der konkret betroffenen Lehrer(innen). So wie in diesem Beispiel blieb der Ausgang auch in den meisten anderen offen, wurde nicht auf eine „endgültige“ Einigung gedrungen.

Und ein weiteres Problem mit der Gestaltung von GU wurde in dieser Veranstaltung deutlich. Als Hanewald den GU-Leitern vorwarf, häufig selbstverschuldet in das konstatierte Dilemma zu geraten, bestätigte Fritz Krüger, daß schon „in manchen Gruppen die Lebendigkeit“ fehlte. Er wolle die Lehrerfrage stärker betonen, und insbesondere solche Schüler zur Klärung heranzuziehen, „die andere verlachen“. Zudem sollte man zuerst jüngere Schüler reden lassen. Eine derartige Methodisierung von GU wurde „von mehreren Seiten“ als „Kunstgriffe abgelehnt, weil sie an der Lage der Gruppe nichts ändern“.

Die nächste Konferenz fand am 18. November statt. Thema waren Leitsätze zur künstlerischen Erziehung, die Hanewald von einer Direktorenkonferenz²⁸⁶ mitgebracht hatte. Fundiert wurde der Einfluß von Kunst auf den „wissenschaftlichen Unterricht“ diskutiert. Wichtiger wurde jedoch bald das Thema GU, die Situation in der Klasse UII beschäftigte noch immer. Hedicke offenbarte, daß seine Schüler der Meinung seien, der Gesamtunterricht sei eine „Zerredestunde“. Daraufhin räumte Hanewald ein, daß eine 5 1/2 Jahre bestehende Gruppe sich eher ausspricht als eine neu formierte, und es sich unter 20 Menschen leichter als unter 60 rede, also die Gruppenstärke ein durchaus überdenkenswertes Problem darstelle. Offensichtlich bereit zum Einlenken, lehnte er jedoch kategorisch eine „Scheidung vor und nach der Pubertät“ ab. Damit war dieser Exkurs zunächst beendet, man kam auf das Thema Kunst im Unterricht zurück. Eine bald einsetzende kontroverse Auseinandersetzung zwischen Lucius und ihm, ersterer war gegen eine „Organisation“ von Kunst im Unterricht, während Hanewald unter Verweis auf die Kunsterziehungsbewegung entgegnete, „zum richtigen Menschen gehöre auch ein positives Verhältnis zur Kunst“. Mit der Begründung, es bestünde die Gefahr, eine neue Formalstufe heraufzubeschwören, unterstützten Hedicke und Menzel ausdrücklich Lucius’ Position. Mit dieser nicht befriedeten Konstellation endete die Auseinandersetzung.

Die dargestellten Situationen lassen erkennen, daß die Lehrer(innen) auch in ihren Veranstaltungen die Prinzipien des GU weitgehend einhielten, demokratisch handelten. Sie verdeutlichen auch, daß nicht jeder Lehrer glücklich war über den offenen Ausgang von Problemgesprächen. Dennoch blieb es im allgemeinen bei Handlungsorientierungen, die Eigeninitiative brauchten, um ausgefüllt zu werden. Auf lediglich ‘grundsätzliche Einheitlichkeit’ im Handeln des Kollegiums war der undogmatische und integrative Stil des Leiters ausgerichtet, übereinstimmende pädagogische Grundannahmen konnte er voraussetzen. Einheitlichkeit und Viel-

²⁸⁶

Aus dem Protokoll läßt sich rekonstruieren, daß das Thema der Direktorenkonferenz „Künstlerische Erziehung im Unterricht“ gewesen war. Dr. Popowsky, Direktor der Oberrealschule, und Bernhard Uffrecht, Leiter der FSWG Haldensleben, hatten in dieser Reihenfolge das Referat und die „Leitsätze“ auf dieser Konferenz vorgelegt.

falt befanden sich in diesem Kollegium nicht im Widerspruch, sondern bedingten sich im dialektischen Sinne.

Gesamtunterricht und „staatsbürgerliche Erziehung“

Auf die Wünsche älterer Schüler nach interneren Gesprächsmöglichkeiten über politische oder philosophische Themen wurde bereits verwiesen. Die Ursachen lagen nicht nur im zunehmenden Alter der Schüler, sondern auch in der stärkeren Politisierung des gesellschaftlichen Lebens. Die Lehrer gerieten mit ihrer erklärten Distanz zu jeglicher Politisierung schnell in eine Dilemmasituation. Mit der Erkenntnis, daß Staatsbürgerkunde und Gesamtunterricht nicht zu trennen seien, war man wieder bei Otto, der diesen inhaltlichen Aspekt stets betont hatte. Innerhalb eines kurzen Zeitraumes lauteten die Themen einer GU-Gruppe (von VI bis UII, vermutlich 1930):

1.5.29: Beobachtungen und Erlebnisse vom Beginn der Maifeier am Morgen. Wer feiert?

Warum? Was will die Sozialdemokratie? Kommunistisches Manifest.

10.5.29: Das Gespräch von der Plombierzange zum Geld.

3.6.29: Trachten der Zimmerleute und ihre Sitten bei einer Beerdigung.

5.6.29: Selbstmord, seine Bedeutung für den einzelnen und für die Gesellschaft.

10.6.29: Ein Schüler hat gelesen, daß jemand, der einen Meineid geschworen hatte, Selbstmord beging. Zuchthaus, Zeuge, Beicht- und Arztgeheimnis.

17.6.29: Ein Sextaner erzählt von einer Übung der Reichswehr, die er in einem benachbarten Dorfe mit angesehen hat. Allerlei über Zahl, Organisation und Ausrüstung unserer heutigen Reichswehr. (Menzel 1931, 75)

Eine solche Dominanz politischer Gespräche führte schließlich dazu, daß „anders gerichtete Schüler Einspruch dagegen erhoben“ (ebd.), wie im Herbst 1930 in einer Gruppe aus UIII/UII. Diese Schüler einigten sich, für einige Stunden staatsbürgerkundliche Fragen ausdrücklich auszusetzen. Eng verbunden mit der „staatsbürgerlichen Erziehung“ war die „Pflege eines allgemeinen Gemeinschaftsbezuges“ (ebd., 74). In diesen Zusammenhang gehört das Beispiel einer Gruppe (IV/V), die Januar bis März 1927 „mehrfaß ihr eigenes Zusammenleben in der Schule und die Notwendigkeit seiner Ordnung“ besprach. Als Prinzip sollte gelten, „alle Meinungen zu Worte kommen“ zu lassen. Sonst würden die Kinder dazu übergehen, „anderswo ihre wirkliche Meinung auszusprechen und miteinander zu messen“ (ebd., 77). Dieser Grundsatz konnte durchaus problematische Folgen haben, nämlich dann, wenn Kinder parteipolitische Kontroversen im GU ausfechten wollten:

„1929: Ich hatte in meiner Klasse (Oberteria) einen sehr begabten Jungen, der mir aber wegen seiner Gemeinschaftsfremdheit viel Sorgen machte. Er störte die Klassenarbeit durch Äußerung extrem sozialdemokratischer Parteimeinungen. Herr K. [Krüger, R.B.], der mit den Eltern bekannt war, unterstützte mich dadurch, daß er die Eltern veranlaßte, dem Jungen die Lektüre der „Volksstimme“ zu untersagen. Er äußerte sich damals dahin, daß der „gehässige Jargon“ der Volksstimme den Jungen verdorben habe. Parteimeinungen hatten nach seiner Ansicht an der Schwelle der Schule Halt zu machen (Graf 1933, zit. n. Bbl. 1965, 25f.).

Das Kollegium nahm für sich den Status „unparteiisch“ im Sinne der Reichsverfassung, Art. 148, in Anspruch: „Beim Unterricht in den öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.“ Es gelang weitgehend, diese Einstellung mit den oben geschilderten Ansprüchen der Schüler zu vermitteln. Zu lernen, auch bei Kontroversen aufeinander einzugehen, aggressionsfreie Kommunikation zu üben, das waren Grundsätze, die in solchen Situationen funktionierten und mit Ottos Grundanliegen weitgehend übereinstimmten:

„Gerade darauf bereitet unsere Art des Gesamtunterrichts, der Gesamtschule von vornherein vor. Sie bereitet auch darauf vor, daß die Menschen verschiedene Interessen haben und daß eine gewisse Toleranz, eine gegenseitige Achtung und Duldung geübt und, wo sie nicht vorhanden sein sollte, gelernt wird. Darin erziehen die Kinder sich hier in der Gesamtunterrichtsstunde gegenseitig“ (Otto o.J., 9).

Organisatorische Aspekte

Die Auswahl der Lehrer für die einzelnen Gesamtunterrichtsgruppen erfolgte anfangs unter fachlichem Aspekt, d.h. es wurden unterschiedliche Fachbereiche miteinander kombiniert, später leiteten zunehmend fachlich miteinander korrespondierende Lehrer gemeinsam eine GU-Gruppe. Auch persönliche Gesichtspunkte spielten eine Rolle. Die Schüler entschieden sich nach Neigung und nach verantwortlicher Lehrerin oder Lehrer für eine GU-Gruppe. Die Anzahl der Gruppen wurde jedes Jahr anhand der Schülerzahlen und zur Verfügung stehenden Lehrerstunden festgelegt. Nach Abstimmungen zwischen Lehrern und Klassen wurden die Gruppen zusammengestellt, die Gruppenstärken differierten. Im Schuljahr 1932/33 existierten erstmals Gruppen von Sexta bis Oberprima. Die Schüler blieben in den gewählten Gruppen das ganze Schuljahr. Es kam nicht selten vor, daß sie über viele Schuljahre hinweg an den Gruppen desselben Lehrers teilnahmen, sofern eine solche Kontinuität seitens des Lehrers bestand. Austragungsorte von GU waren nach 1930 z.B. der Zeichenraum und der Physikraum. Der folgende Stundenplan gibt Aufschluß über die Verteilung der GU-Stunden:

Stundenplan Winterhalbjahr 1932/33, Klasse OI

Stunde	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8.00-8.45	Englisch	Geographie	Mathematik	Mathe/AG ²	Mathematik	Mathematik
8.50-9.35	Bg ¹	Turnen	Bg	Mathe/AG ²	Religion	Englisch
9.55-10.40	Bg	GU	Latein	GU	Deutsch	GU
10.50-11.35	Latein	Deutsch	Englisch	Latein	Chemie	Deutsch
11.45-12.30	Latein	Bg/Ku ³	Bg	Bg	Chemie	Bg
12.35-13.20		Bg/Ku ³	Religion			Musik

nachm. Turnen

¹ Bg – Begemann (Französisch oder Geschichte) AG – Arbeitsgemeinschaft (freiwillig), GU – Gesamtunterricht
z.B. Spielmusik oder Nadelarbeit)

² Im Wechsel

³ Ku – Kunstgeschichte (hier im Wechsel)

Quelle: Jahresberichte der Schule (Altbestand der

Entwicklung der GU-Gruppen

	Schülerzahl	GU-Gruppen
1924/25	68 (VI)	2
1925/26	(VI, V)	2
1929/30	250 (VI-UII)	4 bis 5
1930/31	340 (VI-OII)	6 bis 7
1931/32	400 (VI-UI)	8 bis 9
1932/33	440 (VI-OI)	9 bis 10

WW-Bibliothek Magdeburg, 4⁰ Hp 14)

Wie im oben dargestellten Beispiel wurden die GU-Stunden auch in anderen Jahren im Stundenplan verteilt. Die Schüler verließen für diese Stunden ihren Klassenverband und gingen in den für ihre

Gruppe festgelegten Raum. Der Unterricht wurde in den einzelnen Gruppen nach den gleichen methodischen Grundsätzen durchgeführt, der Wechsel zwischen den Gruppen bereitete keine Probleme. Es gab kaum Fluktuation. Im folgenden einige Reflexionen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern über den GU.

„Was ist unser Gesamtunterricht“²⁸⁷

In einer Schulzeitung von 1933 wurden Schülerstimmen über die Erfahrungen mit GU abgedruckt, von denen einige im folgenden zitiert werden. Sie wurden für die Veröffentlichung geschrieben und von den Herausgebern der Zeitung ausgewählt:

„Der GU ist eben direkt eine Unterhaltung, denn man sitzt im Kreis zusammen, und wir sind ganz verschiedenen Alters, wie eine große Familie, wie es Berthold Otto so oft gesagt hat. Meine Mitschüler würden sicherlich wie ich sagen, daß der GU die interessanteste Stunde ist, weil sie jedes Gebiet einmal berührt“ (ebd.).

„Wir haben im GU selber schon oft besprochen, daß Berthold Otto durch den GU die Kinder verschiedensten Alters einander näher bringen wollte. Durch den Gedankenaustausch innerhalb des GU strengen sich einsteils die Jüngeren an, die Älteren zu verstehen, und die Älteren fangen dann von selbst an, sich eine vernünftige Ausdrucksweise anzugewöhnen, die auch von den Jüngeren verstanden wird. Und wenn das der Fall ist, wenn einer den anderen immer versteht, dann glaube ich, gibt es kein Gebiet, das man nicht ohne die Gefahr, daß 50 % anfangen zu gähnen, behandeln könnte“ (ebd.).

„Es wird zwar öfter gesagt; ‘Ach das ist langweilig!’ Doch ich finde, wenn sich alle daran beteiligen und den Stoff mittragen, so kann es weder den Jüngeren noch den Älteren langweilig werden“ (ebd.).

„Aber ich bin zu der Ansicht gekommen, daß GU nur wirklicher GU ist, wenn alle Klassen vertreten sind. Deshalb ist GU auch das beste Mittel, um das Gemeinschaftsleben zu unterstützen und seine Lehrer und Mitschüler näher kennen zu lernen, denn gerade das ist doch eine der wichtigsten Aufgaben des Gesamtunterrichts“ (ebd.).

„Der GU soll auch nicht etwa Interessengemeinschaft nur für Sport oder Politik sein. Man bleibt ja nicht immer bei einer Sache stehen, man springt von diesem Thema zu jenem. In der Fachstunde wird man doch immer an das Thema gebunden, und will man etwas weiter schweifen, greift der Lehrer ein und bringt uns zurück zur Sache“ (ebd.).

„Ein Zuhörer, der zum ersten Mal in einer GU-Stunde ist, sagt meistens, wir wären nicht weit genug in die Tiefe gegangen und hätten uns zu sehr mit Kleinigkeiten beschäftigt“ ... (ebd.).

Fast genau 60 Jahre später sahen Antworten möglicherweise derselben Personen auf eine schriftliche Befragung nach „speziellen“ Erinnerungen an den Gesamtunterricht folgendermaßen aus. Eine Schülerin:

„Gesamtunterricht? Miteinander etwas erörtern, Jüngere mit naiveren Ansichten gelten lassen, sich bemühen, komplizierte Dinge einfach zu erklären – das lernte man im G.U. Zuhörenkönnen! Und die ‘Kleineren’ lernten uns ‘Große’ kennen (wir waren die erste Klasse, die 1933 an der BOS das behördlich anerkannte Abitur machte) (Büchner, Brief v. 2.10.1992).“

287

BOS. Aus der Schule. Für die Schule, Nr. 4, Dezember 1933.

Zwei Schüler:

„Der Gesamtunterricht belief sich auf 3 Stunden in der Woche. In ihm waren sämtliche Klassen von der Sexta bis Oberprima vertreten und mehrere Lehrer, nach Möglichkeit mit verschiedenen Fächern, weil sie für die Fragenbeantwortung verantwortlich waren. Die Fragen kamen vor allem von den jüngeren Jahrgängen bis etwa Quarta. Aus den nächsten kamen weniger, in den höheren nahm es wieder zu. Er wirkte sehr befruchtend auf den Fachunterricht, weil hier die Beantwortung oft weitergeführt werden konnte, etwa durch Experimente in den naturwissenschaftlichen Fächern“ (Reinecke, Brief v. 13.9.1992).

„Gesamtunterricht hatten wir 3 mal die Woche 1 Stunde, von Sexta bis OI je nach Klassenstärke 3-4 Teilnehmer, entsprechend viele Gruppen für die ganze Schülerschaft. Leitung hatte bei unserer Gruppe der Sprach- und Geschichtsstudienrat Lucius. Ihm waren Herr Laumann als Physiker und ein Assessor beigegeben, der querfeldein in der Ausbildung stand. Eine Quartanerin führte den Zettelkasten mit den aufgelaufenen Fragen und erwünschten Themen, die dann der Reihe nach durchgegangen wurden. Dieser Umgang vor allem mit den Kleinen und dann die Verbindung mit der Koedukation schuf eine familiäre Atmosphäre, auf die man sich nach festem Sachunterricht richtig freute. ... Ich muß bekennen, daß nach Deutsch und Kunstunterricht mir der Gesamtunterricht fast noch lieber war als Französisch und Chemie“ (Otto, Brief v. 11.9.92).

Übereinstimmend ist die Zustimmung zum GU. Die später verfaßten Bewertungen sind systematischer, komprimierter, auffällig sind sich wiederholende Details und Formulierungen. Kritik wie z.B. „Langeweile“ ging verloren, ebenso die 1933 noch durchscheinenden Rechtferdigungstendenzen. Die Erfahrungen aus dem GU wurden retrospektiv als lebensprägend hervorgehoben, meist wurde dieser Unterricht gleichgesetzt mit dem Schulethos überhaupt. Lernen des Miteinander-Umgehens, Erlernen von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit waren die wichtigsten Erfahrungen aus dieser Schulzeit. Auf Nachfragen konnten nur selten genauere szenische Darstellungen über den GU reproduziert werden, noch weniger über den Fachunterricht. Auf Fragen allgemein nach dem Unterricht reagierten die befragten Zeitzeugen meist mit Beschreibungen des GU.

Gesamtunterricht – eine Stunde im Juli 1931

Es folgt nun die kommentierte Wiedergabe einer aufgezeichneten GU-Stunde, mit dem Ziel, diesen Unterricht als Teil des Schullebens, in seinem Verhältnis von Schülern und Lehrern zu illustrieren (vgl. auch Bergner 1995). Die Stunde wurde aufgrund der Vollständigkeit, der protokollarischen Ausführlichkeit und wegen ihres repräsentativen unterrichtlichen Verlaufs ausgewählt. Klara Hanewald und Max Holste waren die „anwesenden“ Lehrer, nicht Leiter, der GU fand am 2. Juli 1931 statt.²⁸⁸ Beide brachten einen künstlerischen und pädagogischen Hintergrund ein und einen ansonsten sehr offenen Rahmen.²⁸⁹

Lehrer Holste begann mit der Frage: „Ist irgend etwas vor der Tagesordnung?“

„Christel L.: Ich weiß nicht, ob es zur Tagesordnung gehört. Ich möchte mal fragen, ob es überhaupt noch Aufsichten gibt. Nämlich heute, da waren so ein paar Sextaner, und die krabbelten immer durch das Gitter an der Rampe. Und als ich ihnen was sagte, da antworteten sie: ‘Ach du hast ja gar keine Aufsicht, du hast uns nichts zu sagen.’“

Max H.: Ich glaube, das gehört nicht vor die Tagesordnung, sondern in die Tagesordnung. Das ist ein sehr wichtiges Thema.

Heinz Sch.: Ich möchte mal fragen wie das beim Pferderennen ist, das Wetten auf dem Herrenkrug ... Toto ...

²⁸⁸ Das Protokoll wurde abgedruckt in folgenden „Bindeblättern“: Bbl. 1963 51f., 63f., 80f., 112f. Bei Zitationen wird nicht jedesmal gesondert darauf verwiesen.

²⁸⁹ K. Hanewald leitete zu dieser Zeit ihre Versuchsklasse (vgl. Kap. 7). Protokollanten waren die Schülerin Edith H. und der Schüler Hannes H.

Herbert Sch.: Ich möchte mal fragen, was die Karl-Marx-Schule ist.

Gela P.: Ich wollte schon immer mal fragen, wie ein Regenbogen entsteht?

Hans R.: Ich möchte mal fragen, wie das kommt, daß ein Binsenboot schwimmen kann?

Hans N: Schluß?

Margarete: Wie kommt das, daß einer hypnotisieren kann, und das einer hypnotisiert werden kann?

Heinz Sch.: Mit dem Regenbogen, das kann man, glaube ich, ganz kurz beantworten.

Max H.: Ich glaube, das Thema mit der Aufsicht dauert noch länger, das können wir vielleicht nachher dran nehmen. Vielleicht können wir die Frage mit dem Binsenboot zuerst beantworten.“

Welcher Altersstufe die Fragesteller angehörten, ist nicht in jedem Fall exakt zu eruieren. Die ältesten waren aus der höchsten Klasse, der UI. Das Gespräch wurde ohne Aufwärmphase eröffnet. An der Aufstellung des Fragenkatalogs waren Jungen und Mädchen gleichermaßen beteiligt. Lehrer Holste machte eine zugleich wertende Ordnung der Themen auf, in der das „Aufsicht“-Thema besondere Priorität erhielt. Ein Schüler meldete sein Wissen zum Thema „Regenbogen“ an. Die erste Reaktion zielte sofort auf das Thema „Binsenboot“, ganz nach Holsts Orientierung. Es wurde eine technische Erörterung über Material und Funktionsweise, eigene Erfahrungen kamen ins Spiel. Beteiligt waren ausschließlich männliche Gesprächspartner, das Thema dauerte wahrscheinlich weniger als 10 Minuten. Ein nicht näher definierter Sprecher, wahrscheinlich Holste, empfiehlt dann: „Nun können wir wohl zur nächsten Frage übergehen.“

„Christel L.: Wir hatten doch mal Aufsichten auf dem Hof und auf dem Flur. Seitdem nun die UI im Landheim war, da sind die Aufsichten auf dem Flur noch da. Aber die Aufsichten auf dem Hof sind nicht mehr da. Ich habe auch mal in die Unterprima geguckt, da hingen die Bänder alle. Es war keine Aufsicht auf dem Flur und die Bänder hingen da rum. Das Band ist nun wie ein Polizeiband. Wenn man es nicht hat, dann hat man keine Macht.

Edith H. (UI, Protokollantin): Ich habe nie ein Band, wenn ich Aufsicht habe.

Christel: Wenn ich den Kleinen was sage, dann sagen die mir: Du hast uns gar nichts zu sagen. Und dann rennen sie wie die Verrückten. Es müßte den Sextanern gesagt werden, wie es bei uns ist. Die wissen das gar nicht.“

Das Interesse der Fragestellerin, einer Schülerin unter der UI, am Funktionieren der Schüleraufsicht enthält mehrere Informationen. Wir erfahren, daß die in diesem Schuljahr eingeführte Aufsicht in den Augen der Rednerin relativ lax von den Großen gehandhabt wird. Ein seit Ostern 1930 schuleigener Hof und die erhöhte Verantwortung für das neue Gebäude und dessen Schuleinrichtung erforderten mehr Kontrolle, aus dieser Sicht durchaus plausible Gründe für die Notwendigkeit von Aufsichten. Das motivierte die „Großen“ offensichtlich nur mäßig zu Verantwortungsübernahme. Übrigens war die Rolle der Lehrer in den Pausen auch alles andere als üblich für höhere Schulen: Menzel verabreichte über lange Zeit zusammen mit dem Hausmeister die Milch in der Frühstückspause²⁹⁰, und Hanewald habe sich in den Pausen fast ständig auf dem Hof aufgehalten, so Schülererinnerungen. Der Text bringt auf der Mikroebene das Interesse der Schülerin L. zum Ausdruck, ihrer Altersgruppe gemäß in den hierarchischen Strukturen akzeptiert zu werden. Sie, die die besondere Rolle der älteren Generation akzeptierte, erwartete Gleicher auch von den Klassen unter ihrem Jahrgang ihr gegenüber. Im Verlauf des Gesprächs machen noch andere Schüler der jüngeren Generationen Vorschläge zur besseren Wahrnehmung der Aufsichtspflichten. Holste versucht, sie im Dialog abzuschwächen.

„W.G: Es müßten zwei Aufsichten da sein.

K.-H.: Es sind doch zwei.

Elmar T.: Drei Aufsichten wären auch nicht zuviel. Daß immer welche an die Rampe kommen, wird

²⁹⁰

Das „Milchfrühstück“ bestand 1930/31 aus 1/4 l Milch oder Kakao für 10 Pf. Das Wohlfahrtsamt stellte 20 Freistellen zur Verfügung, die größtenteils als Halbfreistellen vergeben wurden. Teilnehmende Kinder (eine Klasse war immer im Landheim): 150-165. Die Einführung der Getränkesteuer auf Kakao und die dauernde Verschlechterung der Wirtschaftslage ließ die Zahl der Teilnehmer zum Jahresende auf 110 sinken (Jahresbericht).

wohl kaum zu ändern sein.

K.-H.: Wie stellt ihr euch das vor? Wo sollen die Aufsichten alle herkommen?

Ch: Ich habe schon oft beobachtet, die Hofaufsichten gehen hin und her; die Rampe wird gar nicht bekuckt.

Heinz N.: Am schönsten wäre, wenn keine Hofaufsicht da wäre. Alle achten darauf, daß nichts passiert auf dem Hof. Das wäre das Schönste, wenn alle dafür sorgten.

Hans R.: Die Sextaner wissen nicht Bescheid. ...

Margarete: Fräulein Florin hat uns alles gesagt.

Wilhelm G.: Meine Schwester ist bei Herrn Schmidt. Sie hat nichts gesagt gekriegt.“

Die Meinungen über die Notwendigkeit von Aufsichten pendelten zwischen „Abschaffen“ und „Verstärken“. Eine Sextanerin:

„Ch: Die Aufsichten im Haus könnten bleiben, ich fand das schön, besonders im Altbau, wo wir mit der Mittelschule zusammen sind. Weil da die Klassen offen stehen. Man kann sich an die Aufsicht halten, wenn was weg ist. Mit dem Hof, da ist das was anderes. Mit dem Flur, das ist nun mal so, wenn kein Lehrer kommt, dann bleiben wir nicht gern in den Klassen, dann gehen wir auf den Flur, da ist eine Bank, da setzen wir uns hin. Das geht nicht. Ich weiß, daß dazu doch noch eine Aufsicht benötigt wird.“

Eine Schülerin berichtete, daß die UIIIa, obwohl es verboten sei, Fußball auf dem Hof spiele.

Hans R. dazu:

„Die spielen mit Tennisbällen. Wenn man denen sagt, daß Herr Hanewald das verboten hat, dann antworten sie: Du hast gar nichts zu sagen. Es sind immer ein und dieselben. Und mit auf dem Flur stehen, das ist uns erlaubt. Herr Krüger hat uns das erlaubt, wir mußten ruhig sein, aber dann durften wir ruhig auf dem Flur warten, bis er kam.“

Gela: Die spielen immer Handball unten auf unserem Flur. Wenn man vorbeigeht, dann schuppen die einen fort, unten auf dem Gang.

Ch.: Und dann wird immer Hipping von manchen auf dem Hof gespielt. Na, das ist ja ganz schön, wenn sie es in einer Ecke tun. Aber die machen sich das mitten auf dem Hof. Und wenn man daran vorbeigehen will, dann rufen sie immer. Die, die gehen wollen, die müssen da richtig in Schlangenlinien sich da durchwinden.“

Damit reagierte Ch. auf den Vorwurf gegen das Verhalten von Jungen. Auf den folgenden Beitrag wurde nicht mehr eingegangen, er war schon mehr Selbstdarstellung als anregend:

„Ewald: ... Ich möchte nochmal auf das Grüßen zurückkommen. Ich bin gar nicht so, daß ich nun immer verlange, daß die Kleinen mich zuerst grüßen. Ich grüße ruhig einen Quartaner zuerst. Ich weiß nicht, wie das ist, ob ich da meiner Ehre zu nahe trete, aber einen Sextaner immer zuerst grüßen, das mag ich nicht. Ich weiß nicht warum. Wir müßten den Sextanern erzählen, wie es in unserer Schule zugeht.“

Dagegen interveniert „Herbert Sch.“ scheinbar unvermittelt: „Wir müßten mehr von Berthold Otto erfahren.“ Damit war eine neue Gesprächssequenz eingeleitet, nicht im Themenkatalog enthalten. „Es macht einen schlechten Eindruck, wenn einer fragt, und dann weiß man nicht so richtig. Es wäre nötig, wenn uns einer von Berthold Otto so vielleicht ein bis zwei Stunden davon erzählte. Wir heißen doch nun Berthold Otto Schule. Und denn kann man noch nicht mal darüber sprechen, wer Berthold Otto ist und was er will. Da müßten alle Schüler drin eingeweiht werden. Da müßte mindestens jede Woche eine Stunde sein, da müßte den Sextanern und den anderen gesagt werden, was Berthold Otto will.“

Klara Hanewald darauf: „Ich würde sehr gern von August ab eine Arbeitsgemeinschaft über Berthold Otto halten“. Ein Schüler reagierte auf „Arbeitsgemeinschaft“ ablehnend, weil die weiter weg wohnenden benachteiligt würden. „Die kämen dann mit ihren Fahrscheinheften nicht aus“. Holste erwiederte: „Für den, der Fahrscheinschwierigkeiten hat, ist es dann nicht wichtig genug. Der

soll dann auch lieber nicht kommen.“ An dieser schroffen Reaktion orientierte sich offenbar der folgende Beitrag:

„Ch: Das ist eine sehr schöne Einrichtung für die, die sich dafür interessieren. Aber dann die anderen, wenn die gefragt werden: Wer ist denn das, dann antworten wir: Das wissen wir nicht. – Das geht nicht, daß muß verhindert werden. Ich meine, das muß nicht eine Arbeitsgemeinschaft sein für son paar, sondern für alle. Es müßte mehrere Male allen, der ganzen Schule, auf der Aula gesagt werden, daß man son Schimmer von ‘ner Ahnung hat.

Herbert: Im Anfang denke ich, das wird für die Sexta zu schwer sein, zu sagen, was Berthold Otto will. Aber man kann ihnen doch sagen, ob er noch lebt und so was. Das muß man doch wissen zur Ehre seiner Schule!

Ewald meint, wenn man wenigstens so einen Schimmer von ‘ner Ahnung hätte, nicht Christel. Er kommt dann noch einmal auf das Grüßen zu sprechen.

K.H.: Ich bin immer gegen einen Schimmer von ner Ahnung. Das ist schlimmer, als wenn man gar nichts weiß. Und bei ‘nem Schimmer von ‘ner Ahnung denkt man, man wüßte was.

M.H.: Man fängt mit ‘nem Schimmer von ‘ner Ahnung an. Aber damit weiß man noch nichts. Daß man weiß, er wohnt in Berlin-Lichterfelde und ist so und so alt.

Heinz Sch. zu Ewald: Ich finde, es fällt keinem eine Perle aus der Krone, wenn man einen Sextaner zuerst grüßt.“²⁹¹

Mit dem letzten Beitrag war das Thema „Berthold Otto“ endgültig erschöpft. Die häufige rhetorische Wiederholung eines „Schimmer von ‘ner Ahnung“ ist vermutlich Ausdruck dafür, daß es schon nicht mehr anregte, die Schüler jedoch wegen des bekundeten Interesses von Klara Hanewald sich nicht trauten, es zu schnell wieder zu verlassen. Wie die zunächst erfolglose Intervention von Ewald erkennen läßt, beschäftigte nicht nur ihn vielmehr die Akzeptanz der Älteren durch jüngere Schüler:

„Gela: Ich habe oft einen kleineren zuerst gegrüßt. Wenn ich weiß, er geht in unsere Schule, dann grüße ich ihn auch zuerst. Aber manchmal weiß ich gar nicht, daß einer in unsere Schule geht. Wenn ich ihn bemerke, dann grüßt der oder ich, das ist doch nicht schlimm. Ich grüße viel lieber selber. Ich finde, daß ist schöner, als wenn man wie an anderen Schulen aneinander vorbei geht. K.H. spricht über die Art des Grüßens. Er hält es nicht für nötig, daß wir Jungens voreinander die Mütze abnehmen, da genüge auch ein Zunicken. Vor einem Mädel nehme man selbstverständlich die Mütze ab.

„Ch.: Ich sehe da immer zwei. Ich grüße sie immer. Wenn die mich sehen, dann gucken sie auf die andere Straßenseite und gucken weg. Das ist so, die wissen dann nicht richtig, was sie sagen sollen. Das ist ja stofflig, ein Mädchen so mit der Hand zu grüßen: Tag! Wenn Jungens, na, die grüßen sich irgendwie. Da ist nichts zu machen. Aber ich meine, wenn man es nicht freundlich und ehrlich meint, dann soll man lieber überhaupt nicht grüßen.“

Noch weitere sechs ältere Schüler lassen sich auf dieses Thema ein.

„K.H.: Ewald hat doch recht, wenn er nicht ständig einen Sextaner grüßen will. Seinetwegen könnte er es natürlich ruhig tun, ohne daß ihm eine Perle aus der Krone fiele. Aber er darf es um das Sextaners willen nicht tun. Der muß doch lernen, daß es sich nicht gehört, sich von einem älteren zuerst grüßen zu lassen.“

Resultierend aus ihren patriarchalischen Erfahrungen, hatten die Jungen offenbar größere Probleme mit dem Grußcodex als die Mädchen. Lehrer Holste, der übrigens meist in längeren Passagen zitiert wird²⁹², versuchte zu harmonisieren: „... Wir wissen nur, daß wir uns so zusammengehörig fühlen, daß wir uns grüßen wollen ...“. Es ist bezeichnend, daß „Zusammengehörigkeit“ im anschließenden Redebeitrag sofort das Thema Gesamtunterricht assoziierte:

²⁹¹ Zit. nach Bbl. 1963, 81, 112.

²⁹² Die Protokollanten waren Schüler der OI.

„Ch.: Setzt am Beispiel ihres Bruders auseinander, daß sich die Schüler an den anderen Schulen nicht grüßen können, weil es zu viele sind, als daß sie sich kennen könnten. Und dann ist da noch kein Gesamtunterricht, wo sie sich kennen könnten. Ich kenne auch schon manche von den Kleinen nicht. Und dabei kenne ich die Kleinen doch schon leichter von den Aufsichten her. An den anderen Schulen machen sie sich aus den Nächsten nichts. Das ist doch bei uns schon durch die Aufsichten anders.“

Begrifflich wurde von „Sextanern“ zu „Kleinen“ gewechselt, damit gewissermaßen die Fürsorgepflicht, nicht zufällig durch ein Mädchen, thematisiert: „Unsere Sextaner müßten doch alles richtig wissen und wir andern auch.“

Zu einem interessanten Bruch in der bisherigen Einigkeit führte der erste Einwurf von Elmar in dieser Stunde: „Ich finde, wir reden hier immer, aber fassen keine Beschlüsse, wie ziehen keine Konsequenzen.“ Ursel gleich darauf: „Das können wir doch gar nicht. Ohne den Schulausschuß ...“ Der Schüler meldete ein empfundenes Defizit an, ihm waren die bestehenden Regeln nicht verbindlich genug, sie wurden außerdem aus seiner Wahrnehmung zu wenig eingehalten.

Vermutlich resultierte das Problem aus eigenen Aufsicht-Erfahrungen. Vielleicht war es auch viel grundsätzlicher der Wunsch nach mehr „Ordnung“ in diesen schulischen Bedingungen. Wie er von seiner Mitschülerin an den Schulausschuß als oberstes Organ für solche Anliegen verwiesen wurde, macht die Akzeptanz der innerschulischen demokratischen Struktur deutlich, aber auch das Problem, das ein Einzelner bei der Durchsetzung seines Anliegens hatte. Das Thema fand keine Resonanz, war damit erledigt. M.H. (vermutlich Lehrer Holste) schlug noch vor: „Wir müßten eben öfter mal alle auf der Aula zusammenkommen. ...“ Er erhielt keine verbale Reaktion. Vermutlich waren die Erfahrungen der Schüler mit derart dimensionierten Veranstaltungen eher schlecht, was auch M.H. einräumte. Es folgen im Protokoll noch einige Anmerkungen von Schülern über ihre Erfahrungen bei der Durchführung von Aufsichten. Dann wurde relativ unvermittelt – man hatte offenbar noch etwas Zeit –, im Rückgriff auf die anfangs aufgestellte Liste von M.H. festgestellt: „Es kann noch gefragt werden, wie ein Regenbogen entsteht.“ Die Beantwortung setzte prompt ein, der erste Redner klärte gleich die physikalischen Ursachen ab. Das Erzählbedürfnis war damit aber nicht befriedigt. Die emotionale Seite des Themas beschäftigte die Gruppe noch einige Minuten. Das abgedruckte Protokoll endet hier, sehr wahrscheinlich wurde die Gesamtunterrichtsstunde damit geschlossen.

Unser Beispiel zeigt die für den Gesamtunterricht gewissermaßen konstituierende Rollenzuweisung, die die traditionell übliche Komplementarität zwischen Erzieher und Schüler auflöst. Besteht im „Normalfall“ die dominante Position der Lehrer(Innen) darin, daß sie den Unterrichtsstoff bestimmten, für Ordnung sorgten, Hausaufgaben erteilten, zu Redebeiträgen aufforderten oder bewerteten (vgl. Vollmer, 21), dann waren die oben zitierten Interaktionssituationen auf ein anderes Rollenverständnis abgestellt. Die Lehrer(inn)en waren gleichberechtigte Gesprächspartner, hatten ihre Verantwortung in den Hintergrund verlegt, nicht aufgegeben. Die Schüler bestimmten Themen und die Art ihrer Bearbeitung. Sie hatten die Möglichkeit, Situationen auszuhandeln. Ohne Sanktionen zu fürchten, konnte man im GU passiv bleiben. Deutlich wird, daß die Koedukation funktionierte. Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen war anteilig weitgehend ausgeglichen, bei jeweiliger thematischer Präferenz. Gegenseitiges Verstehen solidarisierte die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen, Großen und Kleinen, Lehrern und Schülern. Das führte letztendlich zu tolerantem und gewaltvermeidendem Verhalten. Dieses Miteinander-Umgehen lernten die Schüler ohne Belehrungspädagogik, die Spielregeln des GU lieferten die methodische Ausstattung. Der Prozeß des Weitergebens ethischer Normen funktionierte zwischen den Älteren und Jüngeren, damit war diese traditionelle Lehreraufgabe an die ersten Schülergenerationen übergegangen. Vor allem soziale Kompetenz vermittelte sich auf diese Weise.

Kommunikation, an der alle vertretenen Altersklassen teilnehmen konnten, hatte natürlich auch zur Folge, daß von vornherein der Themenwahl Einschränkungen auferlegt wurden. Nur so konnte

der Interessen- und Wissensunterschied zwischen 11- und 19jährigen einigermaßen überbrückt werden. Es sei aber dadurch eine ganz auf die Schülerperspektive bezogene Welt-Anschauung vermittelt worden, so teilnehmende Schüler. Nicht eindeutig aufgeklärt werden konnte, ob die von den Schülern und Lehrern immer wieder behauptete Rollenzuschreibung – die Jüngeren stellten die Fragen, die Älteren antworteten – nicht nur eine stimmig machende Uminterpretation ist. Verfügbare Protokolle unterstützen eher die Vermutung von einer Dominanz der Älteren, die aber dennoch auf sie speziell interessierende Themen verzichteten, damit auf andere Veranstaltungen auswichen. Die Rolle der Jüngeren bestand vor allem in der von aufmerksamen Zuhörern. Nur die Mutigsten unter ihnen wagten in einem solch großen Kreis eine Frage, die Beantwortung einer solchen war nur unter besonderen Umständen denkbar. Verstehen war sicher auch ein Problem für die Kleineren, aber eigentlich nicht das wichtigste in diesem Unterricht.

Zur Typisierung von GU

Hedicke systematisierte die typischen Abläufe von GU. Seine Kategorisierung beginnt mit dem *Sammelverlauf*. „Ohne Verbindungslienien“ springt das Interesse „Schlag auf Schlag“ hin und her, ohne Reue beim Verlassen eines Themas, wissenschaftlich-logisch ungegliedert. Signifikant für diesen Typ war folgendes Beispiel: Nachdem die Schüler das Thema „Glasauge“ initiiert hatten, unternahm sofort einer von ihnen einen tauglichen Erklärungsversuch. Dann folgten mehrere Geschichten aus dem Zusammenhang „Blinde“, auf die der Lehrer steuernd reagierte:

„Lehrer Tr.: Kennt ihr das Abzeichen?

Schüler durcheinander: Ja, schwarze und gelbe Binde.

Es folgt eine Belehrung, wie man Blinde über die Straße führen soll.

Ernst D. erzählt von einem Mann, der nicht gehen kann, weil er einen Schreck gekriegt hat.

Heinz L.: Den kenne ich, für den habe ich mal Fleisch gekauft“ (Hedicke 1931, 15).

Typisch für einen solchen Ablauf sei nicht nur eine assoziativ verursachte Aneinanderreihung von Vorstellungen, sondern vielmehr eine „geistig-seelische Bereitschaft der Gesamtheit“. Eine Frage müsse da hineintreffen, wenn sie ein Gespräch initiieren solle. Eine einmal erreichte „Geladenheit“ der Schüler dränge „zur Entladung“, auch wenn es scheinbar nicht mehr in den Gesprächsverlauf paßt. Zu dem Zeitpunkt sei jede Reglementierung abzulehnen. Ein weiterer Typ war der *Denkverlauf*. Er sei äußerlich an Einstiegen wie „Ich denke mir das so“ oder „Ich habe noch mal darüber nachgedacht“ usw. zu erkennen. Dieser Typ drängte meist „unbedingt zur Lösung“, am Ende habe Wissen, Einsehen herauszukommen. In diesen Typ sind wohl auch die 1929 schon stark diskutierten technisch orientierten GU-Stunden einzuordnen, die häufig den Charakter von naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden annahmen, in dem Schüler mit ihrem Spezialwissen über das der Lehrer hinausgingen. Das Beispiel einer Stunde zum Thema „Luftpumpe“ wurde schon an anderer Stelle kommentiert (vgl. Bergner 1995). Nicht selten wurden gerade diese GU-Stunden durch Utensilien angeregt, vom Lehrer, wie in diesem Falle durch den Physiker Hanewald, arrangiert. Das war durchaus zulässig. Sieht man sich die Verteilung der Aktivitäten in dieser zitierten Unterrichtspassage an, dann stehen den insgesamt 40 Wortbeiträge acht von Hanewald und drei von den beiden anderen teilnehmenden Lehrern gegenüber. Außerdem setzten die Lehrer das Initial für das Thema und griffen relativ häufig mit Nachfragen oder durch Demonstrationen ein. Der Unterrichtsausschnitt hinterläßt den Eindruck eines offenen Fachunterrichts, an dem sich vor allem Jungen beteiligten, von denen die 12 Schülerbeiträge ausschließlich kamen, darunter Gerhard K. neunmal, fünf Schüler beteiligten sich einmal. Der *sichrende Verlauf* war der dritte GU-Typ. Aus solchen Stunden würde es keine Protokolle im Sinne wörtlicher Mitschriften geben, da die Lehrer meist „zu stark beteiligt“ (ebd., 18) waren. Derartige Stunden entwickelten sich häufig im Zusammenhang mit Kunst-Themen. In der OII zettelte z.B. eine theaterbegeisterte Schülerin ein solches an, mit dem Ergebnis, daß über mehrere Wochen, jeweils drei Stunden, im breitesten Sinne über Kunstkritik gesprochen wurde. Deutschlehrer Hedicke leitete diesen GU, wieder ein Hinweis auf die Abhängigkeit des Themenrahmens von den Neigungen der leitenden Lehrer. In diesem Beispiel hatten sich die 16-18jährigen zunächst in einer Art Vorstufe auf das Thema mit

„grundsuchender Haltung“ eingestellt. Man sammelte Fragen, schuf sozusagen eine thematische Atmosphäre. Später griff dieses Thema auch auf andere Fächer und AGes über. Im Unterschied zum Fachunterricht seien weder ästhetische Normen noch andere Resultate intendiert gewesen, auch nicht erreicht worden. Hedicke plädierte dafür, diesen GU-Verlauf als typisch für die „Reifezeit“ anzusehen, und argumentiert damit für „eine Scheidung zwischen Ober- und Unterstufe“ (ebd., 20). Ein Gedanke, den er bekanntlich schon 1928 auf mehreren pädagogischen Konferenzen einbrachte. Als Begründung führte er an, die „Verhandlungssprache“ sei in diesen Fällen z.B. für Sextaner zu hoch.

Bis zuletzt wurde die hier durchscheinende Frage, ob der freie Gesamtunterricht nach Otto, der bekanntlich Schüler *aller* Altersstufen vereinigte, überhaupt an einer Regelschule realisierbar ist. Offensichtlich verfügte man noch 1931 über kein endgültig bewertbares Erfahrungsreservoir. Eher diffus war dann auch Hedickes Ausblick: Die Qualifikation des Leiters, die organisatorische Rahmung des Unterrichtsplanes wären Argumente gegen einen Gesamt-Unterricht. Außerdem lägen in Gruppengemeinschaften, in sportlichen und anderen Vereinigungen Ursachen dafür, daß die Schule keine Gesamtgemeinschaft mehr sei. „Die Versuche aber, die Altersgruppen zu überwinden zugunsten der Gemeinschaft aller Lebensalter, werden wir nicht aufgeben“ (ebd., 21). Eine Form, über die versucht wurde, alle Schüler zu integrieren, war der „Wandertag in GU-Gruppen“, der erste fand am 17. August 1932 statt.²⁹³

Der Gesamtunterricht liefert ein seltenes Beispiel für Selbständigkeit und Verantwortung der Schüler im Kontext von Unterricht. Einmal an derartige Partizipation gewöhnt, blieb sie nicht auf den GU beschränkt.

8.5. Mitbestimmung – Recht und Pflicht der Schüler

Über Erinnerungen an konkrete Erfahrungen mit Schülermitbestimmung außerhalb des Unterrichts bzw. mit der Rolle diesbezüglicher Einrichtungen an der Schule heranzukommen, erwies sich als schwierig. Ähnlich erging es bereits einer Befragung in den „Bindeblättern“ vor 30 Jahren. Kein Schüler konnte sich an die Institutionen „Schülerausschuß“ oder „Schlichtungsausschuß“ erinnern. Ein „Schülergericht“, wie von Berthold Otto bekannt, gab es an der BOS in Magdeburg nicht. Mitbestimmung meinte auch in diesem Kontext die ermögliche Rolle des Lehrers und das Sich-verantwortlich-Fühlen der Schüler für ihre Angelegenheiten, für Mitschüler und Schule. Das Protokoll einer pädagogischen Konferenz, etwa ein Jahr vor der oben zitierten GU-Stunde, weist auf die Rolle der Lehrer hin:

26. August 1929

„.... Über die Zeit, wann die Schüler ihr Frühstück essen sollen, waren die Meinungen geteilt. Es wurde beschlossen, diese Angelegenheit gemeinsam mit dem Schülerausschuß zu behandeln, und eine künftige Pausenordnung soll das Ergebnis dieser Beratung berücksichtigen.

Auf dieselbe Weise soll die Frage der Ordnung während der Pausen auf dem Platz erledigt werden. Herr Lucius wünscht, daß die gefaßten Beschlüsse auch unbedingt von allen Mitgliedern durchgesetzt werden.

Über die Art der Durchführung solcher Beschlüsse verspricht man sich von dem erziehlichen Wert der Selbstverwaltung unter den Schülern den besten Erfolg, und demgemäß wird beschlossen, nach Fertigstellung des Anbaus den Schülern der oberen Klassen die Pausenaufsicht auf dem Platze zu übertragen. Um den Schülern die Hausordnung noch nachdrücklicher vor Augen zu führen, wird angeregt, von ihnen eine Hausordnung beschließen zu lassen und diese dann gedruckt in den Klassen aufzuhängen. ...“ (zit. n. Bbl. 1963, 119).

Schüleraufsichten auf dem Hof und in den Fluren wurden eingerichtet. Daraus resultierende Probleme beschäftigten die Schüler ein Jahr später, wie am o.g. GU-Beispiel erkennbar. Um die

²⁹³

Chronik BOS, 13.

Aufsicht zu organisieren, wurde aus Schülern ein Obmännerausschuß gebildet. Die Lösung von Problemen oblag bis 1930 den Klassenlehrern oder den Gesprächen im Gesamtunterricht. Die Schülerinteressen vertrat ein „Schülerausschuß“, der aus je einer Schülerin bzw. einem Schüler pro Klasse bestand. Über seine Tätigkeit ist nicht mehr bekannt, als das eben zitierte Protokoll hergibt, auch Schüler erinnerten sich nicht an ihn. Im Jahr 1930 wurde ein „Schlichtungsausschuß“ eingerichtet. Seine Entstehung stand im Zusammenhang mit dem Einzug in das neue Gebäude.

Darüber im Jahresbericht der Schule:

„Gelegentlich kamen dabei kleinere Reibereien zwischen der Aufsicht und den anderen Schülern vor, und so entwickelte sich aus den Besprechungen, die der Schülerausschuß und die Schülerschaft darüber hatten, die Einsetzung eines ‘Schlichtungsausschusses’“ (Jahresbericht der BOS 1930/31, 11).

Je ein Junge oder ein Mädchen wurden durch Wahl in den Klassen als Mitglieder bestimmt. Anfang 1931 waren es 7 Mitglieder, Lehrer gehörten ihm nicht an. Die Leiterin des Ausschusses, eine Schülerin des Jahrganges 1924, begründete dessen Entstehung damit, daß die Lehrer „sowieso schon genug ihrer Freizeit der Schule“ opferten (zit. n. Bbl. 1962, 57). Die Schilderung des Schlichtungs-Verfahrens läßt erkennen, daß es mit dem an der Licherfelder Versuchsschule praktizierten „Schülergericht“ wenig gemeinsam hatte.²⁹⁴

„Im Schülerzimmer (das mit der Glastür!) war ein Briefkasten aufgehängt worden. Er sollte die auf Zettel geschriebenen, mit Namen und Datum versehenen ‘Klagen’ aufnehmen. Ich selbst leerte den Kasten von Zeit zu Zeit und berief den Schlichtungsausschuß zu einem bestimmten Termin ein, nachdem ich mich vorher bei dem Klageführenden noch einmal vergewissert hatte, daß er wirklich auf eine ‘Verhandlung’ bestand“ (Bbl. 1962, 58).

Meist resultierten die Anliegen aus der Tätigkeit der Aufsicht, insbesondere dann, wenn jüngere Schüler, die als äußeres Zeichen ihrer Funktion blaue Armbinden tragen mußten, von älteren nicht akzeptiert wurden. Allerdings erinnerte sich keiner der befragten Schüler eines konkreten Ereignisses im Zusammenhang mit der Tätigkeit des Schlichtungsausschusses. „An sich war das Problem ‘Groß-Klein’ gerade an unserer Schule durch den Gesamtunterricht weitgehend aus der Schulwelt geschaffen. Aber doch wohl nicht vollends“ (ebd.). Die Situation in den Verhandlungen habe weniger einer gerichtlichen als vielmehr einer gesamtunterrichtlichen geglichen, so die Leiterin des Ausschusses. Meistens kam es zu einem „Vergleich“, eine Verurteilung im Sinne von „Strafe“ oder „Freispruch“ sei selten gewesen. Zudem enthielt der „Strafkatalog“ nur Maßnahmen wie Papieraufsammeln u.ä. „Wir im Schlichtungsausschuß hielten damals mehr vom guten Zureden. Wir hatten auch den Eindruck, daß es schon aufregend genug war, vor den Ausschuß zitiert zu werden“ (ebd.).

Das Schulklima hat sich auch unter diesem Aspekt von dem anderer Schulen der Stadt deutlich unterschieden. Eine häufig gestellte Frage von neu an die Schule gekommenen Schülern lautete: „Warum ärgert ihr eure Pauker nicht?“ Auch die gewaltsame Schaffung hierarchischer Schülerstrukturen, Rangkämpfe, Rüpeleien, vorsätzliche Disziplinlosigkeiten seien nicht signifikant für das Schulklima gewesen, beschrieben Schüler ihre Wahrnehmungen.

Dennoch gab es auch solche „Fälle“. Inwieweit dahinter Protest gegen die erzieherische Situation steckte, sie Rebellion gegen die auf harmonische Einpassung in die Gemeinschaft abgestellte Verhaltensnormen darstellten, ist nicht nachvollziehbar. Konformismus sei nie das Ziel der Gemeinschaftserziehung gewesen, so Schüler dazu. Der Umgang mit schulischen „Alltaglichkeiten“ aus diesem Kontext am Beispiel folgender außerordentlichen Klassenkonferenz der UIII, Klassenleiter Laumann. Sie hatte die Behandlung eines Disziplinverstoßes zum Anlaß: „J. E. hat H. Sch. auf der Straße verprügelt und beschimpft. Einige Schüler der Klasse haben dabei zugesehen und nicht eingegriffen. H. fühlt sich überhaupt durch die Klasse schlecht behandelt. Herr Sch. war deshalb beschwerdeführend bei Herrn Hanewald. J. E. hat nach einer Aussprache mit

²⁹⁴

Auch nach 1945 wurde eine solche Institution von den BOS-Schülern ausdrücklich abgelehnt.

Herrn Ha. seine Schuld eingesehen und hat sich bei H. Sch. in Gegenwart ihrer Eltern entschuldigt“ (21. Oktober 1929, zit. n. Bbl. 1964, 127).

Sechs Lehrer, darunter der Leiter der Schule, waren anwesend, die Teilnahme von Schülern ist nicht vermerkt. Während der Klassenleiter eine relativ moderate Einstellung zeigte, forderten seine Kollegen eine Bestrafung: „Daß die Mitschüler nicht eingriffen, sei nicht so sehr schlimm. Freude an einer Prügelei liege in ihrer Art und ihrem Alter“ (Laumann, zit. n. ebd.). Hanewald hielt eine Einwirkung auf J. E. und die anderen Schüler für richtiger, „damit künftig so etwas nicht wieder vorkomme“. Das sei gerade bei dieser „aufgeregten und uneinheitlichen Klasse“ erforderlich. Die erzieherischen Mittel waren eher konventionell: „ernste Aussprache des Klassenleiters und der Klasse, bei der auch Herr Hanewald zugegen sein müßte“, ... „den Knaben müßte eindringlich gesagt werden, daß es rüpelhaft und feige sei, sich einem Mädchen gegenüber so zu verhalten“ (Lucius). Hedicke trug ein knappes Psychogramm des Verursachers bei. Er „hält J. E. für hältlos; eine gewisse Ängstlichkeit und Feigheit liege in seinem Wesen. Seine Biegsamkeit mache es ihm leicht, einen Entschuldigungsgang zu tun. Ein fester Druck von außen wäre ihm vielleicht dienlich“ (ebd.). Es wurde beschlossen, J. E. „wegen rüpelhaften Betragens auf der Straße“ einen schriftlichen Verweis im Klassenbuch zu erteilen.²⁹⁵ Diese Episode sollte nicht nur das Schulklima „entmystifizieren“, sie zeigt auch, daß reformpädagogisches Bekenntnis mit den Bedingungen einer „normalen“ Schule im Alltäglichen vielfach korrespondierte. Der „öffentliche“ Disziplinverstoß wurde zwar nicht autoritär vom Schulleiter abgemahnt, die dargestellte Prozedur unterscheidet sich jedoch kaum von der an anderen Schulen üblichen. Die Forderung nach einer spürbaren Reglementierung des Schülers setzte sich durch, offensichtlich nicht völlig konform mit der Vorstellung des Klassenlehrers. Das hing auch mit hierarchischen Strukturen zusammen, die sich im Kollegium entwickelt hatten und nicht nur auf den Schulleiter bezogen waren.

Aus bereits erwähnten und anderen GU-Protokollen geht hervor, daß Schülerinnen, die sich z.B. den Attacken von Jungen ausgesetzt fühlten, derartige Probleme auch im GU öffentlich machten. Schülermitverwaltung war ein genuines Prinzip im Schulkonzept. Zum aktiven Schüler konnte man nur erziehen, wenn er die Möglichkeiten zur Einflußnahme und Veränderung akzeptierte und ergriff. Die Bedingungen dazu zu schaffen, erforderte das Arrangement des Lehrers. Die Pädagogen handelten nach der Prämissen, die Freiheit den Schülern nicht zu verordnen, sie mußten sie sich aneignen. Die Verantwortung von Älteren für Jüngere war grundlegend für das Funktionieren der gemeinschaftlichen Solidarität. Konformität war möglich, Nonkonformität hatte gleichermaßen ihre Chance. Isolierung, Aggressivität und Gewaltbereitschaft von Schülern konnten in einem aufmerksam beobachteten pädagogischen Klima auf vielfältige Weise die Wurzeln genommen werden. Der Gesamtunterricht hatte in diesem Zusammenhang mitunter therapeutische Wirkung.

Wenn auch bisher fast ausschließlich der GU unter sozialen Gesichtspunkten untersucht wurde, hatte er doch, so Hanewald, „zuerst“ Aufgaben im Kognitiven zu erfüllen. Er meinte damit durchaus auch fachunterrichtliche Bestände. Die Schwierigkeiten mit dem, was GU für diesen Bereich schulischer Anforderungen zu leisten vermochte, wurden schon mehrfach thematisiert. Schüler betonten aber auch, daß die Erklärung eines älteren Schülers im GU, z.B. zu einem konkreten technisch-physikalischen Problem, ihnen das Verständnis dafür erleichtert oder sogar überhaupt erst ermöglicht hätte. Zweifellos war der GU für fachübergreifende oder komplexe Erörterungen interessanter Phänomene oder Zusammenhänge der geeignete Ort, gewissermaßen integratives Medium gegenüber einer fachwissenschaftlichen Zergliederung. Die Prämissen, daß GU „Ausgangspunkt“ allen Fachunterrichts und dessen Zusammenfassung „zu einer Einheit“ (Rauch 1927 c) sei, war nicht nur eine Referenz an Berthold Otto.

295

Das Protokoll führte Hedicke.

8.6. Fachunterricht und Reformkonzept

Der Magdeburger Schulversuch unterschied sich in fachunterrichtlicher Sicht von dem Berthold Ottos in Lichterfelde schon von der Entstehungsgeschichte her. Bei Otto war der Gesamtunterricht Ausgangspunkt für sich allmählich entwickelnde Kurse (Fachunterricht). Über das Interesse der Schüler gelangte er zu einer fachlichen und altersmäßigen Differenzierung. Die Magdeburger begründeten ihre Konzeption in umgekehrter Richtung. Der Fächerkanon stand im Mittelpunkt, man bekannte sich zum fachunterrichtlichen System. Den öffentlichen Richtlinien fühlten sich die Pädagogen in einem weiteren Sinne stets verpflichtet, allerdings mit großen und eigenständig ausgestaltbaren Freiräumen. Das war keine Kompromißformel, sondern entsprach ganz dem eigentlichen Ziel des Versuchs: Nachweis der Vereinbarkeit von Ottos Prinzipien mit staatlicher, also an Lehrpläne, Stundentafel und Abschlüsse gebundene Schule. Die Informationen über den Fachunterricht sind Jahresberichten²⁹⁶ entnommen, beruhen auf Unterrichtsbeschreibungen durch Lehrer²⁹⁷, auf Konferenzprotokollen und Texten in Publikationen des Kollegiums (vgl. 1930, 1931). Schülerbefragungen zum Fachunterricht waren wenig ergiebig, es gibt einige Fotos. Klassenbücher konnten nicht ausfindig gemacht werden.

Im fachunterrichtlichen Kontext den Schüler zum selbständigen, aktiven Partner zu machen, bedeutete, daß kreative Ideen den Vorrang haben sollten vor allen „schablonenhaften“ Methoden. Der Lehrer als „Stundengeber“ schloß sich fast von selbst aus, denn jeder von ihnen hatte über den Fachunterricht hinaus vielfältige Beziehungen zu den Schülern durch den GU, durch außerunterrichtliche Betätigungen, Landheimaufenthalte, Wanderfahrten, gemeinsames Sporttreiben, kulturelle Veranstaltungen usw., davon konnten sie sich nicht abkoppeln. Dennoch war die fachunterrichtliche Dimension mehr als alle anderen der Definition und Vermittlung dessen, was der kindlichen Erfahrung von sich aus nicht zugänglich war, verpflichtet, also der zweiten Komponente der Zielformel „Wachstum und Unterricht“. Auf dieses Feld wirkten die curricularen staatlichen Ansprüche, bestand Vergleichbarkeit mit anderen Schulen. Hier lag somit eine problematische Schnittstelle für die Reformer, bestand gewissermaßen eine pädagogische Paradoxie. Wie die Lehrer ihre Akzente setzten, die nicht selten sehr verschiedenen Rollen in den unterschiedlichen schulischen Kontexten miteinander zu verknüpfen verstanden, hing von der Persönlichkeit, den Neigungen und dem pädagogischen Vermögen ab. Die Verständigung darüber fand u.a. in den zahlreichen pädagogischen Konferenzen statt.

Lehrerkonferenzen – die Praxis im innerschulischen Diskurs

Im Februar 1929 war sich das Kollegium soweit einig, daß der Entwicklung zum Reform-Realgymnasium der Vorzug zu geben sei. Die Zustimmung des PSK für eine elastische Gestaltung der Oberstufe läge vor, so Hanewald. Man müsse sich somit nicht an einem starren Plan orientieren, sondern könne auch weiterhin das in den Klassen Erreichte des vorherigen Halbjahres für die Planung des nächsten Abschnittes zugrunde legen. Vorhandene Skepsis bei Ministerium und Stadt wolle der Dezernent der Schule (PSK) erst zu einem geeigneten Zeitpunkt abzubauen versuchen. Einen Antrag auf die Umgestaltung des Abiturs im Sinne Ottos sollte die Schule in diesem Zusammenhang vorbereiten. Soweit das Protokoll einer Konferenz.²⁹⁸

Außer in den bereits erwähnten 14 täglichen pädagogischen Gesamtkonferenzen waren Klassenkonferenzen, Zensurenkonferenzen und Fachkonferenzen wichtige Tribünen. An den fachbezogenen Veranstaltungen nahmen die betreffenden Lehrer und meist der Schulleiter teil. Die Anwesenheit von Schulaufsicht ist in diesem Zusammenhang nicht vermerkt. Aus Protokollen vom Herbst 1929 eine Auswahl von Passagen, die fachunterrichtlich relevant sind:

Klassenkonferenz UII, 5. August 1929: *Die Entwicklung der Klasse durch Ab- und Zugänge*

²⁹⁶ Existieren von 1929-33.

²⁹⁷ Von Hanewald in den „Bindeblättern“ veröffentlicht.

²⁹⁸ Vgl. Bbl. 1961, 92.

Die Entwicklung der Untersekunda wurde besprochen. Probleme erwartete man im Zusammenhang mit den bevorstehenden Abgängen (Mittlere Reife) und den Zugängen aus der Mittelschule und dem in Auflösung befindlichen KWG. Die Zusammenlegung der beiden UII zu einer Klasse wurde erwogen. Bedenken bestanden insbesondere darin, daß eventuell die Neuzugänge mit der Koedukation kollidieren könnten. Hedicke, Hanewald und Holste berichteten über Probleme von vier bereits aufgenommenen Schüler aus der Mittelschule im fachlichen Wissen, vor allem jedoch in der „geistigen Beweglichkeit“ (vgl. Bbl. 1961, 71).

Pädagogische Konferenz 19. August 1929: *GU-Fragen im Fachunterricht*

U.a.: Die Erteilung von Weihnachtszeugnissen wurde durch Erlaß auf den ersten Sonnabend im Dezember festgelegt. ... Hanewald empfiehlt, den Schülern die Mitbestimmung der Zeugnisse in „Führung, Aufmerksamkeit und Ordnung“ zu ermöglichen.

Lehrer Hamann fragte an, ob in Fachstunden Fragen, die nicht in den Lehrplan der betreffenden Klasse gehören, besprochen werden „dürfen“? Es könnten dadurch Schwierigkeiten für Schüler entstehen, die an eine andere Schule übergehen, da nach dem Maßstab des Lehrplans in ihrem Wissen Lücken auftreten könnten. Hanewald antwortet darauf,

„seine langjährigen Beobachtungen hätten bewirkt, daß er dieser Besorgnis immer weitherziger gegenüberstehe. Solche Lücken ließen sich schon selbst bei Parallelklassen derselben Anstalt aufweisen; sie seien nicht von wesentlicher Bedeutung“ (zit. n. Bbl. 1963, 104). Auch die fachlich erstrebenswert erscheinende Systematik müsse nicht unbedingt das Bestreben sein.

Auf das Übergangsproblem eingehend, antwortete Hanewald:

„Bei unserer Freiheit dem Lehrplan gegenüber sei beim Wechsel der Lehrkräfte in einer Klasse der ausführliche Lehrbericht zur Wahrung einer gewissen Stetigkeit nötig; noch erforderlicher sei allerdings in solchen Fällen ausgiebige Besprechung“ (ebd.).

Krüger merkte an, daß der Wissensstoff nicht überschätzt werden dürfe, „am Stoffe arbeiten“ (ebd.) sei wesentlich.

Klassenkonferenz Va, 19. August 1929, abends: *Nervöse Klasse, regelmäßiges Aufgeben von Hausaufgaben (anwesend Hanewald, Lucius, Trollius, Schneider, Krüger)*:

„Herr Lucius klagt über die Vergeßlichkeit der Klasse (Hefte, Schularbeiten). Sie erscheint nervös und unruhig. Herr Hanewald hält die Nervosität für eine Anlage dieses Jahrgangs. Einzelne, sehr nervöse Schüler seien schon ruhiger geworden. Herr Krüger weist darauf hin, daß bei der Zusammenstellung der beiden Sexten 1928 die damalige Va ohne Absicht ungünstiger zusammengesetzt worden sei. Zum Werkunterricht bei Herrn Hamann vergessen häufig Jungen ihr Werkzeug. Herr Krüger kann das nicht als nur für die Va bezeichnend anerkennen, er macht in anderen Klassen bis hinauf zu den Untersekunden im Zeichenunterricht dieselben Erfahrungen.“

Herr Lucius sieht im regelmäßigen Aufgeben von Schularbeiten ein Mittel, die Kinder zur Ordnung zu erziehen. Herr Krüger ist in seinen Fächern für Freiwilligkeit der Schularbeiten und begründet das. ...“ (Bbl. 1961, 71).

Gesamtkonferenz, 26. August 1929: *Beschädigung an Schulmöbeln, Turnunterricht in der Aula, Durchsetzen gefaßter Beschlüsse*

„Etwaige von Schülern an den Subsellien verursachte Schäden sind Herrn Menzel schriftlich zu melden. Zu dem Zwecke lassen sich die Klassenlehrer am Schluß jeder Woche von den dazu bestimmten Schülern solche Beschädigungen melden. Besonders sollen daraufhin die neuen Stühle und die mit Linoleum bezogenen Tische kontrolliert werden. Die Reinigung dieser Dinge soll von den Kindern selbst vorgenommen werden“ (zit. n. Bbl. 1963, 119).

„Auf Anfrage wird festgestellt, daß die Aula grundsätzlich nicht für Zwecke des Turnunterrichts benutzt werden darf“ (zit. n. Bbl. 1964, 33). Es wird Klage darüber geführt, daß sich die Jungen in den Pausen vor dem Turnunterricht in den Klassen umziehen.

Konferenz der Deutschlehrer am 13. Mai 1929, (*anwesend 7 Lehrer, Leitung Hanewald*)

„Aussprache über den Aufsatz des Berliner OSTD Schönbrunn über die ‘Not des Literaturunterrichts an großstädtischen Höheren Schulen’ in der ‘Erziehung’, und die Entgegnung Korffs in derselben Zeitschrift“, Referat Hedicke.

Fachlehrerkonferenz für neuere Sprachen, 1929

„Herr Dr. Hedicke pflegte zu Beginn einer fremdsprachlichen Stunde etwa 1 Seite Text ein- oder zweimal vorzulesen, damit die Schüler durch das Hören der Fremdsprache sich für die Stunde leichter auf sie einstellen, in sie ‘hineinkommen’. Mit dem Ordnen von Vokabeln nach Gruppen, wie sie in den neueren Lehrbüchern teilweise abgedruckt sind, hat Herr He. keine besonderen Erfahrungen gemacht. Der Wortschatz ist dadurch nicht besser gefördert worden. Auch sei auf diese Schreibarbeit reichlich viel Zeit zu verwenden, die im Hinblick auf das Ergebnis nicht recht lohne“ (zit. n. Bbl. 1962, 68).

Das fachunterrichtliche Konzept

Die 1926 bereits begonnene Orientierung an der Stundentafel des Reformrealgymnasiums hatte zur Folge, daß in der Sexta mit Englisch (1. Fremdsprache) und in der Untertertia mit Französisch (2. Fremdsprache) begonnen wurde. Latein gab es ab UII (in humanistischen Gymnasien ab Sexta). Weitere Akzentuierungen erfolgten im mathematisch-naturwissenschaftlichen, dem künstlerischen und dem geschichtlich-kulturellen Bereich. Die Stundenverteilung („Lehrverfassung“) hatte im Schuljahr 1929/30 folgendes Aussehen:

Fach	UII	OIII	UIII	IV	V	VI
Gesamtunterricht	3	3	3	3	3	3
ev. Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	4	4	4
Englisch	4	4	4	5	5	5
Französisch	4	4	4			
Lateinisch	4					
Geschichte	3	2	2	2		
Erdkunde	1	2	2	2	2	2
Mathematik	4	4	4	4	4	4
Biologie	2	1	1	2	2	2
Chemie						
Physik		2	2			
Zeichnen	2	2	2	2	2	2
Musik	1	1	1	1	2	2
<u>Chor 1</u>						
Werkunterricht f. Kn.				1	1	1
Nadelarbeit f. Mä.				2	2	2
	30	30	30	28(29)	27(28)	27(28)

Weiterhin:

1. Leibesübungen in 4 Knaben- und 4 Mädchengruppen (14 Stunden)
2. Schwimm- und Spielstunden in 3 Knaben und 3 Mädchengruppen (12)

3. Wahlfreier Unterricht:

Kurzschrift (2)	Musik/Auswahlchor (2)
Kunstbetrachtung (2)	Musik/Spielmusik (2)

Allgemeiner Chor war für die oberen Klassen obligatorisch. An einem „arbeitsfreien Nachmittag“ fanden Turnspiele statt. „Wegen des weiten Weges“ konnten die Kinder davon befreit werden (das betraf 1/5 der Schüler). Im Winter legte man das Spielturnen so, daß am Tag darauf möglichst Fächer ohne große Hausaufgabenbelastung folgten, um den zusätzlichen obligatorisch (haus-)arbeitsfreien Nachmittag für den Samstag frei zu haben. Damit sollte den Familien – viele Väter hatten samstags arbeitsfrei – mehr Möglichkeit zu gemeinsamen Erlebnissen eingeräumt werden. Im Turnen der Mädchen spielte die rhythmische Gymnastik eine wichtige Rolle. Der Instrumentalkurs (17 Teilnehmer, IV-UII) beschäftigte sich u.a. mit der „Schneiderschen Schulflöte“, eine spezielle F-Flöte, die der Lehrer Otto Schneider entwickelt hatte. Er gab auch eine Schule zum Erlernen der Flöte heraus (vgl. Schneider, O., o.J.). Leicht zu erlernen und unter Schülern und Lehrern verbreitet, kam sie häufig auf Wanderungen und in Aufführungen zum Einsatz. Kunstbetrachtung (12 Teilnehmer, UII) war eine Arbeitsgemeinschaft für die Untersekunden im Winterhalbjahr. Am Kurzschriftkurs waren 16 Schüler beteiligt (UIII-UI).

Fächerung und gesamtunterrichtliche Methode

Die ersten Erfahrungen mit reformiertem Fachunterricht machte Hanewald, als er 1922 an der Luisenschule Physikunterricht „ohne Lehrbuch“ erteilte. In den Mathematikstunden der beiden ersten Reformsexten knüpfte er da methodisch an, inspiriert wurde der Unterricht jedoch vor allem vom GU:

„Im Gesamtunterricht des ersten Jahrganges 1924 wurde gefragt, wie man die Höhe von Bergen, z.B. des Brockens, bestimmen könnte. Daraufhin besprach ich die Frage im Mathematikunterricht der beiden Klassen und ging zu praktischen Übungen über. Wir wollten die Höhe des Schulgebäudes bestimmen. Als die Sonne schien, maßen wir die Länge des Schattens (dabei entstand u.a. die Schwierigkeit, daß der nicht scharf begrenzt war). Darauf wurde durch einfachen Dreisatz die Höhe des Hauses berechnet. Zu einer gewissen Kontrolle wurde dann auch einmal die Höhe eines Klassenfensters über dem Erdboden mit einem herabgelassenen Bindfaden, unten beschwert, also einem ‘Lot’, gemessen. Wir hatten uns – ich weiß nicht mehr woher – Holzlatten von 2m Länge verschafft. Denn irgendwelche Lehrmittel hatten wir in dieser Zeit noch nicht. Mit diesen Latten maßen wir die Länge des Hausschattens. Da die Latten aber nicht genau 2m lang waren, entstand die Notwendigkeit, Aufgaben wie $1,74\text{m} \times 3,4 \dots$ zu lösen. Diese Schwierigkeit wurde im Rechenunterricht behandelt. Und diese Rechenübungen wurden fortgesetzt, als wir mit diesen Latten die Größe des Schulhofes ausmaßen.“

So wurde einmal der Rechenunterricht eine ganze zeitlang durch diese Meßaufgabe bestimmt und außerdem kam es zu einer Art propädeutischem Geometrieunterricht“ (Hanewald, Bbl. 1962, 87).

Um stoffliche Kontinuität im Aneignungsprozeß zu sichern, bereitete er den Unterricht gründlich nach, verfolgte fachliche Linienführungen und schülerbezogen Probleme und Fortschritte. Berichte über die Behandlung der Differentialrechnung in der gleichen Klasse sieben Jahre später lassen erkennen, daß die nachvollziehbare fachlogische Entwicklung noch heute aktuell ist. Methodisch wurde nicht mit engen, kurzschrifttigen Problemstellungen gearbeitet, sondern es wurden Denkschritte auslösende Anregungen bevorzugt.²⁹⁹ Problemorientiertes Unterrichten,

²⁹⁹

Die maschinengeschriebenen Aufzeichnungen sind datiert vom 7.8.1931, offensichtlich als Nachbetrachtungen verfaßt. Lose Blätter aus dem Nachlaß Hanewalds (Kopie im Besitz des Autors).

gruppendifferenzierte Kooperationsformen, Chancen für individuelles Lernen charakterisieren sein didaktisches Konzept, immer die Entwicklung einzelner Schüler im Blick.

„Hermann A. und Hans H. sind an den Vorschlag b herangegangen und finden tatsächlich die Formel, unterstützt von Günther K. Nun schlage ich ihnen vor, die Aufgabe 2 rechnerisch zu versuchen. Sie differenzieren tatsächlich richtig ... Nun wird auch die Aufgabe 1 ebenso behandelt und richtig gelöst. Was also die anderen Gruppen in mühsamer Rechenarbeit finden – sie sind noch längst nicht damit fertig – das wird auf diese rechnerische Weise ganz schnell gefunden. Hermann A. sagt: Dann ist auch die Aufgabe gelöst, die Tangente in einem Punkte zu finden“ (ebd.).

Schüler reflektierten Hanewalds Unterrichtspraxis als anregend, fordernd, „man konnte etwas lernen“. Er galt als Autoritätsperson. Auch der Physikunterricht profitierte stofflich in dieser Zeit vornehmlich vom GU, so Hanewald.

Ebenfalls Physiklehrer war Julius Laumann³⁰⁰, eine Lehrerpersönlichkeit, die von den Schüler eher widersprüchlich reflektiert wurde. Die einen sahen ihn „weniger als Reformpädagogen, eher als normalen Lehrer“, ein anderer Schüler hingegen fühlte sich durch Laumanns Unterricht durchaus an den fortschrittlichen Mathematik- und Physikmethodiker Martin Wagenschein erinnert.³⁰¹ Gemeinsam ist beiden, daß Julius Laumann eine unverwechselbare Lehrerpersönlichkeit war, über die Schule hinaus bekannt für seine spektakulären physikalisch-praktischen Experimente, vielseitig interessiert und engagiert, auch in der stadtgeschichtlichen Forschung kein Unbekannter. Eine ausgeprägte Profilierung, meist gepaart mit Vielseitigkeit, charakterisiert das Erscheinungsbild vieler der Lehrer.

Die *künstlerische Erziehung* hatte das Ziel, eine „harmonische Persönlichkeit“ zu fördern, den ganzen Menschen im Blick zu haben, der nicht nur einseitige Verstandesbildung anstrebt, sondern ebenso intuitive Kräfte zu beleben versucht. Die Schüler sollten sensibilisiert werden für die Wahrnehmung künstlerischer Leistungen. Für den Zeichenunterricht spezialisierte Fritz Krüger, ab 1928 Lehrer in diesem Fach, seine Ziele folgendermaßen:

„So wie wir in den wissenschaftlichen Fächern an keinen vorher ausgeschriebenen Stoffplan gebunden sind, besteht auch für den Zeichenunterricht bisher kein besonderer Arbeitsplan. Was für die Stoffauswahl und den Arbeitsgang im wissenschaftlichen Unterricht gilt, ist im Zeichenunterricht um so eher möglich, als er weniger unmittelbar auf das praktische Leben, auf den späteren Beruf und seine Anforderungen vorbereitet als jener“ (Krüger 1930, 16).

Es ging ihm nicht in erster Linie um die Förderung zeichnerischer Fertigkeiten, sondern allgemeine Bildungsintentionen sollten mit dem Fach erfüllt werden. Freude am Zeichnen, Malen, Basteln, Kleben wecken, das intendierte kognitive Lernziele ebenso wie irrationale, auf innere Haltungen zielende.

„Wir haben keinen eigentlichen Klassenunterricht mehr, d.h. es wird in der Regel kein Thema für alle mehr gestellt. Wer sich nicht zu einer neuen Aufgabe findet, kann sich beim Lehrer Rat und Anregung holen; dasselbe gilt auch, wenn sich innerhalb einer Arbeit besondere technische Schwierigkeiten herausstellen. ... Über die Freiheit der Themenauswahl hinaus erlauben wir den Schülern, wenn einmal durchaus keine Neigung zum Zeichnen vorhanden ist, sich mit etwas anderem zu beschäftigen“ (ebd.).

Im Konflikt mit dem Allgemeinbildungsbegriff argumentierte Krüger bei völlig desinteressierten Schülern sogar für Befreiung vom Zeichenunterricht. Das folgende Foto zeigt eine der wenigen festgehaltenen Unterrichtssituationen, heimlich angefertigt von einem Schüler. Man erkennt einen

³⁰⁰ Aus den Erinnerungen seiner Tochter (Schulmuseum Magdeburg) ist leider über sein pädagogisches Wirken wenig zu erfahren.

³⁰¹ Interview mit Professor Theodor Schulze und Ehefrau am 27.3.1995.

schlichten Klassenraum, Tafelflächen befanden sich an mehreren Wänden³⁰², die beweglichen Tische waren in Karreeform aufgestellt – so sahen ab 1930 die sogenannten Normalklassen aus. Die



Abb. 27: Fachunterricht in einer Normalklasse im Neubau. Überwiegend Lehrer seinen Platz zwischen den Schülern.

hatte der

Lehrer saßen an einem der Tische, gleichgestellt mit den Schülern.

Im Kanon künstlerischer Anforderungen spielte der Bereich *Deutsch* eine besondere Rolle. Dafür steht vor allem der *Aufsatz*, dessen Wert man nicht in „Erübung einer Fertigkeit, sondern eben als Sprache, als ihr sichtbar gewordener Ausdruck innerer Bewegungen“ (ebd., 19) wahrnahm. Über verschiedene Lehrer wurde berichtet, sie hätten noch bis 1937 „freie Aufsätze“ schreiben lassen, die Themen weitgehend vom Interesse der Schüler abhängig gemacht. Die Einschätzung dieser Schülerarbeiten sollte nicht durch „zergliedernde Kritik oder durch Wertung“ (ebd., 21) erfolgen, sondern Vorlesen der Arbeiten und Gespräch mit der Klasse wurden als Methoden bevorzugt. Die Schüler sollten sich kreativ „ausschreiben“. Dennoch kam es auch vor, daß Stilübungen am Vorbild einer Lehrerarbeit erfolgten, und dann die entstandenen Aufsätze am Maßstab der Vorlage bewertet wurden. „Erstaunliche Produktivität“ entwickelten mitunter Mädchen, z.B. in der Quinta. Lehrer konnten sich der Fülle an Geschichten, nicht selten zwei bis drei Hefte lang, manchmal kaum erwehren. Auseinandersetzungen mit dem Thema Kitsch seien in diesem Zusammenhang erforderlich gewesen, so Krüger. Noch existierende Aufsätze hatten meist Naturerlebnisse, Landheimaufenthalte oder kleine Familiengeschichten zum Gegenstand. Eine Analyse der Aufsatztthemen in den Jahresberichten unterstreicht nochmals, daß nicht nach einem Lehrplan, sondern nach den Bedürfnissen der Schüler geschrieben wurde.

Schuljahr 1929/30, Klassenstufe Untersekunda:

UIIa (Lehrer Pasche

1. Vor der Tür/Wenn ich eine geometrische Konstruktionsaufgabe löse/Ein ruppiger Kerl
2. Was ich werden möchte.

³⁰²

Die Tafelfarbe war auf Anregung des Kollegiums grau.

3. Unsere Landheimaussprache gestern (im GU)/Ein Bild von Gogh/Glück
 4. Freie Themenwahl
 5. Wie ich meine Kinder erziehen würde/Über die Buddenbrooks
 6. Abrechnung mit der Schule
- UIIb (Lehrer Lucius)
1. Selbstgewähltes Thema
 2. Beschreibung eines Raumes (Arbeitszimmer, Geschäftsraum, Bodenkammer)
 3. Freies Thema
 4. Wenn Werner trinkt (Stilübung)
 5. Von meinem Theater-, Kino-, Konzertbesuch/Von meiner Lektüre/Mein Schulweg/Ein Spaziergang/Allein zu Hause!
 6. Beschreibung eines Gegenstandes (nach eigener Wahl)
 7. Der Tag des Buches/Ein Name für unsere Schule (nach Eindrücken eines Gesprächs im GU)/Hat unsere Klasse das größte Anrecht auf die bevorstehenden Arbeitstage im Landheim, auch wenn wir dabei das Interesse der anderen Klassen erwägen? (Jahresbericht der BOS 1929/30)

Es waren weder Anzahl noch Termine für die Aufsätze vorgegeben. „Aufsätze werden geschrieben, wenn Gelegenheit dazu sich bietet, d.h., wenn jemand oder einige oder die ganze Klasse etwas zu sagen haben, was des Aufschreibens wert ist“ (Hanewald, ebd.). Die oben genannten Themen waren die „allgemein verbindlichen“, sie wurden von der ganzen Klasse geschrieben. Lucius ließ z.B. 1930/31 in der OIIb „Aufsätze im üblichen Sinne“ nur einmal zum Thema „Bild und Fotografie/Vom künstlerischen Erlebnis“ schreiben. Alle anderen Themen waren selbst gewählt, „aus dem Bedürfnis nach eigner Klärung geschrieben“ (Jahresbericht 1930/31).

Die *Lektüreauswahl* im Literaturunterricht wurde von arbeitsunterrichtlichen Ambitionen her begründet. Schöpferische Auseinandersetzung, ständiges Hinterfragen-Wollen, nicht am starren Alten verharren, das waren Kriterien, an denen sich das Lernverhalten der Schüler im Literaturunterricht orientieren sollte.

„Für die Unterklassen ist dafür gesorgt, daß dem Kinde nur solche Literatur angeboten wird, an die es mit seinen Organen heran kann ... Von der Oberteria ab sind die Richtlinien historisch orientiert. Die Hauptfrage ist nicht: bei welchen kultatkundlichen Tatsachen wird das Herz des jungen Menschen warm?“ (Pasche 1930, 25)

Grundsätzlich nicht vom Stoff, sondern vom Schüler ausgehen, dennoch nicht jedem „seine höchst persönliche Lektüre“ – das wäre formale Individualisierung –, so lautete der schwer einzulösende Anspruch. Der Lehrer wählt aus, nach Gesichtspunkten, die vor allem den Schüler, aber auch ihn berühren. Persönliche Identifikation sichert glaubhaftere Vermittlung. Dem kulturgeschichtlichen Anliegen des Faches wollte Pasche ebenso genügen wie der Auseinandersetzung mit aktuellen Themen. Seine Auswahl³⁰³ reichte von „Hildebrand und Hagen“ über „Im Westen nichts Neues“ bis zum „Lebenden Leichnam“ (vgl. ebd., 28ff.), ähnlich durchaus auch an anderen Schulen zu finden. Am Beispiel der in zwei Parallelklassen gelesenen Werke (Schuljahr 1929/30) werden Individualität und Freizügigkeit Lehrer deutlich:

UIIa (Pasche)

303

Der Beitrag war als Vortrag für einen deutschkundlichen Kurs in Halberstadt 1928 gehalten worden.

Storm „Der Schimmelreiter“, „Immensee“; Ibsen „Die Stützen der Gesellschaft“; Schiller „Das Lied von der Glocke“, „Die Räuber“; Kellermann „Der Tunnel“; Thomas Mann „Die Buddenbrooks“ (erstes Viertel); Ponten „Der Babylonische Turm“; J. P. Jacobsen „Frau Föhns“
UIIb (Lucius)

Schiller „Maria Stuart“, „Die Jungfrau von Orleans“; C. F. Meyer „Gustav Adolfs Page“; Raabe „Aus unseres Herrgotts Kanzlei“; Hesse „Die Marmorsäge“, „Märchen“ (Der Dichter), „Klingsors letzter Sommer“ (Kinderseele); Flex „Der Wanderer zwischen beiden Welten“; Remarque „Im Westen nichts Neues“ (zum Teil am Leseabend)

Die Literaturauswahl in den folgenden Jahren bot sowohl bezogen auf die Klassenstufe UII als auch die beiden hier verantwortlichen Lehrer wieder ein völlig verändertes Bild. Als weiterführende Anmerkung muß noch auf die außerschulische Fortführung der literarischen Arbeit hingewiesen werden. Nicht selten fanden sehr nachhaltig wirkende Lesenachmittage bei Lehrern statt, auch Theateraufführungen schlossen sich an die Behandlung von literarischen Werken an. Im Schillerjahr 1936 war in der UI das Werk dieses Schriftstellers von so großem Interesse, daß nicht nur im Landheim Schiller gelesen wurde, sondern die Klasse mit ihrem Lehrer Schulze nach Weimar fuhr. Zahlreiche Fotos weisen gerade in diesem Zusammenhang auf die pädagogisch wirksam arrangierte oder intuitiv entstandene Differenzierung in Lernsituationen und Lernorte hin. In kleinen Gruppen, mit oder ohne Lehrer, z.T. in freier Natur, wurde versucht, sich einzustimmen in eine für die Literatur sensible Atmosphäre – eine der wenigen nachhaltigen Erinnerungen von Schülern an Unterricht überhaupt.

Unter *muttersprachlichem Aspekt* orientierte man sich an Rudolf Hildebrand und natürlich an Ottos „Altersmundart“. Weniger Belehrung und Aufklärung, dafür mehr die „Sprachkräfte“ (Heddicke 1930, 36) des Kindes anerkennen, könnte man es vielleicht auf eine Formel bringen. Für den *Grammatik*-Unterricht lehnte z.B. Heddicke den „formal-logischen“ Ansatz ab und wollte eine „phänomenologische Besinnung auf das Wesen der sprachlichen Erscheinung“ (ebd., 39). Grammatische Kategorien sollten im Sinne Ottos aus den „Erkenntniskräften der Kinder“ (ebd., 40) auf das Wesen der Dinge hinführen. Folgende Auszüge aus Unterrichtsszenen repräsentieren die praktische Untersetzung dieser Auffassung:
UIII, Dr. Menzel, „adverbiale Nebensätze“

Frage: Was für Bestimmungen [können] durch die „Einbindewörter“ obwohl, obgleich, trotzdem (es regnet, gehen wir raus) ausgedrückt werden?

Heinz N.: Bestimmung des Grundes.

Hermann A.: Nein, des Grundes nicht. Daß es regnet, ist doch kein Grund dafür, daß ich ausgehe, eher das Gegenteil.

Einige nehmen dieses Wort schnell auf und sagen: Also eine Bestimmung des Gegenteils.

Lehrer: Also, ich gehe hinaus – nun sag mal die Bestimmung des Gegenteils dazu.

Die meisten merken, daß der Ausdruck nicht paßt.

Einer sagt: Mehr der Grund für das Gegenteil.

Und nun findet Margit W. sofort: des Gegengrundes.

Allgemeine Ansicht, dies sei der beste Ausdruck (ebd., 42).

IV, Dr. Heddicke, Wertstufen von Wörtern (Synonymik):

Irmgard H. erzählt: Der Bauer nahm sein Mahl ein.

Kritik: Mahl ist ein zu feines Wort für einen Bauern. Es muß Mahlzeit, noch besser Mittagessen heißen.

Irmgard H.: Ich erzähle das doch vom Bauer.

Mehrheit: Das macht nichts; es paßt eben nicht.

Einer: Wie man sagen wollte: Der Bauer betritt sein Gemach. Das sagt man nur von einem König.

Diese und auch andere Gespräche nahmen den Anfang meist von einem von Schülern „bereitgestellten“ Problem. Die Gesprächsverläufe waren ähnlich dem GU durch Aufeinander-Eingehen und Lehrerzurückhaltung charakterisiert. Allerdings handelte es sich bei diesen Plausibilisierungen (wieder) ausschließlich um verbale Kommunikation im Zusammenhang mit Problemfindung oder -lösung. Ebenfalls notwendige didaktische Elemente wie Übung, Kontrolle wurden ausgespart. Sie fanden aber auch statt, im traditionellen Methodenkanon.

Im Lehrbericht Deutsch IVb, 1930, heißt es, die Interpunktionsfrage hätte in der Quinta bei den neu übernommenen Schülern „ziemliches Entsetzen“ ausgelöst (Florin, zit. n. Bbl. 1965, 43). Um die Angst vor dem Fach Deutsch zu nehmen, hat die Lehrerin den Trojanischen Krieg erzählt und den Kindern vorgeschlagen, das Stück auch zu spielen. Das wurde mit Begeisterung aufgenommen, bis hin zu einer Aufführung in Kostümen vor den Eltern. Die anschließend behandelte „Irrfahrt des Odysseus“ hatte nicht solchen Reiz, auch während des Landheimaufenthaltes konnte daran nichts geändert werden.

„In diesem zweiten Halbjahr füllte unsere Deutschstunden ein buntes Allerlei von Aufsätzen, Gedichten, Grammatik und Diktaten aus. Wir schrieben einmal etwas über das Landheim als Klassenarbeit auf. Die Anregung war dabei von Hans W. ausgegangen und von den meisten Kindern mit großer Bereitwilligkeit aufgenommen worden. Im allgemeinen machten sie dabei wenig Unterschied zwischen Klassen- und Hausarbeit: viele schrieben ihre Erzählung, die sie während zweier Schulstunden nicht hatten beenden können, zu Hause weiter“ (ebd.).

Mit der Konzeption des *sprachlichen Unterrichts* wurde wesentlich der Schultyp entschieden. Gemäß der realoberschulischen Betonung erteilte man Englisch und Französisch (1. bzw. 2. Fremdsprache), verlagerte Latein auf die oberen 4 Jahrgänge (ausreichend für Medizinstudium), Altgriechisch wurde gar nicht unterrichtet. Englisch stellte in den ersten drei Jahrgängen mit 5 Wochenstunden (Deutsch 4) den höchsten Anteil, Französisch begann in der UIII mit 4 Wochenstunden. Das bedeutete z.B. für die OIII neusprachlichen Unterricht in 8 der 27 Stunden der Woche. Hedicke, der seinen „sprachlichen Arbeitsunterricht“ dem „Sprachunterricht nach dem Lehrbuch“ gegenüberstellte, wollte nicht den „fleißigen, autoritätsbedürftigen Schüler“ bedienen, sondern Interesse wecken im Sinne von Tragfähigmachen „seelisch-geistiger Kraftströme für die gesetzte Aufgabe“ (Hedicke 1930, 49). Daß in erster Linie Eltern den „Ehrgeiz“ bei Kindern weckten, sich in bestimmten Kulturbahnen zu bewegen, war unbestreitbar, aber kein anhaltendes Motiv für Interesse. Natürliche Triebe sollten in den Jahrgängen bis zur Tertia für einen „spielenden“ Sprachunterricht ausgenutzt werden. Wettkämpfe, Spielsituationen, Geschichten- und Erzählstunden hatten Platz in diesem Konzept:

„Auf einer bunt bemalten Speisekarte kann man eine Fülle von Vokabeln für Fleisch, Gemüse, Früchte anbringen; und mit beweglichen Schulmöbeln lassen sich sehr rasch ein Restaurant, eine Festtafel, eine Teegesellschaft arrangieren, man kann einen Bahnhof und was weiß ich herstellen“ (ebd., 50).

Eine „kooperative Haltung“ des Lehrers sei entscheidend: „A man who cannot sympathize enough with a group to become one of the gang will never become a useful teacher“ (H. Lane, zit. n. ebd., 51). Das Sprechen im Unterricht hatte den Vorrang vor Frage-Antwort-Situationen. Freies Reden sollte so wenig wie möglich unterbrochen werden, Fehler waren dabei zugelassen. Die Auswahl der Lektüre richtete sich nach den altersspezifischen Bedürfnissen der Schüler, bis zur Mittelstufe war „spannend“ ein Kriterium. Der erwähnte Konsens unter den Lehrern, daß ein grundsätzlicher Wandel in der Persönlichkeit der Schüler mit etwa 15 Jahren in der OIII einsetze (Pubertät), führte auch zu didaktischen Konsequenzen. Mit geeigneten Mitteln wollte man im Fremdsprachenunterricht diese „bewußter sich selbst gegenüber“ werdende Schülerpersönlichkeit mit ihren veränderten Anforderungen in kognitiven und affektiven Bereichen vor allem vor der Gefahr der Gleichgültigkeit und Resignation bewahren. „Die Jugend braucht jetzt Führung durch jemanden, der mehr Einsicht hat als sie selbst, das ist der Lehrer“ (ebd., 50). Diesem Gestaltwandel des Unterrichts habe sich der Lehrer anzupassen, die Lernsituationen entsprechend zu gestalten.

Unterrichtsmittel reichten vom Buch, das auch in der „gut bestückten“ Schülerbücherei entliehen werden konnte, über Zeitungslektüre und das Mithören fremdsprachiger Vorträge im Radio. Im Schuljahr 1929/30 wurden an der Schule z.B. folgende Schriften im Englischunterricht gelesen: UIIa (Hedicke): „School life in England“ (Salewsky, Westermann), „Social Life in England“ (Tausendfreund, Teubner)

UIIb (Lucius): „The fifth Form at St. Dominic’s“ (Reed), Learning English, English Life and Thought, „Ten-Minute-Tales“ (E. Koch)

OIII (Nickel): „Treasure Island“ (Stevenson)

UIII (Nickel): „The 3 Cutters“ (Marryat)

In der UI wurden 1932/33 Shakespeare, Shaw, Byron u.a. gelesen.

Sprachunterrichtliche Intentionen verfolgte man auch mit einer Englandreise 1932.

Der *erkundliche Unterricht* der Schule sollte sich von der bisherigen Praxis vor allem dadurch unterscheiden, daß nicht das „Lehrgut“, sondern das „Bildungsgut“, also die pädagogische Dimension in den Vordergrund zu treten hatte. Graf folgte damit den Intentionen von Richard Hönigswald und geriet automatisch in Kollision mit fachtraditionellen Forderungen wie dem „Pauken topographischen Wissens“ usw. Sich auf Otto und den Geographen Felix Lampe stützend, sah Otto Graf aus dem Gesamtunterricht vielfältige Anregungen auch für die fachunterrichtliche Arbeit hervorgehen. Gerade für Geographie lieferte der GU vielfältige Anregungen. Viele Eltern konnten sich Urlaubsreisen leisten, Impulse für den Unterricht drehten sich um die Themen Nord- und Ostsee, Salzgehalt der Meere. Aber zuerst waren es die regionalen Bezüge aus dem GU, die zu verarbeiten waren. Die Fragen seien nach dem Vorbild des GU beantwortet worden: „nicht direkt, sondern indirekt, nicht in Form strenger Definition, nicht fest und formelhaft, sondern bewegt und bewegend“ (Graf 1930, 62). Mit dem Heimatprinzip setzte sich Graf kritisch auseinander, „alle Erscheinungen der Heimat sind in Beziehungsketten eingeordnete, die nicht an den Grenzpfählen, Grenzwänden oder Grenzstreifen der Heimat ihr Ende finden“ (ebd. 63). „Heimat“ sollte zum Prinzip des Unterrichtens werden. In der OIII sei z.B. durch den Konfirmandenunterricht die Aufmerksamkeit auf die Vorträge Albert Schweitzers gelenkt worden. Viele Schüler hatten sie gehört bzw. ihn sogar gesehen, damit war ein Thema angeregt. Geographische Arbeitsweise war immer vom Interesse der Schüler ausgegangen. Zum Beispiel wurden die politischen Ereignisse 1928 in Asien, vermittelt durch Zeitung und Rundfunk, in den GU getragen, von wo aus Impulse zur Behandlung Chinas und Afghanistans ausgingen. Umgekehrt wurde der GU auch vom Fachunterricht angeregt. In diesem Beispiel wurde durch die fachliche Behandlung eine Materialsammlung zum Thema angeregt, die über den GU realisiert wurde. Im Zusammenhang mit der Lösung von projektähnlichen Aufgaben, die selbständig und selbstverantwortlich gelöst werden sollten, befand sich Graf offensichtlich zwischen Verantwortung für die Handlungen der Schüler und Gewährung von Freiheit. Er plädierte,

„Freiheit geben sollte der Lehrer also nicht schon, wenn Aufgaben gestellt und mit dem Ohr aufgefaßt sind, sondern erst, wenn diese Aufgaben lange Wochen oder vielleicht gar Monate zuvor bestimmt, aufgenommen, erörtert und durchdacht sind ...“ (Graf 1930, 70).

Im Zusammenhang mit mehreren Landheimaufenthalten wurden vorher besprochene Aufgaben in Gruppenarbeit gelöst, die Aufgabenstellung und -einteilung erfolgte durch die Schüler selbst: Die Oberflächengestalt der Umgebung von Walbeck (Landheimort)

1. Hausbau- und Gehöftformen und Hausbaumaterial

2. Vorgeschichtliche Ausgrabungen auf dem Kapellenberg bei Schwanefeld im Allertal

3. Pflanzenwuchs in der Umgebung Walbecks

4. Die Berufe der Einwohner Walbecks, der Verkehr in Walbeck.

Man versammelte sich zu gemeinsamen Aussprachen, gewählte Gruppenführer berichteten über Beobachtungen und den Fortgang der Arbeit. Der Tagesablauf war festgelegt. Die Gruppen-

zusammensetzung war nicht starr, die Anzahl teilnehmender Schüler verringerte sich im Laufe der Zeit von durchschnittlich sieben auf nur drei pro Gruppe. Unter anderem erfuhr der Lehrer aus Arbeiten im Deutschunterricht, daß die Schüler kleinere Gruppen bevorzugten, und sie sich „eine völlig selbständige“ Arbeitsmöglichkeit wünschten. Das Ergebnis der Arbeit sei nicht am „geographischen Erfolg“ zu messen, so Graf, sondern am pädagogischen Wert. Für eine „in Freiheit gewählte und bestimmte Aufgabe“ (ebd., 73) könne der Schüler Verantwortung entwickeln. Eine Erfahrung, die sich auch auf kognitive Unterrichtsziele übertragen ließ. Dagegen sei das „unter strenger, schrittweise überwachter Führung erworbane Wissen für den werdenden, sich langsam bildenden Menschen von geringem Wert“ (ebd.). Die Grenzziehung von Lerneinheiten sollte, wenn möglich, dem Schülerinteresse überlassen bleiben. Dort, wo erforderlich, müsse der Lehrer die Führung übernehmen, insbesondere, wenn es um geographisch ferne Stoffe ging und um die Schüler der Mittelstufe. Fragestellungen im Unterricht sollten so angelegt werden, „daß der Schüler in ihnen aus seinem persönlichen Erleben heraus ein Verhältnis zu geographischem Forschen gewinnt und in der Betätigung dieses Forschens seine sittlichen Kräfte gleichwie seine intellektuellen Fähigkeiten erprobt und stählt“ (ebd., 75). Noch nach heutigen Gesichtspunkten war der Unterricht Grafs unter fachdidaktischer Perspektive modern. Er lehnte das sogenannte länderkundliche Schema ab und bevorzugte eine von Spethmann propagierte „dynamische Länderkunde“. Das bedeutete: nicht eine wiederkehrend schematische Behandlung von geographischen Räumen (Lage, Grenzen, Oberflächengestalt, Klima, Vegetation usw.), sondern eine exemplarische, methodisch von den Schülern beeinflußbare Vorgehensweise bestimmten den lebensverbundenen Unterricht. Wollte man die Intentionen dieses Lehrers auf eine Formel bringen, dann vielleicht so: Geographie und Pädagogik im Sinne Ottos über den Unterricht zur Einheit verknüpfen.³⁰⁴ Ein Studienreferendar erinnerte sich an seine Ausbildung bei Graf im Jahr 1935 im Magdeburger Bezirksseminar (Studienseminar):

„Der Referendar kam also in damaliger Zeit mit ihren vielfältigen Ablenkungen, die für einen jungen Menschen zwangsläufig mit dem allgemeinen politischen Klima zusammenhingen, nur in begrenztem Umfang mit der freiheitlichen pädagogischen Konzeption Berthold Ottos in Berührung. Im Unterricht war das schon eher möglich; aber während der kurzen Tätigkeit von nur wenigen Monaten konnten auch dies nur blitzlichtartige Eindrücke sein“ (Hesse, zit. n. Bbl. 1963, 37f.).

„Entscheidende Impulse“ habe er für seine Auffassung vom Lehrfach Geographie und für seine spätere Lehrtätigkeit durch Graf erhalten: Dazu gehörten vor allem die Entfaltung der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit des Schülers, Praktizieren einer dynamischen Länderkunde und die Klärung des Begriffs „Landschaft“ im Sinne einer „Erweiterung und Vertiefung in philosophischer Sicht“ (ebd.). Insbesondere habe er von Graf das „geographische Lernspiel“ und die „Arbeitskarteien“ in seine praktische Tätigkeit übernommen. Für Graf implizierte „volksorganische Erziehung“ im Gegensatz zur „mechanischen“ die grundsätzliche Möglichkeit zur freien Entscheidung, deren Wert sich besonders in der sittlichen Erziehung erweise. Die sei nicht ein „aufs genaueste abgesteckt[er] und markiert[er] und durch eine ununterbrochene Postenkette wie Stoffpläne, Schularbeiten, Schulstrafen bewacht[er]“ (Graf 1932, 5f.) Pfad, den nur die Stärksten verlassen könnten, sondern Irrwege und Selbstfindung waren für ihn notwendige Elemente dieser Erziehung. Außer zu diesem pädagogischen Anliegen publizierte Graf auch in geographischen Fachzeitschriften und war 1931, wie erwähnt, als Professor für Geographie an der Pädagogischen Akademie in Hannover dem Ministerium vorschlagen worden (Graf, zit. n. Bbl. 1965, 25f.). Er hatte allerdings keinen Erfolg. Graf blieb seinen humanistischen Anschauung auch während der NS-Zeit verpflichtet. Nach 1945 gehörte er zu den Initiatoren eines reformpädagogischen Wiederbeginns an der BOS, wie später noch beschrieben wird.

³⁰⁴

Graf setzte sich mit Felix Lampes Kritik an Ottos Heimatbegriff auseinander und plädierte für zwei Seiten, nämlich eine geographische und pädagogische (Lampe, F.: Die Geographie als Lern- und Lehrgebiet, in Lampe/Kraft: Methodenlehre der Geographie, Leipzig, Wien 1929, zit. n. Graf 1930, 63).

Das Fach *Religion* war evangelisch ausgerichtet und entsprach damit dem Bekenntnis von etwa 90 % der Schüler. Es bestand für alle Religionen vorurteilsfreier Zugang. Mit den im Jahr 1932 unter den 362 Schülern festgestellten Glaubensbekenntnissen entsprach die Zusammensetzung der städtischen Situation:

1. evangelisch	329 (125)
2. römisch-katholisch	11 (2)
3. sonstige Christen (neuapost.)	1 (1)
4. jüdisch	8 (2)
5. sonstige Religionsgem. (freireligiös)	5 (2)
6. keiner Religionsgemeinschaft	8 (4)

(Vor der Klammer gesamt, in der Klammer davon Mädchen)

Das Unterrichtsfach war von Beginn an wichtiger Anzeiger für den weltanschaulichen Standort der Schule. Lehrer, die für die Entwicklung des Schulkonzeptes wichtig waren, unterrichteten dieses Fach: Lucius, Graf, Menzel, ebenso R. Schneider und Fräulein Florin, meist an die Klassenleiterrolle geknüpft. Der Unterricht wurde so gestaltet, daß auch nichtevangelische Schüler daran teilnehmen konnten, im Sinne von Religionskunde. Ein freireligiöser Teilnehmer schrieb, es seien für ihn in diesem Unterricht keine „unüberbrückbaren Konflikte“ entstanden. Aus einigen vorliegenden Lehrberichten³⁰⁵ von Lehrer Graf über den Religionsunterricht Sommerhalbjahr 1931, Vb:

„Ein Lehrbuch wird nicht benutzt. Die Religion ist während dieses Halbjahres von den beiden anderen von mir erteilten Fächern Rechnen und Erdkunde etwas in den Hintergrund verdrängt worden. Vornehmlich beschäftigen uns auch jetzt weltanschauliche Fragen. ‘Woher weiß man, daß es einen Gott gibt?’ – das klingt immer wieder an. Andere Fragen sind: ‘Woher wissen die Katholiken etwas über das Fegefeuer?’, ‘Woher weiß man etwas von der Hölle?’, ‘Gibt es Leute, die wirklich hellsehen können?’“³⁰⁶

Winterhalbjahr 1931/32, Vb:

„Zunächst steht im Vordergrund die Gestalt Martin Luthers. Daneben tauchen immer wieder Fragen auf, die irgendein Kind lebhaft interessieren. ... vielfach kommen die Kinder auch mit Geschichten aus der Bibel oder mit Legenden, die ihnen einen besonders tiefen Eindruck gemacht haben“ (ebd.).

Anfang 1933 ist interessant, wie Graf die aktuelle gesellschaftliche Situation aufnahm, sie meist gleichnishaft verarbeitete. Seine Zusammenfassung einer Stunde vom Februar 1933 lässt eine Gesprächsthematik vermuten, in der aktueller Zeitgeist und traditionelle Bindung im Ottoschen Sinne Gegenstand waren:

„.... in jedem Fall ist es schwer für einen jungen, zu Dienst und Tat bereiten Geist, den Ort zu finden, wo er wirklich sich einordnen, dienen und leisten kann. Der ‘Betrieb’ steht überall hindernd dazwischen, die Organisation und alle die anderen Begriffe und Zwangsmaßregeln von Gesellschaft, Staat und Geld ...“

Aus dem „Lehrbericht Sommerhalbjahr 1930“, UIIA (Jahrgang 1924) von Frl. Florin ist folgendes über ihren *Geschichtsunterricht* zu erfahren. Am Ende des vergangenen Schuljahres war eine gewisse Geschichtsmüdigkeit aufgetreten und „fast nur noch ein Interesse für heutige Politik vorhanden. ... Die ganze Geschichte von den alten Ägyptern bis zur Gegenwart“ (zit. n. Bbl. 1965, 54) war durchlaufen.

³⁰⁵ Nach jedem Halbjahr von den Fachlehrern angefertigt. Sie gaben einen Überblick über behandelten Stoff, Fragen, bestimmte Schüler. Der Umfang reichte von einer halben bis zu mehreren Seiten.

³⁰⁶ WuU, 4. Teil7, Lehrberichte

„Deshalb bat ich für den Unterricht in der Obersekunda vollständige Stofffreiheit aus. In der ersten Stunde nach Ostern teilte ich der Klasse diese gewährte Freiheit mit und fragte, welchen Gebrauch wir von ihr machen wollten. Zu meinem größten Erstaunen war man dafür, nur gelegentlich über Politik zu sprechen und statt dessen irgend etwas Geist- oder Kulturgeschichtliches zu betreiben“ (Florin, zit. n. Bbl. 1965, 54).

Es wird nicht klar, ob die Genehmigung vom Leiter der Schule oder vom PSK erteilt wurde. Daß die Schüler vor der Alternative freier Stoffwahl sich dann für die ihnen zur Kenntnis gegebenen „Richtlinien für den Geschichtsunterricht“ entschieden, scheint paradox. Aber es war nicht so sehr der Inhalt primär, sondern die gestalterischen Möglichkeiten, die nun völlig in der Hand der Schüler lagen. Ohne sich auf Lehrbücher zu beschränken, wählten sich Arbeitsgruppen bestimmte Themen aus und bearbeiteten sie auf ihre Weise. In Vorträgen stellten sie ihre Ergebnisse zur Diskussion. In anderen Klassenstufen erteilte dieselbe Lehrerin den Fachunterricht vorwiegend nach Lehrbüchern. Betont wurde immer wieder, daß gerade in Geschichte die Verbindung zum Gesamtunterricht von großer Bedeutung sei, da die Schüler Interesse an politischen Themen hatten. Eine Besprechung im größeren Rahmen des GU war mitunter nötig, um die Erfahrungen älterer Schüler einbeziehen zu können. Aber auch der Gefahr, den Fachunterricht Geschichte mit aktuellen Themen zu überfrachten, konnte man so entgehen.

Informationen über den Unterricht im Fach *Sport* sind nur wenige in den Quellen zu finden. Grundsätzlich orientierten sich die Lehrer an den Richtlinien. Im Jahr 1924 leiteten alle drei Lehrer gemeinsam die „Turnspiele“ der beiden Anfängerklassen. Keiner von ihnen war für das Fach ausgebildet. Das änderte sich in den folgenden Jahren. Sport wurde geschlechtergetrennt unterrichtet, die Mädchen u.a. von der technischen Lehramtsanwärterin Rommert, die Jungen vom Oberschullehrer Otto Schneider, später unterrichtete auch Lehrer Klitscher in diesem Fach.³⁰⁷ Die BOS nutzte gemeinsam mit den anderen Schulen des Sedanring-Komplexes die dazugehörige Turnhalle. Leichtathletische Übungen und Spiele fanden auf dem direkt angrenzenden Sportplatz statt. Das erste Abitur bestätigte Schülerinnen und Schülern auch in diesem Fach ein gutes Leistungsniveau. Damit die Bedeutung des Sportes an der Schule zu kennzeichnen, würde dessen eigentlicher Funktion nicht gerecht werden. Wöchentlich fand an einem Nachmittag „Spielturnen“ statt, Schwimmunterricht war obligatorisch, der erste Schülerverein war der Tennisverein. Der Bau eines Sportplatzes im Landheim, ausschließlich von Schülern realisiert, sollte die sportlichen Bedingungen auch dort verbessern. In dem mittlerweile umfangreichen Fundus an Fotos über diese Schule lassen sich viele finden, die Schülerinnen, Schüler und Lehrer vereint bei Mannschaftsspielen zeigen. Volleyball, Faustball und Fußball gehörten dazu. Die Gemeinschaftsidee war immer eng an diesen Bereich gebunden. Leistungssportliche Aspekte lassen sich erst in den 30er Jahren stärker ausmachen. Zum Beispiel spielte der leichtathletische Vergleich zwischen Schülern während des Besuches einer englischen Schule eine Rolle, wurde an Vergleichen teilgenommen, es gab Wettkämpfe gegen andere Schulen. Nach 1933 folgten die organisierten Massenwettkämpfe. Eine Tradition war das Tennismatch daß Schüler der Abschlußklasse gegen die Lehrer. Die Verbindung von Sport und Wandern soll nur erwähnt werden. Sport war nicht nur den vom fachlichen Einsatz her dazu verpflichteten Lehrern vorbehalten, auch andere ließen sich auf körperliche Anforderung ein. Wiederum ein Feld, in dem die Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer anderen Bedingungen ausgesetzt war als im Unterricht. In diesem Zusammenhang muß auch erwähnt werden, daß an der BOS der Verzicht auf den zeitgemäßen Bekleidungskodex des Studienrates einer höheren Schule einer Großstadt auffällig war, z.B. kam der Schulleiter in Knickerbocker zur Schule, trug ein offenes Hemd, Lehrer spielten in kurzen Hosen und Sporthemd mit den Schülern Volleyball oder rannten mit ihnen um die Wette. Das war für die umgebende Schullandschaft durchaus ungewöhnlich und unterstreicht symbolisch das pädagogische

³⁰⁷ Es gibt einige Halbjahresberichte Sport (1930ff., vgl. Bbl.), in denen über absolvierte Disziplinen informiert wird. Den Unterricht erteilte in diesem Falle wahrscheinlich der Klassenlehrer, der keine Sportausbildung hatte.

Grundanliegen, das mit einer von Äußerlichkeiten abhängigen Autorität brechen sollte. Man wollte vielfältige Beziehungen zwischen den Mitgliedern der Schulgemeinschaft, nur darauf hatte sich letztendlich die Autorität des Lehrers zu gründen. Dabei war der Sport eine Möglichkeit. Ein anderes Problem, weniger mit dem Sportunterricht, als mit den anderen Fächern verbunden, führt grundsätzlich auf konzeptionelle Fragen zurück.

„Pflicht“-Hausarbeit – ein kontroverses Thema

Diese beiden Begriffe wurden wegen ihrer offensichtlichen Gegensätzlichkeit immer wieder Diskussionsstoff unter Lehrern, Schülern und wahrscheinlich auch Eltern. Die gesamtunterrichtliche Methode als fundamentaler Grundsatz mußte natürlich mit der Pflicht-Hausaufgabe kollidieren: ja oder nein, grundsätzlich für alle Fächer oder nach Situation frei entscheidbar. Auseinandersetzungen darüber beschäftigten Lehrer und Schüler bis 1930, wahrscheinlich aber auch darüber hinaus. Es handelte sich wieder um den bereits aus anderem Zusammenhang bekannten Konflikt zwischen pädagogischem Reformkonzept und dem traditionellen, von Eltern und Großeltern der Schüler erfahrenen Erziehungspraktiken. Gerade die Hausaufgabe galt als das Ritual, das für Pflichterfüllung stand und das sich als unumstößlich notwendig eingebürgert hatte. Ebenso wurde unter den Lehrern dafür und dagegen argumentiert.

Auch die Schüler reagierten auf das Thema Hausaufgaben ambivalent. In der Klasse VIb konfrontierten sie 1930 ihren Klassenlehrer Graf, ein Gegner von Pflichthausaufgaben, mit der Bitte, doch wieder Schularbeiten für zu Hause zu erteilen. Im Gespräch darüber schlossen sich von den 38 Schülern 21 der Forderung nach „zwangswise Hausaufgaben“ an, eine der Begründungen: „[Ich] weiß nicht, wie lange ich arbeiten soll. Ich würde sicher länger arbeiten, wenn ich bestimmte Aufgaben hätte. – ... Ich arbeite gerne, aber ich weiß nicht, was ich arbeiten soll. – Ich kann nicht genug üben. – Ich verlerne auch vieles wieder“ (Graf 1931, 96). Es habe sich dabei überwiegend um den Unterricht anregende Schüler gehandelt, so Graf. Die andere Partei argumentierte: „An den Schulen, ‘wo es Schularbeiten gibt’, kommen die Kinder überhaupt nicht mehr zum Spielen.“ – „Wir sind doch gerade an diese Schule gekommen, weil wir hier machen können, was wir wollen“ – „Man kann doch so vieles arbeiten, was einem Spaß macht“ (ebd. 96f.). Die Schüler reflektierten nicht nur Erfahrungen aus der Grundschule oder von den Eltern übernommene Ansichten. Sie bringen vor allem ein latentes Unbehagen zum Ausdruck, das einmündet in den Wunsch, abrechenbare Aufgaben zu bekommen, weil nach deren Anfertigung Entlastung von Schularbeit durch Eltern oder Lehrer erteilt wurde. Den Inhalt oder das Maß der häuslichen Arbeit selbst zu bestimmen, war für dieses Alter problematisch.

Daß es sich in unserem Beispiel um eine Anfangsklasse handelte, schränkt die Signifikanz ein, zeigt aber, daß die Schüler dieser „Freiheit“ in schulischen Kontexten nicht unvermittelt ausgesetzt werden konnten. Schon gar nicht diejenigen, die keine Versuchsschulerfahrungen mitbrachten. Herr L. äußerte dazu, es hätte nicht wenige gegeben, die die Schule vorzeitig verließen, weil sie ohne den für sie erforderlichen Zwang nicht lernten.

Die Schüler zu befähigen, „nichts unbesehen hinzunehmen, keinen Gedanken zu denken, sofern er nur durch den Lehrer, nicht aber zugleich auch durch die Gegenständlichkeit, durch die Sachlichkeit, durch die Notwendigkeit selbst geboten ist“ (ebd., 99), war für Graf eine wichtige erzieherische Prämissen. Praktisch bedeutete das für den Lehrer, im Fachunterricht Situationen zu ermöglichen, in denen akzeptiert wurde, daß Lernen ein „Akt der Willensentscheidung“ der Schüler ist. Graf argumentierte in der Sexta wiederholt für seinen Standpunkt, überzeugte nicht alle Schüler, blieb aber bei seiner Entscheidung, ohne Pflicht-Hausaufgaben zu arbeiten. Auch innerhalb des Kollegiums war dieser Standpunkt umstritten, wie die kontroversen Erfahrungen und Absichten unter Lehrern nach fünf Jahren Reform zeigen:

„Herr Lucius sieht im regelmäßigen Aufgeben von Schularbeiten ein Mittel, die Kinder zur Ordnung zu erziehen. Herr Krüger ist in seinen Fächern für Freiwilligkeit der Schularbeiten und begründet das“ (Protokoll Klassenkonferenz Va, 19. August 1929, zit. n. Bbl. 1961, 71).

Das Spektrum reichte von völliger Ablehnung, über die Befürwortung höchstens freiwilliger und selbständig wählbarer Aufgaben, bis zur traditionellen Form der Erteilung. Es gab darüber nie einen vereinheitlichenden Beschuß und damit eine Entscheidung des einzelnen Lehrers. Formuliert sah der Konsens so aus:

„Die Aussprache ergibt, daß die Freiwilligkeit der Schülerarbeiten zwar grundsätzlich erwünscht, augenblicklich jedoch mit Rücksicht auf die Eltern und auf die Eigenart der Anforderungen einzelner Fächer nicht allgemein möglich ist. Diese Notwendigkeit, für einzelne Fächer Hausaufgaben zu stellen, hat jedoch nicht zur Folge, daß das notgedrungen nun in allen anderen Fächern geschehen muß. Abgelehnt wird, den Erkenntnistrieb der Kinder dazu zu benutzen, sie sittlich zu erziehen“ (ebd.).

Schülerbeobachtung vor Leistungsbewertung

Indem Lernen als selbstgesteuerter, gesamtheitlich verfaßter Prozeß angenommen wurde, mußten auch Konsequenzen für die *Bewertung von Lernergebnissen* folgen. Praktisch verwirklicht wurde das schon bei den Zugangs-“Prüfungen” für die ersten Reformsexten. Das waren keine Leistungsüberprüfungen im herkömmlichen Sinne, sondern die Schüler wurden in den Grundschulklassen von den künftigen Lehrern während der Arbeit beobachtet. Diesen erheblichen Aufwand betrieb man beispielsweise auch für das Schuljahr 1929/30, zu dessen Vorbereitung Januar 1929 vier Lehrer vom Leiter der Schule den Auftrag erhielten, sich die angemeldeten über 90 Schüler der kommenden Sexten anzusehen. Diese Form von Eignungsbewertung hatten die Reformer schon 1922/23 im Rahmen der bereits erwähnten „Arbeitsgemeinschaft“ auf alle Schulen der Stadt übertragen wollen, ohne Erfolg. Bei zu vielen Bewerbern konnte dieses Verfahren nicht uneingeschränkt durchgehalten werden. Schüler der Volksversuchsschule erinnerten sich, auch nach 1930 noch derartige Beobachtungen als Zugangsprüfung erlebt zu haben. Andere bestanden darauf, in einem Gespräch an der BOS geprüft worden zu sein. Obligatorisch war zudem für alle das Gespräch des Schülers und seiner Eltern meist mit Hanewald persönlich, in dem der Leiter die Übereinstimmung der Antragsteller mit den pädagogischen Reformintentionen zu erforschen versuchte. Übrigens war das Verfahren bei Schwierigkeiten mit Schülern ähnlich. Die Eltern wurden in der Elternsprechstunde oder bei einem Hausbesuch über die Situation aufgeklärt, und man beriet gemeinsam über mögliche Wege. Durchaus nicht selten waren in diesen Fällen die Zurückversetzung in eine andere Klasse oder die Empfehlung eines Schulwechsels.

Das liberale Aufnahmeverfahren ermöglichte auch Schülern den Zugang, die an anderen Schulen Lernschwierigkeiten hatten, so Hanewald. Auch Kinder mit gesundheitlichen oder körperlichen Einschränkungen hatten an dieser Schule eine gute Chance, erlebten ein integrierendes schulisches Klima, in dem ihre Probleme kompensiert werden konnten, wie ein Betroffener berichtete.

Die Bewertung von Schülerleistungen im Unterricht unterlag keinen reglementierenden innerschulischen Vorschriften. Der Gesamtunterricht schloß Zensierung von vornherein aus, befragte Schüler behaupteten, sich auch sonst in diesem Unterricht keiner Bewertungssituation bewußt gewesen zu sein. Wahrscheinlich kann man aber doch davon ausgehen, daß auch Schüler mit der Motivation handelten, vor Mitschülern oder teilnehmenden Lehrern Eindruck zu machen. Für den Fachunterricht stand die Zensur als Bewertungsmittel nicht in Frage. Sie hatte aber nur einen bedingten Stellenwert für die Einschätzung der Schüler. Psychologische und soziale Eigenschaften waren mindestens ebenso bedeutsam. Als Verfahren sollten die Lehrer, wenn möglich, die längerfristige *Schülerbeobachtung* einer „Leistungskontrolle“ vorziehen. Um den individuellen Fähigkeiten der Schüler ausreichend Raum zu geben, praktizierte man z.B. freie Aufsätze, frei wählbare Zeichenthemen oder wählbare Arbeitsaufgaben in Erdkunde usw. Obwohl unstrittig ist, daß Fachunterricht weit weniger schülergewollt organisiert war als der GU, lebte doch auch er weit mehr als an anderen Schulen von der Bereitschaft der Schüler, in den gewährten Freiräumen selbst tätig zu werden. In Ermangelung der sonst üblichen Reglementierungs-instrumentarien blieb vor allem mühsame Überzeugungsarbeit – wie Quellen zeigen, nicht immer

erfolgreich. Wie schon in anderen Kontexten angemerkt, gibt es auch hier Hinweise auf divergierende Auffassungen unter den Pädagogen, die sich ebenso auf die Praxis abbilden lassen.

Im Schuljahr 1929/30 hatten die Lehrer ernstere Probleme mit einem Schüler, die schließlich Thema einer Klassenkonferenz wurden. Zur Geschichte des Jungen: Er war als „hochbegabt“ von der benachbarten Mittelschule 1928 an die höhere Schule delegiert worden, war jetzt Oberterianer. Zwei Jahre zuvor hatte ihn der Magistrat mit einer Reichserziehungsbeihilfe von 500 RM zur Förderung seiner Begabung ausgezeichnet. Verbunden damit war die Möglichkeit, an die höhere Schule zu wechseln. Die Entwicklung des Schülers verlief jedoch nicht den Erwartungen entsprechend. Die unterrichtenden Lehrer wollten sich nun eine „einheitliche Meinung“ über ihn in dieser Konferenz erarbeiten. Der Klassenleiter verfasste sein Gutachten, in dem zunächst die Vorgeschichte dargestellt wurde. Dann folgende Passage:

„[Er] besitzt eine hervorragend gute Begabung, die zwar nicht in allen Fächern gleichmäßig gut zu nennen ist – er wird in einigen Fächern von seinen Mitschülern hier und da nicht unbedeutend übertrffen –, die ihm aber doch immer ermöglicht, das Einzelwissen aufhebend sich über die Dinge zu stellen, sich an die Sichtung und Ordnung derselben zu wagen, sich am Aufbau und an der Gestaltung eines eigenen Weltbildes zu versuchen. Sein Wesen scheint mehr vom Verstand als vom Gemüt bestimmt. Unter einer ruhigen Oberfläche schlummern doch starke Leidenschaften, eine gewisse Gutmütigkeit, die in [seinem] Wesen zu Tage tritt, wird nicht selten von schwer zu zügelndem Jähzorn vertrieben, dann tritt etwas Brutales in seinem Wesen hervor. Wenn ich über die Gerichtetheit des Charakters etwas aussagen sollte, so könnte ich keineswegs mit großer Bestimmtheit sagen, daß hier eine Richtung und ein Streben zum Guten bestünden.“ Die in der Klasse ausgesuchte „Gesellschaft“ sei ebenso schlecht, wie „das Führen seiner Mitschüler zu Ordnung und Gesittung“ (Graf, zit. n. Bbl. 1965, 44f.).

Die Lehrer bewegte das störende Verhalten des Jungen weit mehr als die Frage nach den Ursachen, unter denen die problematische Klassensituation durchaus beachtenswert erscheint. Außer individuellen psychologischen Ursachen spielten offenbar die sozialen Bedingungen, die nicht gelungene Verarbeitung der Situation an der neuen Schule und in der Klasse, die veränderten Lernbedingungen eine wichtige Rolle, die man so grundsätzlich nicht in die Analyse einbezog. Die Klassenkonferenz kam zu keiner einheitlichen Meinung über den Schüler. Besonders das Leistungsvermögen war den Beteiligten nicht ausreichend aufgeklärt. Der Klassenlehrer nahm daraufhin Rücksprache mit der Mittelschule, um die Situation des Schülers vor seinem Schulwechsel genauer zu eruieren. Er stellte im Anschluß in einem „Bericht“ fest, daß schon an der Mittelschule die Förderung als nicht mehr gerechtfertigt angesehen worden sei und zitierte den Rektor: „Mit N. muß abgebaut werden, es wird seinem Können und Streben genügend entsprechen, wenn ihm Schulgeldfreiheit zuerteilt wird“ (ebd., 51). Hier brechen die Informationen ab. Scheinbar kein idealer reformpädagogischer Ausgang, aber auch das gehörte zum Spektrum alltäglicher schulischer Vorgänge.

Die Aufmerksamkeit, mit der die Entwicklung dieses Schülers verfolgt wurde, war allgemeine Praxis. Gutachten gab es für jeden Schüler, es wurde stets auf die pädagogische Erfahrung vieler zurückgegriffen. Die Einschätzungen wurden den Schülern wahrscheinlich nicht zur Kenntnis gegeben, vermutlich konnten die Eltern in den Elternsprechstunden Einblick nehmen. Zeugnisbeurteilungen enthielten mitunter Hinweise auf ausführlichere Unterlegung in den „Psychogrammen“ des Klassenlehrers. Das Beispiel des Schülers „N.“ eröffnet noch eine andere Dimension: Die Förderung von sozial weniger privilegierten Begabten.

Das Problem Pubertät wurde wiederholt von Lehrern thematisiert, meist im Zusammenhang mit Lernbereitschaft, Leistungswille, Eigenwille. Das Verhältnis zwischen wachsendem Anteil pubertärer Schüler und zunehmenden Problemen mit der Lernmotivation war nicht selten Gegenstand im pädagogischen Diskurs. Der Schulleiter konstatierte in dem Zusammenhang: „Wir wollen eine Bildungsschule sein und können daher nur Schüler gebrauchen, die ein Bildungsbedürfnis haben und freiwillig mitarbeiten. Da wir aber auch eine Schule sind, die

Berechtigungen erteilt, und besonders Eltern gehobener sozialer Schichten diese Berechtigungen für ihre Kinder erreichen wollen, so muß sich die Schule auch auf die Kinder einstellen, die ohne innere Anteilnahme dem Unterricht folgen“ (Protokoll Gesamtkonferenz 11.2.29, in: Bbl. 1962, 85).

Rhetorisch und eher hilflos erscheint seine Feststellung, „Bildung ist zu erwerben“, dazu könne man keinen Schüler zwingen. Diese Grundposition solle den Schülern immer wieder bewußt gemacht werden. In einer Diskussion merkte Lehrer Pasche kritisch als Ursachen an: Auf der Unterstufe werde „durchgeschoben“ und erst in der Oberstufe schieden sich die Geister. Einig waren sich die Lehrer auf dieser Konferenz darin, daß die Klassenstufen IV-UIII „schlimme Jahre“ seien. Die UII wurde als Bewährungszeit angesehen und „bei der Versetzung nach OII soll streng [Hervorhebungen in Quelle] verfahren werden“, so Hanewald. Allerdings seien Entscheidungen möglichst nicht durch ständiges „Prüfen“, sondern durch „Beobachten“ herbeizuführen. Untersucht man die Zahl der Nichtversetzungen, so ergeben sich daraus keine unnormalen Abweichungen, wie folgende aus dem Jahr 1930 zeigen (in Klammern Mädchen): 19 (4), 1931: 35 (5), 1932: 22 (5). Das entspricht etwa 5 bis 8 Prozent der Schüler, verteilt auf alle Klassenstufen.

Mit dem Stellenwert von Zensuren hatte auch die Entscheidung der Pädagogen im Herbst 1929 zu tun, als sich das Kollegium darüber einigte, keine Zeugnisse zu erteilen, nur an versetzungsgefährdete Schüler „blaue Briefe“ zu versenden, obwohl die Erteilung von Weihnachtszeugnissen durch Erlaß auf den ersten Sonnabend im Dezember festgelegt worden war.³⁰⁸ Die Eltern würden „durch den Besuch unserer allgemeinen Sprechstunden über die Leistungen ihrer Kinder ständig auf dem laufenden [ge]halten“, so die Begründung. Das Kollegium war stets offen für Erfahrungen anderer Schulen. Über die Mitbestimmung von Schülern bei Zeugnisbeurteilungen referierte z.B.: eine ehemalige Lehrerin aus Droyßig, die an der BOS unterrichtete. Hanewald, der daraufhin für die Ermittlung der Verhaltensnoten „Führung, Aufmerksamkeit und Ordnung“ dieses kooperative Verfahren einsetzte, empfahl gleiches Vorgehen auch dem Kollegium.

In diesen Kontext gehört auch das Problem der Vergleichbarkeit von Schülerleistungen an der Reformschule mit denen an Regelschulen. Übergänge an andere Einrichtungen während des Schuljahres oder zwischen den Abschlußjahrgängen waren nicht selten. In diesem Zusammenhang äußerten Lehrer wiederholt Vorbehalte oder besser Unsicherheit darüber, ob das Wissen ihrer Schüler, das dann nach dem Lehrplan gemessen würde, nicht zu lückenhaft sei. Hanewald wehrte ab, „seine langjährigen Beobachtungen hätten bewirkt, daß er dieser Besorgnis immer weitherziger gegenüberstehe. Solche Lücken ließen sich selbst bei Parallelklassen derselben Anstalt aufweisen; sie seien nicht von wesentlicher Bedeutung“³⁰⁹ Schüler, die die Schule vorzeitig verlassen hatten, konnten nicht ausfindig gemacht werden, sie pflegten keine nachschulischen Traditionen. Unter den vielen Reflexionen von Schülern in den „Bindeblättern“ bekannte lediglich eine Schülerin (Abitur 1941) kritisch: „Beim Studieren merkte ich, daß andere Studierende eine bessere Allgemeinbildung hatten als ich. Ich will aber nicht unsere Schule allein dafür verantwortlich machen. Vermutlich hielten mich die vielen anderen Interessen vom vertieften Lernen ab“ (Ruth H., Bbl. 1967, 21). Die übrigen betonten durchgehend – und das nicht einer nostalgischen Schwärmerie geschuldet – nicht nur in besonderer Weise auf das Leben vorbereitet gewesen zu sein, sondern auch auf die fachlichen Anforderungen pädagogischer, naturwissenschaftlicher, medizinischer oder künstlerischer Studiengänge.

³⁰⁸

Die Mädchenschulen der Stadt handelten analog.

³⁰⁹

Konferenz v. 19. August 1929, zit. n. Bbl. 1963, 104.

8.7. „Am Nachmittag war das Schulhaus geöffnet“

Ein wichtiges Merkmal der BOS war ihr *ganztägiger Rhythmus*. So wie die Schule nicht erst mit dem Klingelzeichen begann, endete sie auch nicht damit. Sie war ein wichtiger Lernort unter vielen und wurde beliebig erweitert, wenn die Ansprüche es erforderlich machten.

„Frühaufsteher konnten im Sommer schon vor Beginn des Unterrichts auf dem Platz neben der Schule Sport treiben. Auch am Nachmittag war das Schulhaus geöffnet; da konnte man Schach spielen; wer etwas auszuarbeiten hatte, durfte die Handbibliothek benutzen.“³¹⁰

Die Schüler forderten immer neue Arbeitsgemeinschaften von ihren Lehrern, so daß die Nachmittage nicht mehr ausreichten. Schließlich sei der Vorschlag unterbreitet worden, auch die Zeit vor der ersten Stunde zu nutzen, so Edith H., Schülerin des ersten Jahrganges. Für Literatur oder Kammermusik nutzte man die abendliche Stimmung und die Wohnstubenatmosphäre im Haus der Lehrer, für Geographie oder Musik waren die Bedingungen im Landheim gut geeignet, ebenso für das Theaterspiel oder zum Musizieren. Wanderungen und Sport gehörten natürlich dazu. Vom wahlfreien Unterricht unterschieden sich die „außerunterrichtlichen“ Kurse u.a. darin, daß sie auf Anregung von Schülern eingerichtet worden waren. So veranstaltete Lehrer Hamann z.B. 1929 einen Werkkurs für handwerklich interessierte Schüler, ein Fotokurs und eine AG für Flugmodellbau existierten bereits.



Abb. 28: Werkkurs mit Lehrer Hamann

Mit Inbesitznahme des neuen Gebäudes wurde unter seiner Leitung von Schülern die Bepflanzung des Schulgeländes konzipiert und realisiert. Die Pflege der Bäume war Aufgabe aller Schüler. Ein Wasserbiotop im rückseitigen Schulgelände war das Ergebnis einer ökologischen Initiative. Für

³¹⁰

Altendorf, H.: Die Berthold-Otto-Schule Magdeburg. Schulkonzept und Schulpraxis, unveröffentlichter Vortrag anlässlich eines Kolloquiums über die BOS in Magdeburg am 26.11.92.



Abb. 29: Theateraufführung in der Aula

klassenübergreifende Arbeitsgemeinschaften hatten sich die Schüler jeweils zu Beginn des Schuljahres anzumelden. Von besonderer Bedeutung waren Schulchor, Schulorchester, Laienspielgruppe, Volkstanz- und Ausdruckstanz-Gruppen. Künstlerische Betätigung war nicht auf wenige, von ihrer Profession her dazu bestimmte Lehrer beschränkt. Interesse war die entscheidende Voraussetzung dafür, gemeinsam mit Schülern zu musizieren, zu malen oder Sternbeobachtung anzustellen. Puppen- und Marionettenspiel, Sprechchor, Bewegungschor, moderner Tanz, Orchester gehören ebenso in die Palette der Möglichkeiten. Nicht selten waren Theaterstücke und Musik selbst verfaßt. Die von Lehrer Schneider entwickelte Flöte fand große Akzeptanz. Im Zusammenhang mit sportlicher Betätigung fanden „Turnspiele“ statt. Schwimmkurse im nahegelegenen Bad gehörten zur schulsportlichen Ausbildung. Der erste Schülerverein der Schule wurde im Sommer 1930 mit dem Tennisverein gegründet, betreut von Lehrer Klitscher. Dadurch konnten die Schüler städtische Tennisplätze in der Wilhelmstadt anmieten.

Über Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts wurde vergleichsweise wenig publiziert. Vor allem sind es Fotos, die auf die Vielgestaltigkeit dieses Teils des schulischen Lebens hinweisen. Auf die Vielfalt der Orte für außerunterrichtliche Veranstaltungen wurde bereits verwiesen, die besondere Rolle des Landheimes und der freien Natur genannt.

Das Landheim

Das reformpädagogische Konzept der BOS Magdeburg war vielfältig mit den erzieherischen Möglichkeiten des Landheimes verbunden. Ort des Lernens, der Lebensgemeinschaft und Mittel der engeren Verbindung zu den Eltern gehörten zu den Funktionen dieser Einrichtung. Lehrer und Eltern der ersten Reformklassen nutzten bereits im Winter 1924/25 gemeinsam mit der Volksschule das Landheim in Mützel bei Genthin. Im Sommer 1925 waren die drei Klassen der Schule für je eine Woche dort – die ersten höheren Klassen der Stadt Magdeburg, die mit dieser (reform)pädagogischen Praxis in Berührung kamen. Schon 1926 stieß die Kapazität des Heimes an ihre Grenzen, jährliche Aufenthalte für alle Klassen wurden problematisch. Zudem bestand die Absicht, das bisher nur gemietete Gebäude zu erwerben, weshalb die Gründung eines Vereins erfor-

derlich wurde. Das war Anlaß für Eltern und Lehrer der höheren Schule, ein eigenes Objekt zu suchen. Wichtig war, die Fahrtkosten gering zu halten, damit alle Schüler teilnehmen konnten. Es sollte im Umkreis von 50 km liegen. Aus erzieherischer Perspektive folgte man der reform-pädagogischen Intention „Natur gegen Großstadt“ (Karstädt). Es sollte ein Mittel gegen die gesundheitlichen Schäden, mehr noch gegen die „geistigen Schäden der Großstadt“ (Menzel 1930, 82) werden, seine Umgebung aus der „Landschaft der Heimat“ sein, also mit der „Lebensbasis von Magdeburg“ (ebd.) verbunden. Neben dem Organisator Menzel hatte Lucius großen Anteil daran, daß der erste Aufenthalt Pfingsten 1927 möglich wurde. Durch Vermittlung von Bankdirektor Trautwein, dem Vater eines Schülers, gelang es, vom Burbachkonzern unter günstigen Konditionen die Restgebäude und das Areal eines stillgelegten Salzschachtes zu erwerben. Am 20. April 1927 wurde der Kaufvertrag unterzeichnet. Mit 4000 RM ging man an die Ausstattung der Gebäude am Buchberg, in unmittelbarer Nähe des Dorfes Walbeck bei Helmstedt.³¹¹ Die braunschweigisch-preußische Grenze lag nur 3km vom Heim entfernt, 30 Jahre später wurde es die Interzonen- und später die Grenze zwischen zwei deutschen Staaten. Heute findet nur noch ein Kundiger die unscheinbaren Spuren der Anlage, da die Gebäude Ende des Krieges völlig zerstört wurden. Die Aufenthalte im Landheim blieben auf sechs Wochentage beschränkt, um die Trennung von den Eltern nicht auf die Wochenenden auszudehnen. Meist fuhren die Klassen zweimal im Jahr. Aufenthalte in den Ferien waren möglich. Der Unkostenbeitrag lag mit 1 RM pro Woche sehr niedrig. Die Mitwirkung von Eltern am schulischen Leben war in diesem Zusammenhang besonders intensiv. Man gründete sogar eine Landheimgemeinde e.V., die das Landheim unterhielt und betrieb. Aus den Beiträgen der Mitglieder resultierten jährliche finanzielle Einnahmen zwischen 2509 RM im Jahre

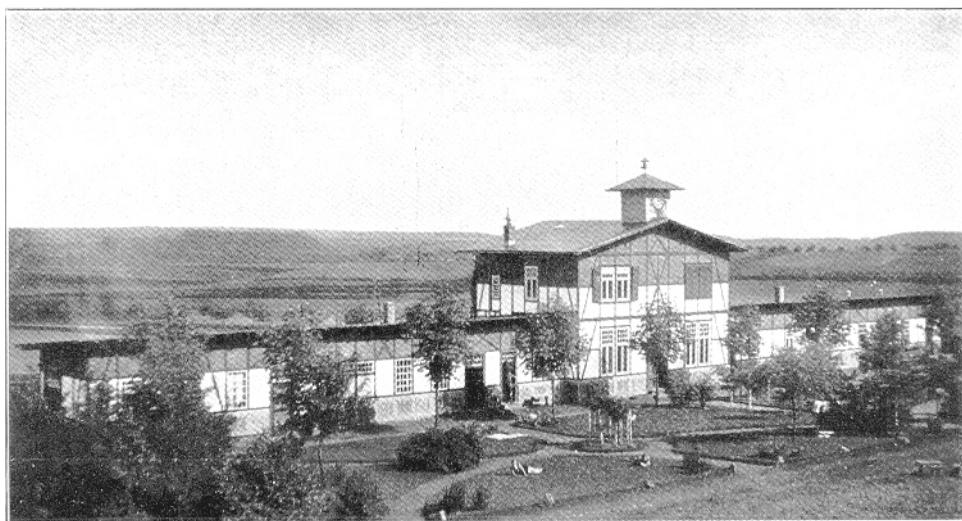


Abb. 30: Landheim Buchberg bei Walbeck – ein ehemaliges Bergwerk wurde Schulort

1927 und 3515 RM im Jahre 1931/32. Zusammen mit Spenden aus der Wirtschaft, vor allem aber durch die Überlassung von Einrichtungsgegenständen der Eltern wurden die Ausstattung des Landheimes zusammengetragen und die Aufenthaltskosten gestützt. Die Fahrt zum Bahnhof

³¹¹

Vgl. Menzel, B.: Landheim Buchberg bei Walbeck (Kr. Gardelegen).

Helmstedt mußten die Schüler selbst finanzieren. Die Streichung von Preisstützungen der Reichsbahn führte dazu, daß einige nicht mehr teilnehmen konnten.

Die Aufenthalte im Landheim wurden zu den bleibendsten Erinnerungen an die Schulzeit überhaupt. Ausdrücklich verwiesen die Pädagogen darauf, daß das Landheim eine pädagogische Institution in schulischem Zusammenhang sein sollte, indem es vielschichtige Verknüpfungen mit dem Unterricht gab, aber vor allem Erziehung zur Gemeinschaft zählte. Jeweils zwei Lehrer begleiteten die Klassen. Die Lehrer schliefen auch in den Räumen der Schüler. Die Teilnehmer waren für die Bewirtschaftung des Landheimes, einschließlich Verpflegung, selbst verantwortlich. Sogenannte Landheimmütter versorgten die Schüler. Alle Arbeiten waren selbst zu verrichten. Ein Ehepaar verwaltete das Anwesen und unterstützte Lehrer(innen) und Schüler in Versorgungsfragen. In diesem Zusammenhang wurde bewußt auch an die Wandervogelromantik angeknüpft, der insbesondere Musiklehrer Holste verbunden war.

Der Aufenthalt sollte „keinesfalls dem Unterricht der Stadtschule“ gleichen, aber auch nicht gänzlich auf ihn verzichten. Es gab weder Klingelzeichen noch Facheinteilung. Meist in Gruppen organisiert, wurden z.B. „die landwirtschaftlichen Arbeiten in der Umgebung des Heimes beobachtet, .. Steinbrüche auf Versteinerungen und auf ihre geologischen Verhältnisse hin untersucht; der Wald [bot] selbstverständlich viele Gelegenheiten zum Beobachten“ (ebd., 87). Die Schüler stellten geographische, verkehrskundliche und volkskundliche Untersuchungen an, oft im Unterricht an der Schule vorbereitet. Graf dokumentierte z.B. anschaulich, wie er unter geographischem Aspekt einen projektähnlichen Unterricht zwischen Landheim und Schule installierte, an dem die Schüler von der Problemfindung bis zur Abrechnung der Ergebnisse selbstständig über längere Zeit arbeiteten (vgl. auch Bergner 1995). Auch Theaterspielen und Musizieren korrespondierten mit unterrichtlichen Zielstellungen. Es gab für die Landheimaufenthalte Regeln des Verhaltens. Aus einer pädagogischen Konferenz 1929

„einige Aufklärungen über den Landheimaufenthalt. Verboten: Kartenspiel, Alkohol-, Tabakgenuss ... Extraverpflegung der Lehrer ist zu vermeiden. Ausführlich wird hier über das Rauchen der Lehrer gesprochen. Es bleibt bei dem alten Beschuß, daß in den Schlaf- und Tagesräumen und auf Ausflügen nicht geraucht werden darf. Die Kinder sollen möglichst zeitig zu Bett gehen; es muß sich unbedingt ein Lehrer im gemeinsamen Schlafraum mit den Kindern zu Bett legen“ (Bbl. 1961, 92).

Dokumente von Schülern über Aufenthalte im Landheim ließen sich zahlreich finden. Aufsätze, Gedichte und Fotos thematisierten immer wieder Gemeinschaft, den kameradschaftlichen Lehrer, naturverbundene Erlebnisse, gemeinschaftliche Arbeitseinsätze und kulturelle bzw. sportliche Betätigung. Lernen im streng schulischen Sinne kommt nicht vor. Die Schülerin Käthe P., 1933:

„Am Nachmittag hatte mich Herr Pistorius zu sich gerufen, um mit Henner, Wolfgang und mir einen schönen Scherz auszudenken. Er schickte uns drei fort, um Kohlrüben zu mopsen, denn wir wollten sie aushöhlen, ein Gesicht hineinschneiden und dann eine Kerze hineinstecken. ... Wir brachten sie heimlich zu Uhlenhuts in den Keller und holten dann unsere Bettlaken, um zu probieren, wie es wäre, wenn wir als Gespenster auftreten würden. Es ging alles gut und wir gingen in den Tagesraum, denn die anderen hatten angefangen, eine Geschichte vorzulesen, um dann, wenn es dunkel war, eine Nachtwanderung zu machen. ... Herr Pi probierte aus, ob die Köpfe auch recht schön gruselig aussähen, und er nahm einen und tanzte damit rum. Ich muß offen sagen: ‘Ich habe mich gefürchtet.’ Schade war es, daß die anderen wußten, daß wir etwas machen wollten, sonst wäre der Schreck noch größer gewesen“ (zit. n. Bbl. 1959, Sept./Okt., 8).

Das pädagogische Handeln des Lehrers widerspiegelt Nähe und Einfühlung in die kindliche Welt. Es war nicht „der Lehrer einmal anders“, sondern einfach erzieherische Kontinuität.

Kontrastierend zur BOS ein kurzer Exkurs an das *Realgymnasium Magdeburg*, das sich bemerkenswert früh der Landheimidee angeschlossen hatte. Schon 1926 wurde es im Schloß Annaburg eingerichtet. Für OSTD Franzmeyer, Direktor der Schule, stand das Landheim als „Notbau“ zwischen dem „Ideal“ des Landerziehungsheimes und der Großstadtschule, in dem „Lehrer und Schüler, für einige Wochen Wandergefährten sind, die sich in ihrer Eigenart kennen, achten und dulden lernen dürfen, Wochen, in denen das Band von Lehrer und Schüler auf beiden Seiten den ganzen Menschen erfaßt und nicht nur von Hirn zu Hirn und von Lektion zu Lektion sich knüpft“ (Franzmeyer o.J., 7).

Für kurze Zeit sollte in dieser pädagogischen Enklave die Auflösung des hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses erfolgen, ein Sonderfall innerhalb einer ansonsten autoritären Pädagogik. Dennoch, es ist ein Beleg für pädagogische Reform auch in öffentlichen Regelschulen, die insbesondere die Landheimidee aufgriffen und sie auf interessante unterschiedliche Weise umsetzten.³¹² Die Texte, mehr noch die von Direktor Franzmeyer für seine Publikation ausgewählten Fotos über das Landheimleben bringen anhand von traditionellen Utensilien die noch althergebrachte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zum Ausdruck. Die Lehrer wurden in ihrem standesgemäßen Outfit konterfeiert, die Schüler in ihrer Schüleruniform. Daß der Unterricht in den einzelnen Fächern auch in dieser Umgebung stattfände, wurde ausdrücklich und wiederholt betont.



Abb. 31: „Wandervogelidylle“ 1927 im Landheim,
Schüler der ersten Sexta

³¹²

Verschiedene (Augustaschule, Realschule, Domgymnasium, Elisabeth-Rosenthal-Gymnasium u.a.) veröffentlichten ihre Erfahrungen in den Jahresberichten der höheren Lehranstalten Preußens 1927/28. Die Wilhelmstädter höhere Schule war an keiner Stelle der 646 Seiten Schulerfahrungen erwähnt, vermutlich aufgrund ihres Status‘, noch nicht Vollanstalt zu sein.

Auch die Tatsache, daß für das Landheim gesondert ein Sportlehrer für die körperliche Beschäftigung angestellt wurde, ist kennzeichnend. Wie dieser in einem Gespräch mitteilte, hätten die Studienräte meist nicht an sportlichen Spielen teilgenommen. Es wird deutlich, wie weit man von den an der Wilhelmstädter höheren Schule bestehenden pädagogischen Grundsätzen entfernt war. Trotzdem, ein großer Schritt in Richtung Aufbrechen alter Verkrustungen, und das vor dem Hintergrund einer bisher insgesamt als gering angenommenen Tendenz zu Reformierung und Demokratisierung, an den höheren Schulen.

Das obige Foto ist genaueres Hinsehen wert. Eine fröhliche Schar Jungen und Mädchen, wild durcheinander, in verschiedensten Positionen, als wäre es gerade hoch her gegangen, inmitten grüner Natur. Fast alle sind stolze Besitzer von Schülermützen, das äußere Zeichen der Zugehörigkeit zu ihrer Schule. Der Fotograf hatte allen genügend Zeit gelassen, sich „herauszuputzen“. Verkleiden war angesagt. Die Jacken hinten zugeknöpft, die Mützen falsch herum auf dem Kopf. Auch die Lehrer haben sich Mützen von Schülern ausgeliehen oder aufgedrängt bekommen. Am scheinbar unbedeutenden Detail der Hemdkragen kann man einen Unterschied im Wesen beider Lehrer ablesen: Korrektheit bei Lucius und proletarischere



Abb. 32: Auf Wanderung 1930. Fröhlich und ohne Berührungsängste Jungen und Mädchen eines 7. Schuljahres mit den Lehrern Krüger (h.l.) und Lucius

Ambitionen bei Krüger. Wahrscheinlich vier Landheimmütter sind im Hintergrund zu sehen. Auch die Lehrer Krüger (links) und Lucius stehen außerhalb der Kindergruppe, ein Hinweis auf das pädagogische Verhältnis. Die Anordnung der Kinder weist auf Freundschaften und Gruppenbildungen hin. Es sind schüchterne und vorlauten Charaktere auszumachen. Aus der Kleidung kann man vielleicht auf eine mittelständische oder proletarische soziale Zuordnung schließen. Die

sozialen Beziehungen scheinen in Ordnung in dieser Klasse. Die Mädchen sind in der Minderheit, aber fast gleichmäßig über das Bild verteilt. Eine lebensfrohe Gemeinschaft.

Es wurden regelmäßig Landheimfeste veranstaltet, gemeinsam mit Schülern, Eltern und der Dorfbevölkerung, durch die die besondere Atmosphäre vermittelt werden sollte. In den höheren Klassen reduzierten sich später die Landheimaufenthalte auf nur einen Besuch im Jahr, die Schüler sparten das Geld für Wandertage. Es gab eine ausgeprägte Wanderbewegung, die Fahrten führten in alle Teile Deutschlands, zum großen Teil mit dem Fahrrad. Im Jahr 1931 wurde eine Fahrt nach Frankreich geplant, die jedoch kurzfristig abgesagt wurde, aus nicht genauer bekannten „äußeren“ Gründen. Dagegen wurde eine Englandfahrt im Jahre 1932 zu einem Ereignis von öffentlichem Interesse.

Englandfahrt 1932

Initiiert wurde dieses Ereignis durch eine Aufforderung der Stadt Leicester in Mittelengland an die Stadt Magdeburg, „einen Schüleraustausch zwischen den Schulen beider Städte in die Wege zu leiten“, berichtete Hermann Altendorf, der als Oberprimaner an dieser Fahrt teilnahm.³¹³ Vom Magistrat an die Schulen weitergegeben, war möglicherweise die Reaktion der BOS auf die Einladung am überzeugendsten, so daß die Entscheidung auf sie fiel. In einer Zeit, in der „Nationalismus und Chauvinismus die vorherrschenden ideologischen Muster“ (Lehberger 1993 b, 42) der Erziehung an den höheren Schulen Deutschlands bildeten, lag Hanewald mit seinem internationalistischen Verständnis, das er mit der Schulidee intendierte, nicht im Hauptstrom des Zeitgeistes:

„So gewiß der Europäer im Werden ist, so gewiß auch der Europäer der besonderen deutschen Prägung. So stark ist die Verwandtschaft der gemeinsamen Abstammung, die Kraft der gemeinsamen Sprache, der Zusammenhang der geschichtlichen Kulturgemeinschaft wohl doch, daß in Deutschland der Europäer seine nur ihm eigentümliche, d.h. deutsche Prägung haben wird“ (Hanewald 1930, 5).

³¹³

H. Altendorf hat im Februar 1993 eine sechsseitige Dokumentation über diese Fahrt zusammengestellt. Eine Kopie liegt dem Autor vor.

In Vorbereitung auf die Fahrt wurden 26 Schülerinnen und Schüler ausgesucht, wichtiges Kriterium waren deren musikalische Fähigkeiten: Sänger und Sängerinnen³¹⁴ für einen kleinen Chor und vier Instrumentalisten für ein Streichquartett. Aus diesen und den übrigen Teilnehmern wurde eine Theatergruppe mit einem Repertoire von zwei Stücken³¹⁵ gebildet. In einer „England-AG“ wurden die Schüler auf ihre Repräsentation deutscher Kultur vorbereitet. Schüler hielten Referate über die geographische und kulturelle Situation in England, ein gesonderter Landheimaufenthalt wurde für



Abb. 33: Start zur Fahrradtour durch England am Magdeburger Hauptbahnhof

Proben genutzt. Max Holste, ein jugendbewegter, musisch veranlagter Lehrer, und der Anglist Hermann Klitscher hatten die Leitung, ebenfalls dabei war die junge Lehrerin Hildegard Florin. Man entschied sich, dem Schüleraustausch noch eine dreiwöchige Fahrt mit Rad und Zelt durch Mittel- und Südengland voranzustellen. Mit Unterstützung der Eltern und durch die Beschaffung einer „deutschen“ Überfahrmöglichkeit startete die Gruppe am 9. Juli 1932 planmäßig.

Die Überfahrt mit der „Phoenix“ von Bremen nach Hull dauerte 36 Stunden (34 Mark einschließlich Kost). Am 13. Juni hatte die Gruppe den ersten Kontakt mit den Gastgebern in Leicester. Zunächst machte sich der Fahrradkonvoi aber in Richtung Süden zu seiner Zelttour auf. Northhampton, Dunstable, St. Albans waren Stationen der Gruppe. Ein Höhepunkt war am 17. Juni die Fahrt nach und durch London, von einem „Lotsen“ geführt. Übernachtet wurde in einem Hotel des Deutschen Akademischen Austauschdienstes im Zentrum der Stadt. Es gab einen Empfang in der deutschen Botschaft. Auf der Weiterreise, südlich in Richtung Küste, fand die Gruppe Unterkunft bei einer Familie oder auf Zeltplätzen. Selbstversorgung übte in englischer Konversation. Dort wie auch beim Stop in Albury waren die Zuhörer „begeistert von den Madrigalen der ‘hikers’ aus Deutschland“ (ebd.). Weiter ging die Reise mit Aufenthalten jeweils in

³¹⁴ Eine der Sängerinnen, die „überall bewundert wurde“ (Klitscher 1989, 74) war Elisabeth Schwarzkopf, später eine weltbekannte Opernsängerin.

³¹⁵ „Die Gans“ (Steguweit) und „Theophilus“ (Weismantel).

Winchester, Newbury, Oxford und Banbury. Vom 2.-16. Juli war die Gruppe in Leicester, der eigentliche Schüleraustausch begann. Der „Leicester Mercury“, Monday, 4th July, 1932 berichtete mit Foto: „German students returning to Leicester, after touring England. They are to stay here for three weeks.“ Das öffentliche und private Interesse war sehr groß. „Das in der Schule zu Hause gelernte Englisch bewährte sich sehr gut“ (ebd.). Die Aufenthalte in den Partner-Grammer Schools, einer Jungen- und Mädchen-Schule, schlossen Englisch-Unterricht bei englischen Lehrern, andere Unterrichtsbesuche und sportliche Vergleiche ein. Die Atmosphäre auf den zahlreichen öffentlichen Empfängen, Ausflügen in die Umgebung auf Einladung des Rotary Clubs und den vielen kulturellen Veranstaltungen wurde mit „natürlicher Herzlichkeit und beiderseitiger Neugier“ (ebd.) charakterisiert. Die Reise wurde von der Magdeburger wie der Leicester Presse aufmerksam begleitet, wie eine Reihe von Artikeln belegen.

Bereits zwei Tage nach Rückkehr der Gruppe kamen die englischen Schüler in Magdeburg an. Der OB der Stadt, Ernst Reuter, gab im Rotehornpark einen Empfang für die Gäste sowie für Schüler und Lehrer der BOS. Seine Ansprache hielt er in Englisch. Anschließend wurde an der „Salzquelle“, der Spitze der Elb-Insel, gemeinsam gesungen. Im Rahmen ihres Aufenthaltes besichtigten die Schüler das „Faber-Hochhaus“ mit der Wetterwarte³¹⁶. Unterrichtsbesuche an der BOS standen auf dem Programm, ebenso Fahrten nach Berlin, in den Harz und nach Staßfurt. Alles verlief harmonisch und unproblematisch.

Dieser Eindruck darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß in dieser Zeit bereits zu spüren war, wie unsicher die Verhältnisse in Deutschland geworden waren, nicht ohne Einfluß auf die Situation an der BOS.³¹⁷ Die öffentliche politische Szenerie wurde bestimmt durch scharfe Auseinandersetzungen, auch in der sozialdemokratischen Hochburg Magdeburg³¹⁸. Ursachen lagen nicht zuletzt in der Ausweglosigkeit sozialdemokratischer Politik. Verbunden damit waren wachsende Akzeptanz und Unterstützung für nationalistische Bestrebungen. Die Gewalt auf den Straßen eskalierte bereits, linke Kräfte und ihre Sympathisanten machten erste bedrohliche Erfahrungen mit einer sich ausbreitenden nationalsozialistischen politischen Bewegung. Die deutsch-englischen Beziehungen betraf das offiziell vorerst nicht.³¹⁹ Aufgrund dieser innen- wie außenpolitischen Probleme beschloß das Lehrerkollegium, die Reise abzusagen. Erst nachdrückliche Elternproteste und die erwähnte Unterstützung sorgten doch noch für einen pünktlichen Fahrtantritt.

³¹⁶ Der Sohn des Leiters der Wetterwarte war Schüler der BOS.

³¹⁷ Die Regierung Brüning wurde Mai 1932 gestürzt, das Kabinett Papen kam an die Macht.

³¹⁸ Magdeburg war die einzige deutsche Großstadt mit seit 1919 ununterbrochener SPD-Regierung.

³¹⁹ Erst mit Goebbels' „Feinderklärung“ an England 1939 änderte sich diese Situation schlagartig.



Abb. 34: Empfang der englischen Austauschschüler Juli 1932 durch OB Ernst Reuter (linker Tisch Mitte) im Rotehornpark

Wenn auch die brisante gesellschaftliche Situation zum Tagesthema im Gesamtunterricht avancierte, die Schüler(innen) oft konträr darüber diskutierten, war dennoch im Frühjahr 1933 trat ein anderes Thema wichtig, trat schulintern in den Vordergrund: Der erste Abiturjahrgang bereitete sich auf den Abschluß vor. Von großem Interesse nicht nur für die künftigen Abiturienten unter den 440 Schüler(innen), sondern in besonderer Weise auch für die Reformer, denn an diesem Ergebnis sollte ihre Arbeit gemessen werden.

8.8. *Abitur mit „Gruppenprüfung“*

Die Schulbehörde wollte die erste Abschlußprüfung zum Maßstab für die endgültige Anerkennung der BOS als „Vollanstalt“ nehmen. Eine Situation, die Lehrern wie auch den 18 Abiturienten des Einschulungsjahrganges 1924, darunter sechs Mädchen, sehr bewußt war, als der Unterricht des Jahres 1933 am 10. Januar begann. Es gab noch einmal eine Unterbrechung vom 3. bis 11. Februar, als wegen einer grassierenden Grippewelle alle Schulen Magdeburgs erneut geschlossen werden mußten. An der BOS waren 120 der 420 Schüler krank. Die Schulbehörde verfügte, das schriftliche Abitur auf den Zeitraum 14.-18. Februar zu verschieben. Folgende Aufgaben hatten die Schüler in den einzelnen Fächern zu bewältigen:

Deutsch:

1. Einige Gedanken für und wider den Naturalismus.
2. Richard Dehmels „Predigt ans Großstadtvolk“ und Gerrit Engelkes „Seele“. Betrachtung der beiden Gedichte.
3. Welche Bedeutung hat Bismarcks soziale Gesetzgebung noch heute?
4. Mit welchem Recht führt unsere Schule den Namen ‘Berthold-Otto-Schule’?

Mathematik:

1. Der Zusammenhang zwischen dem Verlauf einer Funktion und dem Verlauf der abgeleiteten Funktion soll an dem Beispiel erläutert und graphisch dargestellt werden.
2. Auf der Arktisfahrt flog der „Graf Zeppelin“ am 26. Juli 1931 auf dem kürzesten Weg von Leningrad ($\varphi=59^\circ 56'$; $\lambda=30^\circ 18'$) nach Archangelsk ($\varphi=64^\circ 32'$; $\lambda=40^\circ 31'$). Abfahrt 8.05 Uhr, Ankunft 16.05 Uhr. Welche Geschwindigkeit hatte das Luftschiff und mit welchem Kurs fuhr es ab?

3. In einem geraden Kegel mit dem Radius r soll ein zweiter Kegel eingeschrieben werden, dessen Spitze im Mittelpunkt des Grundkreises des ersten Kegels liegt. Wie groß ist der Radius des eingeschriebenen Kegels, wenn sein Rauminhalt $\frac{2}{27}$ von dem des ersten Kegels ist.

Französisch:

Nacherzählung „Le Médecin de Cucunan“ par Joseph Roumanille.

Englisch:

Nacherzählung „Liberty for the Bad Man“ (aus „The English Way and Other Stories“) (Jahresbericht 1932/33).

Den Vorsitz der Prüfungen hatte der Dezernent der Schule, Vizepräsident des PSK, Dr. Walter Lamla. Am 15. u. 16. Februar begann man jeweils um 8 Uhr mit einer Beratung der Lehrer, 9.30 kamen die Schüler. Es wurde gemeinsam mit dem Klassenlehrer ein Morgenlied gesungen. Vormittags prüfte die Kommission fünf und am Nachmittag je vier Schüler. Am Donnerstag nachmittag war zu Beginn der Prüfung der Rabbiner Dr. Wilke anwesend, „um Ruth G. in der mosaischen Religion zu prüfen“ (Chronik BOS, 23). An den Prüfungen nahm außer Lamla auch v. Kotze (PSK) teil, der selbst eine Tochter an der Schule hatte. Grundsätzlich waren die Prüfungen in ihrer Organisation und den inhaltlichen Schwerpunkten denen der Regelschulen grundsätzlich vergleichbar. Daß es dennoch wichtige Unterschiede gab, darunter die von Otto bekannte Form der „Gruppenprüfung“, darüber berichtete Hanewald Pfingsten 1933 auf der 8. Volksorganischen Tagung in Weimar:

„Alle 18 Primaner haben bestanden, drei mit Auszeichnung, sieben mit gut. Diese Mitteilung ist darum so wichtig, weil sie zeigt, daß eine Prüfung streng nach den Bestimmungen für die auf Ottos Unterrichtsweise gebildeten Schüler keinen Schrecken hat. Das Examen war ein ‘normales’; die von der Norm weichende seelenkundliche Methode führte dennoch zum Ziele. ‘Die Examensfurcht war nicht gelungen’. So bleibt denn auch die Atmosphäre anders, als sie sonst bei Prüfungen zu sein pflegt“ (Hanewald Bbl. 1960, 8f.).

Exponierter Ausdruck für die reformpädagogisch beeinflußte Atmosphäre in diesem ersten Abitur war die *Gruppenprüfung* im Fach Geschichte, von den Schülern übrigens nicht als etwas Besonderes wahrgenommen. Hanewald berichtete darüber,



*Abb. 35: Lehrerberatung während der Sportprüfung
(v.l.n.r.: Schulze, Middendorf, Janecke, Graf)*

„daß die Geschichtsprüfung als Gruppenprüfung, d.h. als Dreigespräch der Prüflinge gehalten wurde. Das übliche Pauken auf den ‘Gerichtstag’ war unterblieben. ... In Magdeburg, wo der Gesamtunterricht gedeiht, wächst jenes Unkraut Angst nicht“ (ebd.).

Es gab keine Einwände seitens der aufsichtführenden PSK-Vertreter. Die Ergebnisse bestätigten das pädagogische Konzept – schülerorientierte Unterrichtsgestaltung stand nun auch faktisch faßbar nicht mehr im Widerspruch zu curricular geforderten Leistungen. Über das Ergebnis der Prüfung erschien eine Zeitungsnotiz. Am 31. März wurden die Abiturienten und die abgehenden Ober- und Untersekundaner entlassen. Es gab schultypische Prämien für die vier Besten: Berthold Ottos Buch „Mammonismus, Militarismus, Krieg und Frieden“. Mit dem erfolgreichen Abitur wurde die lang ersehnte Anerkennung der Schule als sogenannte „Vollanstalt“ durch das PSK ausgesprochen. Das war der letzte Schritt zur Gleichberechtigung mit den übrigen höheren Lehranstalten der Stadt. Ironie des Schicksals, daß sich zur gleichen Zeit und ohne Beziehung zu diesem Ereignis eine existentielle Bedrohung für die Schule entwickelte, die einen Überlebenskampf herausforderte.

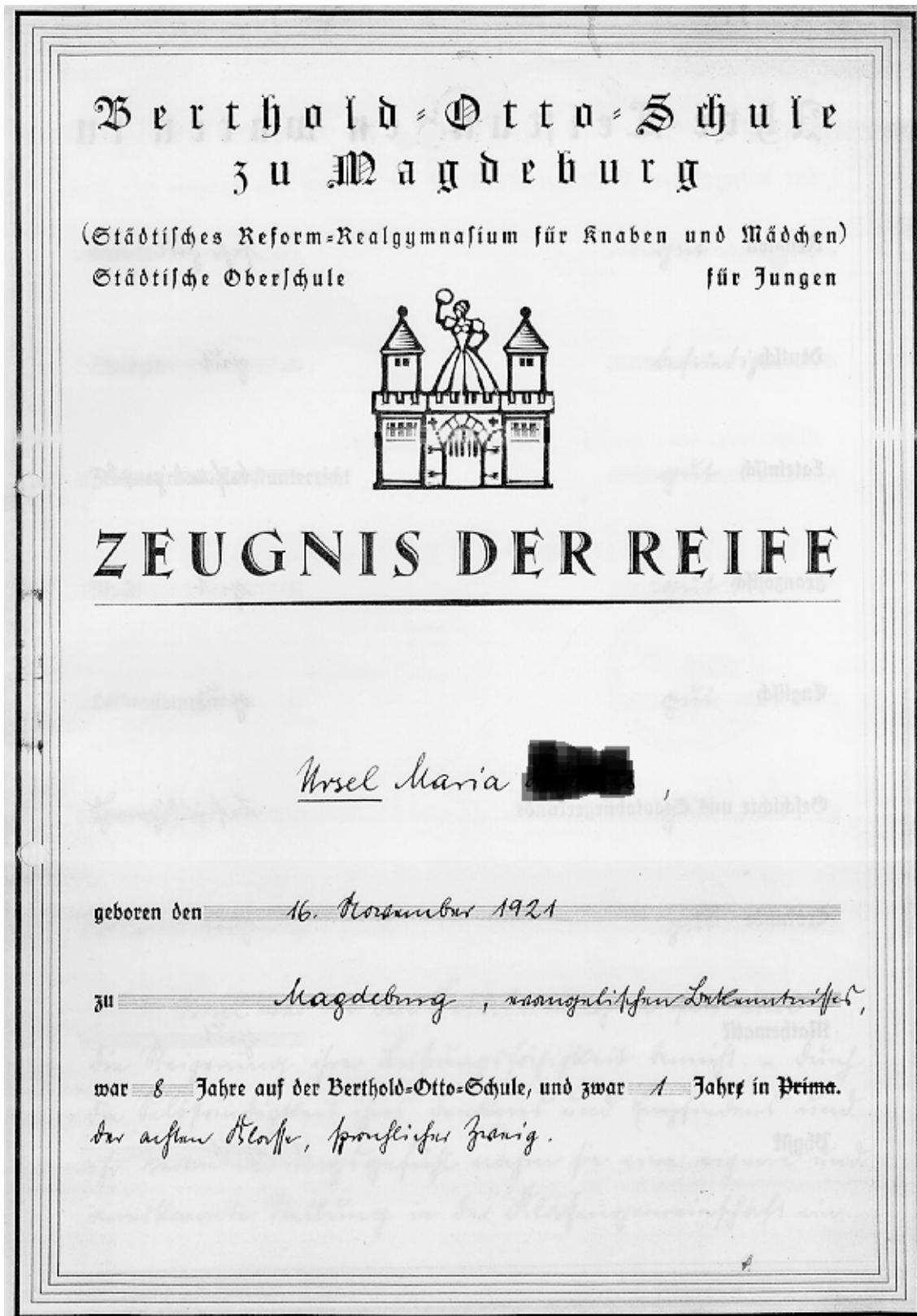


Abb. 36: Abiturzeugnis 1939

8.9. Zur Relevanz von GU an anderen staatlichen höheren Schulen

In der Rezeptionsgeschichte wird immer wieder die Frage nach der Übertragung reformpädagogischer Erfahrungen auf die sogenannten Regelschulen gestellt. Es war auch den Magdeburger Reformern sehr wichtig, mit ihrer Pädagogik anerkannt zu werden. In den zurückliegenden Kapiteln sind zahlreiche Hinweise dafür enthalten, daß sie mehr als nur Akzeptanz erreicht hatten. Aber damit allein sahen sie ihre Aufgabe nicht erfüllt. Anregung zu geben für die Arbeit an anderen Schulen war die nächste Hoffnung. Möglichkeiten zum Austausch zwischen den Schulversuchen und Regelschulen der Stadt wurden auch durch die Schulverwaltungen gefördert, auf Konferenzen wurden die BOS-Erfahrungen weitergegeben, wie auch die anderer Reformer. Dennoch stellt es sich als schwierig dar herauszufinden, inwieweit Elemente von dem, was in unserem Kontext unter reformpädagogisch verstanden wurde, an andere Schulen transponiert wurde. Unübersehbar ist die Beeinflussung durch Otto-prägte Auffassungen an der benachbarten Mittelschule, auch an der weltlichen Schule im selben Gebäude gab es entsprechende Affinität. Schon das spricht gegen die oft reklamierte Auffassung von den Reforminseln ohne Umland. Es gab natürlich auch Ablehnung, so an der Buckauer Versuchsschule.

Beschränkt man sich auf das signifikante Element „Gesamtunterricht“ im Sinne Ottos und nimmt zunächst eine landesweite Suchposition ein, so sind die Recherchen im „Jahresbericht der höheren Lehranstalten in Preußen von 1927/28“ aufschlußreich. Unter der Überschrift „Besondere Einrichtungen im inneren und äußeren Schulbetrieb“ (ebd., 382-384) wird für das Kreisreformgymnasium Militisch, Stiftisches Philanthropin, das Reformrealgymnasium mit Realschule Frankfurt a.M. und die „Städtische Realschule und Deutschen Oberschule“ Magdeburg „Gesamtunterricht“ ausgewiesen. Während es sich im ersten Fall um eine freiwillige „Fragestunde“ für alle Schüler der Schule handelte, enthielt der Frankfurter Jahresbericht eine tiefgründige theoretische Erörterung der pädagogischen Prinzipien Berthold Ottos und Wilhelm Paulsens, auf deren Grundlage dieser Unterricht stattfand. Aussagen über die Organisation des GU fehlen. Aus den angeführten Themen kann man folgern, daß es sich weniger um Alltagserlebnisse der Schüler handelte, sie vielmehr unter „Erzieherperspektive“ ausgewählt worden waren. Anders an der Magdeburger Realschule. In deren Jahresbericht 1927/28 wurde unter Punkt „5c) Besondere Einrichtungen“ erwähnt, daß in der Klasse IVb wöchentlich eine Stunde Gesamtunterricht stattgefunden hatte, ebenso im folgenden Jahr. Die behandelten Themen stimmen weitgehend überein mit denen, die auch an der BOS besprochen wurden. Daß es noch an anderen Schulen in Magdeburg Gesamtunterricht gegeben hat, erwähnt Rosemarie Wothge. Sie habe ihn bei ihrer Klassenlehrerin an der Augustaschule kennengelernt, einer ehemaligen BOS-Lehrerin.³²⁰ Es ist anzunehmen, daß dieses Beispiel kein Einzelfall war, sondern die Lehrer(innen) der beiden Versuchsschulen Prinzipien dieses Reformunterrichts oder sogar den GU als gesonderte Stunde an ihren späteren Schulen erprobten, einige als Leiter oder Schulverwaltungsbeamte von ihrem Reformhintergrund beeinflußt pädagogisch handelten. Nur ein Beispiel für diese These liefert Richard Hanewald, der seine Reformintentionen nach 1933 an den von ihm dann geleiteten beiden Schulen nicht aufgegeben hatte.

Unter den Lehrern, die am Anfang der Entwicklung mit dem Berthold-Otto-Kreis verbunden waren, ihn z.T. aus pädagogischen, weltanschaulichen oder politischen Motiven verließen, waren auch Sozialdemokraten. Sie teilten 1933 das Schicksal vieler, wurden entlassen und mit Berufsverbot belegt, darunter Margarete Behrens, Paul Faulbaum, Fritz Braune, Fritz Krüger und

³²⁰

Vgl. Wothge, R., Habil. 1955, 215 und ihre Anm. 72. Hanewald war zu dieser Zeit Leiter der Augustaschule.

Rosemarie Wothge reflektierte ihre Erfahrungen negativ: „Wie ich aus eigener Erfahrung weiß, [ist] es meist nicht möglich, bei derartigen Altersunterschieden der Beteiligten alle für die angeschnittenen Fragen zu interessieren“ (ebd.).

Oskar Linke. Der gesellschaftliche Umbruch 1933 hatte aber auch sehr direkte Auswirkungen auf die Entwicklung der Versuchsschulen.

9. Die Wilhelmstädter Schulversuche während der NS-Zeit

Über das Schicksal der etwa 200 reformpädagogisch geprägten Schulversuche am Ende der Weimarer Republik und während der nationalsozialistischen Ära ist bis heute wenig bekannt (vgl. Schmitt 1993, 21). Zudem verstellt bisher eine weitgehend unkritische Rezeption von Reformpädagogik während der NS-Zeit, insbesondere ihres „Arrangements mit dem Faschismus“ (Keim 1995, 4), eine umfassende Revision. Vorliegende Untersuchungen über Schule und Lehrerverhalten während des sogenannten Dritten Reiches sind im wesentlichen Arbeiten mit rollen- und strukturtheoretischen Bezugsrahmen (Schwerpunkt Unterrichtsbeamte), Kollektivanalysen (spezifische Dispositionen von Lehrkräften), Schulmonographien und Schulalltagsanalysen (Beschreibung und hermeneutische Deutung von Interaktionen (vgl. Klewitz 1987, 33). Aus der in diesem Kapitel zu verfolgenden wirkungsgeschichtlichen Perspektive ergeben sich Fragen nach der Beeinflussung des Handelns der Lehrer und Schulbeamten, nach dem Übergreifen von nationalsozialistischen Auffassungen auf die Wilhelmstädter Schulversuche. Das erfordert, den Lehrer in seiner komplexen Rolle als „Adressat und Medium der Erziehungspolitik“ sowie als „Erziehungsinstanz mit relativer Autonomie“ (Klewitz 1987, 35) und vor allem im Zusammenhang mit seinen lebensgeschichtlichen Erfahrungen zu betrachten. Forschungsinteresse besteht ebenso an Kontinuitäten zur Entwicklung in der Weimarer Zeit und an den Brüchen, die in Reaktionen auf die veränderten Bedingungen vollzogen wurden. Die Quellen sind im wesentlichen Erlasse, Gesetze, Akten über die Stadtverordneten- und Magistratsstätigkeit, weiterhin pädagogische Texte, biografische Materialien und Fotos. Eine besondere Rolle spielen Veröffentlichungen von Lehrern (u.a. „Wachstum und Unterricht“, 1933 u. 1935) sowie Schreiben, die 1933 im Zusammenhang mit der existentiellen Bedrohung der Schulversuche verfaßt wurden. Wichtig sind auch Erinnerungen von Schülern und Lehrern, die über schriftliche Befragungen und narrative Interviews erhoben wurden. Die erst im fortgeschrittenen Verlauf der Untersuchung erschlossene Chronik der BOS (1931-1951) wurde unter historisch-faktischem und ansatzweise unter biographischem Aspekt zu einer weiteren wichtigen Quelle³²¹.

Es wird versucht, Verhaltensweisen von Lehrer(innen) einer „differenzierteren Betrachtung“ (Keim 1995, 117) zu unterziehen, sie nicht unzulässig zu vereinfachen. Als Orientierung für die Analyse der Entwicklung reformpädagogischer Schulversuche nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurden unter *organisatorischem Aspekt* Kategorien wie „Auflösung“ (z.B. weltliche Schulen), „Exil“, „Schrittweise ‘Austrocknung’“ und „Gleichschaltung mit anderen Schulen“ (z.B. Hamburger und Magdeburger Versuche) herangezogen (vgl. Lehberger 1994, 9), unter *politisch-pädagogischem Aspekt* typische Verhalten wie „Überleben/Taktieren“, „Anpassen/Taktieren“ (z.B. BOS Magdeburg), „Selbst-Gleichschaltung/Anbiederung“ und „Nonkonformität/Widerständigkeit“ (ebd.).

Im folgenden wird auf die Entwicklung der reformpädagogischen Versuche in Magdeburg während und nach der Machtwende 1933 eingegangen. Es handelt sich im wesentlichen um biographische Skizzen, szenische Einfügungen und Episoden mit dem Bezug zu darüberliegenden relevanten Ereignissen und Entwicklungen und zur nationalen Berthold-Otto-Bewegung, die ein Bild von den komplexen Zusammenhängen entstehen lassen sollen. Akzentuiert wurde danach gefragt, wie „Anpassung“ funktionierte, welche Rolle kollektives Verhalten für die Reaktion einzelner spielte, sich der konkrete zeitgeschichtliche Kontext darstellt.

³²¹

Der Autor geht davon aus, daß Dr. Benno Menzel der Autor der Chronik bis Ende 1944 ist. Danach wechseln die Schreiber wiederholt.

9.1. Zur „Gleichschaltung“ von Schuladministration und Schule in Magdeburg

Voranzustellen ist, daß die Erforschung von schuladministrativen, schulpädagogischen und schulalltäglichen Vorgängen in der Zeit von 1933 bis 1945 unter lokaler Perspektive erst am Anfang steht, insbesondere die der reformpädagogischen Schulen. Deshalb in protokollarischer Abfolge einige Ereignisse aus der politischen und schulpolitischen Umbruchssituation 1933, der sogenannten Gleichschaltung im Magdeburger Schulwesen. Von Interesse ist zunächst die Tätigkeit des Stadtparlaments (Stadtverordnetenversammlung) und der Stadtverwaltung (Magistrat).³²²

Die *Magdeburger Schulverwaltung*, seit 12 Jahren geführt von Hans Löscher, konnte bis 1931 bei Beschußvorlagen stets von einer Mehrheit ausgehen, nicht nur getragen von Sozialdemokraten und Zentrumspartei. Auch bei schulpolitisch brisanten Themen, dazu gehörten weltliche Schulen und Versuchsschulen, funktionierte ein überparteilicher Konsens. Diese relative Stabilität verlor sich nach 1931. Die Wahl eines Nachfolgers für den in Pension gehenden OB Beims signalisierte im gleichen Jahr unübersehbar die politischen Veränderungen. Die SPD hatte sich spürbar schärferer Angriffe der Rechtsparteien zu erwehren, als der Berliner Funktionär Ernst Reuter (1889-1953) für den Posten kandidierte. Auch nach dessen Wahl, mit nur knapper Mehrheit, blieb die Opposition auf ihrem aggressiven Konfrontationskurs. Noch registrierte selbst die konservative lokale Presse das Auftreten der SA mit Zurückhaltung. Polizei, Reichsbanner und Rotfrontkämpferbund befanden sich schon vor 1933 mit NSDAP und SA zunehmend in öffentlicher Auseinandersetzung. Es kann davon ausgegangen werden, daß die Lehrer der Versuchsschulen, wie wahrscheinlich die Mehrheit an allen Schulen, sich in der Rolle verunsicherter, z.T. distanzierender Beobachter befanden. Dennoch waren die Erfolge der NSDAP gegenüber anderen Gebieten Deutschlands eher bescheiden. Es sei in dieser Zeit weder in den Vororten Magdeburgs noch „in den Betrieben [gelungen,] an den deutschen Arbeiter zu kommen“, so ihr Kreisleiter Krause (1939, 43). „Der Kampf um ‘die rote Stadt im roten Land’ war unendlich schwer“³²³ (ebd., 44).

Politische Machtverschiebungen setzten dennoch ein und begannen sich in bildungspolitischen Kontexten auszuwirken. Ein solches Zeichen setzte z.B. der Antrag von Abgeordneten der Rechtsparteien zur Umwandlung der Versuchsschulen von Wahl- in Bezirksschulen im Frühjahr 1931. Nicht nur der Schulausschuß (noch mehrheitlich sozialdemokratisch besetzt) stimmte zu, auch im Parlament votierte eine Mehrheit dafür. Die Konsequenzen für die Existenz der Schulen waren absehbar. Mit Unterstützung des Magistrats ignorierte Löscher diesen Beschuß und konnte so die Gefahr noch einmal abwenden. Im Februar 1932 wurde als weitere reformpädagogische Einrichtung erneut die weltliche Schule zum öffentlichen schulpolitischen Konfliktpunkt. Dieses Mal war der evangelische Kreissynodalvorstand des Kirchenkreises Magdeburg der Initiator, indem er eine „Denkschrift über die Wahrung der evangelischen Belange bei der Durchführung der Abbauverordnung an den Magdeburger Volksschulen“ in die öffentliche Diskussion brachte. Die

³²² Im Protokollbuch des Stadtparlaments Magdeburg 1933 sind 18 Stadtverordnetensitzungen dokumentiert. Die erste am 26. Januar (wenige Tage vor Hitlers Machtantritt) und die letzte am 21. November, dem Tag der Auflösung des Parlaments – vom Aufbruch „im Geiste des neuen Deutschland“ zur scheinbar widerstandslosen Auflösung zugunsten einer zentralistischen Stadtregierung. Im „Verwaltungsbericht“ taucht noch eine 19. Sitzung (21. Dezember) auf, mit der endgültig die Entscheidungsbefugnisse von den Stadtverordneten an 23 Ratsherren übergingen.

³²³ In der Stadt Magdeburg erhielt die NSDAP 1928 nur 1,7% der Stimmen. Nach 2 Jahren Verzehnfachung der Wählerstimmen – zwar noch immer nur die Hälfte des SPD-Anteils, aber die KPD schon überholt. In den Wahlen vom November 1932 liegt die NSDAP mit 33% fast gleichauf mit der SPD. Noch erfolgreicher die Wahlen im ländlichen Umfeld: im gesamten Bezirk Magdeburg Juli 1932 für NSDAP mehr Stimmen als für KPD und SPD zusammen (vgl. Vokoun 1970, 59).

„Notverordnungen“, seit September 1930 Ursache für einschneidende soziale Verschlechterungen insbesondere unter den Volksschullehrern (vgl. Breyvogel 1979, 183-194), wurden zum Anlaß genommen, vom Magistrat drastische Einsparungen bei den weltlichen Schulen zu fordern. Auch der „Bund Freier Schulgesellschaften“ bedrängte Löscher in diesem Zusammenhang. Schon Ende 1931 hatte der Vorsitzende Karl Linke beantragt, „die beabsichtigte Entlassung von Lehrkräften aus Magdeburger Sammelschulen und ihre Ersetzung durch konventionelle Lehrkräfte zu verhindern“³²⁴. Löschers bisherige schulpolitische Allianz begann sich aufzulösen. Erkennbar z.B. am Verhalten von Superintendent Danneil, langjähriges Mitglied der Schuldeputation und bis dahin nicht als Gegner sozialdemokratischer Schulpolitik auszumachen. Jetzt wurde er ein kompromißloser Wortführer der konfessionellen Kräfte mit der Forderung, endlich die „Benachteiligung der evangelischen Schulen“ zu beenden und den erforderlichen Stellenabbau ausschließlich über die weltlichen Schulen zu realisieren (vgl. Amtsblatt 1932, 107f.). In der Tat waren die durchschnittlichen Klassenfrequenzen der evangelischen Schulen höher als die der weltlichen.

Magdeburger Schulen nach Konfessionen, Ostern 1932

Schulen	Schüler	Klassen	Durchschnitt
evangelische	19875	471	42,2
katholische	1046	27	38,7
weltliche	5464	137	39,3

Quelle: Amtsblatt 1932

erhielt nicht zuletzt durch den persönlichen Einsatz Reuters in der Stadtverordnetenversammlung eine Mehrheit, um die Flaggenschiffe sozialdemokratischer Schulreform noch einmal zu retten.

Die Entwicklung spitzte sich im Januar 1933 weiter zu. Erneut brachten Abgeordnete der Rechtsfraktion auf der Stadtverordnetenversammlung³²⁵ einen Antrag ein, diesmal mit dem dramatisierenden Verweis, daß „erfolgreiches Unterrichten an der Volksschule aufs höchste gefährdet“ sei. Sie forderten Einsparungen durch folgende Maßnahmen:

Zu Ostern den bereits 1931 gefaßten Beschuß der Umwandlung der Versuchsschulen in Bezirksschulen durchzusetzen und zu prüfen, welche Schulversuche einzustellen seien.

Das Experiment der Aufbauschule wegen Unrentabilität endlich aufzugeben.

Die finanziellen Aufwendungen für Schulverwaltung und Stadtamt für Leibesübungen zugunsten der Volksschulen zu reduzieren.

³²⁴ LAM; Rep. C 28 II, Nr. 3992: Schulsachen M., Nr. 13b, Bd.1 betreffend Sammelschulen Magdeburg, Brief vom 30. Oktober 1931 an Regierungsschulrat Vorbrodt.

Oberregierungsrat Simon bezieht sich in seiner Antwort vom 11.11.31 an das Ministerium auf einen Bericht des Magistrats. Wie schon einmal bei der Abschaffung der Vorschulen wurden Lehrer aus den Mittelschulen an Volksschulen versetzt und aus den Volksschulen vor allem Junglehrer entlassen (8 weltliche und 8 konfessionelle, ein Mißverhältnis, da es weit mehr konfessionelle Lehrer gab). Eine Kündigungswelle, geplant waren 50 Lehrer, wurde für das Jahresende angekündigt.

Damit war das Programm, der Abbau sozialdemokratischer Schulreform, thematisiert und durch den ökonomischen Bezug plausibilisiert. Von den 61 anwesenden Abgeordneten stimmten zwar 39 gegen den Antrag (Aufbauschule nur 34), aber nicht wenige darunter nur noch aus parteipolitischer Gebundenheit. Positiv gesehen war es ein ‘Sieg mit blauem Auge’ für die Sozialdemokraten, aber selbst das Parteiblatt „Magdeburger Volksstimme“ konnte nur verhaltene Genugtuung entwickeln. Die Mehrzahl der Lokalblätter kolportierte in reißerischer Aufmachung den Antrag auf Restriktionen gegenüber den weltlichen Schulen (vgl. Bergner 1993 c, 153f.), sie waren sich der mehrheitlichen Zustimmung ihrer Leser sicher. Interessant ist in dem Zusammenhang ein Hinweis im Protokoll dieser Sitzung: Ein kommunistischer Abgeordneter brachte die anstehende Neuwahl des Stadtschulrates im Oktober (Löscher war 12 Jahre im Amt) in die Debatte und beantragte, man solle sie um 3 Monate aussetzen. Die Reaktion des Vorsitzenden darauf ist protokolliert: „Im Jahr 1933 gegebenenfalls erforderlich werdende Stadtratswahlen“³²⁶ würden das erübrigen. Das war ein erstes Anzeichen für bereits laufende personelle Diskussionen. Auf die konservative Restaurierung in der Schulverwaltung weist auch die (Wieder-)Wahl von Rektor Karl Lentz in die Schuldeputation hin, Vorsitzender des evangelischen Gesamtelternbundes Magdeburg. Er war ein ausgewiesener Kontrahent Löschers (vgl. Bergner 1993 a, 165).

Gleichschaltung in Stadtparlament und Magistrat

Während in der Magistratssitzung am 3. März 1933 dem Protokoll zufolge noch normale Arbeitsbedingungen herrschten, u.a. stand die Beantragung der Stelle eines dritten Magistratsschulrates auf der Tagesordnung, entwickelte sich in den folgenden Tagen ein rasantes Szenario der Entmachtung des noch immer regierungsfähigen SPD-Magistrats: Am 11. März unternahmen hochmotivierte SA-Leute einen dreisten Gewaltakt gegen OB Reuter und den jüdischen Bürgermeister Goldschmidt. Das Verwaltungsgebäude wurde besetzt, und sie wurden gewaltsam durch einen SA-Trupp an ihrer Amtsausübung gehindert. Nur das In-Schutzhaft-Nehmen beider durch einen Polizeioffizier verhinderte weitere Übergriffe (vgl. Amtsblatt 1933, 97).³²⁷

Nach dem Reichstagsbrand am 27. Februar war der Terror durch die SA eskaliert. KPD-Mitglieder, SPD-Funktionäre, Reichsbanner-Mitglieder, Gewerkschaftsfunktionäre und Juden waren im März die ersten Opfer im Regierungsbezirk geworden. Der Verhaftungswelle war das Polizeipräsidium nicht gewachsen, so daß zu Verhören und Internierung andere Gebäude beschlagen wurden (vgl. Vokoun, 61f.). Unter den Verhafteten waren auch sozialdemokratische Lehrer, z.B. Oskar Linke und Richard Rötscher. Selbst aus der Perspektive der NSDAP vollzog sich jetzt „die Machtübernahme ... in Magdeburg sehr plötzlich“ (Krause 1939, 44). Die Besitzergreifung von Ämtern wurde durch Hissen ihrer Flagge angezeigt. Neuer Oberbürgermeister wurde der Nationalsozialist Dr. Fritz Markmann. Er blieb es bis 1945. Auch der Posten des Stadtschulrats wurde sofort kommissarisch neu besetzt mit Dr. phil. Otto Donath. Weitere personelle Veränderungen in den Ämtern folgten.

Noch unter dem Eindruck des Gewaltaktes gegen die SPD-Stadtverwaltung fand am 12. März die „vorangekündigte“ Neuwahl der Stadtverordneten statt. Der NSDAP-Abgeordnete Dr. Kuhlmeier hielt eine programmatische Rede: Endlich sei die „Gleichschaltung mit den Volksvertretungen des

³²⁶ StAM; Rep. 18⁴, Bü 75: Stadtverordnetensitzungen 1933, 35. (Die angegebenen Zahlen sind Blattnummern der Akte)

³²⁷ Reuter wurde am 9. Juni 1933 in Magdeburg in „Schutzhaft“ genommen, kurz nach der Entlassung erneut inhaftiert, diesmal im KZ Lichtenau bei Torgau. Nach Entlassung im Januar 1934 konnte er sich noch nicht zum Exil entschließen; im Juni desselben Jahres wurde er erneut verhaftet und erst auf internationalen Protest hin im September wieder entlassen, woraufhin Reuter 1935 ins Exil in die Türkei ging. 1945 glaubte man in Magdeburg zunächst, er würde erneut OB der Stadt werden.

Bürgermeister Herbert Goldschmidt, jüdischer Rechtsanwalt, seit 1929 besoldeter Stadtrat in Magdeburg, ab 1931 Bürgermeister, wurde 1933 von der Gestapo verhaftet und 1943 in einem KZ ermordet.

Reiches und der Länder“³²⁸ vollzogen. Das deutsche Volk habe das Joch der Schmach von 14 Jahren abgeschüttelt. Weiter heißt es:

„Die Gleichschaltung auch in diesem Parlament erfordert, daß die Arbeit eines jeden Einzelnen von ihnen nur im Geiste des neuen Deutschlands erfolgen darf. ... [Es, R.B.] gehört daher zu den Obliegenheiten des Stadtverordneten die Mitarbeit an dem großen Werk der deutschen Erhebung, die Ausmerzung alles Undeutschen und die restlose Vernichtung der marxistischen Lüge“ (ebd.).

Im Protokoll ist kein Protest gegen diese Programmatik vermerkt. Die Wahl fand noch unter Beteiligung von SPD und KPD statt. Allerdings wurde schon die nächste Versammlung mit der Information eröffnet, daß von den gewählten 67 Abgeordneten sechs, darunter die Rektorin Margarete Behrens (SPD), 3 Kommunisten (lt. 1935 verfaßtem Verwaltungsbericht seien sie bereits ausgeschaltet) und zwei NSDAP-Mitglieder, ihre Wahl nicht angenommen hätten. Die Mandate der Kommunisten wurden nicht ersetzt (später legalisiert nach dem Gesetz zur Ausführung des Gleichschaltungsgesetzes in den Gemeindeverbänden vom 31. März 1933). Der erste politische Gegner war damit illegalisiert. Nachfolgekandidaten für die beiden NSDAP-Mandate wurden der Volksschullehrer Fritz Hübner und der Mittelschullehrer Richard Krause, beide bald darauf mit großem Einfluß auf die städtische Schulpolitik. Ernst Herklotz, ehemaliger Rektor einer weltlichen Schule, ersetzte das SPD-Mandat, wechselte jedoch kurz darauf die Partei. Durch Anwendung eines weiteren Runderlasses des Ministers des Innern vom 23. Juni 1933 wurde das Parlament nochmals radikal reduziert: Die 23 sozialdemokratischen Abgeordneten schloß man von der weiteren Ausübung ihrer Mandate aus. Auch diejenigen waren davon betroffen, die vorsorglich einen Parteienwechsel vorgenommen hatten. Die SPD befand sich de facto in einer Halb-Illegalität. Sie war noch nicht verboten, aber Parteiveranstaltungen fanden bereits unter konspirativ-ähnlichem Charakter statt. Die Stadtverordnetenversammlung hatte nur noch 38 Mitglieder.

Radikale *personelle Veränderungen* im staatlichen Verwaltungsapparat und in den Schulen waren die ersten Schritte zur Festigung der neuen politischen Macht. Aktenkundige Magistratsentscheidungen wurden unter Anwendung des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933 am 24. April getroffen: Beim Minister wurde aufgrund von §4 o.g. Gesetzes die Dienstentlassung von OB Reuter beantragt, ebenso die des Bürgermeisters und von 6 Stadträten, darunter Stadtschulrat Löscher.³²⁹ Wegen des bevorstehenden Ablaufs seiner Wahlperiode sollte Löscher dann jedoch nicht entlassen, sondern „normal pensioniert“³³⁰ werden (Beschluß des Magistrats vom 18. Juli 1933). Mit Wirkung vom 1. August dieses Jahres wurde er mit 52 Jahren in den Ruhestand versetzt.³³¹ Ein ähnliches Schicksal teilte auch Stadtbaurat Johannes

³²⁸ StAM; Rep. 18⁴, Bü 75, 50.

³²⁹ Die Entlassung Reuters erfolgte dann im August 1933, mit der Begründung, er habe „ohne die für [...] [seine, R.B.] Laufbahn vorgeschriebene oder übliche Vorbildung oder sonstige Eignung zu besitzen“ (§2a), sein Amt ausgeübt. Im gleichen Monat wurden übrigens u.a. auch die Bürgermeister Max Brauer in Altona und Konrad Adenauer in Köln entlassen.

³³⁰ StAM; Rep. 18³, Bü 237.

³³¹ Stadtschulrat Löscher verließ 1933 Magdeburg, erlitt einen körperlichen Zusammenbruch; nach einem Erholungsaufenthalt (wahrscheinlich Letzlinger Heide) arbeitete er zunächst am Internationalen Institut für Völkerpädagogik in Mainz, später in München; schied nach dessen Angliederung an den V.D.A. aus. 1935 ging Löscher in seine Heimatstadt Dresden zurück. Er nahm seine schriftstellerische Tätigkeit wieder auf – sein erstes Buch wurde 1937 positiv rezensiert, damit verbundene Ehrungen lehnte Löscher ab. Schwere Schicksalsschläge ließen ihn sich zunehmend geistlichen Themen zuwenden. Löscher wurde schwer herzkrank, so daß er die 1945 vom Magistrat der Stadt Magdeburg erneut erhaltenen Offerte, wieder als Schulrat zu arbeiten, nicht mehr annehmen konnte. Im Mai 1946 starb Hans Löscher in Dresden. Er hinterließ die Bücher „Alles Getrennte findet sich wieder“ (Selbstbiographie), „Das befreite Herz“, „Der schöne Herr Lothar“ sowie viele Aufsätze und andere Schriften (vgl.

Göderitz (Wiele 1993, 115). In ganz Preußen waren von diesem Personalaustausch nach der „Machtergreifung“ 46 der insgesamt 137 Oberschulräte betroffen, bei Schulräten 115 von 527, ebenso 16 % der Schulleitungen im höheren Schulwesen (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze, 151). In der Magdeburger Schulverwaltung wurde Magistratsschulrat H. Beck³³² ersetzt durch Schulrat Richard Krause. Max Ludwig, Magistratsschulrat seit 1924, blieb noch 2 Jahre im Amt, bevor er durch Karl Richter abgelöst wurde. Erst jetzt waren alle drei Schulräte NSDAP-Mitglieder. Daß es auch personelle Kontinuität in darunter liegenden Ebenen gab, beweist der Oberinspektor und Vorsteher des Schulamtes.³³³ Am 30. Juni 1933 wurden die Inhaber besoldeter Stadtratsposten offiziell gewählt. Stadtschulrat Donath bestätigte die Versammlung „durch Zuruf einstimmig“ für eine Wahlperiode von 12 Jahren, bei gleichzeitiger Anrechnung von 17 Dienstjahren, was Gehaltsgruppe A.1c bedeutete.³³⁴ Am 26. September erfolgte die Einweisung des Oberbürgermeisters, des Stadtschulrates und der beiden anderen besoldeten Stadträte in ihre Ämter. Eine erste strukturelle Veränderung vollzog sich in der Magdeburger Schulverwaltung mit der Auflösung des 1925 gegründeten Stadtamtes für Leibesübungen, dessen Leiter ein engagierter Sozialdemokrat war. Die Aufgaben des Amtes wurden dem Gesundheitsamt und dem Schulamt zugeteilt.

Auf schulischer Ebene wurden in einer bis heute nicht endgültig aufgeklärten Kündigungs- und Versetzungswelle zunächst besonders unter den Volksschullehrern mißliebige Personen entlassen oder versetzt. Lehrer der weltlichen Schulen, darunter besonders Kommunisten und Sozialdemokraten, waren die ersten Opfer. Schon März/April gab es Suspendierungen; das tatsächliche Ausmaß läßt sich bisher nur schätzen, da die offiziellen Quellen längst nicht alle „Lehrerbewegungen“ enthalten und eine größere Zahl personeller Veränderungen, die nicht mit der Durchsetzung des Gesetzes begründet wurden, noch zu hinterfragen wäre. Gegenüber statistischen Veröffentlichungen gibt es begründete Zweifel, da einige bekannte Fälle offensichtlich gar nicht erfaßt sind. Ein 1935 erschienener Verwaltungsbericht für das Jahr 1933 vermeldet für 114 von 219 ausgeschiedenen städtischen Beamten und Angestellten als Begründung die „2. Verordnung zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“. Im Jahr 1934 folgten nochmals 16 Entlassungen aus demselben Grund (vgl. Verwaltungsbericht 1935, 14). Diese Vorgänge sind unter regionalem Aspekt auch zu DDR-Zeiten nicht systematisch untersucht worden. Deshalb ein Überblick unter Bezug auf das „Amtliche Schulblatt für den Regierungsbezirk Magdeburg“, Nr. 20/1933:

1. Entlassen nach §4, „Beamte, die nach ihrer bisherigen politischen Betätigung nicht die Gewähr dafür bieten, daß sie jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat eintreten“ würden, im Regierungsbezirk Magdeburg 38 Lehrer, ein weiterer 1934. Die 15 Magdeburger Betroffenen hatten bis auf M. Behrens (Rektorin 3. Volks-Mädchen-Schule) gemeinsam, daß sie an weltlichen Schulen beschäftigt waren: Rötscher, Herklotz, Biemüller, Linke, O., Pabel sowie Faulbaum (jetzt Schriftleiter der Preußischen Lehrerzeitung), F. Braune (jetzt Schulrat in Stendal) als Rektoren, die verbleibenden als Lehrer.

Wirth 1975).

³³² Er trat die Nachfolge von Alfred Bogen an, der bereits im Dezember 1931 Direktor des Naturkundemuseums Magdeburg wurde.

³³³ Ihm gelang trotz der beiden radikalen gesellschaftlichen Umbrüche eine Amtsperiode von mehr als 20 Jahren: unter Löscher in der Weimarer Zeit eingestellt, zwischen 1933 und 1945 in diesem Amt und auch nach 1945 auf der Liste der Stadtangestellten als Stadtamtmann.

³³⁴ StAM; Bü 75, 331.

2. Nach §5, „jeder Beamte muß sich die Versetzung in ein anderes Amt derselben oder einer gleichwertigen Laufbahn, auch in ein solches von geringerem Rang und planmäßigem Diensteinkommen – unter Vergütung der vorschriftsmäßigen Umzugskosten – gefallen lassen, wenn es das dienstliche Bedürfnis erfordert“, wurden der Burger Schulrat in eine Mittelschulrektorenstelle, ein Mittelschulrektor zum Volksschulrektor und 25 Personen in Volkslehrerstellen versetzt (darunter 7 Rektoren). Von den betroffenen acht aus Magdeburg waren wiederum 50% an weltlichen Schulen beschäftigt.

3. Nach §3, „Beamte, die nicht arischer Abstammung sind, sind in den Ruhestand zu versetzen“, wurden 3 Lehrer entlassen.³³⁵

4. In §5 (2) hieß es, der „Beamte kann an Stelle der Versetzung ... innerhalb eines Monats die Versetzung in den Ruhestand beantragen“. Er wurde auf einen Hilfsschulrektor angewendet.

Auch Kulturbeamte teilten dieses Schicksal, so z.B. Intendant, Generalmusikdirektor, Dramaturg und Kapellmeister des Magdeburger Theaters. Ebenso betroffen waren Fürsorgearbeiter, medizinisches Personal, Zahnärzte (die Schulzahnpflege wurde eingestellt). Neben Entlassungen gab es auch eine gegenüber Vorjahren vergleichsweise große Zahl Umsetzungen an andere Schulen, oft auch andere Schulorte. Auch schulnetzbezogene Veränderungen standen im Zusammenhang mit der Absicht, durch Neustrukturierung der Kollegien eventuelle Widerstände zu verhindern.

Am Beispiel einzelner Personen ist nachvollziehbar, wie die NSDAP im Frühjahr 1933 ihren Einfluß in den Deputationen und Schulen personell verstärkte. Zum Beispiel wurde Lehrer Luhleich (NSDAP), zuvor in Löschers Schuldeputation als Vertreter der konfessionellen Lehrer, in die Deputation des Stadtamtes für Leibesübungen gewählt. Zwei Monate später, im Mai, wurde er Rektor einer Volksschule. Als NSDAP-Vertreter wurde der Stadtverordnete Hübner im April in die Schuldeputation gewählt, Luhleich war als „kundiger Bürger“ vertreten.³³⁶ Das Verhältnis NSDAP zu SPD war damit statistisch etwa 3:2. Einschneidende Veränderungen brachte die Auflösung sämtlicher Beamtentauschüsse durch einen Runderlaß vom 20. Mai (Ic1/41II), betroffen auch die Bezirks- und Kreislehrerräte.

Im September wurde Schuldezernent Donath, in Personalunion Gauobmann der NSDAP, Gaukulturwart und Leiter der Abteilung Volksbildung der NSDAP, Gau Magdeburg-Anhalt, und Gauamtsleiter des Gauamtes für Erzieher (NSLB), verantwortlich für das neu gegründete Volksbildungsamt. Mit dieser Macht- und Aufgabenfülle war er einer der wichtigsten Männer im Bildungswesen. Ihm beigeordnet wurde ein Volksbildungsausschuß, der sich in die drei Beiräte, Wissenschaft, Kunst und Volksbildung/Erziehung, gliederte. In letzterem gab es 9 Abteilungen, u.a. für Schule und Erziehungswesen, Organisation der Wissenschaft, bildende Kunst, Religion und Kirche. Das Volksbildungsamt hatte die Aufgabe, „das gesamte Kulturleben der Stadt nach außen und innen planmäßig zu gestalten“ (Verwaltungsbericht 1935, 90f.). Es wurde 1934 nochmals reorganisiert. Die erste Abteilung hatte als „Dachorganisation der meisten wissenschaftlichen Vereine“ deren Gleichschaltung zu betreiben. Die wahrscheinlich Oktober 1933 geschlossene Volkshoch-

³³⁵ Nur selten gelang es, durch Einspruch gegen die Entlassung eine Revision zu erwirken. Einer, der Erfolg hatte, war Lehrer Waldemar J. (Buckauer Versuchsschule), der mit Unterstützung von Regierungsrat Strahl die Vorwürfe nichtarischer Abstammung entkräften konnte (vgl. Interview des Autors mit Herrn J., liegt handschriftlich transkribiert vor). Dagegen blieb eine Intervention gegen die politisch motivierte Entlassung von Dr. Biemüller erfolglos. In den 40er Jahren gelang es wegen akuten Lehrermangels einigen dieser Entlassenen, wieder befristet eingestellt zu werden. Darunter der inzwischen als selbständiger Kleinbauer tätige ehemalige Rektor der Buckauer Versuchsschule, Richard Rötscher.

³³⁶ Weitere Mitglieder: Berlin, Fischer, Herklotz, Weber; dazu die „kundigen Personen“ Meyer, Luhleich, Kohlhase, Bühnemann, Panitz.

schule erschien 1934 wieder als 4. Abteilung des Volksbildungsamtes, unter der Bezeichnung „Neue Magdeburger Volkshochschule“.

Mit den personellen und strukturellen Veränderungen auf der Verwaltungsebene waren die Voraussetzungen für eine gleichzeitig einsetzende „Gleichschaltung“ der Schulen geschaffen. Im Dezember 1933 wurden durch einen Personalausschuß insgesamt neun „freiwerdende“ Schulleiterstellen an Volksschulen neu besetzt, unter den neuen Rektoren war auch Lehrer Hübner.

Gleichschaltung im Schulwesen der Stadt

Vor allem die *Volksschulen* waren Ziel der ersten und insgesamt auch grundlegendsten Reformierung im Schulwesen Anfang des Jahres 1933. Die 39 Einrichtungen, darunter 27 evangelische, 5 katholische und 7 weltliche Schulen, waren davon unterschiedlich betroffen. Zu Beginn des Schuljahres 1933/34 erfolgte zunächst eine äußerliche Veränderung: Die Volksschulen wurde in „Gemeindeschulen“ umbenannt und durchnumeriert. Man wollte das zu große Durcheinander nach „Aufhebung der Koedukation“ beseitigen (vgl. ebd.). Mit Beginn des folgenden Schuljahres existierten nur noch 33 Gemeindeschulen, davon 29 evangelische und 4 katholische, ohne Hilfsschule und Sprachheilschule. Ursache dieser Veränderungen war weniger der Rückgang der Schülerzahl von 26509 auf 25412, sondern vielmehr die Bildung von unselbständigen Filialschulen, meist Rudimente der zu Beginn des Schuljahres 1933/34 noch existierenden sieben Sammelschulen mit 96 Klassen und 3861 Schülern (vgl. Verwaltungsbericht 1935). Obwohl im Ministerialerlaß vom 25. Februar 1933 nur eine „allmähliche“ Reduzierung der weltlichen Schulen gefordert war, vollzog sich der Prozeß in Magdeburg in kürzester Zeit. Wegen der „Zurückmeldung von vier Fünftel dieser Schüler zum Religionsunterricht“ (ebd.) sähe sich die neue Stadtverwaltung veranlaßt, die weltlichen Schulen bereits umgehend zu schließen, so die Begründung.

Die *Liquidierung der weltlichen Schulen* hatte nicht nur nationalsozialistisch-politische Motive, sie war auch ganz im Sinne konservativer konfessioneller Interessen. In der Sudenburg hatten sich bereits im Mai 1933 mehr als die Hälfte der weltlichen Schüler zur Wieder-Teilnahme am Religionsunterricht „bereiterklärt“ und ab 1. Juli anderen, konfessionellen Schulen zuweisen lassen. Der Druck ist nachvollziehbar, dem sich diese Eltern ausgesetzt sahen (vgl. auch Bergner 1994 c). In dem Zusammenhang handelten die konfessionellen Kräfte meist weniger aus religiöser als vielmehr aus politischer Motivation, wie die Beschwerde des „Konsortiums evangelischer Vertreter Sudenburgs“ an den Reichskommissar Dr. Rust vom April 1933 in folgendem Satz klarlegt:

„Ostern ist es ein Jahr her, daß man auf Veranlassung roter Magistratsbonzen unserer Stadt, die fast 50 Jahre bestehende evangelische Volksschule des Stadtteils Sudenburg zugunsten weltlicher Schulen zerriß“.³³⁷

In zeitgemäß aggressiver Diktion durchgängig geschrieben, mündet der Text in die Forderung, daß selbstverständlich Wiedergutmachung erwartet werde. Schuladministrative Maßnahmen wie Entlassung von Lehrern, Reduzierung von Lehrerstellen und Versetzungen flankierten den Prozeß, so daß 1934 nur noch zwei religionsunterschriftenfreie Klassen in der Sudenburg existierten.

Auch das Ende der Buckauer Sammelschule, eine der größten Volksschulen und Schulversuch, war wesentlich durch eine evangelische Elterninitiative der Nachbarschule forciert worden. Hatten bisher die zur Schlichtung eingesetzten Schulräte, Bogen im Jahr 1931 und Ludwig noch im April 1933, im Interesse der Sammelschule nur geringfügige Kompromisse gegenüber den Antragstellern zugestanden, die auch von Regierungs- und Schulrat Dr. Klein aufgriffen wurden, so kündigte der in einem Schreiben an Minister Rust vorerst nur an: „Es ist wahrscheinlich, daß die Sammelschule

³³⁷ Vgl. LAM; Nr. 3982, Bl. 94.

in Buckau, wenn sie überhaupt noch bestehen bleibt, nicht so viele Klassen benötigt.“³³⁸ Eine parlamentarische Initiative von NSDAP-Abgeordneten in der Stadtverordnetenversammlung setzte dieser Kompromißbereitschaft ein Ende. Unter Berufung auf die Allianz mit konfessionellen Kräften argumentierten sie mit dem „Leid“ der evangelischen Buckauer 1. Volksschule und unerhörtem „Terror ... durch marxistische Schulversuche“. Das würde einen Anspruch auf Wiedergutmachung durch das Gebäude der weltlichen Schule rechtfertigen. Die zunächst verhaltene Reaktion der übrigen Stadtverordneten habe das „Machtwort“ eines NSDAP-Abgeordneten in Zustimmung umgewandelt, so im Protokoll. Im Oktober legte der Stadtschulrat fest:

„Der Buckauer 1. Volksschule sind in Wiedergutmachung des ihr zugefügten Unrechts beide Schulgebäude Feldstr. 24/25 zugewiesen worden, während die Buckauer Sammelschule in das Gebäude Kapellenstr. 1 übergesiedelt ist.“³³⁹

Die Schüler der Buckauer Sammelschule wurden auf die 1. Volksschule, jetzt Knabenvolksschule, und die Buckauer Volks-Mädchen-Schule aufgeteilt,³⁴⁰ Rektor Rötscher vom Dienst suspendiert und im September entlassen. Das Kollegium der evangelischen Buckauer 1. Volksschule antwortete mit einem Dankschreiben an die Stadtverordnetenversammlung. Der anschließende Antrag auf den Namen „Horst-Wessel-Schule“ wurde bestätigt. Der neue Rektor trat am ersten Schultag in Uniform auf, ehemaligen Schülern der weltlichen Schule noch gut in Erinnerung.³⁴¹

Die Lehrer der BOS und der Volksversuchsschule erlebten die Vorgänge um die *Wilhelmstädtter Sammelschule* direkt mit. Betroffenheit ist in den wenigen Anmerkungen darüber trotz der persönlichen und pädagogischen Beziehungen nicht auszumachen. Die Schule, 1928 von einer Elterninitiative gegründet, wurde zunächst von Fritz Braune geleitet, nach dessen Beförderung nach Stendal am 1. Juli 1931 von Oskar Linke. Aufgrund von Wohnortnähe, aber auch aus pädagogischen oder weltanschaulichen Gründen, gingen nicht wenige der weltlichen Schüler an die BOS über. Sie wurden dort problemlos integriert, wie sich Herr L. erinnerte. Einen Einblick in die soziale und politische Situation an der Sammelschule um 1933 ermöglicht die von Linke geführte Chronik:

„Trotz der Ungunst der Zeit, die sich im dauernden Steigen der Arbeitslosenziffer (5 Mill.) und allgemeiner Geldknappheit ausdrückte, war es der Schule geglückt, einen Rundfunkempfänger, System Mende, mit einem Laufwerk zur Übertragung von Schallplatten zu erwerben. Die Regierung bewilligte aus einem für diese Zwecke zur Verfügung stehenden Fonds 200 M und der Rest der aufzuwendenden Summe wurde aus den zugewiesenen Etatmitteln genommen“ (Chronik Wilhelmstädtter Sammelschule, 62).

Auch ein Filmvorführgerät wurde mit Hilfe der Eltern angeschafft. Die Elternbeiratswahl verlief 1933 „reibunglos“. Von den 11 Mitgliedern gehörten 10 der Liste „Schulaufbau und Schulfortschritt“ an, eine Person war von der Liste des „proletarischen Schulkampfes“. Die erste konzeptionelle Veränderung trat mit der Beendigung der Koedukation bereits Februar/ März 1933 ein:

³³⁸ LAM; Rep. C 28 II, 3983, Bd. 24: 1933-37, Bl. 71 f.: Regierungs- und Schulrat Dr. Klein: Schulverhältnisse in Magdeburg-Buckau v. 22. April 1933.

³³⁹ STAM; Bü 75, 390.

³⁴⁰ LAM; Rep. C 28 II, 3983, Bd. 24: 1933-37: Markmann: Zur Auflösung der Sammelschulen 1934.

³⁴¹ Die wenigen sich weiter zur weltlichen Schule bekennenden Schüler, vermutlich in zwei Klassen, zogen zunächst in das Gebäude Kapellenstraße.

„Eine Störung im Schulaufbau bedeutete die von der Schulverwaltung verfügte Trennung der Klassenzüge nach Geschlechtern. Klassenverbände, die seit 5 Jahren zusammen waren, mußten neu zusammengestellt werden. Es fanden auch wieder Lehrerwechsel statt“ (Chronik Wilhelmstädter Sammelschule, 65).

Immer wieder reflektiert Linke die bedrückende gesellschaftliche Gesamtsituation:

„Die politischen Geschehnisse, die wiederholten Wahlen, die Verschärfung der Wirtschaftslage machten sich im ganzen Schulbetrieb bemerkbar. Es trat eine gewisse Unsicherheit besonders bei den jüngeren Kollegen ein, die sich nur stimmungsmäßig bemerkbar machte. Dann spukte wieder das Gespenst des Abbruchs. Von der Leitung mußte immer wieder versucht werden, aufzumuntern, zur aktiven und zielbewußten Arbeit anzuspornen“ (ebd.).

Im März spitzte sich die Situation dramatisch zu:

„Die politischen Ereignisse überstürzten sich, die Spannungen wurden größer, der Sieg der nationalen Bewegung unter der Führung Hitlers immer wahrscheinlicher und damit der Bestand der Schule, die ein Streitobjekt des pol. Kampfes geworden war, immer fraglicher“ (ebd.).

Überraschend wurden zwei Kollegen 8 Tage vor den Osterferien an Landes Schulen versetzt.

„Abschiedsstimmung lag in den letzten Wochen über der Schule. Abschiedsstimmung durchzitterte auch alle Eltern u. Kinder u. Lehrer, die sich am Sonntag früh, d. 2.4. 33 zur Schulentlassungsfeier in der Aula eingefunden hatten“ (ebd.).

Eine Zusammenkunft des Kollegiums zum Schuljahresabschluß wurde Linkes letzte Amtshandlung als Rektor. Er schrieb in der dritten Person des „Rektors“ über seine Ansprache, eine Art Vermächtnis:

„Er hatte eine letzte Bitte und Mahnung nach all den Dankesworten: ‘Verlieren Sie sich nicht selbst.’ Das letzte und höchste Ziel jeder Persönlichkeit muß sein, das zu werden, wozu er nach Natur und Anlage die Möglichkeit in sich trägt. ‘Dulden muß der Mensch sein Scheiden wie sein Kommen in die Welt. Reif sein ist alles’“ (ebd., 66).

Am 18. April 1933 erhielt Linke „von der politischen Leitung der Stadt“ den Bescheid: „Infolge des politischen Umschwunges sind Sie mit sofortiger Wirkung von Ihrem Dienst beurlaubt. Gez. Krause“ (ebd.). Er wurde kurzzeitig inhaftiert und schließlich unter Anwendung des „Berufsbeamtentumgesetzes“ entlassen. Linke, der eine liberale und religiös-sozialistische Auffassung vertrat, gehörte zu den Lehrern, deren Berufsverbot während des nationalsozialistischen Systems nicht aufgehoben wurde.³⁴² Lehrer Wiele führte die Schulleiteraufgaben weiter, bis die verbliebenen Klassen der Versuchsschule von Fritz Rauch angegliedert wurden. Am 17. März 1934 meldete OB Markmann an Minister Rust den Vollzug der Auflösung weltlicher Schulen in Magdeburg.

Über die Alltagsgeschichte im Kontext Schule gibt es aus dieser Zeit für Magdeburg noch keine Untersuchung, ebenso nicht über Lehrerverhalten. Selbst die Arbeiten über den Volksschullehrer und Antifaschisten Martin Schwantes enthalten wenig biographische Informationen über Lehrersein, Entlassung 1933 und über seine Tätigkeit im Widerstand. Hinweise auf die Verbindung zu anderen Lehrern nach 1933, auf die Rolle kommunistischer Lehrer überhaupt gibt es nicht.

³⁴² Lebensdaten von Oskar Linke: Seminar in Weißenfels, 1907 in den Staatsdienst, 1914 nach Magdeburg versetzt, 1925-33 SPD, Vorsitzender der sozialistischen Lehrerschaft Magdeburg-Anhalt und des Kulturausschusses der Ortsgruppe der SPD. 1933-45 erhielt er 75 % seines Ruhegehalts, verdiente den Unterhalt der Familie mit einer Imkerei, durch gärtnerische Arbeit und als Sprecher der freireligiösen Gemeinde. 1945 wurde Linke Magdeburger Stadtschulrat (vgl. Kap. 10). Er starb 1949.

Schwantes unterrichtete bis 1933 an der Sammelschule in Sudenburg (vgl. Drobisch 1967, 102f.). Aus seinen letzten Tagen als Lehrer, vermutlich an der Altstädter Sammelschule, berichtete eine Zeitzeugin:

„Plötzlich hörten wir Kinder singen, sie sangen die neuen Nazilieder; wir sahen uns beide an, ich glaube, Lehrer Schwantes hatte meine Gedanken erraten, denn er sagte zu mir, daß alle seine Kollegen sich schon umgestellt hätten. Meinen Rat, daß er sich auch umstellen müsse, wies er zurück, indem er erwiderte: 'Ich kann es nicht!'“ (Drobisch 1967, 102f.)³⁴³

Seine Entlassung erfolgte noch 1933 (in der oben zitierten Statistik ist er nicht erfaßt). In der Folgezeit war Schwantes maßgeblich an der Organisation des illegalen Kampfes der KPD in der Region beteiligt und wurde mehrfach inhaftiert (vgl. Schwantes 1988).³⁴⁴ Die DDR-Historiographie hat sich weithin mit seiner Zugehörigkeit zum antifaschistischen Widerstand begnügt, ohne seiner Biographie während der Nazi-Zeit im einzelnen nachzugehen.

An den 10 *Mittelschulen* Magdeburgs änderte sich 1933 personell zunächst kaum etwas. Folgt man den Quellen, so wurde aufgrund des „Berufsbeamtentumgesetzes“ ein Rektor entlassen. Die ursprüngliche Annahme, es habe sich dabei um Rektor Wetzel von der Wilhelmstädter Knaben-Mittelschule³⁴⁵ gehandelt, hat sich nicht bestätigt, er wurde an eine Volksschule nach Gardelegen versetzt³⁴⁶. Die anderen Rektoren blieben im Amt, Lehrerversetzungen sind nicht vermerkt. Auch im Zusammenhang mit der Wieder-in-Kraft-Setzung der „alten Stundentafel“ am 1. Oktober 1933, wodurch jede Klasse 2 Wochenstunden mehr Unterricht hatte, sind keine personellen Veränderungen feststellbar. Im April 1934 folgten auch an den Mittelschulen größere Lehrversetzungen. Statistisch reduzierte sich die Zahl der Lehrer gegenüber 1933 lediglich um zwei auf 186, das läßt jedoch keinen zuverlässigen Rückschluß auf die tatsächlichen Veränderungen zu. Das inzwischen veränderte politische Feindbild führte Ostern 1934 dazu, daß Französisch aus der Stundentafel gestrichen wurde. Auch eine organisatorische Neuerung wurde vollzogen. Die Mittelschulen erhielten einen eigenen Schulausschuß, respektive die Trennung von den Volksschulen.

In seinen Umgestaltungsabsichten ließ sich der neu konstituierte Magistrat im *höheren Schulwesen* vor allem von politischen Motiven leiten. Möglichst schnell sollten wieder Vorweimarer Verhältnisse hergestellt werden. In Ermangelung eines inhaltlichen Konzeptes nahm man zunächst erst einmal die Veränderungen vor 1933 zurück. An den 9 städtischen höheren Lehranstalten waren 141 Klassen mit 4094 Schülern und Schülerinnen.³⁴⁷ Mit der bereits erwähnten Mehrheit wurde die 1932 eingerichtete Aufbauschule bis zum Ende des Schuljahres 1933/34

³⁴³ Schwantes soll zu dieser Zeit Lehrer an der Altstädter Sammelschule gewesen sein.

³⁴⁴ In Gommern, nahe Magdeburg, beheimatet, war er nach Beendigung der Präparandie 1924 in die USA ausgewandert, kehrte nach zwei Jahren zurück. Er kam Ostern 1927 als Lehrer nach Magdeburg, war an verschiedenen Schulen und trat 1928 in die KPD ein. In dieser Zeit bereiste er England, Schweden, Holland und die UdSSR. Er galt in Schule und Öffentlichkeit als Sympathisant der Sowjetunion. Schwantes war 1943/44 Mitglied der „operativen Leitung“ der KPD Berlin und Magdeburg. Im Zusammenhang mit der Verhaftung der Gruppe um Anton Saefkow wurde er 1944 festgenommen und zum Tode verurteilt. Im Februar 1945 Vollstreckung des Urteils in Brandenburg.

³⁴⁵ Diese Schule kooperierte – nicht nur in Form der gemeinsamen Nutzung des Gebäudes – sowohl mit der weltlichen Sammelschule Wilhelmstadt als auch der BOS.

³⁴⁶ Nach einer Information von H. Altendorf, Schüler der BOS, der Wetzel 1934 zusammen mit Lehrer Holste in Gardelegen besuchte. Die Söhne Wetzels besuchten die BOS.

³⁴⁷ In dieser Statistik von 1933 ist das staatliche Vereinigte Dom- und Kloster-Gymnasium nicht enthalten.

aufgelöst und ihre oberen Klassen der Lessingschule (Deutsche Oberschule) zugewiesen. Die befand sich ihrerseits seit 1930 im Abbau (nur noch Klassen von III bis OI) und wurde gleichzeitig weiter reduziert. An der Viktoriaschule richtete man einen verkürzten Lehrgang für Abituriendinnen zur Ausbildung als Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen ein.³⁴⁸

Die Veränderungen auf der Leitungsebene der höheren Schulen zwischen 1933 und 1938 waren gravierend, wie nachfolgende Übersicht zeigt. Im Jahr 1933 gab es zwei Veränderungen: OSTR Hedicke von der BOS wurde Leiter der Viktoriaschule, ein Jahr darauf der Luisenschule. Im Dezember des gleichen Jahres wurde auch der Direktor der Augustaschule gewechselt. Mit dem Schuljahr 1934 nahmen personelle Veränderungen zu, besonders betroffen davon erneut die Viktoriaschule. Stetigkeit gab es dagegen an der Bismarckschule. Im Jahr 1934 setzte dann unter den Lehrern eine Versetzungs潮le ein. Von der Magdeburger Wilhelm-Raabe-Schule wurden außer dem Leiter Bohnsack neun weitere Lehrer, damit fast jeder zweite, versetzt, darunter Dr. Lenze an die BOS.³⁴⁹

Fluktuation unter den Leitern der höheren Schulen Magdeburgs 1930-38

Schule	Direktor				
	1929/30	1933	1934	1936	1938
Vereinigtes Dom-Klostergymnasium (Staatl.)	OSTD Prof. Dr. Bruns, STD Dr. Grober		Prof. Dr. Weidel	OSTD Probst Prof. Dr. Weidel	OSTD Dr. Lohrisch
König-Wilhelms-Gymnasium	OSTD Dr. Schmidt, OSTR Bradhering		STR Dr. Püschel		
Wilhelm-Raabe-Schule	OSTR Bohnsack		OSTR Bohnsack ab 1. Oktober 1934: Kurt Schulze	OSTD Kurt Schulze	OSTD Kurt Schulze
Bismarckschule Reform-Realgymnasium	OSTD Dr. Karl Kümmell		OSTD Dr. Karl Kümmell	OSTD Dr. Karl Kümmell	OSTD Dr. Karl Kümmell
Guerickeschule Oberrealschule	OSTD Dr. Popofsky		OSTD Dr. Popofsky	OSTD Dr. Popofsky	OSTD Dr. Popofsky
Lessingschule Dt. Oberschule	STD Schürmer		STR Dr. Püschel	OSTD Dr. Popofsky	OSTD Dr. Popofsky
Luisenschule Lyzeum u. Studienanstalt	OSTD Dr. Schauer		OSTR Dr. Hedicke	OSTD Dr. Hedicke	OSTRätin Schrecker
Augustaschule Lyzeum und Oberlyzeum	OSTD	ab Dez. 1933 STR Fritz Wendt	STR Wendt	OSTD Wendt	OSTD Wendt
Viktoriaschule Lyzeum, Frauenschule, angegliederter Kurs zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen (und Hortnerinnen)	OSTD Thiemann OSTR Dr. Charlotte Platen	ab Ostern 1933 OSTR Hedicke	ab 1. April komm.: Kurt Schulze ³⁵⁰ ab 1. Oktober: OSTR Bohnsack	OSTD Bohnsack	OSTD Hanewald

³⁴⁸ Vgl. Verwaltungsbericht der Stadt Magdeburg für die Rechnungsjahre 1933 und 1934, 34.

³⁴⁹ Vgl. Mitteilungen der Wilhelm-Raabe-Schule zu Magdeburg, Nr. 4, Magdeburg 1934.

³⁵⁰ Ein „ehemaliger Wilhelm-Raabe-Schüler, der als Stahlhelmer nun SA-Führer geworden war“ (Kirstein 1995, 962).

Schule	Direktor				
	1929/30	1933	1934	1936	1938
B.-Otto-Schule Reform-Realgymnasium	STD Hanewald	STD Hanew.	STD Hanewald	STD Hanewald	OSTD Bohnsack

Die Verringerung der absoluten Anzahl der Lehrkräfte von 1933 zu 1934 um 11 auf 211 markiert bei gleichzeitiger Verringerung um 8 Klassen auf 133 keinen gravierenden Einschnitt. Da aber nicht registrierte Neueinstellungen bekannt sind, ist die Zahl 11 sehr wahrscheinlich nicht identisch mit den tatsächlich davon betroffenen Studienräten. Amtlich hieß es dazu, daß „eine Reihe von Lehrerkräften beurlaubt, und davon ein Teil entlassen, ein Teil in andere Stellen versetzt“³⁵¹ worden sei.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß bereits Ende 1933 alle wesentlichen personellen und strukturellen Voraussetzungen in Administration und Schule geschaffen worden waren, um ungehindert die schulpolitischen Absichten der Nationalsozialisten durchsetzen zu können. Durch rigoroses Vorgehen gegen Personen, die sich während der Weimarer Republik schulpolitisch engagiert hatten, oder die aus politischen Gründen dem neuen Regime suspekt waren, sowie durch Zerschlagung und Neuformierung der Lehrerkollegien, wurde jeder oppositionellen Bestrebung die Möglichkeit entzogen, sich durch Solidarität zu entwickeln. Alles in allem scheint für Stadtverwaltung und -parlament die erforderliche Mehrheit für den gesellschaftlichen Umbruch in die Diktatur schnell rekrutiert gewesen zu sein. Die „Gleichschaltung“ an den Schulen verlief scheinbar widerstandslos, eine Hypothese, die noch genauer zu unterlegen wäre. An den Wilhelmstädtter Versuchsschulen wurden die neuen gesellschaftlichen Bedingungen sowohl als bedrohlich, aber auch als Chance wahrgenommen, um über Beschränkungen während der Weimarer Zeit hinausgehen zu können. Es wird darauf noch eingegangen

Die Erfahrung, daß jegliche Opposition öffentlich kriminalisiert wurde, sich jeder durch eine solche Haltung der Situation einer atomisierten Minderheit ausgesetzt sah, beförderte den Prozeß der „Gleichschaltung“ (vgl. van Dick 1988, 522f.). Das Schicksal von Lehrern weltlicher Schulen war ein Signal, und aus biographischen Informationen über Befragungen und Akten lässt sich darauf schließen, daß viele dieser Betroffenen zurückgezogen lebten, in andere Beschäftigungsfelder ausweichen mußten. Opposition war nicht die Befindlichkeit der Sympathisanten des Berthold-Otto-Kreises. In der Zeit des gesellschaftlichen Wandels traf für sie eher die Zustandsbeschreibung von Golo Mann zu: „Sie wollten die Weimarer Republik nicht, ohne sich über das, was sie wollten, im klaren zu sein; oder wenn sie es selbst wußten, so hatten sie den Mut zum Tun nicht“ (Mann, G. 1992, 762). Aber auch der Nationalsozialismus war ihnen nicht geheuer, zumindest nicht in seiner späteren Verfaßtheit. Wie die Mehrheit der Bevölkerung, befürworteten die Lehrer eine Überwindung des zur Lösung gesellschaftlicher wie ökonomischer Probleme unfähigen Weimarer politischen Systems. Die Agitation der NSDAP hatte längst auch in den öffentlichen Diskussionen Resonanz gefunden. Im Frühjahr 1933 befanden sich die Reformschulen im Zustand einer Identitätsbalance zwischen wahrgenommenen Erscheinungen, Normen und Erwartungen („soziale Identität“) und persönlicher Entwicklung, um die notwendige Eigenständigkeit („personale Identität“) wiederherzustellen. Vielfach war eine Folge dieses im Denken und Handeln ablaufenden Lernprozesses, daß um den Preis des Verlustes an Empathie, d.h. des Vermögens, „sensibel gegenüber Unwahrheiten, Bedrohungen und Ungerechtigkeiten, gerade auch solchen, die mehrheitlich oder gesellschaftlich als akzeptiert gelten“ (van Dick 1988, 522f.), sich eine starke Gefühlsbindung an die „Volksgemeinschaft“ konstituierte. Das war durchaus eine wichtige Brücke, sich der neuen Sache verpflichten zu können. Die allgemein konstatierte Bereitschaft zur Ausgrenzung mißliebiger

351

Verwaltungsbericht 1933 und 1934, 84.

Personen kann auf die Schulversuche nicht übertragen werden. Entgegen der öffentlichen Stigmatisierung von Kindern politisch suspekter Familien oder Juden herrschten an der BOS auch weiterhin Toleranz und Solidarität vor, so die Rückschau von Betroffenen.³⁵² Mit dieser Haltung befand man sich im Frühjahr 1933 nicht im Einklang mit dem öffentlichen Klima, wie eine Anweisung der Schuladministration an vorauselende Schulfunktionäre und Lehrer zeigt, in der darauf hingewiesen wurde, erst offizielle Beschlüsse abzuwarten, bevor die notwendige Abwehr „jüdischer Überfremdung“ auch in Schulen konkret umgesetzt werde (vgl. Amtliches Schulblatt 1933). Die vom Magistrat am 31. März gefaßten Beschlüsse (angenommen ohne die Stimmen von SPD und Zentrumspartei) forderten u.a., „Sämtliche jüdische Lehrer an Magdeburger Schulen sind zu entlassen.“³⁵³ Der kurz zuvor beschlossene „Verkauf“ jüdischer Warenhäuser schürte die öffentliche Stimmung, so daß Repressalien gegen jüdische Schüler durch Mitschüler auch an der Volksversuchsschule zunahmen. Im Mai folgte der rückwirkende Beschuß des Magistrats, „daß mit Wirkung vom 1. April 1933 jüdischen Schülern und Schülerinnen keine Freischule mehr an städtischen Schulen gewährt wird“³⁵⁴. Die beginnende Emigration jüdischer Familien wurde aus der Perspektive nicht betroffener Mitschüler offenbar kaum wahrgenommen, zumindest waren Erinnerungen daran nicht vorhanden.

Der Druck auf nationalsozialistische Durchdringung des schulischen Lebens nahm zu, nachvollziehbar zunächst anhand von Erlassen und Anordnungen für Leiter und Lehrer. So wurde im Zusammenhang mit dem Singen des „Horst-Wessel-Liedes“ in der Schule gefordert: „Wer nicht in Verdacht kommen will, sich bewußt ablehnend zu verhalten, wird daher den Hitlergruß erweisen“ (Amtliches Schulblatt 1933, lfd. Nr. 278). Die grundsätzliche Einführung des Hitlergrußes erfolgte per Erlaß des Ministers im August: „Diese Anordnung erstreckt sich auch auf Lehrer und den Grußverkehr in Schulen“ (ebd., 279). Bis zu 150 mal habe ein Schüler diesen Gruß an einem Tag zu wiederholen gehabt, schrieb Erika Mann (1990, 20). Denunziationen und die Angst, aus irgendeinem Grunde selbst Opfer einer solchen zu werden, nahmen zu. Die Erlebnisse einer Schülerin aus Pömmelte, in der Nähe Magdeburgs, sind ein Beispiel dafür, wie bedrohlich die Situation für Schüler und Angehörigen schon bei geringen Verstößen werden konnte. Dem Bericht eines Ortsgendarms an seinen Dienstvorgesetzten vom Januar 1934 ist zu entnehmen, daß besagte Schülerin sich weigerte, während des Singens des Horst-Wessel-Liedes in einer Veranstaltung der Frauenschaft den Arm zum Gruß zu erheben. Sie ließ sich auch nicht durch Drohungen und körperlichen Zwang dazu bewegen. Der Anzeige dieses Vorfalls folgte eine Vorladung des Vaters durch den Ortsgruppenführer der NSDAP, der zugleich Amts- und Gemeindevorsteher war, und den Gendarmen. Folgendes wurde u.a. über das „Gespräch“ mit dem Vater protokolliert:

„Wir haben Heyer [der Vater, R.B.] unumwunden gesagt, daß wir annehmen, daß er seine Kinder verhetzt. ... Wir haben Heyer nicht im Unklaren gelassen, daß, wenn er sich die geringste Kleinigkeit zu Schulden kommen ließe, er wieder in ein Konzentrationslager kommen würde“ (zit. n. Vokoun 1970, 63).

³⁵² Auf antisemitische Tendenzen in Magdeburg wurde bereits im Zusammenhang mit der Weimarer Zeit hingewiesen.

³⁵³ StAM; Bü 75, 83.

³⁵⁴ StAM; Bü 236. Man folgte dem „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ v. 25. April 1933.

Aus dem Umfeld der Wilhelmstädter Versuchsschulen sind derartig resistentes Verhalten oder entsprechende Vorfälle nicht bekannt. In den Informationen von Zeitzeugen wurde betont, die Lehrer hätten eher distanziert oben genannte Verhaltensanordnungen umgesetzt bzw. sie auch ignoriert.

Ein vom Magistrat am 12. Mai gefaßter Beschuß zur Umwandlung aller (Volks-)Versuchsschulen in Bezirksschulen, vor allem gegen die Buckauer Versuchsschule gerichtet, stellte keine existentielle Bedrohung für den Wilhelmstädter Versuch dar, da die Schule bereits seit längerem überwiegend Kinder des Wohngebietes aufnahm. Dennoch überließ man die weitere Entwicklung nicht dem Selbstlauf.

9.2. Die Volksversuchsschule zwischen Tradition und Gleichschaltung

Gewissermaßen Ironie des Schicksals war es, als Rektor Rauch, der mehr als drei Jahre erfolgreich gegen die Gründung der weltlichen Schule in der Wilhelmstadt opponiert hatte, die Leitung des verbliebenen Torsos religionsunterrichtsfreier Klassen übertragen bekam. Linkes Nachfolger Wiele hätte „keine Befriedigung an der Arbeit in dieser Schule“³⁵⁵ gefunden, so Rauch. „Bald nach Schulbeginn setzten die Abmeldungen der Kinder durch die Eltern in starkem Maße ein“ (ebd.). Aus der weltlichen Schule wurde zunächst die „Wilhelmstädter 5. Volksschule“. Viele Schüler wechselten ohnedies an die Rauchsche Schule, blieben z.T. im Gebäude am Sedanring. Die verbleibenden weltlichen Klassen wurden zusammengelegt und bildeten kurze Zeit eine Zweigstelle der Versuchsschule. Zwei weitere Lehrer wurden entlassen, andere versetzt. Ostern 1934 galt die weltliche Schule offiziell als aufgelöst. Für Rauch hatte dieser Vorgang etwas Symbolisches:

Er sei „somit auch wieder am Sedanring tätig, an jener Wirkungsstätte, an der er Ostern 1922 die Versuchsschule am Sedanring Magdeburg eingerichtet hatte. Bis 1927 hatte er die Einrichtung einer Sammelschule in der Wilhelmstadt verhindert. Dann wurde sie – die Gründe können hier nicht eingehend behandelt werden – doch gegründet“ (ebd.).

Die Versuchsschule in der Schmeilstraße, mittlerweile 9. Gemeindeschule, erhielt auf Rauchs Anregung hin die Namenserweiterung „Goetheschule, Reformschule“.³⁵⁶ Damit drückte die Behörde im Goethejahr beachtliches Wohlwollen aus, ein Zeichen für die Bereitschaft zu weiterer Unterstützung. Nennenswerte personelle Veränderungen sind von den ersten Jahren nach 1933 nicht bekannt. Schulisches Klima und unterrichtlicher Alltag veränderten sich für Schüler kaum wahrnehmbar, sieht man von der unausweichlichen Einführung üblicher nationalsozialistischer Symbolik ab. Bezogen auf die Wahrnehmung von Ritualen, Feiern, Appellen und Beflaggung, wurde von einem Schüler erinnert: „Solange, bis Markgraf [Rauchs Nachfolger] kam, haben wir wenig Fahnen gehabt, außer den morgendlichen Appellen, wo die Fahne auf den Turm gezogen wurde. Mitunter wurde sie hochgezogen, da waren wir gar nicht draußen“.³⁵⁷ Diesen und anderen bekannten schulischen und außerschulischen Ritualen und Feiern konnten sich Lehrer(innen) nur schwer entziehen. Anders stellte sich offensichtlich die Situation in der relativen Intimität des Unterrichts dar. Hier entsteht der Eindruck von zunächst weitgehend unverändertem Fortbestehen des pädagogischen Konzeptes, einer relativ unbeeinflußt gebliebenen methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung:

„Als 1935 neue Lehrpläne kamen, da zog das ganz systematisch an, ich meine, sie haben es weitergemacht, einen Hildebrand hat weiter mit Erdbeeren und Kirschen mit uns Mathematik

³⁵⁵ Rauch, Chronik Weltliche Schule, 67.

³⁵⁶ 1932 war das 100. Todesjahr Goethes. Die Namensverleihung zu Ostern 1934 bezog sich rückwirkend darauf.

³⁵⁷ Interview mit Herrn T., Schüler der Versuchsschule vor und nach 1933, hatte Rauch und dessen Nachfolger als Fach- und Klassenlehrer (Tonbandaufzeichnung im Besitz des Autors).

gemacht, und der Hoppe hat weiter mit uns Stenographie und Esperanto gemacht, ... alles, aber es war irgendwie ... ich möchte sagen, als ob da ein Zwang hinter war, es nicht mehr zu machen. Zu meinem Vater habe ich manchmal gesagt: ‘Also heute hat mir der Unterricht gar nicht gefallen. Warum nicht? Ich weiß nicht. Früher war es besser, es war lockerer’“ (ebd.).

„Die Lehrer haben das alte Prinzip unweigerlich übernommen. Haben sich aber dann anpassen müssen. Also ich weiß, ein paar Lehrer sind gegangen, keiner hat gesagt, warum. Das waren aber schon ältere, und ich war immer der Auffassung, daß sie, ich meine, ich kannte sie, die trugen die drei Pfeile, das war also SPD, irgendwie waren die politisch gebunden und haben dann wahrscheinlich selber aufgehört“ (ebd.).

Es habe anfangs Widerstand gegen die Übernahme von HJ-Symbolik in die Schule gegeben, erinnerten sich zwei Schülerinnen und nannten Beispiele der Isolierung von Schülern, die als erste der Klasse mit HJ-Kleidung im Unterricht auftraten. Herr T. verband die Frage nach Widerstand mit der Solidarität zu jüdischen Mitschülern:

„In meiner Klasse war der Sohn von dem jüdischen Schuh-Masting vom alten Markt. Der war natürlich angefeindet. Unter dem Gesichtspunkt Jungvolk. Er war Jude ... es gab viel Ärger. Unter dem Gesichtspunkt hatte die Frau .. Fräulein Hase Schwierigkeiten. Weil, ... die haben den dann in den Schrank eingesperrt und verpetzt usw. Und da ja meine Eltern sehr sozial eingestellt waren, habe ich das dann meiner Mutter mal gesagt. ‘Bring ihn mal mit’. Er war erst einmal ganz erstaunt. Ich wußte aber zu dem Zeitpunkt – es war 1935 –, daß seine Eltern auswandern wollten. Wie die weggekommen sind, weiß ich nicht. Ich weiß nur ... Ich hatte noch einen Freund, der wohnte in der Harbker Straße, der war aus Wesel, und wir beide haben ihn damals aus der Schule am Tage rausgeholt zu seinem Vater, trotzdem die ganze Klasse wußte, daß er weg wollte, nach Amerika. 1946 hat er meine Mutter – ich war in Gefangenschaft – besucht, hat sich nochmal bedankt“ (Interview mit Herrn T. am 4. Mai 1994).

Erst mit der Pensionierung des 62jährigen Fritz Rauch, Ostern 1937, begannen nach den Erinnerungen von Schülerinnen und Schülern Veränderungen im Schulalltag. Rektor und Nachfolger als Fach- und Klassenlehrer wurde der 14 Jahre jüngere Otto Markgraf, wahrscheinlich unter Mitwirkung Rauchs ausgewählt. Mit Markgrafs Eintritt habe begonnen, was bisher nicht üblich war: „Wir mußten aufstehen. Dann mußten wir, wie sagt man, die Heil-Hitler-Lieder singen“ (ebd.). Markgraf übernahm die Schule mit 20 Klassen. Mindestens noch 12 Lehrer aus der Versuchszeit vor 1933 gehörten zu seinem Kollegium.

Die weitere Entwicklung der Schule wird vor allem anhand der Aufzeichnungen des neuen Rektors in der Schulchronik³⁵⁸ dargestellt. Rektor Markgraf erscheint in der Erinnerung eines Schülers, der ihn 1937 als Klassenleiter für Rauch bekam, als „strammer Nazi“. Zugleich unterstützte Markgraf das Fortbestehen der Tradition der Versuchsschule bzw. des Renommees der Reformpädagogen an seiner Schule. Im Frühjahr 1938 wurde z.B. feierlich die Pensionierung von Werklehrer Heinrich Hildebrand begangen. Auf dem Kameradschaftsabend der Lehrerschaft „mit Frauen und dem Rektor i.R. Rauch“ in Bergs Hotel übermittelte Markgraf die Wertschätzung des OB der Stadt und der Regierung (Chronik, 3).

Die Schulräte Donath³⁵⁹, Krause und Richter hospitierten im ersten Jahr des neuen Rektors wiederholt gemeinsam an der Schule, so Februar/März bei Dr. Ludwig und im Juni besuchten sie

³⁵⁸ Rektor Otto Markgraf begann 1937 die Chronik der 9. Gemeindeschule und führte sie mit Ausnahme eines Jahres (Lehrer Schwarzlose) selbst. Sie endet 1944.

³⁵⁹ Hier wird Stadtschulrat Donath letztmalig im Kontext der Untersuchung erwähnt. Er erlitt Januar 1938 einen Herzanfall, an dessen Folgen er starb. Sein Nachfolger wurde Heinz Gewecke, zuvor Schulrat in Haldensleben.

zusammen das Landheim in Mützel – mit positivem Eindruck. Schon früh ist erkennbar, daß Schule für Markgraf vor allem eine pädagogische und soziale Verpflichtung bedeutete.

Das Titelblatt der Chronik (1937) „schmückt“ ein Foto der Schule, verbunden mit dem Bekenntnis zum nationalsozialistischen Staat in Gestalt eines Spruches von Adolf Hitler: „Wer leben will, der kämpfe also, und wer nicht streiten will in dieser Welt des ewigen Ringens, verdient das Leben nicht“ (ebd., 0). Retrospektiv angelegte Texte, häufig mit größerem zeitlichen Abstand zum Ereignis niedergeschrieben, dazu Statistiken und Fotos, machen die Chronik zu einem interessanten Fundus. Der ungenkürzt wiedergegebenen Text über das erste Jahr des Rektors³⁶⁰:

20.4.1937: Am Geburtstag des Führers sind die Klassen 1-5 mit 2 Klassen aus Diesdorf in der Aula versammelt. Die Feiergestaltung hat Herr Räcke, die Festrede hält Rektor Markgraf.

18.9.: VDA-Feier. Herr Hoppe spricht.

Eine „Erntefeier“ vereinigte Schule und Eltern zu einem Elternabend im Hofjäger.

Der 9.11. sieht die Klassen 1-5 in der wundervoll, stimmungsvoll ausgeschmückten Aula. 1a u. 2a tritt in Uniform an. Es sprach Herr Hoffmann.

Am 12.11. ist der Tag der deutschen Hausmusik. Frl. Weidenhagen gestaltet die Feier.

Wenige Tage später veranstaltet Herr Hoffmann vor Eltern und Kindern der Klassen 1-5 einen Hausmusikabend mit Kindern aus den verschiedenen Klassen.

An jedem Montag nach den Adventssonntagen werden kurze gemeinsame Adventsfeiern veranstaltet.

Schulveranstaltungen mit politischem und heimattümelndem Charakter dominierten. Adventsfeiern gehörten zu den Traditionen, die aus der Versuchsschulzeit weitergeführt wurden, problemlos ließen sich die obligatorischen „Hausmusiktage“ daran anschließen. Das kulturelle Interesse der Schüler wurde zeitgenössisch angeregt, immer blieb die Verbindung mit den Eltern wichtig. Die Aufzeichnungen der ersten Jahre verweisen auf eine hohe Identifikation des Rektors mit den staatlichen und somit parteilichen Interessen. Führerverehrung und Glorifizierung politischer Ereignisse dominierten. Die Vermittlung dieser Begeisterung an die Schüler sei für ihn, den Rektor, ein Teil seiner Profession, so ein euphorischer Kommentar in der Chronik. Die pädagogischen Informationen waren dagegen meist spärlich.

„Die Wiederkehr des 5. Jahrestages der Machtübernahme (30.1.) durch unseren Führer Adolf Hitler wird in der Aula feierlich begangen.

In der Gedenkfeier am 12.3.38 wird der nationalsozialistischen Revolution in Österreich, die an diesem Tage beginnt, in würdiger Weise durch den Rektor gedacht, nachdem er am Morgen nach den Frühnachrichten dieses für Deutschland so bedeutende politische Ereignis durch eine Sympathiekundgebung mit Fahnenhissung durch die beiden ersten Knabeklassen (1a u. 2a) in Gegenwart der Herren ... und Räcke die Bedeutung des Titanenkampfes unserer Österreichischen Brüder den Jungen in einer Ansprache klar gemacht hatte.

Am 13. März verkündete unser großer Führer Adolf Hitler von der Stadt Linz aus den Anschluß Österreichs an das deutsche Reich, den keine Macht der Welt wieder rückgängig machen kann. Damit schuf er „Großdeutschland.“ – Auf diese in seiner ungeheuren, kaum messbaren Größe einzig dastehende politische Großstat des Führers wurden die Kinder in der Aula in einer offiziellen Schulfeier vom Rektor hingewiesen. –

Am 15.3. lauschten Lehrer und Schüler am Radio der Rede des Führers aus Wien

Am 16.3. fiel der Unterricht aus anlässlich des Einzuges des Führers in Berlin. Unvergänglich werden diese großen Tage in allen Herzen weiterleben“ (Chronik 9. Gemeindeschule).

³⁶⁰

Der kontinuierliche Schreibfluß weist auf die Eintragung am Schuljahresende hin.

Die „Einverleibung von Österreich ins Deutsche Reich“ bringt vorbehaltlose, begeisterte Übereinstimmung mit der von der NS-Propaganda verbreiteten Aufbruchstimmung in eine neue, großdeutsche Zeit zum Ausdruck. Als Einschub sei erwähnt, daß hier ein deutlicher Unterschied zum Duktus in der Chronik der BOS besteht. Markgraf verkörperte damit eine grundsätzlich vorhandene Einstellung, die, nach van Dicks Kategorisierung zwischen „Gewöhnung“ (1935-38) und „Größenwahnsinn“ (1939-42) einzuordnen sei (1988, 522). Die vielfältige Einbeziehung von Eltern in schulische Arbeit, deren pädagogische Aufklärung gehörten für den Rektor zum Auftrag der Schule:

„Am 24.3. vereinigten sich die Eltern der Schulneulinge in der Aula, um vom Rektor mit den erziehlichen und unterrichtlichen Zielen der Schule bekannt gemacht zu werden, deren Erreichung nur im engen Einvernehmen mit dem Elternhaus möglich ist.“

Erstmals wurde im Jahr 1939 eine *Abschlußprüfung* abgelegt: Schriftlich in Geschichte und Rechnen je 2 Stunden, Aufsatz 3 Stunden, anschließend mündliche Prüfungen. Ein Junge und zwei Mädchen erhielten die Reife nicht.

„Am 28.3. wurden die Kinder nach 8-jähriger Schulzeit in einer Feier in Gegenwart der Eltern und Lehrer entlassen. Der Rektor legte seiner Ansprache folgende Worte des Führers zugrunde: „Nichts, was groß ist in der Welt, ist dem Menschen geschenkt worden“ (Chronik 9. Gemeindeschule, 2f.).

Interessant ist, daß, ähnlich der BOS, an der Schule weiterhin *koedukativ* unterrichtet wurde. Mit Beginn des Schuljahres 1939/40 hatte die Schule 22 Klassen: 12 Jungen-, 8 Mädchenklassen und weitere zwei, aus „je einer Knaben- und Mädchenabteilung“ (ebd., 10). Einsetzender Lehrermangel, hohe Ausfallquoten verschlechterten die Bedingungen an der Schule. Durch die Wieder-Einstellung von bereits pensionierten Lehrern versuchte man, Abhilfe zu schaffen. Große Kälte und Kohlemangel führten zur Verlängerung der Weihnachtsferien 1939 um eine Woche, später eine häufige Praxis. Die Schule blieb über diese Verlängerung hinaus noch bis 25. Januar geschlossen. Der sogenannte „kalte Betrieb“ wurde eingeführt, d.h. die Schüler kamen lediglich zur Erteilung von Hausaufgaben in die Schule und arbeiteten dann zu Hause. Erst am 11. März 1940 konnte der planmäßige Unterricht wieder aufgenommen werden. In jedem Jahr absolvierten alle Klassen einen Landheimaufenthalt in Mützel. Erntehilfe auf den Feldern wurde ein Dauerthema schulischer Arbeit, so auch im Herbst dieses Jahres: Die Klassen 2 bis 8 sammelten am 24. und 25. August auf den Äckern der Feldmark Diesdorf insgesamt 900 kg Weizenähren, wie der Rektor vermerkte. Die dafür erhaltenen 187,20 RM wurden der Gauleitung des NSLB zur Verfügung gestellt. Eine andere, immer wiederkehrende schulische Aufgabe war das Sammeln von Knochen, Folien, Blei, Messing, Mischschrott, alten Zeitungen und Lumpen zur Unterstützung der „Kriegswirtschaft“ (Chronik 9. Gemeindeschule, 14). Pedantisch genau wurden die Ergebnisse in der Chronik registriert, unverhältnismäßig im Vergleich zu anderen Themen. Auch das Landheim mußte unterstützt werden, wie eine „Geschirrsammlung“ belegt.

Auffällig beim Lesen der Texte ist, daß in dieser Zeit die Kommentare über politische Ereignisse oder über den Führer selten wurden, Euphorie fast völlig verlorenging. Mit Beginn des Schuljahres 1940/41 wurde für alle Schulen die hierarchische Klassennumerierung geändert. Die 1. Klasse war



Abb. 37: Das Sammeln von Altstoffen und Feldfrüchten dominiert den schulischen Alltag 1941/42

ab jetzt die der Schulanfänger. Dramatisch wurde der Lehrermangel, die Behörde mußte sogar zwei Lehrer der Schule vom Heeresdienst freistellen. Gleichzeitig trat eine erhebliche Fluktuation von Lehrern während des Schuljahres ein, eingeschlossen

Versetzungen von Volksschullehrern an mittlere und höhere Schulen. Die Schule erhielt, wie viele andere in der Stadt, vom 8. Juli bis 6. September 1940 die Einquartierung durch eine Panzerjägerkompanie. Damit verschlechterte sich die Situation weiter, das Lehrerzimmer wurde zum Klassenraum, die Jungen erhielten stark eingeschränkten Unterricht. Die Mädchen waren in die 37. Volksschule in die Mittagstraße umgezogen, sie hatten dort vorwiegend Nachmittagsunterricht. „Nach gründlicher Reinigung der Schule und Ölung des Fußbodens konnte der volle Betrieb des Unterrichts wieder am 6.9.1940 aufgenommen werden“ (Chronik 9. Gemeindeschule, 25). Die Abschlußprüfungen für die beiden 8. Klassen fanden vom 13. bis 15. März 1941 statt. Eigentlich war ein schriftlicher und ein mündlicher Teil vorgesehen. Aus „Kriegsgründen“ fiel jedoch die mündliche Prüfung aus. Für den Aufsatz im Fach Deutsch waren die Themen vorgegeben: Klasse 8a „Reines Blut – starkes Volk“; die Parallelklasse „Gedanken am Schluß der Schulzeit“. Geschichte wurde schriftlich geprüft. Die Themen: „Otto v. Bismarck und Adolf Hitler“ sowie „Der Aufbau des Reiches durch den Nationalsozialismus“. Zur Abschlußprüfung gehörten auch Diktat sowie Arbeiten in Rechnen und Raumlehre.

Lehrer Ernst Schwarzlose wurde Ende des Schuljahres zum Konrektor der 18. Volksschule befördert. Markgraf würdigte ihn als „Gründer des Landheimes“. Er wurde mit der Auszeichnung eines „Ehrenführers“ verabschiedet. Das *Landheim* behielt bis 1943 seine besondere Rolle im pädagogischen Konzept der Schule. Wegen zunehmender sozialer Probleme beteiligten sich nur noch etwa 80 % der Schüler an Landheimaufenthalten. Die Reisekosten waren gestiegen, da es keine Fahrpreisermäßigungen mehr gab. Markgraf wies wiederholt darauf hin, das Landheim sei ein „unentbehrlicher Faktor in der nationalsozialistischen Erziehung“ (ebd., 25). Der Grund bestand offenbar auch darin, daß die Einquartierung einer Führer-BDM-Gruppe in den Sommerferien ein

erstes Signal staatlichen Interesses am Landheim setzte. Später, im Juli 1943, requirierte der Landrat von Genthin, in dessen Zuständigkeit Mützel lag, erstmals das Heim vollständig zur Unterbringung von bombengeschädigten Familien. Eine dort weilende Schülergruppe mußte „übereilt“ räumen. Proteste des Rektors ermöglichten im September 1943 noch einmal den Aufenthalt einer Abschlußklasse im Landheim.

„Im November ‘43 wird das Heim zum 2.x durch die Regierung (Landrat - Genthin) beschlagnahmt und der Gebietsführung der HJ. zur ‘uneingeschränkten’ Benutzung zur Verfügung gestellt. Unser Versuch, es auch diesmal frei zu bekommen, scheiterte. Der mit der HJ. abzuschließende Mietvertrag hat mit Schluß des Schuljahres noch keinen Abschluß gefunden. Das ist sehr bedauerlich, weil das Heim nur tageweise durch die HJ. benutzt wird; wir aber können und dürfen das Heim für unsere Kinder nicht benutzen“ (ebd., 64).

Kein uneingeschränktes Verständnis mehr für den administrativen Akt, im Gegenteil, „Bedauern“ und Widerspruch enthält dieser Text. Kein Versuch mehr, argumentativ zu vermitteln, die Entscheidung der Behörde zu rechtfertigen. Hinweise auf Veränderungen in der Einstellung Markgrafs. Beginnende „Gebrochenheit“, zumindest Zweifel sind allgemeine Verhaltenskategorien in dieser Zeit (vgl. Dick v. 1988, 523). Erneut gab es eine formale Änderung: Mit dem 1. April 1941 hießen die „Gemeindeschulen“ wieder „Volksschulen“. Die prekäre Energielage zwang immer wieder zu Eingriffen in das Schulregime. Vom 4.11.1940 bis 2.3.1941 wurde z.B. der Unterrichtsbeginn von 8 auf 9.00 Uhr verlegt. Durch Verkürzungen der Pausen und der letzten Unterrichtsstunde ging der Unterricht trotzdem nur bis 13.45 Uhr. So konnten Heizaufwand und Stromverbrauch verringert werden.

Unter *pädagogischer Perspektive* war die Situation für den Rektor erfreulicher. Fort- und Weiterbildung spielten an der Schule nach wie vor eine große Rolle, auch städtische Veranstaltungen sind vermerkt. Für überschulische Aktivitäten gibt es nur wenige Hinweise wie den auf einen 2-tägigen Lehrgang für Geschichtslehrer in Haldensleben. Markgraf war Deutschlehrer, entsprechend dominieren auch Informationen über dieses Fach. Die Tagesordnung einer Fachkonferenz von 1941:

1. Sinnvolle Fehlerberichtigung: Frl. Günther
 2. Ein Weg zu einem nach Inhalt und Form selbständig angefertigten Aufsatz: Herr Rektor Markgraf
 3. Die Nachschrift als Prüfstein des orthographischen Könnens: Herr Schwarzlose
 4. Auswahl und Behandlung von Gedächtnisstoffen in gebundener und ungebundener Rede: Herr Zemlin
 5. Erziehung zum selbständigen zusammenhängenden Sprechen: Frau Kuhlmann
Mit diesem Thema war Frau Kuhlmann beauftragt, lehnte aber in einer Konferenz ab, und so übernahm Herr Rektor Markgraf auch dieses Thema.
 6. Die Magdeburger Sprach- und Sprechfehler und ihre Bekämpfung im Deutschunterricht: Herr Konrektor Simon
 7. Die Pflege der deutschen Sprache und Schrift in den anderen Fächern: Herr Hoppe
 8. Die Erziehung zur sauberen, schönen deutschen Schrift: Herr Danz
 9. Das Lesestück, seine Behandlung und Auswertung: Frl. Kranold
 10. Vom mechanischen zum fließenden, verstehenden und schönen Lesen: Herr Boosmann
 11. Die Klassenbücherei im Deutschunterricht: Frl. Mehns
 12. Der Deutschunterricht im Landheim: Herr Rektor Markgraf
- Außerdem wurden Vorträge in Konferenzen gehalten:

Der Film im Unterricht: Herr Priegnitz

Hochmoore: Herr Delius

Wie kommt der Jude zum Geld? (nach dem Buch von J. W. L.): Frl. Kranold

Brandbomben und ihre Bekämpfung: Herr Schütze“ (Chronik 9. Gemeindeschule, 19).

Günther, Schwarzlose, Hoppe, Mehns und Kranold hatten von den Beteiligten noch Versuchserfahrungen. Die Themen reflektierten fachliche, methodische und politische Fragen, die das Kollegium beschäftigten. Dabei ist der Unterschied zu reformpädagogischen Intentionen wie die Altersmundart in Form der „Bekämpfung“ von Sprach- und Sprechfehlern offensichtlich, sagt aber nur wenig über die tatsächliche unterrichtliche Umsetzung. Das Thema „Brandbomben“ war dem Alltag geschuldet und verbunden mit einer praktischen Übung. Fachübergreifende Weiterbildung fand auch im Zusammenhang mit der Einführung neuer Richtlinien für die Fächer Geschichte, Erdkunde und Deutsch statt, 1941 ein Schwerpunkt. Erfahrungsberichte und „Lektionen“ wurden besprochen, so u.a. von Herrn Danz (Kl. 3c) im Rechnen, von Frl. Mehns (Kl. 2c), Frl. Schröder (7b) und in Deutsch durch Herrn Schwarzlose (7a Gedicht), Herrn Markgraf (8a Rechtschreibung), Frl. Günther (8b Grammatik), Herrn Zemlin (6a Lesestück). Erfahrungsaustausch wurde auch klassenstufenbezogen organisiert. In der Konferenz für die Anfangsklassen ging es darum, „die Arbeit in den Parallelklassen in Umfang, Arbeitstempo und Ziel einander anzugeleichen“ (ebd., 47). Ein Thema, das den ursprünglichen Reformintentionen nicht mehr entsprach. In den Zensurenkonferenzen unter Vorsitz des Rektors suchte man Übereinkunft über „das Wesen der charakterlichen Haltung des Kindes“ (ebd., 48). Für eine überschulische Arbeitstagung im Oktober 1942 war die Goetheschule Veranstaltungsort. Ihr Rektor hatte von der Schulbehörde die Leitung der Veranstaltung zum Thema „Erstunterricht“ übertragen bekommen. Sämtliche Vorträge hielten Lehrer der Schule. Im Januar ließ die Gauleitung die Veranstaltung in der benachbarten Kreisstadt Haldensleben mit den gleichen Referenten wiederholen.



Abb. 39: Schüler beim „fröhlichen Basteln“, 1942

neim
lf Delius, Richard Wott-
er, Heinrich Boosmann,
na Günther, Otto Mark-
mann, Helene Kranold

Der in der Versuchsschulzeit angelegte Schulgarten blieb auch nach 1933 ein wichtiger Lernort, er erhielt zudem Bedeutung als Produktionsstätte für Nahrungsmittel. Vielleicht ist damit auch erklärbar, daß eine unverhältnismäßig hochrangige Kommission, bestehend aus den Schulräten Gewecke und Krause, dem Gartenbaudirektor Sallmann sowie Herrn Steffens vom Schulverwaltungsaamt, den Garten besichtigte und der Schule dafür „das volle Lob“ erteilte.

In den Monaten November, Februar und April revidierte Schulrat Krause den Unterricht bei den Lehrern Schwarzlose und Markgraf, eine ansonsten sehr seltene Prozedur. Der Rektor seinerseits war zweimal zu Unterrichtsbesuchen bei seinen Lehrern, so zumindest sein Vermerk darüber. Der traditionell großen Betonung des handwerklichen Prinzips blieb man weiterhin verpflichtet. Die Exponate der Schüler auf Ausstellungen, so zeigen Fotos, waren überwiegend Arbeiten aus den Arbeitsgemeinschaften und dem handwerklichen Unterricht. In dieser Zeit vermutlich das noch am besten geeignete Feld, um schulische Ergebnisse zu präsentieren. Eine besondere Rolle spielten Schiffs- und Flugmodellbau. Eine Puppenwerkstatt hatte 210 Puppen hergestellt, sie sollten zu Weihnachten an Schüler verteilt werden. Materielle Probleme spielten an dieser relativ neuen Schule keine Rolle. Wiederholt forderte der Rektor, den Schulhof zu verändern. Anlässlich einer Besichtigung von Stadtbaurat Menken wurde sehr unverbindlich vereinbart, „daß nach dem Kriege, sowie Rohmaterial und Arbeiter wieder in genügender Menge zur Verfügung stehen, alle Mängel beseitigt werden sollen“ (ebd., 21).

31 Fliegeralarme, in den folgenden Jahren gab es sie beinahe täglich. Als in der Schule untergebrachte Soldaten abrückten, mußte das Kollegium wieder den Luftschutz übernehmen, verbunden

war damit auch die Verwaltung der Betten, Gasmasken und sonstigen Gerätschaften in den Luftschrutzräumen. Eine zusätzliche Belastung für die Lehrer, da sie kaum, wie an den höheren Schulen, Schüler einsetzen konnten. „Ein Versuch, die größeren Jungen dauernd zur Verstärkung der Wache heranzuziehen, scheiterte an der Ängstlichkeit der meisten Jungen“ (ebd., 26). Im März 1940 fand eine Löschübung an der Schule statt. Eine Brandbombe wurde auf dem Dach der Schule imitiert. Als am 19.11.1940 eine englische Maschine über der Wilhelmstadt abgeschossen wurde, beobachtete ein Schüler der Schule den mit einem Fallschirm auf dem Westfriedhof landenden Piloten. Darüber berichtete er an mehreren Schulen der Stadt.

Im Schuljahr 1942/43 hatte die Schule 22 Klassen und war in den ersten beiden Stufen vierzügig. In der Regel mußte ein Lehrer gleichzeitig zwei Klassen führen. Von den noch verbliebenen 8 männlichen Kollegen wurden drei im April bzw. Juni eingezogen. Der Rektor blieb aufgrund seiner Kriegsverletzung davor bewahrt. Markgraf informierte über den Selbstmord eines Lehrers. Schüler und Lehrer, darunter auch Markgraf, ernteten im Schularten in den großen Ferien Bohnen, damit konnten 210 Büchsen für das Landheim eingekocht werden.

Im Duktus der Texte aus dieser Zeit fällt auf, daß zunehmend auf „Kampf“ „Glauben“ abgestellt wird, so auch in der Rede Markgrafs anlässlich der Feier für die Schulabgänger 1943. Auch im Zusammenhang mit der Prüfung von zwei Anwärtern auf Schulratsposten, Rektoren aus Nienburg und Haldensleben, am 5. und 9. Februar 1943 an der Goetheschule, hatten die Lektionen entsprechende Themen: „Kampf Asiens mit Europa im Laufe der Geschichte“ und „Der Kampf als Lebensgesetz“. Eine Tendenz, die durchaus als „offizielle“ Reaktion auf die einsetzende gesellschaftliche Desillusionierung und beginnende Zweifel an der propagierten Siegesgewißheit zu deuten ist. Auf die Verbindung von Schule und gesellschaftlichem Umfeld weisen öffentliche Veranstaltungen in der Aula hin. Am 22. März fand eine „Verpflichtungsfeier“ der Ortsgruppe Schroteanger unter Teilnahme ihres Ortsgruppenleiters und des Rektors statt. Am 17. Dezember 1942 hatte die Schule zu einer „Lichtfeier“ geladen, an der Schüler, Eltern und Lehrer sowie Vertreter der Ortsgruppen Schroteanger und Enckeplatz teilnahmen.

Im November 1943 wurde an der Schule ein „Kursus für Aus- und Weiterbildung der Aushilfslehrerinnen [eröffnet] mit dessen Leitung mich der Schulrat beauftragt [hat]“ (ebd., 62). Die äußerst prekäre Lehrersituation sollte durch schnellqualifizierte Frauen gemildert werden. Sozusagen tätigkeitsbegleitend fand der Kursus 14tägig am Montag von 8-12 Uhr an der Schule statt. „Ich versuche, meine Aufgabe von der praktischen Seite her zu lösen“ (ebd.), schrieb Markgraf. An der 9. Volksschule wurden im Januar zwei dieser sogenannten Aushilfslehrerinnen nach ihrer „Vereidigung“ angestellt. Es häuften sich weiter Sammelaktionen unterschiedlichster Art, meist nicht mehr nur dem Nachmittag vorbehalten, erstmals wurden in diesem Jahr Kartoffelkäfer gesammelt. Der Unterrichtsausfall aus solchen Gründen nahm rapide zu.

Das Schuljahr 1943/44 begann mit 22 Klassen, darunter 5 Anfängerklassen. Mit Konrektor Zemlin wurde wahrscheinlich der letzte männliche Kollege (außer Markgraf) eingezogen. Aufgrund der zunehmenden Bombenangriffe auf deutsche Städte und eine sich verschlechternde Ernährungslage wurden seit Ende November immer mehr Kinder von der Schule ab- bzw. umgemeldet zu Verwandten oder Bekannten auf dem Land oder in Kleinstädte. Am 28.12.1943 wurden die 5., 6. und 7. Klassen der Schule, insgesamt 105 Schüler, im Rahmen der *Kinderlandverschickung* (KLV) in das Lager Löderburg gebracht, begleitet von drei Lehrerinnen. Im Mai fuhren weitere 35 Jungen in ein Lager in Steutz, Kreis Zerbst. Die Lagerleiterinnen hatten zuvor

eine spezielle Ausbildung absolviert. In das nun unterbelegte Schulgebäude wurde zusätzlich die 4. Mittelschule einquartiert. Im Februar 1944 wurde die Situation durch eine Anordnung der Schulverwaltung noch chaotischer. Es durften nur noch so viele Kinder in Schulgebäuden unterrichtet werden, wie Schutzraumplätze zur Verfügung standen. Da es nur 60 derartig ausgewiesener Plätze gab, mußte der Unterricht auf die Zeit von 8 bis 18 Uhr verteilt werden. Und obwohl die 4. Mittelschule wieder ausgezogen war, reichten die Kapazitäten nun nur aus, um den Klassen wöchentlich 3 mal 3 oder 3 mal 2 Stunden Unterricht zu erteilen (vgl. ebd., 57). Erst im August wurde diese Regelung aufgehoben. Schwierig gestaltete sich die Situation dennoch, da sie zur Sammelstelle für Obdachlose bzw. Bombengeschädigte erklärt wurde und Bergungsraum für die Möbel der Ausgebombten bereitzustellen hatte.

Die Schule wurde zunehmend ein wichtiges soziales Dienstleistungsobjekt, die Schüler nahmen Aufgaben wahr, die immer häufiger außerhalb der eigentlichen Funktion von Schule lagen. Die organisatorischen Probleme waren nur noch schwer zu beherrschen. Die erzieherische Absicht, identifikationsstiftend zu wirken, wurde immer problematischer. Im März 1944 versah Markgraf seine Chronik mit einem programmatischen Einlageblatt: „Deutsch Deine Gesinnung, Deutsch Deine Haltung! Beide sind Bürgen für die Ewigkeit Deines Volkes.“ – eher hilfloser Appell als motivierender Imperativ. Selbst das Schulfoto auf diesem Blatt, Gebäude mit Fahnenmasten – wie schon 1937 ohne Fahnen – überzeugt nur wenig. Praktisch befaßte sich die Schule überwiegend mit der Herstellung von nützlichen Gegenständen oder der Konservierung von Gartenprodukten. Über Unterricht gab es aus der Perspektive des Rektors im letzten Jahr in der Chronik nichts zu berichten.

Über die Person des „Rektors Markgrafs“, wie er sich in der Chronik nannte, informieren auch einige Fotos, die er als Illustration in den Text eingefügt hatte. In der „Verpflichtungsfeier“ am 22. März 1942 sitzt er zwischen den uniformierten Honoratioren des Stadtgebietes – ohne Uniform, mit angelegten Ordenszeichen. Fotografien seines Dienstzimmers lassen so gar nicht den erwarteten Eindruck entstehen, es fehlen beinahe alle Insignien eines systemtreuen Schulfunktionärs. Weder Führerbild noch andere diesbezügliche Symbolik waren ihm beim Arrangement der Amtsstube

wichtig. An seinem Schreibtisch sitzend, könnte der Kittel seine „Lehrerrolle“ anzeigen, auch den Schutz der in dieser Zeit besonders in acht zu nehmenden Kleidung. Gleichzeitig vielleicht ein Hinweis darauf, daß nach dem Fototermin noch Unterricht zu erteilen war, die Rektorenrolle nur „zwischendurch“ wahrgenommen wurde. Alle Lehrer der Schule trugen in dieser Zeit Kittel, so ein Schüler. Auf einem anderen Foto wird die erste Information von einem Blumenstrauß auf dem Tisch bestimmt. Diese Quelle relativiert zusammen mit dem Text die anfangs aufgestellte

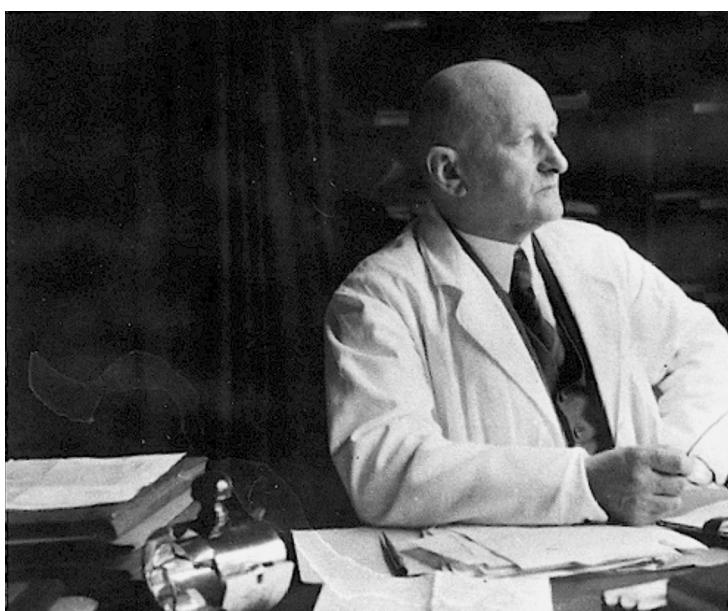


Abb. 40: Rektor Markgraf in seinem Dienstzimmer 1941 Behauptung vom „strammen Nazi“,

macht eine Entwicklung deutlich, die vom nationalsozialistischen Euphoriker hin führt zu einem engagiert pädagogisch arbeitenden Leiter, der eine immer engere Bindung zur Schule, zu Lehrern und Schülern eingeht. Die Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen wird kritischer, bringt am Ende Unsicherheit und Unbehagen zum Ausdruck. Aus seinem Weltbild konnte er jedoch nicht ausbrechen. So auch der im Juli 1944 verfaßte letzte Text im Stil eines Vermächtnisses:

„Das 5. Kriegsjahr geht seinem Ende entgegen. Trotz des verstärkten Luftterrors unserer Feinde gegen Frauen und Kinder unseres Volkes, gegen offene Städte, wodurch unersetzbare Kulturdenkmäler, Krankenhäuser und Schulen zerstört und vernichtet werden, ist die Widerstandskraft Deutschlands ungebrochen. In der Schule wird mit .. Eifer, mit nie erlahmendem Einsatz der Lehrkräfte an der Erziehung unserer Jugend gearbeitet, um sie ... für diesen Kampf um Sein oder Nichtsein fest zu machen, damit auch sie sich mit beteiligen kann im Kampf für die Erhaltung der deutschen, ja, der europäischen Freiheit und Ehre in unwandelbarer Treue zu unserem geliebten Führer Adolf Hitler, den die Vorsehung sichtbarlich gesegnet hat, als er dem verruchten Attentat am 20.7.44 fast unverletzt entging.“(ebd., 65)

Nur auf den ersten Blick assoziiert der Stil eine Rückkehr zum anfänglichen Duktus. Vermutlich motiviert durch das Attentat auf Hitler, die wilden Hetztiraden der Propagandamaschinerie gegen alle oppositionellen Regungen, erklärte der Rektor nochmals seine Loyalität. Es geht längst nicht mehr um „Sieg“, sondern um die „Erhaltung“ von Freiheit und Ehre, ein eher defensives Ziel. Aus dem Dilemma, daß zum „Terror“ der äußeren Feinde auch innere Kräfte das Staatssystem angriffen, kommt Markgraf zurück zu „unwandelbarer Treue“ zum „geliebten Führer“, eine seit Jahren in der Chronik nicht mehr zu findende Rhetorik. Markgraf „verabscheute“ das Attentat, er tat es jedoch fast emotionslos und weit unter dem Niveau öffentlicher Propaganda. Die Wir-Ebene, in der er in diesem Zusammenhang über die Rolle von Erziehung und Schule spricht, macht einen kollektiven Anspruch auf, erkennbar auch daran, daß er sich an die „Jugend“ wendet und nicht „seine Schüler“. Daß rhetorisch die Ich-Position, Synonym für

persönliche Identifikation, vollständig ersetzt wurde durch einen kollektiven, institutionellen, höheren Sinnhorizont, erhöht den Eindruck von Unsicherheit, Ausweglosigkeit, interpretierbar als eine Vergewisserung auf eine fiktive Gemeinschaft von Erziehern oder Schicksalsgenossen, die er vermutlich an seiner Schule vorfand. Resignativ ist keine Rede mehr von Auswegen oder Zielen. Über die Biographie Markgrafs ist bis auf die Informationen aus der Chronik nichts bekannt. Verbindung zu ehemaligen Versuchsschullehrern, die nach 1945 weiter miteinander verkehrten, hatte er vermutlich keine.

Während an der Goetheschule Spuren von Otto-Pädagogik – auch aufgrund der Quellenlage – nicht explizit weiterverfolgt werden konnten, wird im folgenden der Verbleib dieser pädagogischen Reformbestrebung nach 1933 am Beispiel der Berthold-Otto-Schule Magdeburg und der Otto-Bewegung überhaupt dargestellt.

9.3. *Zur Situation der Otto-Pädagogen 1933*

Die Entwicklungen an den Magdeburger Schulversuchen ist nicht losgelöst von der Gesamtsituation des Berthold-Otto-Vereins und des Bundes für inneren Frieden zu betrachten, deshalb zunächst einige Anmerkungen über das Verhältnis der Nationalsozialisten zu Berthold Ottos Ideen kurz nach ihrer Machtübernahme. Bereits seit Anfang des Jahres 1933 hatten Funktionäre der NSDAP signalisiert, daß sie mit den gesellschaftlichen und ökonomischen Auffassungen von Berthold Otto in keiner Weise konform gehen würde. Aus der Korrespondenz zwischen Otto-Anhängern in dieser Zeit (vgl. Baumann VI) geht hervor, daß die sich bekennenden Sympathisanten rasant zurückgingen, am Beispiel der stark reduzierten Abonnentenzahl des „Volksgeistes“ erkennbar (vgl.

Baumann VI. Buch, 90). Ein dem Verein wichtiges, in hoher Stückzahl gedrucktes Flugblatt, wurde verboten und Berthold Ottos „Rechenwirtschaft“ geriet unter andauernde Kritik. Die NSDAP-Mitglieder unter den Anhängern Ottos unternahmen zahlreiche Versuche in allen Teilen Deutschlands, einflußreiche Fürsprecher für ihre Auffassungen zu gewinnen, zumindest aber zu verhindern, daß Ottos „Mammonismus“ auf die „schwarze Liste“ zu verbrennender Bücher kam (vgl. ebd., 97f.). Die Volksorganische Tagung im Juni 1933 in Berlin-Lichterfelde bereitete die Leiterin der Schule, Ottos Tochter Irmgard Meyer-Otto, vor. In einem Brief an Remmert ist ein Hinweis auf die Beziehungen zu den Magdeburger Reformern enthalten:

„Nun stürzt ja alles ziemlich energisch über uns her! Gestern war die Polizei hier und hat den Restbestand Ihres Flugblattes beschlagnahmt! – Wie wird es nun mit der Tagung? Ist unsere Sache nicht gefährdet, wenn man oben mißtrauisch wird? Ich war bei Hanewald, und er riet, nur ‘unverdächtige’ Leute auf die Rednerliste zu setzen“ (Brief vom Mai 1933, zit. n. ebd., 96.).

Am 13. Juli schloß sich der Bund für inneren Frieden, auch nach Rücksprache mit den Magdeburger Mitgliedern, dem Deutschen Wirtschaftsdienst an. „Damit stehen wir unter dem Schutz der NSDAP“ (ebd., 102). Dennoch gelang es nicht, den Widerspruch zwischen Ottos Ablehnung der Geldwirtschaft und nationalsozialistischen Ökonomieauffassungen aufzulösen. Im Gegenteil, bald darauf wurde der Bund für inneren Frieden „auf Verlangen des Finanzkapitals“ (ebd., 111) aufgelöst. Es erwies sich als vorteilhaft, daß die pädagogischen und wirtschaftlichen Aktivitäten im Sinne Berthold Ottos schon rechtzeitig organisatorisch voneinander getrennt worden waren. Der Berthold-Otto-Verein in Berlin durfte bestehen bleiben, gleiches galt vermutlich auch für Magdeburg.

Anders als in der Elbestadt hatte die Lichterfelder Schule 1933 bis 1935 keine Schließungsabsichten abzuwehren. Im Jahre 1935 wurde in Berlin, ebenso wie in Magdeburg, ein erster Versuch durch die Schuladministration unternommen, das koedukative Prinzip zu unterbinden. Am 23. März 1935 stellte die Leiterin daraufhin einen Antrag auf Fortführung der Koedukation. Die ministeriellen Beamten prüften wohlwollend. Um eine komplizierte Sondergenehmigung zum Erlaß vom 12. Februar 1934 zu umgehen, entschied man sich, die Schule in ihrem Versuchsstatus zu belassen, worin zunächst die Möglichkeit zur Koedukation eingeschlossen war. Oberregierungsrat Thies genehmigte dieses Vorgehen, laut handschriftlichem Vermerk zunächst für 6 Monate.³⁶¹ Gesamtunterricht und Koedukation konnten weitergeführt werden. Der Erlaß vom 13. Februar 1937 bestimmte die Genehmigungspflicht für Versuchsschulen, mit der Folge, erneut einen entsprechenden Antrag zu stellen. Das erforderte wiederum eine administrative Prüfung. Auf die in diesem Zusammenhang ablaufenden Vorgänge in Magdeburg wird noch eingegangen. Aus einem Bericht von Oberschulrat Colling, Stadtpräsident der Reichshauptstadt Berlin, Abt. Mittel- und Volksschulen (die Schule war „weil sie irgendwo untergebracht werden mußte“ (ebd.) den Mittelschulen zugeordnet), vom April 1938 geht hervor, daß der „über die Grenzen Deutschlands hinaus bekannten Schule“ (ebd.) Respekt gezollt wurde. Der Berichterstatter revidierte die Schule anhand folgender Problemstellungen: 1. „Untersuchung, auf welche Weise bei den Kindern die Entwicklung der Grundbegriffe zu völliger Klarheit zu erreichen ist“; 2. Das „Erleben der Volksgemeinschaft, das bewußte Hineinwachsen in Staat und Volk, die Teilnahme am Erleben des Volkes und Staates. Diese Aufgabe wird gelöst durch den Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos“; 3. Die „Heilung bereits angekränkelter Kinder“ (ebd., Bl. 259f.). Das Ergebnis war wenig zufriedenstellend: „Unklarheit“ und kaum ein Unterschied zu anderen Schulen wurde im

³⁶¹ Vgl. Bundesarchiv, Abt. Potsdam; Rep. 76, VII, neu Sektion 1 B1, Generalie 3285-4: Versuchsschulen. (Ich verdanke den Hinweis auf diese Akten Prof. Wilfried Breyvogel.)

Zusammenhang mit der ersten Aufgabenstellung festgestellt, im zweiten Schwerpunkt sei man vom Ziel her ebenfalls mit anderen Schulen gleich, allerdings aufgrund einer eigenen Methode. Der Berichterstatter ließ hierzu eine Wertung ganz aus. In der dritten Aufgabe bestünde der „eigentliche Daseinssinn“ der Schule, der damit bestätigt wurde. Gesamtunterricht, zu dieser Zeit 3 bis 4 mal wöchentlich von 12 bis 13 Uhr, wurde von Frau Meyer-Otto geleitet³⁶², unter Teilnahme aller Lehrer und Schüler. Nach einer festgelegten Tagesordnung erlebten die Hospitanten folgende Themen:

1. Rede Hermann Görings am 1.3. 1938 zum Tag der Luftwaffe, der Aufbau der Luftwaffe
2. Reise des Führers nach Italien
3. Anfrage, wann Shakespeare gestorben
4. Wie eine Wasserleitung funktioniert
5. Der bolschewistische Schauprozeß in Moskau gegen 21 Angeklagte (vgl. ebd.)

Zuerst hätten sich die jüngeren, dann die älteren Schüler und zum Schluß die Lehrer geäußert. „Die Leiterin zeigte sich der schwierigen Aufgabe, eine solche Stunde straff durchzuführen, durchaus gewachsen“ (ebd.). Die Beteiligung der Schüler am Kursunterricht wurde gelobt. Über den Mittelkurs Mathematik (Konstruktion einer Tangente) wurde berichtet: „Die Aufgabe wird unter lebhafter Beteiligung der Schüler flott gelöst. Dem an korrekte mathematische Ausdrucksweise gewöhnten Ohr fällt hier die Altersmundart besonders auf“ (ebd., Bl. 260). In Biologie wurden ein Kaninchen und eine Taube seziert, „Bau des Magens, Mageninhalt, Länge des Darms absolut und auf die Körperlänge bezogen, werden verglichen. ... Die Beteiligung der Schüler war gut. Nur die Mädchen verhielten sich auffallend gleichgültig“ (ebd., Bl. 261). Weiter hieß es, Befürchtungen bezüglich der Stoffplanfreiheit beständen nicht. Insgesamt waren zum Zeitpunkt der Kontrolle 76 Schüler und 7 hauptamtliche Lehrkräfte an der Schule. Resümierend wurde (ohne einen wertenden Ausdruck zu verwenden) hervorgehoben, daß die Erziehung zum Gemeinschaftsgedanken über Gesamtunterricht, Schülergericht, Schulkanzlei und das freie Unterrichtsgespräch die besondere Art der Schule ausmache. Es sei von nationalpolitischer Bedeutung, daß sowohl die angekränkelten Kinder wieder in die Gemeinschaft eingeführt würden als auch „der von der Hitlerjugend vertretene Grundsatz der Führung der Jugend durch die Jugend gerade diesen Kindern die Einordnung erleichtert“ (ebd.).

Am 14. November 1938 fand unter Leitung des Oberregierungsrates und Schulrates Thies gemäß Erlaß vom 27. Oktober 1938 eine erneute Besichtigung der privaten Berthold-Otto-Schule in Wilmersdorf, Holbeinstr. 21, statt. Teilnehmer waren außerdem OSTD Schneider, Regierungsdirektor Hahn, Oberregierungsrat Fielitz, Ministerialdirektor Dr. Collins (Stadtpräs., Volks- u. Mittelsch.), Regierungsrat Dr. Becker (Stadtpräs., Abt. höhere Schulen) – eine imposante Kommission für diesen relativ geringfügigen Anlaß. Nach Unterrichtsrevisionen und Gesprächen mit der Leiterin verfaßte Schneider einen kritischen Bericht, in dem er bemängelte, es gäbe an der Schule keine Turnhalle und keine naturwissenschaftliche Sammlung, die meisten Lehrkräfte hätten nicht die erforderliche Qualifikation, es würde kein Unterricht in Latein erteilt und der fremdsprachliche Unterricht entspräche nicht den Anforderungen, die Auflösung der Klassensysteme sowie der Verzicht auf Lehr- und Stoffpläne mache einen organischen Übergang in eine höhere Schule unmöglich (vgl. ebd., Bl. 295). Thies, der dem zustimmte, räumte ein, daß die Schule rein äußerlich gewachsen sei, von 20 Schülern zu Ottos Zeiten auf rund 80. Aber eine Weiterentwicklung der pädagogischen Konzeption sei damit nicht verbunden. Im Gegenteil, ob Otto

³⁶² Es wurde angemerkt, Frau Meyer-Otto habe als Leiterin keinen pädagogischen Abschluß.

„eine Zusammenfassung überwiegend ‘angekränkelter Kinder’, die seine ursprüngliche Aufgabe von vornherein gefährdet hätten, zugelassen hätte, muß sehr bezweifelt werden“ (ebd., Bl. 298). Und weiter: „Die am Besichtigungstag festgestellten Unterrichtsergebnisse lassen nicht darauf schließen, daß an dieser Schule etwas geleistet wird“ (ebd.). Zusammenfassend begründete Thies seine Auffassung in vier Punkten:

„Die Berthold-Otto-Schule ist unter den gegebenen Verhältnissen nicht mehr in der Lage, die Ideen ihres Begründers durchzuführen. Sie lebt nur noch von dem Namen Berthold Otto.“

Die Schule kann unter keinen Umständen als Versuchsschule anerkannt werden, da hierzu fast alle Voraussetzungen fehlen.

Die Ausbildung der Schüler bis zum Abitur ist zu versagen.

Da die Berthold-Otto-Schule ohne Zweifel eine ernst zu nehmende Schuleinrichtung ist, bestehen gegen die Weiterführung als Privatschule solange keine Bedenken, als dieser nicht grundsätzliche Anordnungen entgegenstehen“ (ebd., Bl. 299).

Damit stellte sich Thies nicht gegen das Konzept Berthold Ottos, sondern argumentierte gegen die „gegebenen Umstände“. Positiv gedeutet hieß das, er konnte sich grundsätzlich schon eine Ottosche Schule mit Gesamtunterricht im nationalsozialistischen System vorstellen. An keiner Stelle wurde ein Mangel an Führung im Unterricht als unangemessen für die nationalsozialistische Erziehungs-auffassung reklamiert. Die Unterrichtung geschädigter und gehemmter Kinder hindere die volle Entfaltung des Konzeptes, was implizieren könnte: Bei elitärer Schülerzusammensetzung ein durchaus funktionsfähiges Konzept. Daß die Thiessche Einschätzung gar nicht so vernichtend gemeint war, macht der vierte Punkt des Gutachtens deutlich. Nicht unbedingt sehr schlüssig konstatiert Thies darin, die Schule sei „ernst zu nehmen“, und er sehe „keine Bedenken“ gegen die Weiterführung als Privatschule. Die Schule überstand die NS-Zeit, auch konzeptionell, relativ unbeschadet. Jüdische Schüler konnten bis 1938 „völlig ungestört am Unterricht teilnehmen“ (ebd., 115f.). Die Schülerzahl wuchs insgesamt sogar noch an. Im Krieg wurde die Schule nach Oberbayern evakuiert, 1946 kehrte sie zurück.³⁶³ Die Aufnahme von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten blieb eine wichtige Komponente des Schulkonzeptes bis heute. Die dargestellte Situation der Berthold-Otto-Bewegung bildet einen wichtigen Hintergrund der Magdeburger Entwicklung.

9.4. Die BOS Magdeburg – Anpassung und reformpädagogische Kontinuität

Wie bedrohlich die Situation in Magdeburg Anfang 1933 war, macht die angesagte Absicht der Nationalsozialisten klar, möglichst alle Resultate sozialdemokratischer Reformen aufzuheben, auch im höheren Schulwesen. Um den Stand vor 1919 wiederherzustellen, sollte zunächst das nur noch mit wenigen Klassen existierende König-Wilhelms-Gymnasiums (KWG) als humanistisches Gymnasium wiederentstehen. Das hätte aber zur Folge haben müssen, andere Schulen zu reduzieren oder zu schließen. Der Schulausschuß, nationalsozialistisch bestimmt, aber bis Juni noch sozialdemokratisch mitbesetzt, stand unter großem Druck. Der Magistrat faßte am 3. April einen Beschuß, die erforderlichen Neueinschulungen zunächst aus der Wilhelm-Raabe-Schule zu rekrutieren. Mit der Erkenntnis, daß eine weitere höhere Schule nicht dem tatsächlichen Bedarf und schon gar nicht den finanziellen Möglichkeiten entsprechen würde, wurde diese Strategie geändert. Man suchte eine Schule, die im Gegenzug abgebaut werden konnte. Lehrer Hedicke, Noch-BOS-Lehrer war Mitglied des Schulausschusses:

³⁶³

Mit Unterstützung von Paul Oestreich und Stadtrat Wildangel (vor 1933 Lehrer bei Karsen) wurde die Schule am 16.9. 1947 als Privatschule wiedereröffnet (vgl. Baumann , VI, 116).

„Donath wollte diese ‘liberalistische Schule’ [die BOS] neben vielen anderen liquidieren und brauchte dazu noch die Zustimmung des Schulausschusses, in dem ich Sitz und Stimme hatte. Es sollte alles einstimmig angenommen werden, und deshalb suchte mich vorher der Rektor L., den ich von früher her gut kannte, auf und teilte mir dies ‘vorsorglich’ mit. Ich lehnte ab, worauf er mich echt nationalsozialistisch bedrohte. In der Sitzung selbst wurden mechanisch alle Punkte einstimmig erledigt – bis zur BOS. Da hob ich meine Hand nicht, hatte dies aber vorher schon Donath gesagt, der mich ja für die Volkshochschule haben wollte. Er stellte fest: einstimmig. Darauf ‘Gegenprobe’. Ich stimmte als einziger dagegen. Donath ‘rettete die Situation’, wie man zu sagen pflegt, indem er feststellte: ‘So gut wie einstimmig’. Damit blieb ich, wie L. mir gedroht hatte, vor dem KZ bewahrt. Das ist eine quälende Erinnerung.“³⁶⁴

Wie schon 1930, geriet die BOS wieder in die engere Wahl. Sie war in den Augen rechter Politiker seit langem im Verdacht, politisch links zu tendieren. Der Schulrat vermutete wahrscheinlich beim Abbau dieser Schule den geringsten Widerstand. Die Argumentationslage war für den Magistrat gegenüber den genehmigenden Regierungs- und Ministerialbehörden dennoch nicht problemlos. Den Aufbau des KWG bei allgemein sinkender Schülerzahl und einem äußerst dramatischen Spargebot zusätzlich dem Staatshaushalt aufzubürden, war ebenso unmöglich wie, den Abbau der BOS mit mangelndem Bedarf zu begründen und gleichzeitig eine neue Schule zu installieren. So argumentierte die Stadtregierung schließlich mit der Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Konzept der BOS und der nationalsozialistischen Erziehungsauffassung und zusätzlich mit der finanziellen Unangemessenheit des Schulversuchs.

Während sich die Vorgänge entwickelten, wagte Hanewald einen kühnen, wie er es später nannte „naiven“ Vorstoß: Er stellte an den Stadtschulrat den Antrag auf Expansion des Berthold-Ottoschen Schulversuchs. Auf die frühere Ablehnung durch die sozialdemokratische Regierung hinweisend, wurde in einem mehrseitigen Papier ein Entwurf für die Umgestaltung des Schulwesens in der Wilhelmstadt entwickelt, der von einem „gliedhaften Ganzen“ und „volkserzieherischer Arbeit“ im Sinne Berthold Ottos ausging. Man sähe die Chance, eine 1929 durch die Einrichtung einer weltlichen Sammelschule und die damit verbundene Verlegung der Versuchsvolksschule unterbrochene Entwicklung wiederaufzunehmen.

„Hier ist die Möglichkeit zum Aufbau eines einheitlichen Schulorganismus gegeben ... [die, R.B.] eine Reihe von Aufgaben, die bei der Neugestaltung der deutschen Schule entstehen, auf Grund der inneren Bereitschaft sofort in Angriff genommen werden, und beiverständnisvoller Organisation können die schon gewonnenen Erfahrungen für einen ganzen Stadtteil fruchtbar gemacht werden, ja vielleicht auf noch größere Kreise sich ausdehnen“ (Hanewald in Bbl. 1960, 42f.).

Das Thema „Auslese“-Verfahren für höhere Schulen wollte er im Sinne seiner Konzeption von 1922/23 erneut aufgreifen, die obligate schriftliche Aufnahmeprüfung abschaffen. Mit dem Vorschlag, eine 9. Klasse in Verbindung mit der Volksschule aufzubauen und eine über bisheriges Niveau hinausgehende Nutzung des Landheimes für unterrichtliche Zwecke, befand er sich noch immer in der Nähe seiner „Einheitsschulidee“. Hanewald reklamierte später auf diesen Antrag vom August 1933 bezogen, er „wurde gestellt in der damaligen Ahnungslosigkeit vom Parteiwesen und hatte natürlich keinen Erfolg“ (Hanewald 1958, 60). Wie sich Hanewald mit seiner Einschätzung der Lage irrite, zeigt der Antrag von OB Markmann an den Oberpräsidenten im Oktober desselben Jahres. Er forderte darin, „von Ostern 1934 ab die Berthold-Otto-Schule, die mit ihrer freiheitlichen Unterrichtsmethode und mit der an ihr geübten Koedukation den Erziehungszielen der neuen Zeit am wenigsten entspricht“³⁶⁵, abzubauen. Mitbestimmend für diese Absicht war, daß ihr

364

Hedicke, Brief v. 21.10.1960, zit. n. Bbl. 1961, II, IV, 24.

„eigentümlicher“ Gesamtunterricht und das Pflichthospitieren und der Werkunterricht eine wesentliche Anzahl von Lehrkräften mehr erfordere.

Die Lehrer der BOS entwickelten vielfältigste Aktivitäten, um Unterstützung für ihre Schule zu erhalten, insbesondere eine umfangreiche Korrespondenz. Auf städtischer Ebene waren die Chancen eher gering, darum suchte man Verbündete unter höheren administrativen Beamten und unter den Abgeordneten des Landtages und des Preußischen Ministeriums. Unter den Mitarbeitern der Berliner Behörde lassen sich aus Akten u.a. Oberschulrat Bohm, Dr. Hans Beyer, Ministerialrat Prof. Dr. „B.“³⁶⁶, besonders aber Ministerialrat Martin Löpelmann rekonstruieren. Der Weg zu letzterem führte über den Magdeburger Reichstagsabgeordneten Jacke, gleichzeitig Vater eines Schülers der Wilhelmstädtter Volksversuchsschule. Rauch hatte in der ersten Märzwoche ein Gespräch, in dem er dem Abgeordneten „Grundsätze unseres Wollens und Wirkens“ erörterte:

„Sie selbst wissen ja, wie unsere Reformarbeit immer wieder mit der weltlichen Schule in einen Topf geworfen wird. ... Diese Schulreform hat, wie ich Ihnen auseinandersetze, nichts zu tun mit der, die aus der Staatsumwälzung von 1918 hervorgegangen ist. Sie hat ihre Wurzel in der Reformbewegung Berthold Ottos, die an der Wende des Jahrhundert einsetzte, und von der Kriech in ‘Nationalpolitische Erziehung’ sagte: ... ’Im Gesamtwerk Berthold Ottos, in seinem volksorganischen Denken und seinen pädagogischen Ideen, sehe ich vielmehr einen der verheißungsvollsten Ansätze deutscher Zukunft.’“³⁶⁷

Die Antwort lautete: „Das ist die Schule, die wir wollen!“ (Ebd.) Rauch hob vor allem die enge Bindung an Berthold Otto hervor und machte deutlich, daß dieser seine Pädagogik weit vor dem Weltkrieg begründet habe. Damit wollte er der Assoziation vorbeugen, daß die beiden Schulversuche ausschließlich als Konsequenz sozialdemokratischer Reformintentionen entstanden seien. Vielmehr bestand Rauchs Absicht darin, mit nationalsozialistischen Intentionen zu vermitteln:

„Die neue deutsche Schule kann die alte, wie sie sich bis zum Weltkriege entwickelt hatte, fortsetzen in all den Zügen, die deutsches Gepräge hatten, sie wird sich aber von ihr unterscheiden durch das innere Verhältnis zwischen Lehrer und Kind. Die autoritative Auffassung von der unbedingten, auch widerwilligen Unterordnung wird Platz machen müssen der Idee einer begeisterten Hingabe des Kindes, des Jünglings an den Erzieher – den Führer“ (ebd.).

Rauch substituierte die bisher apostrophierte „Erziehung durch die Gemeinschaft“ durch Erziehung über eine gewissermaßen pädagogisch relativierte Autorität. Vermutlich handelte es sich weniger um ein rhetorisches Manöver, sondern um einen tatsächlich als möglich erachteten pädagogischen Kompromiß. Der Abgeordnete Jacke reichte die Texte wenige Tage nach Erhalt an das Mitglied des Preußischen Landtages, Dr. Martin Löpelmann, weiter, mit der Bitte um Unterstützung für die beiden Wilhelmstädtter Schulen. Löpelmann intervenierte auf dieser Grundlage am 25. März 1933 beim Ministerium:

³⁶⁵ Markmann: Abbau der Berthold-Otto-Schule 1933a (Schreiben des Magistrats der Stadt Magdeburg an den Oberpräsidenten, Abt. f. höheres Schulwesen), zit. n. Hanewald, R.: Wachstum und Unterricht IV, 6; I. Kap., Bl. 24. Abgedr. in: Bindeblätter 1963 III/IV, 36a.
Hanewald schrieb in einem Kommentar die Autorenschaft dieses Textes Stadtschulrat Donath zu. Mit Markmann habe er, Hanewald, ansonsten keine Verständigungsprobleme gehabt.

³⁶⁶ Eventuell könnte Benze gemeint sein, unter Rust einflußreicher NSLB-Funktionär, für höhere Schulen zuständig.

³⁶⁷ Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz Berlin; I. HA Rep. 76 VII neu Sekt. 1 B Teil I Nr. 85 Bd. 1: Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Die Einrichtung von Versuchsschulen 1920-1933, Bll. 399f.: Brief von F. Rauch vom 14.3.1933 an Herrn Jacke.
Ich verdanke die Information über diesen Aktenbestand Herrn Jörg Link von der Universität Potsdam.

„Der Reichstagsabgeordnete Jacke [Hervorhebungen in Quelle], Magdeburg, hat mir beiliegendes Aktenstück über die Versuchsschule in Magdeburg-Wilhelmstadt überreicht und mich darauf hingewiesen, daß diese Versuchsschule nicht mit den weltlichen Schulen zusammengeworfen werden darf. Die Schule arbeitet nach dem System Berthold Otto und wird von der Bevölkerung außerordentlich geschätzt.

Ich gebe das Aktenstück dem Ministerium zur Kenntnis und bitte, darauf achten zu wollen, daß diese Schule nicht wie ähnlich benannte, im marxistischen Sinne ausgebaute Schulen etwa geschlossen wird.“³⁶⁸

Die benannte Akte enthielt vier Dokumente, in denen aus der Perspektive der Berthold-Otto-Pädagogik Grundsätze über „Wollen und Wirken“ der Schulen und „Grundsätzliches unseres Schulgedankens“ ausführlich dargelegt wurden. Die beiden Verfasser waren Rauch und Hedicke. Einen interessanten Akzent erhält dieses Material dadurch, daß beide Autoren je ein Dokument von 1932 und eine komprimierte Aktualisierung dieser Standpunkte von 1933 vorlegten. Während Rauch 1932 überschrieb: „Elf Jahre Mitarbeit der Versuchsschule Magdeburg-Wilhelmstadt an der Gestaltung der neuen Schule“³⁶⁹ und darin als Kronzeugen für die Bedeutung Ottos den Erziehungswissenschaftler Nohl aufruft, wurde 1933 Krieck für diese Rolle verpflichtet. Die Versuchsschule sei eine „evangelische Schule mit simultaner Tendenz“ (ebd., Bl. 415), so Rauch darin. Auf die Trennung von Politik und Schule eingehend, mahnte er an, die Eltern zu pädagogisieren, d.h. sie zu veranlassen, „von dem politischen und weltanschaulichen Ringen abzusehen, wenn es sich um Fragen der Erziehung und des Unterrichts schlechthin handelt“ [Hervorhebungen Quelle] (ebd.). Fast programmaticisch endet Rauch 1932:

„Die wirtschaftlichen Krisen der Gegenwart, die Wirmisse in den politischen Kämpfen der Jetzzeit hemmen das ruhige, organische Wachstum auch auf kulturellen, auf schulischen Gebieten, hemmen auch leider das Werden der Einheitsschule, die hier erstrebt wird. Wenn die deutsche Volkheit sich auf sich selbst besonnen hat, wenn die Not der Gegenwart überwunden ist, wird sich das geeinte Volk auch die Einheitsschule schaffen, die deutschem Wesen gemäß ist. Diese Schule wird das Erkenntnisorgan des Volkes sein. Sie vorzubereiten und bauen zu helfen, ist Aufgabe von Schulmännern, die auch in der Notzeit ihre Nerven, ihre Energie nicht verloren haben“ (ebd., 418).

Was Rauch hier vorausahnte, war nicht ohne Hoffnung auf Chancen für die von ihm vertretene Schulreform. Sowohl die politische Distanz zur SPD während der Weimarer Zeit als auch das erstrittene Image, eine „evangelische Schule“ zu sein, hatten letztendlich verhindert, in den Strudel der Schließungen weltlicher Schulen zu geraten. Die Volksversuchsschule stand Ende 1933 wie bereits ausgeführt schon nicht mehr in Frage.

Obgleich die Aktivitäten zur Anpassung an die neuen Bedingungen gemeinsam und abgestimmt mit der BOS liefen, war deren Schicksal zu dieser Zeit noch völlig offen. Daran änderte zunächst auch die umfangreich einsetzende Unterstützung von außen nichts. So intervenierte der ehemalige Leiter des Magdeburger PSK, Dr. Waßner, Mitbegründer der BOS, beim Oberpräsidium:

„.... Und gerade weil sie sich den Schülern ohne Unterschied ihrer Herkunft in gleicher Weise widmeten, wuchs die Anziehungskraft der Schule dauernd, und hierin liegt auch die zunächst eigenartig wirkende Tatsache begründet, daß ebenso sehr rechts- wie linksgerichtete Eltern mit Vorliebe ihre Kinder – trotz oft weiten Schulweges – dahin sandten. ... Dabei war die pädagogische Auffassung des Lehrerkollegiums keineswegs individualistisch und bleibt nicht

³⁶⁸ Ebd.; Bl. 398.

³⁶⁹ Ebd.; Bll. 408-418.

bei dem verstiegenen Schlagwort „Vom Kinde aus“ stehen, sondern folgte auch hier ihrem Meister Otto und suchte die Schüler für die große Gemeinschaft von Volk und Vaterland zu erziehen und wo immer es möglich war, den Zusammenhang damit aufs kräftigste zu entwickeln.“ (WuU, IV, 6, in: Bbl. 1964, 37: Brief v. 24. Oktober 1933 an das Oberpräsidium).

Im gleichen Monat setzte sich Friedrich Muth, Leiter des Vereins für Berthold Ottos Pädagogik e.V., eine wichtige Persönlichkeit im Kontext nationaler Perspektive, mit einer Eingabe an den Preußischen Minister für Kunst und Volksbildung für den Erhalt der BOS Magdeburg ein. Er konnte auf seine politische und pädagogische Opportunität setzen:

„Als alter Nationalsozialist bitte ich im Namen des obigen Vereins, den ich leite, den Herrn Minister inständig, das Magdeburger Vorhaben in letzter Stunde noch zu verhüten. Es zeugt von einer völligen Ahnungslosigkeit der Magdeburger Nationalsozialisten, wenn sie Berthold Otto dem Liberalismus zurechnen“ (Muth, zit. n. Hanewald, Bbl. 1963, 53).

Er ließ in zeitgemäßem Duktus erziehungstheoretische Auffassungen folgen, allerdings mit nationalsozialistischen Erziehungspostulaten noch nicht identisch:

„.... Das wirkliche Kind trägt seine Erziehungsziele ebenso sicher in sich, wie etwa die Eichel ihre Entwicklungsaufgabe zur Eiche, das deutsche Kind insbesondere will von sich aus u.a. männlicher Held oder (in ihrer Art) weibliche Helden werden, der Lehrer hat nur die Aufgabe, diesen Entwicklungswillen durch seelen- und körperkundlich aufs gründlichste geschulte Beobachtung gewissenhaft zu studieren und entsprechend zu fördern“ (ebd.).

Im Juni schrieb Hanewald an Krieck in Frankfurt:

„Hochverehrter Herr Professor!

Das Kollegium meiner Schule, der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg, in dessen Auftrag ich Ihnen schreibe, hat es mit besonderer Freude begrüßt, daß Sie in Ihrer ‘Nationalpolitischen Erziehung’ die erzieherischen Gedanken Berthold Ottos mit so freundlichen Worten bedacht haben. Wir sind dafür um so dankbarer, als sich in dieser Zeit des Umbruchs reaktionäre pädagogische Auffassungen vielerorts in der Tagespresse wieder breit zu machen versuchen, das Denken über erzieherische Fragen in gänzlich falsche Bahnen führen und dadurch wirklich völkische Reformarbeit ernstlich gefährden. Das Kollegium meiner Schule, das sich mit ihren erzieherischen Werken schon seit langen Jahren beschäftigt hat und sich auch jetzt mit Ihrer ‘Nationalpolitischen Erziehung’ in Gemeinschaftsarbeit befaßt, würde an Ihrer Zeitschrift ‘Volk im Werden’ gern tätig mitarbeiten. ...“ (WuU IV, 8;I. Kap., 2. Teil, 77)

Die Reaktion von Krieck ist nicht bekannt. Im November 1933 intervenierte auch Kreitmayer aus Nürnberg beim Magdeburger Stadtrat mit der Frage, ob es sich bei der Schließungsabsicht der BOS eventuell nur um einen „Irrtum“ handle.

„Kennt die Schulverwaltung in Magdeburg die zukunftsweisende Bedeutung der Ideen Berthold Ottos die auch von Kulturminister Schemm schon anerkannt wurde? Ist man sich dort bewußt, daß nur auf volksorganischem Boden eine neue deutsche Erziehung möglich ist?“ (Zit. n. WuU 1964, 50)

Die Versuche der pädagogischen Rehabilitierung waren eingebettet in eine deutschlandweite Kampagne der Anhänger Berthold Ottos gegen eine zunehmende Beschränkung ihrer Möglichkeiten. Es entwickelte sich ein Konflikt um die BOS zwischen dem aus nationalsozialistischer Begründung heraus handelnden OB Markmann und dem eher pädagogisch motivierten Oberpräsidenten. Während das PSK versuchte, zugunsten des Konzeptes der BOS im Sinne des Ministeriums zu vermitteln, reizte Markmann seine Kompetenz im Dezember aus und lehnte rigoros jeden Kompromiß ab:

„Ein etwaiger Verzicht auf die Verwirklichung eines großen Teils der Gedanken Berthold Ottos seitens des Kollegiums der Anstalt würde uns in unserem Beschlusse, die Anstalt

abzubauen, durchaus nicht beeinflussen. Eine höhere Schule auch mit normalem Lehrplan in dieser abgesonderten Gegend ist für uns nicht mehr tragbar.“³⁷⁰

Mit der Argumentation gegen den Schulstandort überhaupt verringerte sich der Spielraum für Alternativen erheblich.

Die konzeptionelle Anpassung

Es wurde sehr schnell klar, daß die Initiativen zur Rettung der BOS sich nicht nur auf die schuladministrative Schiene beschränken durften. Unbedingt mußten die pädagogischen und politischen Auffassungen den neuen Entscheidungsträgern bekannt gemacht und sie vor allem den neuen Bedingungen angepaßt werden. Versucht wurde, zwischen den liberalen pädagogischen Insignien wie Gesamtunterricht, Koedukation sowie dem Individuum und der Gemeinschaft verpflichteten Erziehungsabsichten einerseits und den nationalsozialistischen Intentionen andererseits zu vermitteln.

Spätestens seit Kriecks Bestseller „Nationalpolitische Erziehung“ (1933) waren die pädagogischen Differenzen offenkundig³⁷¹. Durch Erziehung sollte ein „politisch-wehrhaftes“ Kernstück des völkischen Gesamtstaates entwickelt werden, nicht identisch mit der bürgerlichen neuhumanistisch gebildeten kapitalistischen Besitz- und Gesellschaftsschicht, sondern eine *neue* Ausleseschicht,

„in straffer Zucht gehalten, nach der gemeinsamen und verpflichtenden völkischen Weltanschauung ausgerichtet, auf Ehre, Wehrhaftigkeit, Treubindung, Bereitschaft zum Dienst und zum Opfer, auf Hingabe an das Ganze, auf den Stil strenger Lebensform und straffer Lebensführung, auf die Werte des völkischen, wehrhaften und politischen Lebens gestellt: soldatisch im öffentlichen Leben und seiner Führung. Einordnung und Gehorsam gegen die Führung, Tapferkeit und Mut ... Hier zeigt sich, daß organische Ganzheit sowohl den Individualismus wie den Kollektivismus überhöht und überwindet ...“ (Krieck 1939, 83f.).

Spätestens mit „Einordnung und Gehorsam gegen die Führung“ war ein Punkt erreicht, von dem ab Kompromisse mit Reformpädagogik nur schwer möglich waren. Zudem mahnte Krieck für den Nationalsozialismus an, er sei die Überwindung des Liberalismus, des „zwischenstaatliche[n] System[s] von Weimar“ (ebd., 33). Auch Alfred Baeumler, ein weiterer populärer Erziehungswissenschaftler dieser Zeit, thematisierte das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Er kritisierte an bisherigen Auffassungen, daß sie „mehr eine Erziehung zur geistigen Gemeinschaft als eine Erziehung durch die Gemeinschaft“ (Baeumler 1942, 178) meinten und z.B. in Fichtes Erziehungssystem „von den beiden konkreten Gemeinschaftsformen (Familie und Männerbund oder Sippe und Gefolgschaft)“ (ebd.) nicht eine erscheine. Er befürwortete einen Vorrang von „Lebenswirklichkeit“ „vor allem Unterricht und vor allem Wissen und Können des Einzelnen“ (ebd., 182). Rousseau gestand Baeumler zwar zu, die Erziehung von der Vormundschaft des Buches befreit und damit das Recht von Kindheit, des Körpers und der Handarbeit begründet zu haben. Gleichzeitig aber habe er an die Stelle des individualistischen Rationalismus den individualistischen Sentimentalismus gesetzt, somit die strenge Herrschaft der Vernunft durch „die Anarchie des nur sich selber fühlenden und sein Glück ungestüm begehrenden Herzens“ (ebd., 175) gesetzt. „Ohne das Erlebnis der Gemeinschaft von Jugend auf ist eine Erziehung für die Gemeinschaft nicht möglich“ (ebd., 177), Erziehung zur Gemeinschaft gelinge also nur innerhalb

³⁷⁰ Ebd.; Auszug eines Schreibens des Magistrats vom 23. Dezember 1933.

³⁷¹ Rauch berief sich schon 1930 auf Krieck.

der Gemeinschaft. Für die Magdeburger Reformer waren damit wichtige Orientierungspunkte für die theoretische Auseinandersetzung bzw. Anpassung gegeben.

Die erste Veröffentlichung von Lehrern der BOS nach dem Machtwechsel, eine kleine Broschüre (Hanewald/Graf 1933), widerspiegelte nicht mehr die refompädagogische Euphorie früherer Arbeiten. Die „geistige Grundhaltung“ Ottos sei gerade der radikale Bruch „mit den Ansichten des Individualismus“ (ebd., 4), hieß es darin. Bestand zuvor im Verhältnis von Individuum und Volkganzem (Gemeinschaft) gerade die pädagogisch produktive Spannung, stellte sich nun dieses Verhältnis als abhängig nur noch von der Gemeinschaft dar. Der damit verbundene Gegensatz werde erst

„durch das Bewußtsein der Volksganzheit überbrückt und zur Einheit verbunden. Einer naturhaft bedingten Gleichschaltung jeglicher Individualität mit dem Leben und Empfinden der Masse ist somit der Weg bereitet – der Weg innerhalb der Ganzheit des Volksorganismus“ (ebd.).

Demzufolge sei die „Schule als Zelle des Volksorganismus“ weniger „vom Kinde aus“ zu gestalten als vielmehr „vom Kinde als Teil des Volksorganismus aus“. Somit gehe es der BOS nicht um individualistisch ausgerichtete, psychologistische Pädagogik, die Gefahr liefe, einer relativistischen und weichlichen Lebensauffassung Tür und Tor zu öffnen. Man entspreche vielmehr den „geistigen Bedürfnissen und Notwendigkeiten der Kinder“ (ebd., 5), weil durch derartige Rücksichtnahme dem gesunden Wachstum volksorganischer Einheit auf kulturellem Gebiet weitgehend Rechnung getragen werden könne. Dennoch, die Argumentation „durch Selbstentfaltung zum Gemeinschaftsdienst“ führte in gewisser Weise doch wieder zurück zu einer eigenständigen Rolle des Individuums. Man hielt fest am Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos. Er galt den Reformern unter den gegebenen Bedingungen als die geeignete methodische Entsprechung für die erzieherischen Verhältnisse zwischen Individuum und Gemeinschaft. Dieser erste veröffentlichte Versuch von pädagogischem Konformismus oder „Anbiederung“ (Lehberger 1994, 11) war textlich frei von irgendwelchen Faschismen, Vordergründigkeit oder Führerverherrlichung. Die Motive waren sicher von Lehrerin zu Lehrer verschieden: politische Neugier, Überzeugung, Angst um das Überleben der Familie oder der Schule. Der Mehrzahl der BOS-Lehrer ging wahrscheinlich zunächst von der Überzeugung aus, daß eine Übereinstimmung mit Hitlers völkischer Zielstellung grundsätzlich möglich sei. Darauf weist auch das Vorwort eines von Lehrer Laumann 1933 veröffentlichten Textes hin, in dem er für die Berthold-Otto-Anhänger schreibt:

„B. Otto wollte nicht nur Schulen helfen, er kannte die große innere Not des Volkes. Seitdem Adolf Hitler neues Leben wachruft, wurden wir Berthold Otto Leute auf vielen Gebieten ohne jede Umstellung zu seinen Mitarbeitern.“³⁷²

Bekundungen dieser Art sind auch von anderen Reformern bekannt, so z.B. von Alfred Andreesen, dem Leiter der Lietz-Heime, mit dem Hedicke seit seiner Studienzeit in Kontakt stand:

„Es ist erstaunlich, wie alle grundsätzlichen Gedanken des nationalsozialistischen Erziehungsprogramms sich schon bei Lietz finden, wie denn viele Männer des neuen Deutschlands durch Lietz' Schriften beeinflußt sind. Man wird Lietz, wie ich hoffe, jetzt erst entdecken, nicht nur als Vorläufer, sondern als einen der wenigen Vorkriegs-National-Sozialisten, der dem erzieherischen Programm schon die klassische Formulierung gab und nur auf anderem Wege, ... (Andreesen 1933, 51ff.).

Zwei Jahre später veröffentlichten die Magdeburger Reformer einen weiteren Sonderdruck der Reihe „Wachstum und Unterricht“ mit dem Titel: „Berthold Otto und das deutsche Heer (Zur Wiedereinführung der Heeresdienstplicht im 16. März 1935.)“ (Graf/Menzel 1935). Das war

³⁷² Vgl. Laumann, J.: Die Geschichte der Schulverwaltung in Magdeburg von 1818-1889, 3, maschinengeschrieben Kopie, Fundort: WWB/A; 4° Hp 45.

offensichtlich schriller Zeitgeist, es wird erstmals ein pädagogischer Bezug hergestellt zu einem höchst politischen Ereignis. Die Absicht ist unverkennbar – die Zeilen sollten Übereinstimmung zwischen Ottos Auffassung und staatlichen Zielen dokumentieren. Die Herausgeber handelten nicht nur aus einem Magdeburger Interesse, sondern im Rahmen der deutschlandweiten Bemühungen des Berthold-Otto-Vereins, sich politisch-pädagogisch zu rehabilitieren. „Was ist das liebste Spiel unserer Jungen? Zum großen Jammer der Sozialdemokraten ist und bleibt es das Soldatenspiel und das Kriegsspiel“ wird Otto auf der ersten Seite zitiert. Unter dem Stichwort „militärische Erziehung“ und „Volksheer“ nehmen die Autoren Ottos umstrittene Affinität zum Heer auf (vgl. auch Otto 1914, 163-174), bisher in der Magdeburger Rezeption als Thema ohne Bedeutung. Das Heer symbolisierte für Otto die „bestorganisierte Gemeinschaft“,

„aus Hunderttausenden von einzelnen Menschen eine einzige Körperschaft zu machen, die von einem [Hervorhebung im Original] Willen beseelt wird und in der alle Glieder sich so fest aneinander fügen, so aufeinander eingearbeitet sind, wie nur Glieder eines Einzelkörpers“ (Graf/Menzel 1935, 1).

Bei genauem Hinsehen relativiert sich jedoch dieser „militaristische“ Eindruck, denn Otto leitet seine Begrifflichkeit nicht von der „imperialistischen Aggressionsarmee“ ab, sondern von einem „Volksheer“, einem (utopischen) Organismus, der vom Friedenswillen des Volkes und seines Führers (gemeint war Bismarck) beseelt sei. Einen Krieg zu beginnen, „der sich unter Umständen hätte vermeiden lassen, das kann kein Staatsmann verantworten, wenn er den Krieg mit einem Volksheere führen muß“ (ebd., 3). In diesem Sinne wurde das Heer als „Art von Erziehung“ befürwortet, die das deutsche Volk nicht mehr entbehren könne (Graf/Menzel 1935, 2). Hedicke, der zu dieser Zeit bereits Direktor der Luisenschule war, überschrieb seinen Beitrag „Muttersprache und Volkswerdung“. Er war nationalsozialistischen Erziehungspostulaten gegenüber wesentlich aufgeschlossener als seine Mitautoren. Er argumentierte, daß das Einzelwesen bisher nur durch individualistische Verkennung und im Experiment unzulässig vereinzelt worden sei. Auf Hitlers „Mein Kampf“ bezogen, formulierte er ganz im nationalsozialistischen Duktus (und frei nach Krieck 1933),

„es wird dem Neger gelingen, das dem Westeuropäer eigentümliche kategoriale Verhalten zu den Dingen, sagen wir der Farbe oder Zahl, in sich nachzuschaffen; er wird dadurch nie deutscher Mensch, weil es nicht wahr ist, daß sich der Geist den Körper baut, weil es nicht wahr ist, daß Sprache die formende Ursache sei. ... Wo Sprache keine Wurzeltiefe, keinen Zusammenhang mit Blut und Boden mehr hat, ist ihr gemeinschaftsbildender, ihr volksbildender Wert dahin“ (Hedicke 1935, 4).

Die Weimarer Epoche nannte Hedicke „die Zeit der vierzehn Kampfjahre“, aus der der Ruf „Deutschland erwache! ... immer stärker und mächtiger schwoll“ (ebd.). Anders Gustav Schulze, der das Verhältnis von „Organisation und Wachstum“ behandelte. Er zog sich feinsinnig auf eine pädagogische Argumentation zurück. Schule habe als Organisation zwar auch Bestimmungen zu folgen, aber der Unterschied zum Heer bestehe darin, daß „die Betätigung des Erkenntnistriebes nicht nach Befehl, nach Vorschriften, sondern .. im freien Wachstum“ (Schulze 1935, 8) geschehe. Er argumentierte nachdrücklich dagegen, Otto mit Liberalismus in Zusammenhang zu bringen, ein solcher „Vorwurf“ beruhe auf mangelnder Kenntnis von dessen Gesamtwerk bzw. einer Verengung auf seine pädagogisch-methodische Leistung. Die Darstellung Schulzes über das Verhältnis von Organisation (Heer) Wachstum (Individuum) lief letztendlich, wenn auch relativiert – auf den Erhalt von Selbstbestimmung des Individuums hinaus:

„Je begrenzter und sachlicher der Zweck einer Organisation ist, um so klarer ist in sachlicher Autorität durch Vorschrift und Befehl das Zusammensein und Zusammenwirken seiner Mitglieder zu ordnen, je umfassender und persönlicher der Sinn einer Gemeinschaft ist, um so unmöglich ist es, Zusammensein und Zusammenwirken der Glieder durch Vorschriften und Gesetze eindeutig zu bestimmen“ (ebd.).

Mit der „Erziehung zum Gehorsam“ setzte sich Otto Graf in seinem Beitrag auseinander. Sie sei Ausdruck

„der Forderung nach Ausgerichtetetheit des politischen Willens nach innen und außen. Gehorsam ist das größte Erfordernis der Zeit, und die Erziehung zum Gehorsam ist darum die Aufgabe, die innerhalb der Erziehung heute vordringlich erscheint“ (Graf 1935, 10).

Zu dieser präambelartigen Offerte an die politische Gegebenheit stehen seine am Ende seines Aufsatzes aufgemachten ethischen Grundüberzeugungen in unverkennbarem Konflikt:

„Erziehung zum rechten Gehorsam ist im letzten und höchsten Sinne nichts anderes als Erziehung zur Freiheit, wie denn als höchster Erfolg einer Gehorsamserziehung nicht der Mensch dasteht, ‘der ängstlich die Folgen erwägt’, sondern der, der da, wo unrechtmäßige Forderungen an ihn herantreten, aus eigener Verantwortung zu handeln weiß (Max Piccolomini). Deshalb darf gerade zum Zwecke einer Erziehung zum Gehorsam der Quell sittlichen Empfindens und Wollens, der dem eigenen Herzen entspringt, nicht verschüttet werden. Die Pflege des Gehorsams erfordert auch eine Pflege des Gewissens“ (Graf 1935, 16).

Vielleicht bringt der letzte Satz die Haltung einer Mehrzahl der BOS-Pädagogen am treffendsten zum Ausdruck. Zum Opportunismus bereit, wollte man dennoch ethische Leitgedanken und erzieherische Grundsätze nicht völlig aufgeben. Auch in der praktischen Gestaltung von Schule ist bei vielen Lehrern eine ähnliche Überlagerung erkennbar. Ihr Dilemma bestand darin, daß sie sowohl ihre suspekt gewordene Erziehungsauffassung unter den aktuellen Bedingungen zu läutern, sie also zu reagieren hatten, und sie noch immer Chancen sahen, ihre Otto-Pädagogik für die nationalsozialistische Erziehung dienstbar zu machen. Als Medium für diese erhoffte Expansion sollte der Gesamtunterricht dienen.

„Wir haben damit schon angedeutet, daß solche Erziehung uns besonders gewährleistet erscheint in einer geistigen Sphäre, wie der Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos und die gesamtunterrichtliche Haltung des Erziehers sie ermöglichen“ (ebd.).

Die zitierten Texte sind zwar einerseits weithin frei von vordergründiger nazistischer Terminologie, andererseits trotz deutlichen Bemühens um Eigenständigkeit (etwa Betonung der „Pflege des Gewissens“) leicht anschlußfähig an die NS-Ideologie. Ebenso wie Resistenz kaum zu erwarten war, wäre auch vorbehaltlose ideologische Adaption eine zu pauschale Interpretation. Wie sah nun das Verhalten der Magdeburger Reformer im einzelnen aus?

Gegenüber konservativen und rechts stehenden Auffassungen konnten sie politisch leicht als „links“ orientiert gelten. Wichtig war deshalb, daß im Frühjahr eine politische Rehabilitierung durch „führende Nationalsozialisten Magdeburgs“, so Hanewald, offiziell erfolgte. Ein Gutachten bestätigte „politische Zuverlässigkeit“ aus nationalsozialistischer Perspektive. Das von Regierungsdirektor Heye unterzeichnete Schreiben entnahm sie vom „Verdacht einer Linkseinstellung“. Vermerkt wurde jedoch auch, daß sich „keiner aus dem Kollegium früher im nationalsozialistischen Kampf“³⁷³ betätigt habe.

Wenn grundsätzlich galt, daß am Beginn der NS-Diktatur die politischen Maßnahmen zur Lenkung der Lehrer(innen) eher eine geringe Wirkung hatten (vgl. Scholtz 1985, 41), Reserviertheit gegenüber einer vorbehaltlosen Anpassung in dieser Zeit trotz einer „eifertigen Politisierung“ (ebd.) noch nicht abgebaut war, so lieferte das Kollegium der BOS mit seinem Verhalten im Frühjahr 1933 schwerwiegende Gegenargumente zu dieser These. Die Lehrer(innen) der Schule traten beinahe geschlossen in die NSDAP ein. Sie indizierten damit einen hohen Grad an „freier“

³⁷³ Hanewald: Politische Haltung des Lehrerkollegiums, in: WuU 1964 C, 50. Auszug aus einer nicht näher bezeichneten Quelle, unterzeichnet: Heye, Oberpräsident [richtig wahrscheinlich Regierungsdirektor] der Provinz Sachsen.

Zustimmung zu Programmatik und Politik“ (Breyvogel 1979, 200). Hanewald beschreibt diesen Schritt wie folgt:

„Kurz vor dem 1. Mai 1933 rief ich das Kollegium zu einer Besprechung über die Lage zusammen, mit der Frage, ob wir nicht auch jetzt einheitlich handeln wollten. Es wurde beschlossen, daß wir alle in die Partei eintreten würden. ... Gustav Schulze sagte in dieser Besprechung etwa, wenn wir mitmarschierten, könnten wir vielleicht unsern Einfluß geltend machen, in der Opposition draußen nicht. Das war wohl damals die Meinung des gebildeten Bürgertums“ (Hanewald 1962, 84).

Fast alle Lehrer schlossen sich den Argumenten von Hanewald und Schulze an, die Mehrzahl wohl aus der geschilderten Motivation heraus, einige vielleicht nur dem kollektiven Druck folgend. Frau Hanewald berichtete rückblickend darüber:

1933 schien die Schule zunächst nicht sehr gefährdet, da im preußischen Kultusministerium ein Herr Löpelmann für sie eintrat. Immerhin trat das Kollegium im Frühjahr geschlossen, um der Schule willen, in die NSDAP ein, obwohl mehrere Kollegen Bedenken hatten. Aber dann siegte im Ministerium die HJ-Partei, und nun mußte man für die Sondereinrichtungen fürchten.“³⁷⁴

In seiner Autobiographie äußerte sich Lehrer Klitscher darüber:

„Dann wurde die Partei energischer. Sie forderte: Wir werden die Schule nur bestehen lassen, wenn alle Lehrer in die Partei eintreten! Wir waren alle keine Nazis. Aber wir beschlossen, alle einzutreten, um unsere Schule zu retten. Das war 1937“ (Klitscher 1989, 58).³⁷⁵

Seinen Eintritt in die NSDAP beschrieb er im Unterschied zu den anderen Zeitzeugen: „Ein Kollege schlug vor, wir sollten alle nominell in die Partei eintreten. Der Kampf dauerte bis 1937. Dann folgten wir seinem Rat, ohne unsere Meinung und Gesinnung zu ändern“ (Klitscher 1989, 84). Klitscher war junger Sportlehrer und hatte schon von daher unausweichlich erzieherische Aufgaben mitzutragen, die Wehrsport und Rituale eng verbunden waren. In den Erinnerungen der Schüler fiel er jedoch nicht aus dem Rahmen sonstigen Lehrerverhaltens an der Schule. Daß seine biographischen Erinnerungen von den tatsächlichen Ereignissen derart abwichen, Verhalten vor allem mit institutionellem bzw. kollektivem Druck gerechtfertigt wurde, geschah hier aus der Retrospektive einer erfolgreichen Lehrerkarriere, in der offenbar diese Konstruktion nicht unwichtig für den erneuten Anfang nach 1945 war.

Wie eventuell auch Klitscher, hatten mehrere Lehrer ernste „Bedenken“. Die Entscheidung sei schwer in Übereinstimmung mit bisher gelebten Auffassungen zu bringen gewesen, so Zeitzeugen. Lehrer Middendorf reflektierte diesen Schritt zu Hause als „etwas sehr Schlimmes“³⁷⁶. Die Tochter von Lehrer Lucius erinnert sich in diesem Zusammenhang:

„... ich weiß noch, daß die Lehrer, mein Vater und Herr Menzel – die anderen weiß ich nicht mehr, welche das waren, daß die sich beraten haben, was sie nun machen sollen – ob sie in die Partei eintreten sollten oder nicht. Und komischerweise – für mich ist das komisch – fanden sie, die Schüler müßten jetzt unter diesem Regime leben, und deswegen wollten sie eintreten in die Partei.“³⁷⁷

Die Mitgliedschaft in der NSDAP verweigerte als einziger Max Holste, „der sich in meinen Augen als ‘Individualist, als Künstler kennzeichnete“ (Hanewald 1962, 84). Das Grundmotiv der großen Mehrheit war „Schutz der Schule“, eine Übereinstimmung, die offenbar relativ schnell hergestellt

³⁷⁴ Brief Frau Hanewald v. 1. September 1992, liegt dem Autor vor.

³⁷⁵ Die Datierung Klitschers entspricht nicht den Erkenntnissen des Autors.

³⁷⁶ Zit. nach Interview mit Frau L.

³⁷⁷ Interview mit Frau K., Tochter von Lehrer Lucius am 4.7.95, liegt als Tonbandaufzeichnung vor.

war. Verweigerung hätte möglicherweise ernste Folgen gehabt, eine positive Entscheidung wurde vielleicht auch als Schutz der eigenen Person und der Familie verstanden. Inwieweit Holstes Rückversetzung an eine Volksschule einige Zeit später im Zusammenhang mit seiner Verweigerung stand, ist nicht nachprüfbar. Vermutlich begründete sich für die damalige Lehrerschaft Vorbehalt weniger in dem konkreten politischen Bekenntnis, als vielmehr in dem Sich-Einlassen auf eine parteiliche Bindung, der man sich bisher glaubhaft widersetzt hatte.

Versucht man die Haltung des Kollegiums der BOS zu charakterisieren, dann stellt eine pro-nazistische Auffassung vor 1933 die Ausnahme dar. Schüler ordnen diese Kategorie nur Lehrer B. aufgrund seiner entsprechend akzentuierten Unterrichtsgestaltung im Fach Geschichte zu. Nach 1933 kamen einige neu an die Schule versetzte Lehrer dazu. Weniger für diese als vielmehr für die, die sich mit einem liberalen Gesellschaftsverständnis von einem möglichen Ausbalancieren zwischen privater und sozialer Sphäre identifizierten, wurde die zunehmende Politisierung der Gesellschaft durch den Nationalsozialismus zum Problem, das sich mit der NSDAP-Mitgliedschaft weiter verstärkte. Wahrscheinlich Anfang 1933 nicht in der Schärfe vorhersehbar, wurde der private Bereich immer mehr politischen Eingriffen unterworfen. Die Reaktionen des einzelnen darauf lassen sich nur schwer ausmachen, die Alltagsforschung hat Kategorien dafür eingeführt, die nach Peukert von Konformität bis zu widerständigem Verhalten reichen, darunter Nonkonformität, Verweigerung, Protest und Widerstand.³⁷⁸ Wenn auch als Orientierung wichtig, so erweist es sich als sehr problematisch, in untersuchten Biographien von BOS-Lehrer(innen) Kategorien oder gar Linearität aus dem Verhalten nachvollziehen zu wollen.

Daß es auch Anzeichen für nichtkonformes Verhalten an der BOS gab, zeigt sich zum Beispiel im Falle des Lehrer Lucius. Hanewald erwähnt in einem veröffentlichten Text sein „vorzeitiges Ausscheiden“ „auf eigenen Wunsch“. Schüler mehrerer Jahrgänge, darunter auch solche, die Lucius bis 1936 als Klassenlehrer hatten, erinnerten sich, daß er wegen seines öffentlichen Protestes gegen die Behandlung der Juden durch die Nationalsozialisten entlassen worden sei. Weitergehende Recherchen und ein Interview mit der Tochter Lucius' forderten ein Lehrerschicksal zutage, das sicherlich im Kreis der BOS-Lehrerschaft eine Ausnahme dargestellt hat. Die Tochter berichtet, daß ihr Vater die Teilnahme an bestimmten NSDAP-Veranstaltungen mehrfach verweigert habe. Insbesondere habe er es abgelehnt, Eintrittskarten für eine Hetzveranstaltung gegen die Juden mit dem Redner Julius Streicher³⁷⁹ zu verkaufen. Das nahm die zuständige NSDAP-Organisation zum Anlaß für Restriktionen gegen ihn. Es folgten Aussprachen und Verhöre mit Ortsgruppen- und Kreisleiter, mit dem Ergebnis, daß ihr Vater aus der NSDAP ausgeschlossen wurde (vgl. Brief v. 2. Feb. 1997). Die Entlassung aus dem Schuldienst folgte nicht sofort. Der Oberpräsident der Provinz Sachsen teilte Lucius in einem Schreiben vom 28. März 1936 zunächst ganz unvermittelt seine Versetzung mit:

„Im Interesse des Dienstes versetze ich Sie mit Wirkung vom 1.4.1936 ab an die städtische Augustaschule in Magdeburg und ersuche Sie, sich zu diesem Zeitpunkt bei dem Leiter der

³⁷⁸ Während Nonkonformität „noch keine zwingende Konfrontation mit den NS-Instanzen nach sich zu ziehen braucht“, riskierte Verweigerung „bereits auf einfacher Ebene eine Konfrontation“ (zit. n. v. Dick 1988, 421). Protest war „mit einer inhaltlich darstellbar abweichenden Position verbunden“ (ebd.), also argumentative Auseinandersetzung damit verknüpft. „Gerade die Erfahrungen mit den Eingriffen des Regimes trieb also Personen, die oftmals nur vorsichtig abweichende Haltungen artikuliert hatten, im Laufe des Konfliktes in eine entschiedenere Gegnerschaft“ (Peukert 1985, 55).

³⁷⁹ Herausgeber der NS-Zeitung „Der Stürmer“.

Augustaschule zum Dienstantritt zu melden. Die Leiter der Augustaschule und der Berthold Otto-Schule habe ich benachrichtigt.

In Vertretung gez. Heye.“

Aus einem handgeschriebenen Lebenslauf: „Dort wurde ich zum 1.8.1937 in den Ruhestand versetzt, weil ich aus der NSDAP ausgeschlossen worden war.“³⁸⁰ In einer Reminiszenz schrieb ein Kollege über Lucius auf diese Ereignisse bezogen: „Mutig hat Kurt Lucius sich für die Entrechteten und Verfolgten eingesetzt, und manhaft trug er die Folgen, die für seine Existenz daraus erwuchsen. Das Lehramt wurde ihm genommen, aber sein Gewissen war rein geblieben“ (Schmidt Bbl. 1960, 79). Zu den letzten Handlungen von Lucius’ an der Schule gehörte die Beratung der Schüler bei der Vorbereitung der Reformationsfeier 1936.

„Er wünschte sich einen apsis-ähnlichen Raum, vollkommen leer, bar jedes Schmuckes: nur eine Schrift sollte sich über das Halbrund ziehen. ... aus dem schweren vertikalen Fluß schwarzer Falten auf beiden Seiten des Podiums wölbte sich die silberhelle Apsis. Als einziges Ornament trug sie ein Stirnband aus metallenen Lettern: ‘Das Wort sie sollen lassen stahn’“ (ebd.).

Die Ansprache am 31. Oktober hielt Lucius in diesem Sinne. In der Schulchronik findet sich kein Hinweis auf diese Vorgänge, auch die Versetzung wurde nicht erwähnt. Die Erinnerungen Hanewalds an die Ereignisse um einen seiner langjährigsten Kollegen sind eher lückenhaft, obwohl er mit dem Vorgang direkt verbunden war. Im Jahr 1937 verfaßte er eine Stellungnahme über Lucius an den Oberpräsidenten. Darin heißt es unter anderem, Lucius sei ein „Mann von unbestechlicher Redlichkeit“, der „seine Stärke in den ethischen Fächern, vor allem im Religionsunterricht fand“, mit einem „ethischen Rigorismus“. Anlaß dieses Gutachtens war die Zeugentätigkeit Hanewalds vor dem Kreisgericht der NSDAP „in der Sache Lucius“ (vgl. Bbl. 1960, 6f.). Hanewald reflektierte die Motive Lucius retrospektiv nicht als „Widerstand“, sondern als Folge der Unvereinbarkeit mit persönlichen ethischen Prinzipien.

Lucius hatte auch nach 1937 noch Verbindung zur BOS. Ihm wurde 1939 von der Landheimgemeinde, respektive von Menzel als deren Vorsitzendem, die Ehrenmitgliedschaft verliehen. Dennoch waren die Erfahrungen von Lucius in dieser Zeit eher Isolierung und Vereinsamung, die ehemaligen Kollegen hätten ihren Vater gemieden, so die Wahrnehmung seiner Tochter. Lucius gelang es dann, eine Beschäftigung als Kirchenmeister und Katechet zu erhalten. Er wurde 1939 zum Sicherheits- und Hilfsdienst einberufen. Während dieser Zeit, so Lucius

„versuchte Gauamtsleiter Gewecke sich für meine Wiedereinstellung in den höheren Schuldienst einzusetzen. Mein von ihm, den Partiestellen, dem Oberpräsidium und dem Reichserziehungsminister befürwortetes Gesuch wurde von Rudolf Hess abgelehnt“ (Lucius 1941).

Trotzdem erhielt er 1940 vom Oberpräsidium den Unterrichtserlaubnisschein und durfte ab Herbst 1940 an der höheren Privatschule von Dr. Wilde unterrichten. Gesundheitliche, insbesondere psychische Krisen stellten sich immer häufiger ein, eine bleibende Folge dieser Leidenserfahrung. Im Oktober 1945 bekam er mit Wiedereröffnung der BOS eine Anstellung als Lehrer. Er wurde 1946 schwer krank und starb 1951.

Hinweise auf nonkonformes Verhalten aus politischer Motivation enthalten Schülererinnerungen auch über den Lehrer Pistorius:

„Immer war uns ‘Pi’ ein Lichtblick! Er hat sein Antinazitum offen zur Schau getragen. Oft haben wir eine ‘Wallfahrt’ zu seinem Haus gemacht, wo ‘zum Trutze’ die rote Fahne heraushing mit 3 Pfeilen. Wie haben wir ‘Pi’ geliebt und geachtet. Mein Kummer war, daß ich

380

Lebenslauf für Dr. Wilde, wahrscheinlich 1941, aus dem Fundus der Tochter, Kopie im Besitz des Autors.

es im Unterricht nicht zeigen konnte, denn meine Zeichenkünste waren rechtdürftig. Später trug ‘Pi’ sein Abzeichen mit den 3 Pfeilen unter dem Rockaufschlag“ (Berzau, Bbl. 1966, 78).

Pistorius gehörte zu den wenigen Personen, die auch nach 1933 noch Kontakt mit dem wegen seines sozialdemokratischen Engagements entlassenen Oskar Linke hielten.³⁸¹ Er blieb bis zu seinem Wehrmachtsdienst 1940 an der BOS. Nach dem Krieg arbeitete er an der pädagogischen Hochschule in Göttingen als Kunstlehrer. Über die Lehrerin Käte Grimm gibt es unterschiedliche Darstellungen. So zum Beispiel, daß sie im Unterricht nach 1933 noch habe die Marseillaise singen lassen, ein riskantes Unternehmen, wie sich eine Schülerin erinnerte.³⁸² Ein Schüler erinnerte sich an Verhalten, das eher weitgehende Konformität dokumentierte, sie habe ständig das Parteiaabzeichen getragen. Liberales Verhalten und geringe Neigungen, rituelle Zeremonien nach den Vorschriften zu zelebrieren, wurden auch anderen Lehrern zugeschrieben. Selbst Lehrer, die äußerlich eine hohe Identifikation mit dem NS-Regime demonstrierten, hätten keineswegs immer ein dazu identisches Handeln an den Tag gelegt. Zum Beispiel sei Lehrer Raue, Geschichte und Latein, in der Schule in „Stiefln, mit einer lila Bridgeshose und einem auch entsprechend lila Jackett mit dem Naziabzeichen“ aufgetreten.

„Und alle Schüler wußten, daß er das nur trug, weil er es tragen mußte. ... Das konnten wir fühlen. Er hatte die Besonderheit ... er hing im Geschichtsunterricht grundsätzlich keine politischen Karten aus, sondern topographische Karten und ließ dann anhand einer topographischen Wehrmachtsskarte den Wehrmachtsbericht erläutern. Da hatten wir einen Schüler ..., das war so’n Radiobastler, der hörte also regelmäßig BBC, was also auch unter Strafe stand. Und der wurde zu Beginn jeder Geschichtsstunde, und das jahrelang, vor diese Karte geholt und mußte dann die Frontlage erläutern. Und dann hat er die immer unter der Perspektive deutscher und englischer Wehrmachtsberichte vorgetragen. Und allen war bewußt, daß das nicht so ganz ohne war, was da geschah, aber keiner hat darüber gesprochen“ (Interview mit Herrn R., 2.5. 1996).

Die Informationen in diesem Zusammenhang machen insgesamt deutlich, daß das Lehrerverhalten sich wesentlich differenzierter gestaltete, als der fast einheitlich vollzogene Parteieintritt es vermuten läßt. Die Autonomie des einzelnen Lehrers blieb auch in dieser Zeit weitgehend bestehen. Das Verhalten desselben Lehrers wurde nicht selten von verschiedenen Schülern auch unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert. Eine weitere Erkenntnis besteht darin, daß eine mitunter behauptete Dichotomie in sogenannte alte BOS-Lehrer, die die pädagogische Tradition fortsetzen, und in später an die Schule versetzte Lehrer, grundsätzlich so nicht aufging. Dennoch ist wohl feststellbar, daß die Mehrzahl der in den 40er Jahren an die Schule versetzten Lehrer, darunter kriegsverletzte Offiziere, einen autoritären Unterrichtsstil praktizierten. Es gab jedoch auch Beispiele dafür, daß der gesamtunterrichtliche Stil auch in dieser „späten“ Zeit von Lehrern allmählich übernommen wurde. Der schon erwähnte Dr. Lenze gehörte zu diesen. Die Schüler seiner Klasse nahmen diesen Wandel sehr deutlich wahr. Er selbst bestätigte:

„Als ich schließlich 1934 mein altes Realgymnasium, an dem ich ausgebildet und das mir ans Herz gewachsen war, verlassen mußte, empfand ich das als harten Schicksalsschlag. Die Zukunft hat mich wieder ausgesöhnt mit meinem Los, und ich kann heute sagen, daß ich dankbar bin für die 15 Jahre, die ich der BOS angehört habe. Wenn ich auch kein 100%er Anhänger Berthold Ottos bin, muß ich doch sagen – und dieser Meinung würde sich auch mein Freund Bohnsack anschließen, wenn er noch lebte – daß diese Schule ein Kollegium hatte, das eine vorbildliche Arbeitsgemeinschaft war“.³⁸³

³⁸¹ Vgl. Interview mit Herrn L., 15.9.1995.

³⁸² Gespräch mit Frau P. am 4.7.1995, Tonbandaufzeichnung im Besitz des Autors.

³⁸³ Lenze, zit. n. Bbl. 1961 V, VI, 48.

Nach 1933 gab es noch einmal eine Berührung des bereits erwähnten Lehrers Fritz Krüger, der 1931 an die Pädagogische Akademie nach Stettin berufen worden war, mit der BOS. Er war als SPD-Mitglied durch das „Berufsbeamtentgesetz“ von der Entlassung bedroht. Die zuständige NSDAP-Dienststelle ließ zwecks Entscheidung ein Gutachten³⁸⁴ über ihn anfertigen. Der Verfasser war Otto Graf, Lehrer der BOS. Es handelt sich um ein in mehrerer Hinsicht sehr aufschlußreiches Schreiben, darum einige Auszüge daraus. Bereits am Anfang des mehrseitigen Papiers wird die Absicht von Graf deutlich:

„.... Mir selbst ist Herr K. in den drei Jahren gemeinsamer Arbeit an der Schule ein stets angenehmer Kollege gewesen. Schon bei der ersten Begegnung hatte sein Äußeres mich sympathisch berührt: die durchaus nordisch bestimmte Erscheinung, die offenen blauen Augen, die freie unverbogene Art seines Auftretens hatten mir eine Persönlichkeit angezeigt, die den Typus des deutschen Lehrers im besten Sinne vertritt. Dieser erste Eindruck hat sich durchaus bestätigt. Erst nach mehr als Jahresfrist habe ich zufällig erfahren, daß Herr K. Mitglied der SPD sei. Aus seinen Äußerungen und Handlungen hat man das kaum entnehmen können. Ganz im Gegenteil habe ich nur erlebt, daß Herr K. sich stets einer strengen Gerechtigkeit und peinlichen Objektivität befleißigt hat. Seine Persönlichkeit wurzelte ganz in Blut und Boden von Heimat und Volk“ (Graf, WuU, IV, 6; Kap. III, in: Bbl. 1965, 25f.).

Entlang einer an nationalsozialistischer Semantik orientierten Begrifflichkeit wird ein Bild von Fritz Krüger gezeichnet, das reichlich ausgestattet ist mit Identitätsmerkmalen einer systemkonformen Persönlichkeit:

„Herr K. hat der SPD angehört, ohne ihr innerlich im eigentlichen Sinn ergeben zu sein. Er ist somit ohne Zweifel sich selbst untreu gewesen, was ich ihm oftmals zum Vorwurf gemacht habe. Ich kann mich trotzdem für ihn einsetzen, weil sein Eintritt in die SPD sich folgendermaßen erklärte:

Nach der Rückkehr aus dem Feld war Herr K., der die bolschewistische Revolution in Rußland erlebt hatte, durchaus rechts gerichtet. Er geriet aber bald zu seinem Vater, in dessen Haus er zurückkehrte, in Opposition. Diese trieb ihn auch in das entgegengesetzte politische Lager (sein Vater war deutschnational). Das war um so mehr möglich, als Herr K. im innersten Kern eine ästhetische Natur ist, ein Künstlerblut, bei dem das Politische dem Menschentum als nebenschließlich untergeordnet ist“ (ebd.).

„Die Zugehörigkeit zur SPD ist mir daher stets als unnatürlich erschienen“³⁸⁵ (ebd.). Es ist nicht ersichtlich, ob dem Verfasser die Brisanz seines Gutachtens bewußt gewesen ist, er handelte sehr „unbefangen“, ja naiv. Nicht ohne Pikanterie ist auch die Kritik an den „Mißständen des Parteibuch-Beamtentums“ – vor 1933. Fritz Krüger hatte Kenntnis von dem Gutachten und reagierte darauf im Mai 1933 mit folgendem Brief:

„Sehr geehrter Herr Dr. Graf, vielen herzlichen und aufrichtigen Dank für ihr Bemühen, mir zu helfen. ... Im üblichen Amtslauf dieser Angelegenheit folgt dem Beurlaubungsbescheid ein zweites Schreiben, in dem die Einleitung des Verfahrens angekündigt wird. Ich hab's noch immer nicht. Man wird in Geduld warten müssen. Ich habe die Freude, daß der älteste Lehrer meines Kollegiums und ein hiesiger Staatsanwaltschaftsrat als Elternbeiratsvorsitzender mir auch ein Urteil zur Verfügung gestellt haben. Lieber Herr Dr. Graf, all die Hilfe, die ich in diesen 2 Wochen gefunden habe, das ist eins von dem Positiven, das ich aus dieser Not – und es ist eine – mit herausnehme“ (WuU 1965, II, IV, 64).

³⁸⁴ Das Gutachten wurde von Hanewald „aus dem Nachlaß von Otto Graf“ in den Bbl. veröffentlicht. Datiert mit 13. Mai 1933.

³⁸⁵ „1931: Nach der Übersiedlung an die Pädagogische Akademie in Stettin wußte Herr K. wiederholt mündlich wie schriftlich zu berichten, daß für seine Vorlesungen diejenigen seiner Hörer am meisten Verständnis bezeugt hätten, die der nationalsozialistischen Bewegung angehörten.“ (Graf, WuU. IV, 6; Kap. III, in: BBL. 1965, 25f.)

Krüger war nach Schließung der Akademie wahrscheinlich Lehrer in Stendal. Er wurde vermutlich noch 1933 entlassen. Danach und ebenso nach 1945 habe er „arge Enttäuschungen und harte Kämpfe“ erlebt. „Dank seiner Standhaftigkeit und seiner geistigen Überlegenheit gegenüber seinen Gegnern wußte er sich durchzusetzen“, so Rauch später (zit. n. Bbl. 1959, April/Mai, 12). Krüger starb 1957 in Glindenberge bei Wolmirstedt.

Schicksale, die mit existentiellen Restriktionen während der NS-Zeit verbunden waren, bildeten dennoch die Ausnahme unter den BOS-Lehrern. So erhielt Stadtschulrat Donath bekanntlich Hedickes Beförderung an die Viktoriaschule aufrecht, 1938 machte er Karriere als Oberschulrat. Außer ihm stiegen zwischen 1933 und 1945 vermutlich noch vier Pädagogen in die Leitungsebene auf oder gingen in die Lehrerbildung. Drei Lehrer und Lehrerinnen wurden zu Studienräten bzw. zum Oberstudienrat befördert.

Über die einberufenen Lehrer ist nach ihrem Verlassen der Schule eigentlich wenig bekannt. Etwas mehr konnte über Lehrer Holste in Erfahrung gebracht werden, der bekanntlich 1934 an eine Magdeburger Volksschule versetzt worden war. Im Jahr 1937 erhielt er erneut eine Anstellung als Oberschullehrer in Köslin. August 1939 wurde er zur Wehrmacht einberufen und blieb in dieser Zeit seinen künstlerischen Ambitionen verbunden. Holste leitete als Kapitänleutnant einen Marine-Sängerchor und ein Musikkorps in Stralsund (vgl. Bbl. 1961, 2). Erfolgreich, wie einem Zeitungsartikel³⁸⁶ von 1941 zu entnehmen ist. Aufschlußreich für sein Verhalten in dieser Zeit sind Tagebuchaufzeichnungen eines Lehrgangsteilnehmers 1944 in Saßnitz, der den Korvettenkapitänen Holste als Vorgesetzten folgendermaßen beschrieb:³⁸⁷

„Wie überangenehm überrascht war ich durch die äußerst zuvorkommende Haltung der Uffz. und Ausbilder. Es ist kaum zu sagen wie anders, ruhig es gegen Glückstadt war. ... Die Themenbesprechung im Kochef-Unterricht [Holste, R.B.] sind phantastisch. Überhaupt ist dieser Mann ein ungeheures Vorbild, ein Idealist, der an die Menschheit glaubt. Wie er führt, ist einmalig. Er führt uns ins Theater: „Tiefland“, läßt wunderbare Vorträge halten und durch sein Quartett Stücke schönster Kammermusik uns hören ... oder die Morgenfeier im schön ausgeschmückten Raum“ (Bb. 1961, 38).

Die Mehrzahl der männlichen Kollegen wurde zum Kriegsdienst eingezogen. Von Professor Schulze ist bekannt, daß er von 1939 bis 1945 Offizier der Wehrmacht war. Aus gesundheitlichen Gründen blieben Menzel, Graf und Hanewald verschont.

Abschließend sei angemerkt, daß die herangezogenen Quellen durch ihre unterschiedliche Perspektivität, die wenig hinterfragbaren Erfahrungen der Informanten und die verführende, aber nur scheinbare Authentizität nicht unproblematisch sind. Die biographischen Texte sind fast ausschließlich weit nach dem eigentlichen Geschehen entstanden, somit durch nachträglich aufgeschichtete Erfahrungen und Informationen gebrochen und uminterpretiert. Dennoch kann man über die Lehrer der Schule zumindest feststellen: Es gab so etwas wie ein kollektives Verhalten im Kontext Schule, in dem das reformpädagogische Ethos auch unter den veränderten Bedingungen bewahrt blieb. Gleichzeitig differenzierten sich stärker als in der Weimarer Zeit unterschiedliche individuelle Verhaltensweisen heraus, die von Anpassung bis Resistenz reichten und unterschiedliche Ausdrucksformen in schulischen wie außerschulischen Kontexten fanden.

³⁸⁶

Zit. nach Bbl., außer Datierung 28. April 1941 keine weitere Quellenangabe.

³⁸⁷

Holstes direkter Vorgesetzter war Admiral Rogge.

Zum Schulalltag

Im folgenden soll vor allem aufgrund von Informationen aus der Chronik der BOS auf Veränderungen im Schulalltag eingegangen werden. Eine kleine Auswahl von Eintragungen wird chronologisch dargestellt und – wo möglich – mit Schüleraussagen konfrontiert. Im wesentlichen überlassen wir uns der Perspektive des Verfassers der Chronik³⁸⁸ und gehen davon aus, daß dieses (halb)offizielle Dokument, in das schulrelevante Vorgänge in der Reihenfolge ihres Geschehens eingetragen wurden, auch seine nicht hintergehbare persönliche Befindlichkeit wiedergibt. Interpretativ wird an einigen Stellen darauf eingegangen. Der Adressatenkreis bestand für den Schreiber in den Kollegen, Schulaufsichtsbeamten und in der „Nachwelt“.³⁸⁹

Die Auswahl beginnt in der Zeit des ersten Abiturs im Frühjahr 1933, anknüpfend an das vorhergehende Kapitel. Es stand wie das gesamte Schulleben überwiegend noch in selbstverständlicher Kontinuität zur bisherigen Entwicklung. Dennoch hatte der Veränderungsprozeß auf verschiedenen Ebenen bereits Einfluß auf das Geschehen. Politischer Alltag, neue allgemeinpädagogische Ziele, schulregulierende Erlasse, Lektüre, der Umwelt entsprechende Einstellungen der Schüler, beginnende Partizipation der Jugendorganisationen an der Schule waren Indikatoren für Veränderungen im Bedingungsgefüge für die Lehrer, unbemerkt oder bewußt wahrgenommen. Ein Ausschnitt aus dem protokollierten Repertoire schulischer Veranstaltungen vom Anfang des Jahres 1933 verweist auf die neue Akzentuierung:

20. Februar: Einführung der Schüler in den Luftschutz. III. Luftschutztrupp aus Rostock – Vortrag in der Aula, verbunden mit praktischen Übungen auf Schulhof und in Keller zur Abwehr des Luftkrieges

22. Februar: Die Akademische Fliegergruppe aus Danzig besuchte auf ihrem Rundflug „Danzig bleibt deutsch“ auch Magdeburg. Zu 10.30 Uhr gingen 3 Schüler als Abordnung zu dem Empfang des Flugzeuges nach dem Flugplatz. ... einige Klassen (OIIIa, IVa u. UIIIa) wanderten auch hinaus. Von den übrigen Klassen von IV bis UI gingen etwa 200 Schüler – nicht die geschlossenen Klassen – zu dem Lichtbildervortrag der Danziger in die Stadthalle (Abmarsch 9.45 Uhr) (vgl. Chronik BOS, 20).

Die Veranstaltungen wurde damals nicht mit der Voreingenommenheit von heute wahrgenommen. Sie hoben auf das technische oder geographische Interesse der Schüler ab und hatten Erfolg damit. Nicht einmal, daß das Thema Krieg atmosphärisch mitschwang, war ungewöhnlich. Es hatte nach der Niederlage von 1918 nicht aufgehört zu existieren. Die Traditionen künstlerisch-kultureller Tätigkeit an der BOS wurden nicht nur von den Formen her, sondern auch inhaltlich fast unverändert fortgeführt. Zum Beispiel fand nach dem Auftritt der „Danziger Fliegergruppe“ die Aufführung von Shakespeares „Sommernachtstraum“ durch die dramatische Arbeitsgemeinschaft der OII-OI unter Leitung von Lehrer Schmidt statt. „Mit dieser Aufführung wurde unsere neue Bühne eingeweiht, die die Hochbauverwaltung uns jetzt endlich bewilligt hat“ (ebd.). Auch die unterrichtliche Kontinuität sei uneingeschränkt für diese Zeit zu konstatieren, so Schüler. Dennoch weist die Chronik deutliche Anzeichen auf für eine zunehmend von außen bestimmte Politisierung und Militarisierung. Im Spiegel von Schulveranstaltungen im März 1933:

2. März: Militärkonzert in der Stadthalle (6. Stde. frei)

8. März: Schulfrei auf Ministerielle Anweisung. Anlaß: Wahlerfolg der NSDAP

11. März: Volkstrauertag. Emotionsgeladene Feier in der Aula, ausgestaltet von Lehrer Lucius

13. bis 15. März: „Die Schule schwarz-weiß-rot beflaggt, dazu die Hakenkreuzfahne (am

³⁸⁸ Der Schreiber wechselt erst 1945.

³⁸⁹ Die folgende Auswahl wurde nach zweimaligem Durchlesen der handschriftlich verfaßten Chronik getroffen. Die Schülererinnerungen stammen aus den „Bindeblättern“ oder sind über Interviews erhoben worden.

Giebel des Altbaues). Die schwarz-weiß-rote Fahne stellte die Handarbeitshelferin, Frl. T., durch weißes Fahnentuch auf der schwarz-rot-goldenen Fahne her.“

21. März: Schulfrei anlässlich der Reichstagseröffnung, 11.45 Feier in der Schule mit Ansprache von R. Hanewald und ab 12.00 Uhr gemeinsames Anhören der Rundfunkansprache: Klassen der Mittelschule und der BOS in der Aula, die der weltlichen Schule in der Turnhalle (vgl. Chronik BOS, 20-23).

Nur widerstreitend akzeptierte offenbar der Autor der Chronik, daß Unterrichtsausfall aus politischen Anlässen zu einem Phänomen der neuen Schulpolitik wurde. Etwa ein Jahr später brachte er seinen Unmut darüber zum Ausdruck, indem er „angeordnete“ Ausfälle pedantisch aufrechnete. Inwieweit nationalsozialistische Inhalte den Unterricht beeinflußten, ihn auch methodisch veränderten, blieb weitgehend den Lehrern überlassen. Im Unterricht habe Politik nach wie vor keine Rolle gespielt, so einzelne Schüler auf Befragung aus dem Abstand von 50 Jahren. Es sei von den Lehrern weitgehend auf nationalsozialistische Sympathiekundungen verzichtet



Abb. 41: Schülerzeitung der BOS, 2. Nummer 1933

worden. Aus der Chronik lassen sich keine Hinweise auf zunehmende Hospitationstätigkeit der neuen Schulbehörde ableiten.

Umorientierung wird in offiziellen erzieherischen Zielstellungen schon vor dem Erlass über „Vaterländische Aufklärungsarbeit über den kolonialen Lebensraum“ (Erlass 282 16. August 1933) erkennbar. Film- und Vortragsveranstaltungen aus diesem Kontext nahmen rapide zu. Am 9. September 1933 fand eine VDA-Fahrt nach Dessau statt. „Die Kleinen traten immer

zu kurz und die Großen immer zu lang. Das ging unserem Herrn Schneider gegen den Takt, und so sah man ihn zeitweilig an der Spitze des Zuges verzweifelte Anstrengungen machen, um die entgleisten Marschierer wieder zusammenzubringen. Auf der Festwiese probten wir unsere Nummer durch, die, wie auf dem V.D.A-Fest in Magdeburg, aus Volkstänzen bestand, die wir mit unseren Flöten, Guitarren und einer Klarinette begleiten sollten“³⁹⁰

Unter welchem Aspekt diese Veranstaltung durch die Schüler eingeordnet wurde, machte das Resümee des „Redakteurs“ deutlich: „Die Dessaufahrt war vorüber. Sie hat, wie nichts anderes es besser gekonnt hätte, dazu beigetragen, uns einander näher zu bringen, das haben wir alle gemerkt“ (ebd.).

Die Einführung von Vererbungslehre und Rassenkunde mit dem 1. September in den Unterricht wurde mit keinem Wort erwähnt. Dagegen war die feierliche Übergabe eines „Schildes der Hitlerjugend“ an die Schule durch Lehrer B.³⁹¹ am 29. November für alle Klassen in der 3. Stunde ein wichtiges Ereignis. In dieses Schild durften die besten Schüler jeder Klasse aus der Aktion „Winternothilfe“ symbolisch Nägel einschlagen. Dem Direktor stand die Ehre des ersten Nagels zu. Zum Abschluß wurde das Horst-Wessel-Lied gesungen – die erste Eintragung über Rituale im Kontext HJ an der Schule. Ab November 1933 waren an den Schulen montags Fahnenappelle Pflicht. Der Chronist erwähnt erstmals einen solchen Appell zu Beginn des Schuljahres 1934/35:

13. April 1934: „8 Uhr Konferenz

8.50 kamen die Kinder; 8.55 Antreten auf dem Schulhof, von da auf den Sportplatz marschieren, zusammen mit der Mittelschule Flaggenhissem. Ansprache von Herrn Hanewald. Werner S. (OI) in SS-Uniform hatte das Kommando“ (Chronik, 43).

Militärische Organisation, straffer Zeitplan, Ansprache des Direktors waren Synonyme für ein pädagogisches Regime, das nur wenig mit den ursprünglichen Reformsymbolen gemeinsam hatte und sich an der BOS vermutlich auch nicht durchsetzte. Daß in diesem Fall ein Schüler in SS-Uniform kommandierend auftrat, stellte eine Ausnahme dar. Es ist der einzige Vermerk über Uniformen im Kontext Schule in der Chronik. Schüler, die nach 1933 die Schule besuchten, betonten vielmehr, daß Tendenzen einer Vereinnahmung des Schulklimas durch nationalsozialistische Ideen und Propaganda aus ihrer Wahrnehmung ein gewisser Widerstand entgegengesetzt worden sei. Keiner der Befragten konnte sich erinnern, an welcher Stelle in der Schule die Ehrung für Adolf Hitler installiert war. Die Bekleidung der Schüler im Kontext Schule oder Landheim zeigen einige Fotos, sie weisen nicht auf militärische Affinität hin. Symbole der Jugendorganisationen wurden nur im Zusammenhang mit der Turnbekleidung der Mädchen dokumentiert. Für den Unterricht reklamierten die Schüler, daß bestimmte Rituale, wie sie von anderen Schulen bekannt gewesen seien, nur sehr verhalten zelebriert wurden. Der pflichtgemäße Hitlergruß sei eher nachlässig erfolgt, Aufstehen bei jeder Antwort oder ähnliche an militärischen Drill erinnernde Formen seien nicht praktiziert worden.

³⁹⁰ VDA-Dessaufahrt, in: BOS. Aus der Schule. Für die Schule., Nr. 2, I. Jhg. v. 1. Oktober 1933 [Schulzeitung].

³⁹¹ „B. machte im Geschichtsunterricht keinen Hehl aus seiner Sympathie für den Nationalsozialismus – lange vor 1933“ (Herr A., Brief v. 2.8.95). Auch andere Schülerinnen charakterisieren Lehrer B. in dieser Weise.



Abb. 42: Oberprimaner 1937 mit Lehrer Schulze (Mitte)

aus.

„Die neue Regierung unseres Staates hat erkannt, daß jeder Deutsche in der Jugend wehrhaft werden muß, d.h., daß er lernt, das Vaterland in der Not zu verteidigen: Deutschland muß sich wehren können gegen Unrecht und Gewalt! ... Bei uns ist diese Ausbildung ohne Waffe. Es gibt genug andere Dinge, die man lernen muß, um ein wehrhafter Mann, ein guter Vaterlandsverteidiger zu werden.“³⁹²

Obgleich weder Soldat noch Krieg in dieser Werbeschrift für den freiwilligen „Geländesport“ eine Rolle spielen, ist es dennoch ein Zeichen für die unvermeidbar fortschreitende Militarisierung von schulischen Inhalten auch an der BOS. Dennoch verlief die Anpassung der Schule nicht mit der erwarteten Konsequenz. Man hatte sich wiederholt wegen der praktizierten Berthold-Otto-Pädagogik zu rechtfertigen, sich „Einwänden, die gegen die Schule erhoben sind“, zu erwehren und nach „Vorschlägen zur Erhaltung der Schule“ zu suchen. Die nicht näher erklärten „Einwände“ enthielten auch den Anwurf, die BOS sei eine „Judenschule“. Ein an anderer Stelle veröffentlichtes Protokoll verweist auf eine Unterredung am 17. Januar 1934, die Dr. Menzel und Dr. Graf mit einem Ministerialrat aus Berlin hatten, in der obige Vorwürfe Gegenstand waren. Die Schülerzahl war gegenüber 1933 um etwa 30 gesunken, eine Entwicklung, die auch andere Schulen verzeichneten, von den 409 Schüler(innen) waren 267 Knaben. Begründet mit Kampf um den Erhalt der Schule, wurde erwogen, sie in eine „Deutsche Oberschule“ umzuwandeln. Menzel und Graf erhielten im oben genannten Gespräch Zustimmung – bald darauf wurde es vollzogen. Als andere mögliche Alternative war auch die Umwandlung in eine „staatliche Aufbauschule auf dem Lande“ mit Internat im Gespräch. Die Voraussetzungen dafür waren jedoch nicht ausreichend gegeben. Bei allen konzeptionellen Überlegungen war die wichtigste Aufgabe, den Fortbestand der Schule zu sichern, Ostern 1934 ausreichend Schüler(innen) für die Sexten zu gewinnen (vgl. Bbl. 1964, 86).

³⁹²

Klitscher, H.: Etwas vom Geländesport, in: BOS. Aus der Schule. Für die Schule, Nr. 3, November 1933.

Die im Hintergrund sich abspielenden existentiell bedrohlichen Ereignisse wurden in der Chronik nicht reflektiert, dennoch sind wichtige Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Abitur 1934 interpretierbar. Die Prüfung selbst, im Unterschied zum Vorjahr regelschulgerecht, stand es unter Leitung des seit dem 25. Januar verantwortlichen Dezernenten Dr. Eduard Edert.³⁹³ Außer ihm zeigte auch das neue Ministerium Interesse an dieser Veranstaltung. In der Prüfung am 13. März tauchte unerwartet eine Revision auf:

„Als wir [...] in der ersten Stunde der mündlichen Reifeprüfung im Zeichensaal saßen, tat sich plötzlich die Tür auf, ein stämmiger, unersetzer Mann trat ein. Ich dachte: wie kann der Hausmeister nur diesen Vater hereinlassen? Der aber schritt auf den Vorsitzenden des Prüfungsausschusses, Oberschulrat Edert zu und stellte sich vor: Löpelmann. Es war der Ministerialrat aus Berlin ...“ (Hanewald Bbl. 1960 39).

Es war eine Folge des vor einem Jahr von Rauch und Hedicke unternommenen Rettungsversuchs über den Abgeordneten Jacke, daß Löpelmann, inzwischen zum Ministerialrat avanciert, auftauchte. Er griff hin und wieder in die Prüfung ein, u.a. examinierte er einen Schüler in Rassenkunde. Der für die Schule wichtige Eindruck des Hospitanten lautete, so Hanewald: „Ich habe mich davon

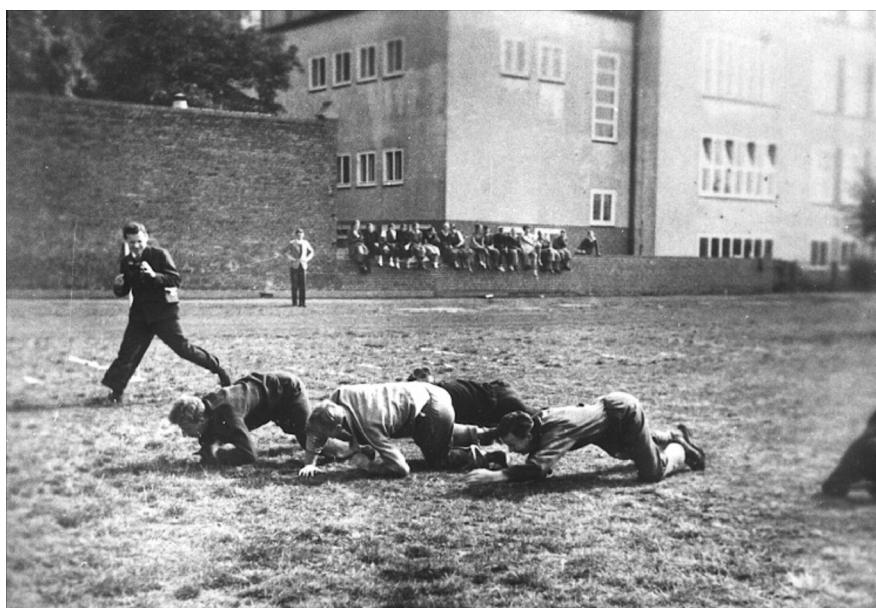


Abb. 43: Geländesport 1933 auf dem Sportplatz

überzeugt, was hier geleistet wird. Wenn Bestrebungen im Gange sind, diese Schule verschwinden zu lassen, so erkläre ich: sie wird bleiben!“³⁹⁴

Obwohl ein zeitlicher Vorgriff, sei angemerkt, daß daraufhin der Minister am 14. März 1934 an den Oberpräsidenten in Magdeburg nicht nur die Ablehnung eines Wiederaufbaues des König-Wilhelms-Gymnasiums in altsprachlicher Tradition verfügte, sondern auch: „Ferner erteiche ich Sie, darauf hinzuwirken, daß die Berthold-Otto-Schule in ihren erzieherisch gesunden Grundgedanken

³⁹³ Geboren am 31. Juli 1880. Er stammte aus dem 1920 dänisch gewordenen Tondern, war nach 1945 verantwortlich für die höheren Schulen in Magdeburg, ging dann in den Westen und war der erste Bundestagsabgeordnete des Grenzbezirkes Flensburg nach dem Krieg. Er wurde über 80 Jahre alt.

Mit Übernahme seines Amtes 1934 schulte er seine Tochter an die BOS um.

³⁹⁴ Martin Löpelmann galt als Kontrahent des späteren Reichsjugendführers Baldur von Schirach. Nachdem sich Schirach durchgesetzt hatte, verlor Löpelmann seinen Einfluß, das hatte Auswirkungen auf die Situation der BOS. Löpelmann wurde auch im Zusammenhang mit der Schließung der Freien Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen 1933 um Hilfe gebeten. Die wurde aber versagt.

erhalten bleibt“ (WuU 1964, 51). Inwieweit der Einfluß aus dem Berliner Ministerium oder lokale Vorgänge an der Entscheidung beteiligt waren, ist nicht bekannt. Aber der Antrag Markmanns sei schließlich „am Widerstand einiger leitender Männer im Ministerium“ gescheitert, „die z.T. die Schule aus eigener Anschauung kannten und besser als die beiden Antragsteller [vom Magdeburger PSK], wie die bei ihrem Besuch in Berlin zu ihrem Erstaunen feststellen mußten“ (Hanewald 1958). Damit schien die BOS institutionell gesichert, Kontinuität in der Lehrerbesetzung bis 1937 unterstreicht diese Vermutung. Dennoch erfolgte eine schrittweise Demontage des Schulkonzeptes.

Das Ende der Koedukation

Eine erste Möglichkeit ergab sich aus dem Ministerialerlaß vom 12. Februar 1934, der die Aufhebung der Koedukation forderte. In diesem Zusammenhang rekonstruierbare Ereignisse unterstreichen, daß Eltern und Lehrer keineswegs kampflos diese wichtige Position aufgaben. Am 10. März hatten Vertreter des Elternbeirats, Hanewald und Menzel ein Gespräch bei Stadtschulrat Donath. Es wurde ihnen in diesem Zusammenhang das Weiterbestehen der BOS zugesichert, so Graf in einem Brief³⁹⁵. Die Lage veränderte sich jedoch bereits zur nächsten Schulausschußsitzung am 19. März grundlegend. Donath und Regierungsdirektor Heye erwogen plötzlich, zusätzlich zum KWG auch die BOS abzubauen. Die besagte Sitzung habe dann auf Hanewalds Vorschlag hin doch eine relative Sicherheit für die BOS gebracht, indem sich Schulausschuß und Donath davon überzeugen ließen, den erforderlichen Abbau über die Reduzierung von Doppelanstalten zu erreichen. Ein entsprechender Vorschlag wurde dem OB zugeleitet. Wie unberechenbar die Situationen dennoch war, zeigt eine kurz darauf von Donath erlassene Erklärung, mit der er überraschend die Koedukation an der BOS verbot. Am 22. März 1934 erfuhren Lehrer und Eltern aus den Morgenzeitungen:

„KGW. wird nicht weiter aufgebaut. Die Berthold-Otto-Schule eröffnet wieder eine Sexta“. Weiter unten teilte das städtische Presseamt mit, daß „entgegen den bisherigen Anordnungen“ wieder Knaben angemeldet werden können. „Die Aufnahme von Mädchen ist ausgeschlossen [Hervorhebung Quelle]“ (zit. n. Chronik BOS, 34).

Der Elternbeiratsvorsitzende Rettig schrieb daraufhin erneut an Ministerialrat B. in Berlin und kündigte darin an, Hanewald und Menzel „werden am Montag, den 26.3. die Eingabe [auf Zulassung von Mädchen] Ihnen und Herrn Ministerialrat Löpelmann persönlich überreichen“ (zit. n. Bbl. 1965, 140). Gleichzeitig wurden die 20 bereits erfaßten Eltern von Mädchen für die kommenden Sexten aufgefordert, sich mit folgendem Text an den Elternbeirat zu wenden: „Ich wünsche, daß die Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg Ostern 1934 wie bisher auch Mädchen aufnehmen darf, und würde in diesem Falle meine Tochter anmelden“ (ebd.). Aber alle Versuche, die Koedukation zu erhalten, waren vergeblich. Zur Einschulung 1934/35 waren die Sextaner „wirklich nur Jungen!“, so der Vermerk in der Chronik. Eigentlich sollte ein gemeinsamer Gottesdienst aller Schulanfänger der Stadt in der Pauluskirche dem Schulbeginn dieses Jahres vorangehen, die BOS behauptete, zu spät davon erfahren zu haben und nahm nicht teil. Am 18. April erhielt die Schule vom OP nochmals fernmündlich die Information, „daß durch Telegramm des Ministers die Aufnahme von Mädchen verboten ist“ (Chronik BOS, 44).

Es gab die ersten personellen Eingriffe der Schulverwaltung. Betroffen waren der Musiklehrer Max Holste, Volksschullehrer, seit 1924 an der BOS³⁹⁶ und Lehrer Hamann, Mittelschullehrer, der

³⁹⁵ An Ministerialrat Dr. B., Berlin W 8, Unter den Linden 4 v. 20. März 1934, zit. n. Bbl. 1965, 81.

³⁹⁶ „Am 15. April 1934 trafen sich drei ehemalige Schüler der BOS in Berlin, um im Kultusministerium dafür einzutreten, daß der Musiklehrer Max Holste an der BOS verbleiben könne. Es waren M-L. D. (später Pastorin in Berlin), H. W. (später Professor in Osnabrück) und ich. Nach informativen Gesprächen mit Rudolf Paulsen

den handwerklichen Unterricht an der Schule mitbegründet hatte. Der Aufbau des Werkraumes, des Fotoraumes, der Biologiesammlung und des Schulgartens waren sein Werk. Der offizielle Grund war in beiden Fällen fehlende Qualifikation für die höhere Schule. Zwei weitere Lehrer wurden versetzt. Im Herbst 1934 kamen dafür vier Lehrer an die BOS, darunter bereits erwähnter Dr. Lenze von der Wilhelm-Raabe-Schule.

Anfang 1934 starb Klara Hanewald-Sträter³⁹⁷ nach längerer Krankheit. Dies bedeutete den Verlust einer „mütterlichen Helferin“ der Kinder, so der Chronist. Streichquartett und Chor der Schule umrahmten die Trauerfeier, die Rede hielt Dr. Menzel. In einer der weiterhin stattfindenden Morgenfeiern, am 27. Januar 1934, gestaltete er mit Raabe- und Otto-Texten eine Ehrung der Verstorbenen, in der sie als Schulreformerin gewürdigt wurde.

Unter pädagogischem Aspekt interessant ist ein am 13. Juni 1934 erstmals stattfindender schulischer *Gesamtausflug*. Schüler und Lehrer wanderten in die Umgebung von Neuholdensleben. Hier knüpfte ein schon einmal Ende der 30er Jahre aufgestelltes Ziel an, gesamtunterrichtliche Gruppen aus Schülern aller Klassen zu bilden. Als mögliche Variante wurden solche Wanderfahrten angesehen.

„.... um 14 Uhr trafen sich alle an dem Steinbruch, ... Die Klassen waren alle pünktlich zur Stelle. Zu Beginn des Zusammenseins setzten sich alle am Ufer auf die Erde, und Herr Schmidt ließ einige Kanons ... [die] Flötengruppe einige Lieder [hören] und zu einigen sang die Gesamtheit mit. Herr

Klitscher OIIIb führte dann den ‚Roßdieb‘ auf. Danach wurden auf dem ebenen Platze Volkstänze und Spiele veranstaltet, die Herr Klitscher in Gang brachte. Die Va (Herr Laumann) mußte nach Würsten und Mohrrüben springen; zum Schluß des Zusammenseins mußte das Kollegium dieses Springen wiederholen. Um 16.15 Uhr war Schluß; die Klassen wanderten einzeln nach Neuholdensleben zurück“ (Chronik, 13. 7. 1934).

Der Bericht ist wiederum auffallend frei von nationalsozialistischem Pathos. Keine Hinweise auf HJ-initiierte Spiele oder Gesänge, obgleich der Wandertag prädestiniert dafür gewesen wäre. Da der



Abb. 44: *Gesamtwandertag 1934 in traditioneller Weise. Theateraufführung durch die UII*

(Schriftsteller, PG und Schwiegersohn Berthold Ottos) und in der Lichterfelder BOS sind W. und ich dann am 17.4.34 tatsächlich im Ministerium bei Ministerialrat Löpelmann vorgelassen worden. Er konnte zwar nicht glauben, daß wir aus eigenem Antrieb gekommen waren, hörte uns aber an. – Erfolg hatte dieser naive Vorstoß leider nicht; Holste wurde zu Schulanfängern nach Diesdorf versetzt, ist aber später doch wieder Musiklehrer an einem Gymnasium (Köslin in Pommern) geworden“ (Altendorf, H., Brief v. 2.8.1995).

³⁹⁷ Sie starb am 12. Januar 1934 an Lungenentzündung. Baumann vermutete einen Zusammenhang mit Ottos Tod vor knapp einem Jahr.

Chronist das kollektive Meinungsbild als Hintergrund zu respektieren hatte, kann man davon ausgehen, daß es diesen Geist nicht gab. Auf die im öffentlichen Sprachgebrauch längst übliche Semantik wurde ebenso verzichtet. Den schuladministrativen Anweisungen und Erlassen, staatlich angeordneten Feiern und Ritualen fügte man sich an der Schule ebenso wie an anderen auch. Der Spielraum bestand eher in der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung. Den Eindruck von Distanz vermittelte auch ein Text über den 23. Juni: Reichsjugendwettkämpfe in Magdeburg. Beginn 9 Uhr auf dem Germania-Sportplatz an der Harsdorfer Straße. Die Schüler traten um 8.30 Uhr

„auf dem Hofe an und marschierten in Turnkleidung in geschlossenem Zug zum Sportplatz. Je eine Hakenkreuz- und schwarzweißrote Fahne ... wurde an der Spitze getragen. Leitung des Marsches: Herr Schulze, auf dem Platz: Herr Dr. Klitscher.“

Einige Bemerkung über den Verlauf des Wettkampfes: „An den Reichsjugendwettkämpfen nahmen teil: 171 Jungen, 89 Mädchen. Die Bedingungen erfüllten 47 Jungen, 64 Mädchen.“ Kein Wort über politisches Anliegen oder Notwendigkeit. Die detaillierte Beschreibung des Abmarsches, insbesondere die Schilderung des militärischen Charakters dieser Aktion, können ein Verweis darauf sein, daß es für den Verfasser noch längst keine Routine war. Später verzichtet er in Berichten über ähnliche Ereignisse darauf. Viel umfangreicher und mit fast buchhalterischer Gründlichkeit wurde an gleicher Stelle über die Anschaffung von Fahnen berichtet, vermutlich lag die Aufgabe in der Verantwortung des Chronisten:

„Aus einer Sammlung (30 Pfennige von jedem Kind) haben wir für 69,- M 7 schw.-weiß-rote und 7 Hakenkreuzfahnen bei Palis gekauft. ... Je 2 Klassen, etwa die Parallelklassen, sollen dann bei Aufmärschen 2 Fahnen bekommen. Wir haben zwei verschiedene Größen gekauft.“

Im Sport erhielten Mannschaftssportarten wie Faustball zunehmend Bedeutung, in den oberen Klassen wurde vermehrt im Unterricht geboxt. Tennis dagegen spielte nicht mehr die Rolle wie in der Weimarer Zeit. Der Modellbau wurde zunächst an der Schule, dann für die älteren Schüler in der Flieger-HJ intensiv betrieben. Eine allgemeine Erscheinung unter Schülern in der 2. Hälfte der 30er Jahre war die auch an der BOS weit verbreitete große Begeisterung für experimentelle Chemie. Das ging so weit, daß sich Schüler zu Hause kleine Labore einrichteten.

„Landheim, das Adventssingen und der vertraute Kontakt mit den Lehrern blieben erhalten“

Das Weiterbestehen der außerunterrichtlichen Möglichkeiten für Schüler und des Verhältnisses zu den Lehrern waren die wichtigsten Argumente für Fortexistenz eines reformpädagogischen Klimas. Das Engagement von Lehrern bezog sich weiterhin auf die traditionellen Felder, für politisch motivierte Aktivitäten im Unterricht oder außerunterrichtlichen Bereich gibt es nur wenige Anzeichen. Vielmehr schien sich die etablierte Schulkultur im Zusammenhang mit unterrichtlicher und außerschulischer Tätigkeit beinahe bruchlos fortzusetzen. Aus der Wahrnehmung von Schülern, die vor und nach 1933 an der BOS waren, wurde überwiegend für Kontinuität plädiert. Ohne den Nachweis auf der Ebene unterrichtlicher Interaktion antreten zu können, brachten ehemalige Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, daß die Mehrzahl der Lehrer in ihrem subjektiven beruflichen Selbstverständnis von den bisher praktizierten methodisch-didaktischen Grundsätzen kaum abgewichen wären.

Die überwiegende Kontinuität in der Lehrerbesetzung war sicher eine Ursache dafür, daß die Schüler auch nach dem offiziellen Absetzen des GU 1937 nicht den Eindruck hatten, daß reformpädagogische Konzept sei zu Ende. Da der Übergang zu einer Jungenschule von unten her verlief, nahmen die Schüler selbst den Abbruch der Koedukation nicht als abrupten Vorgang wahr. Symptomatisch für Aussagen über die Schule in der NS-Zeit:

„Nach 1937 wurde der GU abgeschafft, aber der Geist Berthold Ottos ließ sich nicht verbannen, einige der neuen Lehrer paßten sich an diesen Geist an, aber leider machten nicht alle mit. Das Landheim, das Adventssingen und der vertraute Kontakt mit den Lehrern blieb erhalten“ (WuU IV, 6, in Bbl. 1964, 145).

. In der Öffentlichkeit einer Stigmatisierung ausgesetzt, erfuhren sie im Umfeld Schule sowohl von Lehrern als auch Schülern Solidarität, es gab keine Ausgrenzungen oder Anfeindungen. So sei es ihnen möglich gewesen, dennoch eine weitgehend repressionsfreie Schulzeit an der BOS zu erleben. Eltern entzogen mitunter schon ihren Kindern die Erlaubnis, sich mit denen politisch suspekt erscheinender Eltern abzugeben. „Das war nicht nur anlässlich von Geburtstagsfeiern zu merken, zu denen man nicht mehr eingeladen wurde“, wie sich eine betroffene Schülerin erinnerte.³⁹⁸ Eine Mitschülerin und Banknachbarin von Gerd Reuter, dem ältesten Sohn des zu dieser Zeit bereits in „Schutzhalt“ genommenen OB der Stadt, erinnert sich, daß ihr Vater, Kurt Lucius, Ernst Reuter im Polizeipräsidium besucht habe, „sie kannten sich vom Studium in Marburg“. ³⁹⁹ Unter den Schüler(innen) jedoch hat es zur damaligen Zeit augenscheinlich kaum Nachfragen über den Verbleib von Mitschüler(innen) gegeben.

„Meine karge Erinnerung beschränkt sich darauf, daß ein Klassenkamerad, der Vierteljude war, vom Religionsunterricht ausgeschlossen war. Selbst über die Hintergründe, weshalb ein jüdischer Mitschüler die Schule nicht mehr besuchte, und Gerd Reuter, der Sohn von Ernst Reuter, unserer Klasse fern blieb, habe ich mir keine Gedanken damals gemacht“ (Brief vom 10.10.1992).



Abb. 45: Pfingsten 1935 ein scheinbar unverändertes Bild – Lehrer Wedekind mit Schüler(innen) bei der Morgenmusik im Landheim

³⁹⁸

Interview mit Frau Erika Linke am 16.1.1996, Tonbandaufzeichnung liegt vor.

³⁹⁹

Brief v. 2. Febr. 1997 von Ursel Krebs an den Autor.

Sie seien auf einmal nicht mehr dagewesen, heißt es auf Befragungen hin. In der Tat war der Anteil jüdischer Schüler(innen) gering: 1930 neun, 1932 acht, (Jahresberichte der BOS), 1934/35 waren unter den 409 Schüler(innen) 10 jüdischen Glaubens. Es sei eigentlich nicht bekannt gewesen, welcher Religion jemand angehörte, eingeschlossen die wenigen jüdischen Schüler(innen), so Befragte. Wiederholt assoziierte dieses Thema Erinnerungen an die Ereignisse der „Prognomnacht“, als die Geschäfte der Juden in der Stadt zerstört worden waren, und in diesem Zusammenhang wurden dann doch einige Namen erinnert.

Diese Reaktionen lassen zum einen dahingehend interpretieren, daß unterschiedliche Religiosität unter Schülern kein Thema, schon gar nicht von Kontroversen war. Zum anderen können sie auch als Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal dieser Mitschüler(innen) gedeutet werden, zumal Antisemitismus bereits vor 1933 in Magdeburg verbreitet war. Man muß davon ausgehen, daß die antisemitische Schulpolitik der Nationalsozialisten auch unter Lehrer(innen) und Schüler(innen) der BOS nicht ohne Wirkung geblieben war (vgl. Keim 1997, 236f., 321f., 392; van Dick 1988, 462). Mit der Begründung, „Diese Judenkinder bilden für die Einheitlichkeit der Klassengemeinschaft und die ungestörte Durchführung der nationalsozialistischen Jugenderziehung an den allgemeinen öffentlichen Schulen ein starkes Hindernis“, begründete Stadtschulrat Donath im Auftrage von OB Markmann beim Regierungspräsidenten 1937 die Forderung, „daß diesem Übelstand abgeholfen und möglichst bald die Errichtung von Judenschulen angeordnet [werde]“⁴⁰⁰. An den Magdeburger höheren Schulen gab es zu dieser Zeit insgesamt nur noch 19 jüdische und 3 halbjüdische Schüler. Die mit dem 2. Juli 1937 per Erlass 378 verfügte Einschränkung des Schulbesuchs für jüdische Schüler(innen) und jüdische Mischlinge, der auch die Zulassung zur Reifeprüfung einschränkte, wurde in der Chronik nicht erwähnt. Die Situation sei auch für die letzten, noch an der Schule verbliebenen jüdischen Schüler erträglich geblieben, so ein als politisch unzuverlässig geltender und ebenfalls von dieser Atmosphäre profitierender Schüler.⁴⁰¹ Die Geschwister dieser jüdischen Schüler, die andere Schulen besuchten, seien zu dieser Zeit bereits vom Unterricht ausgeschlossen gewesen. Nach dem Krieg, so erinnert sich die Tochter von Lehrer Lucius, erhielt ihr Vater Briefe von jüdischen Schülern, darunter von Jürgen und Paul Trier, sowie – in der Uniform eines amerikanischen Offiziers – den Besuch von Heinz de Haas. Von den betroffenen Familien kehrte wahrscheinlich keine zurück nach Magdeburg.

Jugendorganisation und BOS

Über die Zugehörigkeit von Schülern der BOS zu Jugendorganisationen vor 1933 ist wenig bekannt. Die bereits erwähnte Nähe zu den Wandervögeln von Lehrern und Schülern repräsentierte vermutlich die vorherrschende Auffassung. Es gab gemeinsame Wanderfahrten, man traf sich in relativ beständigen und nur zeitweise existierenden Gruppen zu künstlerischer oder sportlicher Betätigung. Auf organisierte Jugendgruppen, die bestimmten Ideologien nahe standen, gibt es keine Hinweise.

Nach der Machtübernahme gelang den Nationalsozialisten relativ rasch die „Gleichschaltung“ sämtlicher Jugendverbände, vollzogen in einem Mischungsverhältnis von Zwang und Freiwilligkeit (vgl. Keim 1995, 123-133). Man strebte die „totale Kontrolle der HJ über die Jugendorganisation außerhalb von Schule und Elternhaus an“ (Zarusky 1994, 98). Die aggressive jugendpolitsche Auseinandersetzung blieb nicht ohne Wirkung auf die bürgerliche Bündische Jugend. Die Reaktionen bewegten sich zwischen Loyalitätsbekundungen, Beitritt zur NSDAP und oppositionellem Verhalten mit einem vielschichtigen Motivations- und Verhaltensspektrum (vgl.

⁴⁰⁰ LAM; Rep. C 28 II, Nr. 89, II: Brief vom 31. Mai 1937. Ausgenommen von der Statistik das staatliche Dom- und Kloster gymnasium. An den Gemeindeschulen waren noch 89, an den Mittelschulen 28 jüdische Schüler(innen). (Ich verdanke die Kenntnis dieses Dokuments Frau Dietzel).

⁴⁰¹ Interview mit Prof. G. Linke am 16.1.1996, Aufzeichnung im Besitz des Autors.

Breyvogel 1991). An der BOS dominierte vermutlich zurückhaltende Distanz. Mit Gesetz vom Dezember 1936 wurde die HJ zur „Staatsjugend“, jedoch erst mit der 2. Durchführungsverordnung vom März 1939 konnte Verweigerung der Mitgliedschaft strafrechtlich verfolgt werden. Der Einfluß der HJ auf den schulischen Alltag war auch an der BOS – den staatlichen Forderungen entsprechend – spürbar, allerdings dürften die Lehrer(innen) daran relativ wenig beteiligt gewesen sein. In der Schulchronik heißt es über die nicht der HJ angehörenden Schüler anlässlich einer Kundgebung zum Tag der nationalen Arbeit am 1. Mai 1934 im Rote Horn⁴⁰²:

„Gemäß Anordnung der Hitler-Jugend, die die Schulverwaltung mit Genehmigung des Herrn Oberpräsidenten weitergegeben hatte, versammelte sich der Rest unserer Kinder – etwa 115 –, der nicht in der Hitlerjugend oder im Bund Deutscher Mädchen ist, um 6.45 Uhr auf dem Schulhof. 7.15 Uhr marschierten wir – in Reihen von 5 Kindern und 1 Lehrer – bis in den Sachsenring. Dort wurde die Säule der Wilhelmstädter Schulen zusammengestellt und marschierte ab. Auf der Seilerwiese auf dem Roten Horn begann die Feier für sämtliche Schulen 8.30 Uhr und beschloß etwa 9.45 Uhr als Jugendkundgebung am Tage der nationalen Arbeit.“

Die Perspektive des Chronisten auf diese propagandistische Veranstaltung ist die der Nicht-Mitglieder. Der erwähnte „Rest“, immerhin etwa ein Drittel, ist der Erinnerung eines Schülers zu folge von Menzel geleitet worden, also von dem angenommenen Verfasser des zitierten Textes. Die HJ- und BDM-Mitglieder organisierten sich unabhängig von der Schule unter Leitung ihrer Organisation. Es fällt wieder der buchhalterisch penible Stil der Aufzeichnung des Dienstweges auf, durch den die Veranstaltung angeordnet worden war. Es lässt sich „Unausweichlichkeit“ der Teilnahme interpretieren, aber auch Unverständnis über die offenbar als paradox wahrgenommene hierarchische Unterstellung der Schule unter die HJ. Emotionslos sachliche Information über die Feier selbst, kein Wort der Euphorie. Es hat bis 1939 Schüler gegeben, die nicht Mitglied in HJ bzw. BdM waren. Ihre Haltung wurde toleriert. Über eine Gruppe Jungen, die sich mit dem oben schon erwähnten „Antinazitum“ ihres Lehrers Pistorius⁴⁰³ identifizierten, wird berichtet:

„Es gab Schüler, die unter ihrem Pullover das blaue Falkenhemd anhatteten. Einen davon habe ich später (leider) als NS-Studentenführer wiedergetroffen. Am ‘Staatsjugendtag’ nahmen 3 Jungen aus unserer Klasse nicht teil: einer war Horst Silbermann. Ich glaube, er ging später nach Israel. ... Ich habe ihn seither nicht mehr gesehen. Unvergänglich wird mir bleiben, mit welch feinem Taktgefühl Kätkchen Grimm [Lehrerin, R.B] dem Horst in dieser Zeit das Leben leichter machte. ... Der zweite, der am „Staatsjugendtag“ nicht teilnahm, war Olaf Trost. Sein Jugendverband hieß ‘Neudeutschland’. ... Sein Vater war Leiter der katholischen Schule in Sudenburg.“

Wir drei wurden am „Staatsjugendtag“ von 8-10 Uhr mit staatspolitischer Bildung beglückt. Unsere Lehrer gaben uns „freie Beschäftigung“, sie selbst lasen oder korrigierten Hefte. Ab 10 Uhr übernahm Herr Habermann das Kommando. Er war unser Schulheizer“ (Berzau, Bbl. 1966, 78).

Interessenkonflikte aus politischer Motivation lassen sich nur schwer auffinden. Als die Klasse OII (1934/35) aus zwei Parallelklassen zusammengelegt wurde, entstand eine Situation, in der sich die „Waldheinis“ der einen und die „Asphaltheinis“ der anderen Klasse gewissermaßen gegenüberstanden. Erstere zogen Wandern und naturverbundene Betätigung vor, die anderen orientierten sich eher an städtischen, zeitgemäßen Beschäftigungen. Aber es habe sich dabei nicht um politisch motivierte Unterschiede gehandelt, wie die Schüler versicherten. Es bestand auch Übereinstimmung darin, daß die Gemeinschaft in der Klasse durch diesen Konflikt nicht gefährdet

⁴⁰² Parklandschaft auf einer Magdeburger Elbinsel.

⁴⁰³ „Resistenz meint die aus sozialen Lebensbedingungen, Milieus, Glaubenshaltungen entstehende Reserve, Zurückhaltung, Nichtbegeisterung einzelner und Gruppen“ (Breyvogel 1991, 9)

war. Er eskalierte schon gar nicht zur politischen Kontroverse. Dennoch war offenbar die Affinität in der zweiten Gruppe zu den staatlichen Organisationen größer, worauf die Mitgliedschaft von Schülern im NFK hindeutet.

Nach 1939 verstärkte sich der Einfluß der HJ an den Schulen. Nicht immer frei von Mißtrauen gegenüber dem politisch-erzieherischen Engagement der Lehrer gab es zunehmende Kompetenzüberschneidungen zwischen Schule und Jugendorganisation. Ein Lehrer äußerte sich indirekt dazu im Zusammenhang mit der ab 1943 erfolgten Kinderlandverschickung:

„Es wird morgen gerade ein Vierteljahr, daß wir hier in W. [Weferlingen] sitzen, und da hat man ja nun schon allerlei Erfahrungen, gute und schlechte, sammeln können. Sie wissen wohl, daß wir organisatorisch der Gebietsführung der HJ in M. unterstehen. Neben den Lehrern als Lagerleiter stehen vier Lagermannschaftsführer aus der HJ. Sie können sich wohl denken, daß eine solche Ordnung zu allerlei Verquerungen und Überkreuzungen der Machtbefugnisse unserer übergeordneten Stellen führt, besonders, da eine Grenze der einzelnen Machtbereiche von Schule (OP) und HJ nicht deutlich gezogen ist und wohl auch nicht gezogen werden wird. Mit ein bißchen gutem Willen kommt man aber schon zurecht (Brief von Lehrer L. vom 1.3.1943).

Kontroversen zwischen beiden Instanzen wurden von den Lehrern wahrgenommen, wie dieser Brief und mehr noch die Chronik es deutlich werden lassen. Mit Unterstützung des für die BOS zuständigen Dezernenten Edert wurde eine konfrontierende Wirkung der Hierarchisierung dieser Beziehungen weitgehend vermieden, der Einfluß von HJ oder BDM auf das Nötigste reduziert.

Veränderungen im Gesamtunterricht – Schulleiterwechsel



Abb. 46: *Umzug der HJ auf dem Sedanring um 1935*

Im Schuljahr 1937/38 wurde ab April die Neuordnung des höheren Schulwesens aufgrund der neuen Richtlinien wirksam, verbunden damit die Gabelung der vier Obersekunden in sprachliche und naturwissenschaftliche Abteilungen. Die Veränderungen im Curriculum wurden genutzt, um das Schulkonzept formal endgültig gleichzuschalten. Auf Anordnung der Schulverwaltung hatte Hanewald am 12. April 1937 in einer Konferenz in der 6. Stunde zu verkünden,

„daß Stadt und Oberpräsidium darin einig sind, den Sondercharakter der Berthold-Otto-Schule jetzt aufzuheben, da in der neuen Schulreform kein Platz mehr dafür sei. Damit hört der Gesamtunterricht auf und der Unterricht ist stofflich an die allgemeinen Vorschriften zu binden“ (Chronik BOS, 84).

Das war die Ankündigung des offiziellen Endes des bis dahin in der Praxis fast unverändert existierenden reformpädagogischen Konzeptes der BOS. Die Absetzung des Gesamtunterrichts – Symbol für den Sondercharakter der Schule schlechthin – bedeutete de facto den Abbruch des Schulversuchs. Dennoch hoffte Hanewald weiter, daß die Schule nicht völlig zerschlagen würde, man gewissermaßen latent pädagogische Gewohnheiten trotzdem weiter würde bewahren können. Die Situation entwickelte sich für ihn dann unerwartet: Am Karfreitag 1937 suchte der Stadtschulrat Hanewald persönlich auf und unterbreitete folgenden ultimativen Vorschlag:

„[Er] solle die Schulleitung aufgeben und zugleich eine neue Aufgabe übernehmen, die Leitung und den weiteren Ausbau der Viktoria-Schule. Meine Bindung an die Berthold Otto Schule habe ja doch ihren Sinn verloren. Wenn ich nicht zustimmte, würde durch umfangreiche Versetzungen die Eigenart der Schule vernichtet werden. ...“

Ich habe mich dann schnell entschließen müssen. Danach fuhr er mit mir ins P.S.K., rief den Behördenleiter und die Dezernenten zusammen und teilte ihnen seinen Plan mit, ja, ich muß sagen, er diktierte dort die erforderlichen Maßnahmen. ... Jedenfalls glaubte ich, der Schule einen Dienst zu erweisen, wenn ich durch meinen Abgang es erreichte, daß unser Kollegium nach Möglichkeit noch intakt blieb, und habe dann mit dieser Begründung auch meinen Entschluß bekanntgegeben.“⁴⁰⁴

Donath, der nicht nur als Stadtschulrat, sondern in Union seiner „Gau-Funktionen“ handelte, drohte nicht mit einem existentiellen Karrieresturz bei Weigerung, jedoch mit rigiden Eigriffen in die bisher relativ unaufgetastete personelle Struktur. Bemerkenswert ist das Interesse Donaths an der Person Hanewalds, das augenscheinlich dominierte vor dem Interesse am weiteren Schicksal der BOS. Vielleicht war es die Stellung der BOS während der sozialdemokratischen Ära, als sie und damit insbesondere ihr Leiter, eine große pädagogische Affinität zur Sozialdemokratie besaß, ohne sich politisch zu verpflichten; vielleicht überzeugte ihn auch das parteiliche Bekenntnis Hanewalds zur NSDAP. Die Drohung Donaths, durch „umfangreiche Versetzungen die Eigenart der Schule“ zu vernichten, hieß im Umkehrschluß: bisher war die Schule bewußt vor einer – ansonsten üblichen – rigorosen personellen Umschichtung verschont geblieben. Das bestätigt in gewisser Weise auch die Analyse von Lehrerversetzungen der BOS⁴⁰⁵: von 1933 bis 1937 verließen von den als „Stamm“ definierbaren 16 Lehrern (mindestens seit 1929 an der Schule) lediglich vier die Schule⁴⁰⁶. Die Gründe dafür können nur vermutet werden: Möglicherweise erwies sich die Macht der städtischen Organe (zumindest in den ersten Jahren) gegenüber der administrativen Ebene als durchsetzungsfähig. Wahrscheinlich spielte auch der zuständige Dezernent des PSK eine wichtige vermittelnde Rolle.

Zu den registrierten Versetzungen gehörten im April 1937 die von Dr. Gieseler nach Barby an die Aufbauschule und die eines Assessors an die Bismarckschule. Die Religionslehrerin Ruth Schneider⁴⁰⁷ wechselte an die Viktoriaschule. Zwei junge Lehrer kamen dafür, die von Schülern als eindeutig nationalsozialistisch identifiziert wurden. Richard Hanewald verließ die Schule am 3. Mai 1937, eine der schwersten Entscheidungen seines Lebens, wie er schrieb. Unter den langjährigen Direktoren der Magdeburger höheren Schulen war Hanewald der einzige, der Studiendirektor geblieben war (üblich war OSTD). Mit Aufgabe der Leitung der BOS wurde er gleichzeitig Oberstudiendirektor. Reaktionen des Kollegiums auf den Weggang sind nicht bekannt. Die Schüler wußten nur: „Er wurde versetzt“. Der Chronist erwähnt diesen Wendepunkt lediglich mit einem

⁴⁰⁴ Hanewald, WuU, IV. Folge, 6. Stück, 1958.

⁴⁰⁵ Grundlage der Analyse sind Hinweise aus der Chronik der BOS.

⁴⁰⁶ 1934/35: Holste, Hamann, Begemann; 1936: Lucius.

⁴⁰⁷ Vorsitzende der Ortsgruppe Magdeburg des „Vereins für evangelische Religion und Pädagogik“ Mit ihren Beziehungen zu Domprediger Ruff (zwei Kinder als Schüler an der BOS) unterstützte sie auch den „Existenzkampf“ der BOS.

einzigsten Satz: „Herr Studiendirektor Hanewald wird mit der Leitung der Viktoriaschule beauftragt“ (Chronik BOS, 85). Damit verlor zugleich die Schule den Status eines Wahlkollegiums. Neuer Leiter der BOS wurde OSTD Bohnsack, gleichzeitig mit ihm kam die Studienrätin Oberin Meyer von der Viktoriaschule (Frauenschule). Es habe sich in beiden Fällen um „Strafversetzungen“ gehandelt, so Hanewald. Die Stelle der Oberin Meyer wurde schon ein Jahr später in eine Studienratsstelle umgewandelt und durch Lehrer Räue besetzt. Der weitere Verbleib der Oberin ist nicht bekannt.

Entgegen der eindeutigen Anweisung über das Verbot des GU gibt es untrügliche Hinweise darauf, daß dieser Unterricht selbst einige Jahre später noch praktiziert wurde. Schüler, die 1938 als Sexta eingeschult worden waren, erlebten über die gesamte Unterstufe hindurch einen stufenbezogenen GU, in dem „wir alle Fragen stellen konnten“, so ein beteiligter Schüler (Interview Herr R., 2.5.1996). Organisiert wurde er als altersgemischter Unterricht (VI-IV), in Gruppen, die normale Klassenstärken hatten. Von diesem Unterricht aus wurde z.B. selbständige Arbeit in der Bibliothek initiiert. Zur Beantwortung von Fragen konnten die Schüler in diesem Unterricht oder darüber hinaus an selbstgewählten Aufgaben mit Nachschlagewerken im Leseraum arbeiten und zu gegebenem Zeitpunkt ihre Lösungen vorstellen. Diese Form des Gesamtunterrichts bestand bis in die 40er Jahre. Da es kaum denkbar ist, daß eine solche Unterrichtsform an der Schulaufsicht vorbei praktiziert worden war, kann man deren Duldung unterstellen. Keinen Hinweis gibt es dafür, daß derartiger GU auch in der Mittel- oder Oberstufe fortgeführt wurde. Allerdings behaupteten einige Schüler, daß Lehrer mit ihnen GU, gewissermaßen konspirativ, auch hier weiter praktiziert hätten. Unterstützt wird diese Behauptung durch Hinweise aus der Schulchronik und Erinnerungen Hanewalds. Im Zusammenhang mit Besuchen von Lehrergruppen des Bezirksseminars an der BOS wurde wiederholt auf Hospitation im Gesamtunterricht verwiesen. Nur wenige Wochen nachdem der GU vom Stundenplan abgesetzt worden war, hospitierte z.B. der „ordentliche Professor der Pädagogik und Leiter der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt der Universität Jena, Dr. Peter Petersen“, mit etwa 25 Studenten und Studentinnen in den Fächern Musik, Deutsch, Erdkunde, Physik, Französisch und im Gesamtunterricht, in Anwesenheit des Dezernenten des PSK und des Leiters des pädagogischen Studienseminars⁴⁰⁸. Über Petersens Reaktion vermerkte Hanewald:

„Professor Petersen gab zum Schluß seine innere Verbundenheit mit der Arbeit der Berthold-Otto-Schule zum Ausdruck, indem er zugleich den Wunsch aussprach, daß es dem Kollegium gelingen möge, ‘den Geist des großen Pädagogen Berthold Otto lebendig zu erhalten und ihn in den neuen Staat und seine Schule hinüberzuleiten’“ (Hanewald Bbl. 1960, 14).

Ein weiterer Hinweis auf die Fortexistenz von GU bezieht sich auf den Mai 1940, als im Zusammenhang mit zweitägigen Unterrichtsbesuchen durch Lehrer aus dem „Protektorat Böhmen“, von Professor Ahrbeck, als Leiter des Bezirksseminars, und Oberschulrat Edert vom PSK begleitet, auch Gesamtunterricht in der 1. Klasse vorgeführt wurde (vgl. Chronik 112). Aus diesen wenigen Indizien läßt sich mit einiger Sicherheit schlußfolgern, daß Gesamtunterricht an der BOS auch über die von Hanewald 1937 verkündete Anordnung hinaus fortbestand. Unterstützt wurde diese Fortführung vor allem vom Dezernenten des PSK, vermutlich unter Duldung auch der städtischen Behörden. Die Lehrerbildung partizipierte an dieser reformerisch beeinflußten pädagogischen Praxis, nicht nur wegen der Sympathie, die verantwortliche Personen dafür aufbrachten, sondern auch, weil sich damit eine methodische Alternative zum autoritären Lehrerstil bot, die nicht im Widerspruch zu öffentlichen erzieherischen Absichten stand.

⁴⁰⁸

Professors Gustav Schulze (ehem. BOS) wurde 1936 Leiter des Bezirksseminars Magdeburg, verbunden damit war das Amt des Probstes am Kloster Unser Lieben Frauen.

Mit seinem Wechsel an die Viktoriaschule bewahrte sich Hanewald auch Spielräume für reformpädagogische, gesamtunterrichtliche Intentionen. In einer vom Stadtschulrat befürworteten Dienstreise besuchte er die wichtigsten Anstalten für Mädchenerziehung in Preußen: Droyßig als führende Anstalt, das Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin und die Helene-Lange-Schule in Halle. Während Hanewald selbst es als „schöne Aufgabe“ bezeichnete, die Viktoriaschule weiter aus- und aufzubauen, schilderte er in einer biographischen Notiz seine Schwierigkeiten, „vor allem personeller Art“ (Bbl. 1962, 77). Mit Unterstützung des bereits erwähnten Stadtkämmerers Klewitz habe er entgegen vorherrschender Bedenken Elisabeth Siegel (geb. 1901) als Oberin für den hauswirtschaftlichen Zweig der Viktoriaschule gewinnen können.

Die Sozialpädagogin, Schülerin von Nohl und Weniger, arbeitete nach ihrer Tätigkeit an den Pädagogischen Akademien in Stettin und Elbing von 1934 bis 1938 in Bremen. Dort galt sie als „Spez“ [anerkannte Fachfrau] und richtete einen Zweig „Fachschule für Volkspflegerinnen“ ein (Siegel 1981, 110). Vor dem Hintergrund von Auseinandersetzungen mit der NSDAP wurde sie 1938 entlassen. Im Frühjahr 1939 kam sie nach Magdeburg.

„Für die mutige Absicht, mich einzustellen, fand er [Hanewald, R.B.] Bundesgenossen in dem zuständigen Oberschulrat und dem Justiziar im Oberpräsidium; beide Herren nach 1933 nach Magdeburg ‘strafversetzt’. ... Der Stadtschulrat, der die Schlußentscheidung gehabt hätte, wurde wegen Erkrankung durch Jahre vom Stadtkämmerer vertreten, der der bekennenden Kirche angehörte. Diese Herren fanden sich bereit, mir über die Hürden zu helfen, haben mich nie im Stich gelassen, mich mit diplomatischen Ratschlägen versorgt, ich konnte zu jedem von ihnen offen sprechen“ (ebd., 121).

In ihrer Autobiographie schilderte Elisabeth Siegel mehrfach pädagogisch relevante Episoden in Verbindung mit Hanewald, die darauf schließen lassen, daß er seinen Ottoschen Prinzipien auch an der Viktoriaschule weitgehend treu geblieben war:

„Auf Hanewalds Anregung hin führten wir zweimal in der Woche mit einer Klasse von Sextanerinnen, einem Jahrgang des Kindergärtnerinnen-Seminars und einer Handvoll Hortjungen, damit auch das männliche Element vertreten sei, ‘freien Gesamtunterricht’ im Stil von Berthold Otto durch. ... Damals wurde sie [seine pädagogische Parole] mir in den Unterrichtsgesprächen unmittelbar einleuchtend“ (ebd., 124).

Die angehenden Kindergärtnerinnen seien durch diese Stunden mit einem methodischen Mittel vertraut gemacht worden, den Gedankenkreis von Kindern aufzunehmen und ihnen „sachlich richtig und zugleich in ‘Altersmundart’ zu antworten“ (ebd., 125). Weiter sei ihr der „selbstverständliche Umgang“ der Kollegen untereinander besonders aufgefallen. Hanewald wechselte 1940 als Leiter an die Augustaschule⁴⁰⁹. Den Nachfolger charakterisierte Elisabeth Siegel als einen „anpassungsfreudigen, ehrgeizigen Leiter“ (ebd., 122), der zum Glück bald die Schule verließ. Der neue Stadtschulrat Gewecke habe ihr dann freie Hand gelassen. Eine weitere Episode aus dem Handlungsfeld Hanewalds an der Viktoriaschule weist ebenfalls auf eine gewisse Autonomie hin, die er sich in der Interpretation und Umsetzung staatlicher Anforderungen bewahrt hatte. Fräulein Dominik, von November 1938 bis Ostern 1939 Assessorin an der Schule, erlebte im November 1938 im Zusammenhang mit dem Erlaß über die Verweigerung von Unterricht an Juden, der auch die Unterrichtung des Alten Testaments verbot, daß Hanewald sehr großzügig reagierte. Sie – die

⁴⁰⁹

Hanewald übernahm am 16.9. 1940 die Augustaschule, damit die letzte der drei Magdeburger höheren Mädchenschulen. Er leitete die Schule bis zu seiner Beurlaubung nach dem Bombenangriff am 16. Januar 1945. Die Leitung der evakuierten Schüler übernahm ein OSTR der Schule.

einige Religionslehrerin der Schule – erhielt den Erlaß ausgehändigt. „Ich habe ihn aus Protest vor den Augen des Direktors zerrissen“, so Dominik. „Er tolerierte es kommentarlos.“⁴¹⁰

Als Widersacher für sein Wirken an der Viktoriaschule nannte Hanewald die Oberstudienrätin der Anstalt, die, Fachleiterin im NSLB für Biologie, die schon seinen Vorgänger Bohnsack durch Denunziation beim Gauamtsleiter hatte strafversetzen lassen (an die BOS). „Da ich in der Partei war, hatte sie nicht so leichtes Spiel mit mir. Ihr war die Partei nur ein Mittel, ihr Geltungsbedürfnis zu befriedigen“ (ebd.). Mit ihr im Bunde war die Leiterin für die gesamte Mädchenbildung im NSLB, „eine Studienrätin der Viktoriaschule, ein gerader, ehrlicher Mensch, der fanatisch an die Ideale des Nationalsozialismus glaubte, eng und nicht sehr menschenkundig“ (ebd.), die hinter Hanewalds Rücken wiederholt dessen Vorschläge boykottierte. Aus diesem Grunde habe er 1940 seine Versetzung beantragt. Hanewalds Frau schrieb dazu:

„[Er] war PG, tat aber nur das Allernotwendigste ... und schützte z.B. an der Viktoriaschule die Oberin Siegel, die von der Partei sehr angegriffen wurde. Die Viktoriaschule sollte durch einen Lehrgang für Sozialfürsorgerinnen erweitert werden, wofür sich mein Mann sehr einsetzte. Das Projekt wurde auch bewilligt, aber [es wurden] keine Gelder dazu freigegeben. Die konnte nur jemand lockermachen, der gute parteiinterne Beziehungen hatte. Einem solchen übergab also mein Mann die Leitung der Viktoriaschule“ (Hanewald, H., Brief v. 1. September 1992).

Auch an der Augustaschule gab es nach dem bereits oben zitierten Bericht der Schülerin Rosemarie Wothge Gesamtunterricht.

Unterricht als „sachverpflichtetes Gespräch“

Über die Gestaltung des Verhältnisses von individuell bestimmter professioneller Autonomie und dem staatlich vorgegebenen Handlungsrahmen lässt sich aus Lehrer- oder Schülerperspektive nur wenig Material finden. Lehrer Schulze berichtete retrospektiv über seinen Unterricht in der Zeit 1934/35 in seiner oben schon erwähnten Klasse OII.⁴¹¹ Er reflektierte den Konflikt zwischen „Waldheinis“ und „Asphaltheinis“ über den Unterricht so:

„Er habe im Deutschunterricht den neuen Richtlinien entsprechend die Islandsaga behandelt. Das Ergebnis des nur der Sache verpflichteten Gesprächs habe sich darin gezeigt, daß ausgerechnet einer von den ‘Asphaltheinis’ schließlich feststellte: ‘Das war aber die höchste Zeit, daß das Christentum dorthin kam.’ Die Besprechung der Antigone habe im sachverpflichteten Gespräch zu der Erkenntnis der Grenze staatlicher Macht geführt. Das Ergebnis des Unterrichts sei sicher nicht im Sinne der Verfasser der neuen Richtlinien gewesen. Im Don Carlos seien am stärksten vernommen worden die Worte Posas: ‘Sire, gebt Gedankenfreiheit’“ (Bbl. 1964, Sondernummer, 16).

Interessant ist seine methodisch-didaktische Formel vom „sachverpflichteten Gespräch“, das einen Weg zwischen reformpädagogisch-professioneller Prägung und den politisch-pädagogischen Forderungen ermöglichte. Es wird auch das schon erwähnte erzieherische Dilemma, in dem sich Lehrer in dieser Zeit befanden, benannt: „Seine Frau und er hätten sich oft gefragt, ob sie es verantworten könnten, den Kindern das Leben dadurch schwer zu machen, daß sie sie in den Zwiespalt stürzten“ (ebd.). Verallgemeinert wäre das Lehrerverhalten in diesem Kontext vielleicht als eine pendelnde Bewegung zwischen einer „Vernunft der Einpassung“ und vorsichtiger Distanz zur politisch-pädagogischen Verpflichtung charakterisierbar. Wie der „individuelle Ermessensspielraum“ von einzelnen Kollegen der Schule genutzt wurde, ob es „sachverbundene Kollegialität“

⁴¹⁰ Gedächtnisprotokoll eines Gesprächs des Autors mit Frl. Dominik am 14.7. 1992.

⁴¹¹ Nachschrift der Diskussion (Bbl. 1964, Sondernummer).

(Popplow 1980, zit. nach Klewitz 1987, 47) gab, bliebe weiteren Untersuchungen vorbehalten. Dennoch kann man davon ausgehen, daß an der BOS reformpädagogische Intentionen weiterhin die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern auch in fachunterrichtlichen Kontexten mitbestimmten.

Das gesamtunterrichtliche Konzept bestand sehr wahrscheinlich nicht nur als methodisch-didaktisches Prinzip weiter, gewissermaßen unterhalb offizieller Zugriffsmöglichkeiten, es existierte eingeschränkt auch als Institution fort. Als am 9. Juni 1937 nach langer Abstinenz Stadtschulrat Donath und drei Tage darauf Dezerent Edert die BOS revidierten, stand das vermutlich im Zusammenhang mit dem gerade erlassenen Verbot des Gesamtunterrichts. Inwieweit dabei auch über Kompromisse verhandelt werden konnte, ist nicht bekannt; undenkbar scheinen diese Art Gespräche nicht gewesen zu sein.

Schule und Kriegsbeginn

Großen propagandistischen Aufwand forderte man von den Schulen anlässlich der „Angliederung Österreichs“ an Deutschland, wie schon am Beispiel der Goetheschule gezeigt. Am 14. März 1938 fand die angeordnete Feier statt, im Anschluß daran wurde der Unterricht abgesetzt. Am 16. März: „Schulfrei! Ankunft des Führers aus Österreich in Berlin. Anordnung des Ministers für Erziehung“ (Chronik BOS, 94). Ab diesem Tag fanden jeden Morgen Appelle statt. Jeweils ein Schüler der OII berichtete über die Ereignisse in Österreich. Das Schuljahr endete am 1. April, auf Erlaß des Ministers mit einer Rede des Direktors über „Die Bedeutung der Vereinigung Österreichs mit dem Reich und der Abstimmung am 10. April“ (ebd.). Am 20. April begann das neue Schuljahr mit dem Anhören einer Rede von Reichsminister Rust. Fünf Lehrer wurden versetzt, darunter Studienräatin Oberin Meyer. Dafür kamen vier neue Lehrer. Im September 1938 mußte das Landheim zur Unterbringung von Flüchtlingen freigeräumt werden.

Das Schuljahr 1939/40 brachte am 20. April 1939 anlässlich Hitlers „50.“ schulfrei. Die Zahl von Lehrern, die wegen militärischer Übungen und Ausbildung längere Zeit fehlten, nahm zu. Am 13. August fand anlässlich Berthold Ottos 80. Geburtstag eine Gedenkfeier statt. Der 1. September als Tag des Überfalls auf Polen wurde als schulisch relevantes Ereignis nicht erwähnt. Lediglich am 19.9. fand im Rahmen des „Tages der deutschen Schule“ eine Morgenfeier statt, in der über das „Sudetendeutschland und seine Leiden“ (Chronik BOS, 98) ein Vortrag durch einen Studienassessor der Schule gehalten wurde. Luftschutzübungen und Erntehilfe sind weitere Gründe für das drastische Ansteigen von Unterrichtsausfall. Das Sammeln von Altmaterialien wird verhältnismäßig (in Bezug zur Volksversuchsschule) selten in der Chronik thematisiert, es gab noch wenig Aktionismus. Im Januar 1940 wurde erstmals wieder Unterrichtsausfall wegen Kohlenmangels registriert. Menzel verabschiedete STRätin Grimm feierlich an die Luisenschule.

Das Schuljahr 1940/41 begann mit einer Rede von Direktor Bohnsack über den Gehorsam, deren knappe Wiedergabe erfolgte in einem Duktus annähernd dem schon bekannten in „Wachstum und Unterricht“ von 1935. Die neue Stundentafel brachte Änderungen für den Sprachunterricht, Mathematik und die Naturwissenschaften. Religionsunterricht der Klassen 5-8 wurde abgesetzt. Die Morgenfeiern hatten meist musischen Inhalt. Wiederholt weilte Professor Ahrbeck mit Lehrern zu Probelektionen an der Schule.

Luftschutzwachen durch Schüler und Lehrer von 23-6.00 Uhr wurden tägliche Routine. Im August belegte die Reichswehr Räume der Schule. Der Unterricht mußte zu großen Teilen auf den Nachmittag verlegt werden.

„25.5. Studienrat Dr. Hans Schultz ist am 13. Mai 1940 als Gefreiter in einem Kavallerie-Schützenregiment beim Übergang über die Maas in Belgien gefallen. Er war am 12.4.1933 der Berthold-Otto-Schule überwiesen worden und verließ uns am 13.5.1939, um am 15.5. bei

I.R. 106 in Aschaffenburg die erste militärische Ausbildung zu erhalten. So ist er, nachdem er Polen glücklich überstanden hatte, nun gerade ein Jahr nach seinem Abschied von uns für das Vaterland gefallen. Die Berthold-Otto-Schule gedenkt seiner in Ehrfurcht!“ (Chronik BOS, 112f.)

Am 3.7. 1941 fand eine Schulrevision durch Ministerialrat Bohne vom Reichserziehungsministerium und Oberschulrat Edert vom PSK statt. Nachdem das Kollegium vorgestellt worden war, gab es eine Orchesteraufführung im Musiksaal und anschließend Unterrichtsrevisionen bei Grimm (?), Schmidt, Bohnsack, Hampel. Eine Nachbesprechung mit dem Kollegium fand nicht statt. Aufnahmeprüfungen für die „Klasse 1“ waren wieder an die Stelle von „Beobachtungs-Prüfungen“ getreten. Am 4.7. wurden 30 Schüler in die BOS aufgenommen.

„Das Schuljahr 1941 beginnt [am 8.9., R.B.] mit Flaggenhissung. Da in der Nacht vorher von 23.15 Uhr bis 3.30 Uhr Fliegeralarm in der Stadt war, erst um 10 Uhr. Bei der Ansprache wurden die neu eintretenden Lehrer und Schüler, besonders der ersten Klasse, begrüßt“. Nach dem Hinweis, daß Studienrätin Grimm an die Luisenschule versetzt wurde, folgt der Satz: „Ferner wird ehrend gedacht der im Kriege während der Ferien gefallenen Schüler“ (ebd. 121).

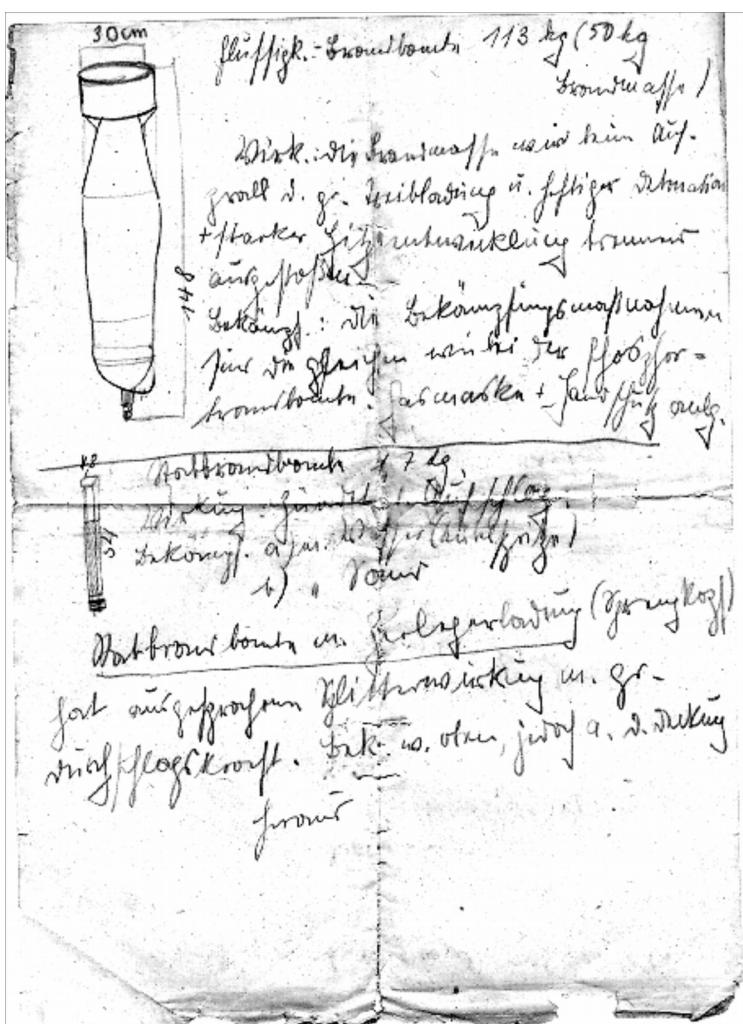


Abb. 47: Mitschrift bei einem Luftschutzlehrgang für Schüler 1944

Leistungsprüfung wurde durch mehrere Leerzeilen von diesem Text abgesetzt.

mit Spielchor und kleinem Singchor. Den Text des auf dieser Feier gesungenen Liedes gibt der Chronist in Versform vollständig wieder, eine nur an dieser Stelle zu findende Ausführlichkeit:

„Bald prangt, den
Morgen zu
verkündern,
die Sonn' auf gol-
dener Bahn,
bald soll die
Nacht, die dunkle
schwinden,
der Tag der
Freiheit nahn.
O holde Ruhe
stetig Freude,
kehr in der
Menschen Herzen
wieder,
dann ist die Erd'
ein
Himmelsreich,

und Sterbliche
den Göttern
gleich“ (Chronik
BOS, 121).

Die folgende Eintragung über
eine leichtathletische

Im Jahr 1942 gab es kaum Lehrerfluktuation: drei Zugänge, darunter Studienrat Fenske, ehemals Pädagogische Akademie Frankfurt/O. Ernsthilfe und Altstoffsammlungen bestimmten den schulalltäglichen Wochenrhythmus neben dem Unterricht. Ab Februar 1943 wurden im gesamten Reichsgebiet die Schüler des Jahrganges 1926/27 zum Hilfsdienst in der Luftverteidigung verpflichtet, so auch in Magdeburg (vgl. auch Caspar 1994, 52). Bald reichten Magdeburger Schüler als Luftwaffenhelfer nicht mehr aus, so daß aus anderen Orten Jugendliche in die Stadt versetzt wurden. An die BOS kamen im Oktober zwei neue Luftwaffenhelferklassen mit Jugendlichen aus Mühlhausen, Quedlinburg und Nordhausen. Für diese Schüler galt Aufenthaltspflicht in Magdeburg, am 26. Oktober wurden die Klassen (7b, 6b) erstmals „beurlaubt in die Heimat“ (Chronik BOS, 135). Fliegeralarm bestimmte von nun an den Tagesrhythmus.

Es sind bisher wenige Informationen darüber vorhanden, wie Schüler und Lehrer im Alltäglichen mit dieser kriegsbedingten Dauerbelastung umgingen. Allgemein überwog in dieser Zeit noch Euphorie und „Siegesgewißheit“. Mit einem anderen Ausgang als mit Sieg zu rechnen oder sich derart zu äußern, hätte ernste Folgen gehabt. Verdrängungserscheinungen, psychische Konflikte der Schüler waren ein sensibles Feld, für das im Konzept der BOS ursprünglich Raum vorhanden war. Jetzt traten derartige Fragen zunehmend in den Hintergrund. Der Abbau des sozialen Charismas der Schule war nicht zuletzt dem Fehlen des Gesamtunterrichts geschuldet. Ein Schülerschicksal, im Schatten des offiziell propagierten Heldentums, wurde relativ umfänglich vom Chronisten reflektiert:

„16.8.1943: Der Schüler der Klasse 7 – Luftwaffenhelfer – Günter Lehmann hat sich 18³⁰ Uhr in der Gartenlaube der Familie mit der Dienstpistole des Vaters erschossen. Gründe unbekannt. Im hinterlassenen Abschiedsbrief steht: ...’viele Dinge haben ihre Wirkung (zu diesem Entschluß) gegeben. Leben ist so bitter für mich...’ – Die Untersuchung und Ausfragung der Eltern, Kameraden und eigene Beobachtungen der Schule haben nichts Sichereres ergeben. Am wahrscheinlichsten ist die Vermutung, daß er nicht wieder in den militärischen Dienst zurückwollte“ (Chronik BOS, 133).

Vereinsamung und Isolierung waren Signale, die aus den Abschiedszeilen übernommen wurden – interpretierbar als resignatives Eingestehen von Veränderungen in der Rolle der Schule. Es wurde offensichtlich schmerhaft empfunden, daß das ursprünglich auf Gemeinschaft abgestellte Konzept und die Beziehung zu und zwischen den Schülern verlorengingen. Erlasse, Kontrollen und sich häufig ändernde Regeln bestimmten den Schulalltag immer stärker. Zum Beispiel die Vorschriften für das Verhalten bei Fliegeralarm ab 1. November 1943:

Entwarnung bis 22 Uhr: Unterrichtsbeginn am nächsten Tag um 8 Uhr

Entwarnung zwischen 22 und 24 Uhr: Unterrichtsbeginn um 9 Uhr

Entwarnung nach 24 Uhr: Unterrichtsbeginn 10 Uhr.

Am 18., 19., und 21. Oktober begann der Unterricht z.B. nach letzter Variante. Als vermehrt Tagesangriffe einsetzten, wurden die Klassen nach dem Voralarm entlassen: Schüler mit einem Weg unter 7 Minuten gingen nach Hause, die anderen wurden durch die Schule in Schutzräumen untergebracht. Reichten die Räume in den Gebäuden nicht aus, so wurden Gräben von der Schule zu benachbarten Schutzräumen gebaut und im Ernstfall genutzt. Wenn der Alarm aufgehoben war, hatten sich die Schüler wieder einzufinden. In der BOS blieben alle Schüler bei Alarm im Gebäude, da ein ausreichend großer Schutzraum im Altbau vorhanden war. Soweit zu den Bedingungen der Schüler und Lehrer zum Kriegsende hin.

„Kinderlandverschickung“

Zum Schutz vor Luftangriffen wurde 1943 damit begonnen, Kinder aus besonders gefährdeten Gebieten in ländliche Gegenden umzuquartieren. Um auch für den Regierungsbezirk entsprechende Maßnahmen festzulegen, trafen sich am 11. November alle Direktoren der höheren Schulen beim OP. Thema war die Evakuierung der unteren Klassen 1-3. Schon am 2. Dezember begann diese Aktion an der BOS. Die Klassen wurden in Weferlingen und im Landheim untergebracht.⁴¹² Informationen über die Situation für Lehrer und Schüler kann man dem Brief eines Lehrers entnehmen, geschrieben an einen ehemaligen Schüler und eingeleitet mit den Worten: „Recht herzlichen Dank für Ihr treues Gedenken! Die Zigarren kamen – wie schon einmal – in eine der jetzt leider immer häufiger auftretenden Rauchlücken, so daß sie mit ganz besonderer Freude begrüßt wurden.“ Der Lehrer war verantwortlich für ein sogenanntes offenes Lager, d.h., die Schüler wohnten in Weferlingen bei Quartiereltern und hatten tagsüber im Lager ihren Aufenthalt. Den Alltag schilderte der Briefschreiber folgendermaßen:

„Unser Tag verläuft i.a. wie folgt: vormittags von 9 bis 1/2 12 ist Arbeitsstunde in einem großen Gasthaussaal (Waldhaus zum Riesen, wenn Sie sich daran erinnern); da soll den Jungen Gelegenheit gegeben werden, ihre Schularbeiten zu machen. Nachmittags ab 1/2 2 bis 5 ist Unterricht in der Aufbauschule. Mittwochs vormittags und sonnabends nachmittags, auch sonntags vormittags ist HJ-Dienst, auf den ein hürendes Auge zu halten, ich aber auch als meine Aufgabe mit ansehe. Sonnabend ist der einzige Tag, an dem wir vormittags Schule halten können [vermutlich in der Weferlinger Schule, R.B.]. Für den Sonntagnachmittag haben wir Spielgruppen usw. eingerichtet, damit die Jungen vor Langeweile nicht auf dumme Gedanken kommen“ (Brief vom 1.3.1944).⁴¹³

Das Lager unterstand organisatorisch der Gebietsleitung der HJ in Magdeburg. Der Berichterstatter war offensichtlich der verantwortliche Leiter, denn er schrieb weiter: „Sie sehen, zu tun gibt es genug, besonders wenn man außerdem berücksichtigt, daß sich ein lebhafter Schriftverkehr mit Eltern, Schule, Gebiet usw., Kassenverwaltung, Besuche der Quartiereltern u.ä. notwendig macht“ (ebd.). Über die Mitarbeiter wurde „im Vertrauen“ berichtet:

„Leider bin ich mit den mir beigeordneten Lehrern nicht recht zufrieden. Herr T. ist zu bequem, und Herr R. jammert seinem verlorenen Großstadtparadies nach. Ich wünschte mit ein paar jüngere Lehr’kräfte‘, die auch einmal etwas mehr tun als gerade ihre Pflicht. So ist es i.a. so, daß das, was nötig ist, von mir selbst getan werden muß, wenn ich sicher sein will, daß es richtig geschieht“ (ebd.).

Da Bohnsack in Weferlingen die Verantwortung hatte, führte Menzel die Amtsgeschäfte in Magdeburg weiter. Er wurde am 15.2., zunächst kommissarisch, zum Oberstudienrat befördert; die Ernennung erfolgte im September.

Die in Magdeburg verbliebenen Flakhelfer erhielten in dieser Zeit keine Ferien. Die auswärtigen Luftwaffenhelperklassen wurden im Mai nach Stendal und Burg verlegt. Flakhelfer der BOS hatten ab 26. Oktober 1944 Not-Unterricht (zwei Tage in der Woche) in ihren Stellungen an der Eisenbahnbrücke Biederitz bzw. in Rothensee. Verschiedene Lehrer der BOS waren beteiligt. Der Notunterricht dieser Flakhelfer setzte sich auch fort, als sie in andere Städte, z.B. Frankfurt a. Main, versetzt worden waren; allerdings dann von Lehrern aus dem Wehrmachtsumfeld. Die Schüler der Klassen 4 und 5 wurden „von der HJ“ zum Austragen von Telegrammen an die Post „ausgeliehen“, vielfältige Verpflichtungen im Rahmen der HJ hatten sie an den Nachmittagen und Wochenenden zu erfüllen. Im August fiel Unterricht zusätzlich auch wegen des Kartoffelkäfersammelns aus.

⁴¹² Auch 20 Kisten der wertvollsten Bücher der Schule wurden im Januar 1944 dorthin ausgelagert.

⁴¹³ Brief von Lehrer J. an H. Altendorf, Abiturjahrgang 1933, ehemaliger Schüler, zu dieser Zeit Soldat.

Fliegeralarm und die „letzte Mobilmachung“ verschlechterten die ohnehin desolate Situation in den verbleibenden Monaten bis zum Kriegsende. Die Chronik endet 1944, als mit der Verkündung des „totalen Krieges“ auch die Schule ausgesetzt wurde. Im Sommerhalbjahr 1945 blieben die Schulen geschlossen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Schulklima, reformpädagogische Elemente im Unterricht und in außerunterrichtlichen Feldern bis in die 40er Jahre weitgehend erhalten blieben. Mit Beendigung der Koedukation und des Gesamtunterrichts fehlten zwar wichtige Institutionen, dennoch ließen personelle Kontinuität bei Lehrern und Schülern pädagogisch-methodische Grundhaltungen fortbestehen. Notwendige Freiräume für eine derartige professionelle Verwirklichung existierten eingeschränkt weiter. Kunst, Kultur, Natur waren Refugien, in die man sich erfolgreich zurückziehen konnte. Es gelang eine Gestaltung von Schule, in der ein Funktionieren unter nationalsozialistischen Bedingungen nicht in Frage stand und gleichzeitig verfügbare Freiräume für Reformintentionen bewahrt und genutzt werden konnten.

Wenn hier überhaupt Lehrerverhalten verallgemeinert werden sollte, dann sind Zurückhaltung, Sachlichkeit, Resistenz ebenso Zustimmung vielleicht die wichtigsten Attribute für viele dieser Pädagogen. Wie die Chronik zeigt, war weniger Kritik als vielmehr Unbehagen über die Situation ein verbreiteter Zustand. Sachlichkeit, der Verzicht auf vordergründige Bekenntnisse, auf Euphorie und Optimismus, die Abstinenz nationalsozialistischer Formeln und Propagandismen in den Texten sprechen u.a. dafür. Die politische Inanspruchnahme von Schule und der Verlust an Autonomie wurden indirekt beklagt.

Zu den Erkenntnissen gehört auch, daß Karrieren unter der NS-Herrschaft nicht für sich schon ein Indiz für bedingungsloses Einlassen und selbstaufgebenden Parteigehorsam sind. Ebenso wird deutlich, daß Reformpädagogik auch nach 1933 Räume fand zur Überwinterung. Daran waren nicht nur Lehrer(innen) beteiligt, sondern auch zwischen den Schülergenerationen fand gewissermaßen eine Übergabe reformpädagogischer Traditionen statt, so daß nach 1933 eingeschulte, die Elemente wie Koedukation oder Gesamtunterricht nur eingeschränkt oder gar nicht erlebt hatten, dennoch Identifikation mit der Berthold-Otto-Schulidee entwickelten. Die Überformung der Schule im Sinne nationalsozialistischer Alltäglichkeit vollzog sich insgesamt zögerlicher als an vergleichbaren Einrichtungen. Verweigerung war in diesem Zusammenhang nicht intendiert, aber Zurückhaltung insofern, als daß es als individuelle Entscheidung jedes einzelnen angesehen wurde, wie er letztendlich sein Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedingungen gestaltete. Das schloß nicht aus, daß letztlich auch die Lehrer(innen) der BOS – bewußt der unbewußt – Träger des Systems waren.

10. Die BOS 1945-50 – Zwischen reformpädagogischer Tradierung und „demokratischer Einheitsschule“

10.1. Zum Verhältnis von Gesellschaft und Erziehung

Die Vorgänge an den Magdeburger Reformschulen nach 1945 stehen natürlich in enger Beziehung zu den gesellschaftlichen Entwicklungen in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ), insbesondere zum Umgang mit dem reformpädagogischen Erbe im Rahmen der „antifaschistisch-demokratischen Schulreform“. Vor diesem politischen Hintergrund sind vor allem städtische und schulische Veränderungen interessant, die mit der Geschichte der Berthold-Otto-Schule bis 1950 im Zusammenhang stehen. Reformpädagogische Tradition und „demokratische Einheitsschule“ sind die Pole, zwischen denen sich die Entwicklung der BOS in der Zeit von 1945 bis 1950 bewegt hat.

Die These, daß „die Überwindung der Reformpädagogik nicht so sehr eine methodische als vielmehr eine politisch-ideologische Aufgabe“ gewesen und daß es darum gegangen sei, „die Illusion einer schulpolitischen Kontinuität von der imperialistischen Weimarer Republik zur antifaschistisch-demokratischen Ordnung zu zerstören“ (Günther/Uhl 1970, 60), ist für unser Beispiel zu überprüfen. Ebenso ist es Anliegen dieses Kapitels, ein wiederholt reklamiertes Defizit an Kenntnissen über das Schicksal von ursprünglich reformpädagogischen Schulen in der SBZ abzubauen (vgl. Lehberger 1995 a).

Es ist im wesentlichen die nach DDR-Geschichtsverständnis bis 1949 reichende Phase der antifaschistisch-demokratischen Umgestaltung, die als geschichtlicher Terminus aufgegriffen wird. Ganz am Anfang, im Jahre 1945, hielt man eine „parlamentarische deutsche Republik“ als Gebilde aus allen Besatzungszonen durchaus für möglich, entsprechend wurden grundsätzliche erzieherische Zielsetzungen in einem gemeinsamen Aufruf von KPD und SPD formuliert:

„Die heranwachsende Generation des deutschen Volkes, berufen, die demokratische Erneuerung Deutschlands zu festigen und zu Ende zu führen, muß frei von nazistischen und militaristischen Gedanken, in einem neuen Geiste, *im Geiste einer kämpferischen Demokratie* [Hervorhebung in Quelle], der Freundschaft unter den friedliebenden Völkern, zum selbständigen, aufrrechten, freiheitlichen und fortschrittlichen Denken und Handeln erzogen werden“ (Deutsche Volkszeitung 1945).

Auf dem I. Pädagogischen Kongreß 1946 bedeutet für Minister Paul Wandel die *Demokratisierung der Schule* – noch ohne erkennbare Anbindung an parteipolitische Ideen –, eine Schule, die „ihrerseits sowohl als Gesamteinrichtung wie durch die sie tragenden Lehrer zur wichtigen Stütze der demokratischen Erneuerung unseres Landes, zu einem Zentrum des kulturellen Lebens, vor allem auch auf dem Lande, wird“ (Wandel 1946, 3f.). Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946⁴¹⁴ enthielt politisch relativ offen formulierte Erziehungsziele:

„Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittler der Kultur hat sie die Aufgabe,

414

Es wurde im Mai 1946 den Landesverwaltungen vorgelegt, die es in den Blockausschüssen der antifaschistisch-demokratischen Parteien berieten (es existierten zu dieser Zeit noch keine gewählten Körperschaften). Sachsen-Anhalt stimmte am 22.5.46 zu. Als letztes Land stimmte am 12.6.46 Thüringen zu. Dieses Datum wurde später zum „Tag des Lehrers“.

die Jugend frei von nazistischen und militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker unter einer echten Demokratie zu wahrer Humanität⁴¹⁵ zu erziehen“ (Gesetz 1948, 15; hier zit. nach Schneller 1955, 28).

Die pädagogische Grundorientierung war reformpädagogisch beeinflußt, mitunter in eigenwilliger Widersprüchlichkeit. Im Vorwort der am 1. Juli 1946 veröffentlichten Lehrpläne wurde die Arbeitsschulmethode offiziell empfohlen, gleichzeitig vom Lehrer eine „planmäßige Unterrichtsführung“ gefordert (vgl. Schneller 1955, 58). Im gleichen Jahr kam es zur Vereinigung von SPD und KPD zur SED. Mit der in den westlichen Besatzungszonen dominierenden SPD geriet die ideologische Auseinandersetzung immer unversöhnlicher (vgl. Ackermann 1948), verbunden mit innenpolitischen Folgen für die SBZ. Auf diese Situation, die einherging mit einem Wandel der internationalen politischen Lage, wurde u.a. mit der Forcierung von ideologischer Erziehung reagiert. Für die SBZ wurden 1947 die „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ (Dokumente I, 245-257) erlassen. Das bedeutete, daß sich die Vertreter des „Schulfortschritts“ (Heubach 1966, 277) gegen die Anhänger der Reformpädagogik durchgesetzt hatten.⁴¹⁶ Es zeichnete sich damit nicht nur eine zunehmende Politisierung von Schule ab, die Grundsätze konkretisierten auch Inhalte und Methoden sowie die erzieherische Aufgabenstellung des Schulgesetzes. Erziehung wandelte sich in seiner Perspektive von Vergangenheitsbewältigung zur Orientierung auf künftige Anforderungen:

„Eine erfolgreiche Erziehung der deutschen Jugend ist nur möglich, wenn sich im deutschen Volke eine tiefgehende geistige Wandlung vollzieht. Es muß sich von den reaktionären Kräften abwenden, die in Deutschland die Führung hatten und die Verantwortung für die Irrwege der Nation tragen. Es muß endlich in politisch klarer Auseinandersetzung mit seiner Vergangenheit und den Aufgaben der Gegenwart zu sich selbst finden und so zur *Bildung eines neuen demokratischen Nationalcharakters der Deutschen gelangen* [Hervorhebung im Original]“ (Grundsätze 1947, zit. nach Dokumente I, 247).

„Trotz seiner erheblichen Mängel war dieses Erziehungsprogramm ein ernsthafter Versuch zur Überwindung des Reformpädagogik“ (Schneller 1955, 59). Der aufziehende Kalte Krieg vertiefte die Spaltung Deutschlands, gleichzeitig verschärkte die Sowjetunion in ihrem Herrschaftsbereich ihre Hegemoniebestrebungen und erlaubte nicht länger nationale kommunistische Gesellschaftskonzepte. Das war insofern folgenreich für die Entwicklung in der SBZ, als sich von nun an die Akzeptanz des sowjetischen Modells von der „Einheit Staat und Partei“ durchzusetzen begann. Ab 1948 dominierten in der SED die Kräfte, die für eine „Partei neuen Typs“ plädierten, verbunden damit die Durchsetzung von „demokratischem Zentralismus“, der u.a. die strikte „Durchsetzungspflicht für Parteibeschlüsse“ und die „führende Rolle der SED“ bedeutete. Der II. Parteitag

⁴¹⁵ Ackermann, in dieser Zeit wichtiger Kulturfunktionär, erklärte den Begriff folgendermaßen: „Der wissenschaftliche Sozialismus ist eine allseitige Gesellschaftslehre. Sein tiefster und letzter Sinn ist der Mensch, seine Befreiung aus Armut, Ausbeutung, Demut und Knechtschaft. Die Kraft des Marxismus ist das Wissen um die Kraft der Menschlichkeit und des menschlichen Fortschritts. ... So ist der wissenschaftliche Sozialismus der neue, reale Humanismus.“ (Ackermann 1948, 4)

⁴¹⁶ Heubach erwähnt 3 Gruppierungen in der Diskussion:
 1. Vertreter des Schulfortschritts, (=konstruktive Kräfte, die auch das Schulgesetz erarbeitet hatten, u.a. Kreuziger).
 2. Persönlichkeiten, die pro Schulgesetz, aber auch für Beibehaltung reformpädagogischer („alte“ Schulreformer, z. B. P. Oestreich).
 3. Persönlichkeiten, die grundsätzlich zustimmten, jedoch hinsichtlich Schulaufbau, Trennung Schule-Kirche anderer Meinung waren (z. B. Th. Litt).
 Ein Arbeitsausschuß der Gruppe des „Schulfortschritts“ (R. Alt, H. Deiters, M. Kreuziger, K. Sothmann) erarbeitete die Grundthesen. Im September 1947 stimmten die Delegierten des II. Pädagogischen Kongresses in Leipzig dem Dokument zu.

der SED 1947 machte durch seine Resolution zur Jugendfrage nicht nur einen Alleinvertretungsanspruch deutlich, auch der politische Spielraum in der Schule wurde enger:

„Im Gegensatz zu den Vertretern des Monopolkapitalismus, die erneut versuchen, die Jugend für ihre volksfeindlichen Ziele zu mißbrauchen, und sie dadurch wiederum zu einer ‘verlorenen Generation’ machen, wollen wir Sozialisten der Jugend einen breiten Weg ins Leben öffnen. ... Die sozialistische Einheitspartei Deutschlands ruft die deutsche Jugend auf, sich im Kampf zur restlosen Überwindung des Faschismus und Militarismus zusammenzufinden, gegen alle Spielarten der Reaktion Front zu machen, sich für eine fortschrittliche Demokratie, für die politische und wirtschaftliche Einheit Deutschlands und die aktive Mithilfe beim Neuaufbau der Heimat zu entscheiden. Die junge Generation muß im Kampf um die Sicherung des Friedens in erster Reihe stehen. Die Erfüllung dieser Aufgabe verlangt eine große und einheitliche, eine demokratische und fortschrittliche Jugendorganisation“ (Dokumente SED 1952, zit. nach Dokumente I, 258f.).

Mit dieser ideologischen Offensive der SED 1948 veränderten sich Rangfolge und Inhalt der schulpolitischen Aufgaben. Für die demokratische Einheitsschule bedeutete das vor allem zwei Zielstellungen:

„Erstens mußten die Lehrer ihre politisch-ideologische Erziehungsarbeit verstärken, um überzeugte Kämpfer für ein neues Deutschland und für die Erhaltung des Friedens [Hervorhebung in Quelle] heranzubilden.

Zweitens wurde es dringend erforderlich, das Leistungsniveau des Unterrichts wesentlich zu erhöhen und dem planmäßigen Aufbau der Volkswirtschaft qualifizierte Kader zuzuführen [Hervorhebung in Quelle]“ (Dokumente I, 258f.).

Auf dem III. Pädagogischen Kongreß und dem II. Berufspädagogischen Kongreß 1948 wurden daraus pädagogische Aufgaben für alle Lehrer und Erzieher formuliert (vgl. Kreuziger 1948).⁴¹⁷ Allerdings fehlte es für die beabsichtigte gravierende Richtungsänderung in der pädagogischen Praxis an geeigneter theoretischer Fundierung. Bisher wurde an den Schulen nach überliefelter Praxis der beiden zurückliegenden Gesellschaftssysteme gearbeitet. Man dachte anfangs keineswegs ausschließlich an eine Übernahme sowjetischer Erfahrungen. Nicht zuletzt die Magdeburger Entwicklung macht deutlich, daß auch Schulversuche nach reformpädagogischen Vorbildern in der konzeptionellen Diskussion eine Rolle spielten (vgl. auch Lehberger 1995 a). Die ersten erschienenen sowjetischen Pädagogik- und Psychologielehrbücher, überwiegend pädagogische Auffassungen in der Sowjetunion aus den 30er Jahren, bereits in relativ großer Distanz zur Reformpädagogik, waren sehr erkläruungsbedürftig.⁴¹⁸

Der IV. Pädagogische Kongreß im August 1949 stand unter dem Motto: „Die Hebung des Leistungsstandes in der deutschen demokratischen Schule“. Daraus leitete man u.a. die Forderung nach Steigerung der Qualität des Unterrichts ab, die wiederum „die Verbesserung der Methodik zur Entwicklung fachlich hochqualifizierter, allseitig gebildeter und politisch bewußter Menschen“ (zit. n. Schneller 1955, 61) zur Folge haben sollte. Damit war in den Mittelpunkt die Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik gerückt, verbunden mit einem politischen Grundanliegen. Schule war vor allem

„zu einer Stätte der Erziehung gebildeter, kritisch denkender und den wahren Interessen des Volkes gegenüber verantwortungsbewußt handelnder Menschen zu machen; die deutsche

⁴¹⁷ Der Auftritt des Präsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, I. A. Kairow, auf dem III. Pädagogischen Kongreß war ein Signal für den Beginn der Phase einer verstärkten Bindung an sowjetische Erfahrungen.

⁴¹⁸ Vgl. Jessipow/Gontscharow (1948); Ogorodnikow/Schimbirew (1949); Nowikow (1953); Kornikow (1949) [wurde gleich nach Erscheinen „Gegenstand einer lebhaften Kritik“]; wurde später ersetzt durch Teplow (1955).

Jugend zu überzeugten Kämpfern für ein einheitliches Deutschland, für eine nationale Kultur, für eine feste Freundschaft mit den Schaffenden aller Völker und für den Weltfrieden zu erziehen; ... das Bewußtsein zu wecken und zu festigen, daß der Kampf erfolgreich ... an der Seite der Werktätigen der Sowjetunion“ sein wird (Manifest IV. Päd. Kongreß 1949, 116f. =Dokumente I, 331f.).

Sowohl die „Resolution zum Rechenschaftsbericht“ (vgl. Dokumente I, 332-336), die „Entschließung über die Zusammenarbeit der deutschen demokratischen Schule mit der FDJ und dem Verband der Jungen Pioniere“ (vgl. ebd., 336-338) als auch die „Schulpolitischen Richtlinien für die deutsche demokratische Schule“ des Parteivorstandes der SED vom August 1949 (vgl. ebd., 338-342) stellten vor allem politische, aber auch neu akzentuierte fachliche „Grundanforderungen“ an den Lehrer:

„[Er hat, R.B.] sich jederzeit als Kämpfer für die Einheit Deutschlands und einen gerechten Frieden zu erweisen und vorbehaltlos mit seiner Person den Kampf der Nationalen Front zu unterstützen. ...[muß] ein aufrechter Kämpfer für den Frieden und gegen jede Kriegshetze sein. ... wahrhafter Freund der Sowjetunion sein und [muß] sich ... bei seinen Schülern, den Eltern seiner Schüler und in der Öffentlichkeit bewußt einsetzen. ... seine führende Rolle in seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit verwirklichen“ (ebd., 341f.).

Die Programmatik war unmißverständlich. Ihre Vermittlung an die Schulen gestaltete sich allerdings problematisch, bedeutete sie doch Umerziehung der Lehrer. Ein wichtiges Instrument für die Reglementierung der unterrichtlichen Praxis war die „Verordnung über die Unterrichtsstunde“ vom 4. Juli 1950. In dieser Verordnung, die nicht über den Weg einer offiziellen

Behördenpublikation an die Schulen kam, sondern die in der Zeitschrift „die neue schule“⁴¹⁹ erschien, forderte man „die führende Rolle des Lehrers im Unterricht“ und einen Lehrer, der politisch bewußt und wissenschaftlich gebildet war. Das setzte „objektive Kenntnis des Marxismus-Leninismus“ (zit. n. Dokumente I, 366) und einer fortschrittlichen Erziehungswissenschaft voraus. Vier Grundanforderungen wurden für den Lehrer formuliert, die ihn politisch verpflichteten für die staatlich postulierten Ziele einzutreten. Das Kapitel „Die Vorbereitung des Lehrers auf die Unterrichtsstunde“ enthielt eine entsprechende Reglementierung des Lehrers für seine pädagogische Arbeit. In sechs Prinzipien (ein siebentes wurde in der nächsten Nummer der Zeitung nachgereicht – wegen eines technischen Irrtums, wie es hieß) wurden sowohl Erziehungsziele als auch methodisch-didaktische Konsequenzen aufgemacht. Unmißverständlich hieß es,

„alle Unterrichtsmethoden, die diesen didaktischen Prinzipien widersprechen oder sie abschwächen, sind aus dem Unterricht zu entfernen. Dazu gehören aber auch die Methoden der sogenannten bürgerlichen Schulreformer, wie z.B. ‘Erziehung vom Kinde aus’, ‘freie Erziehung’, ‘Arbeitsschulunterricht’, ‘Auflösung des Klassenunterrichtssystems durch ‘Gruppenunterricht’’, ‘Gelegenheitsunterricht’ und andere. ... Die führende Rolle des Lehrers ist nicht der autoritativen Lehrtätigkeit in der Drillschule des preußisch-deutschen Imperialismus gleichzusetzen Sie ist nicht mit der ‘spontanen Selbsttätigkeit’ gleichzusetzen, Die Unterrichtsstunde ist eine intensive Lernarbeit für den Schüler, die ständig vom Lehrer gelenkt und geleitet wird“ (ebd., 366f.).

Die Umsetzung war trotz klarer Anweisung ein langwieriger und komplizierter Prozeß. Das pädagogische Beharrungsvermögen der Lehrer und praktisch kaum verkürzbare pädagogische Freiräume wirkten ihrerseits dagegen. Von nicht geringem Einfluß auf die Entwicklung an den höheren Schulen war die am 7. März 1946 als einheitliche Jugendorganisation gegründet *Freie Deutsche Jugend* (FDJ). Sie sollte die Organisierung und politische Aktivierung der Jugend im Sinne proletarischer und antifaschistischer Traditionen voranbringen und stellte zusammen mit dem

⁴¹⁹ die neue schule, Nr. 21/1950, Beilage, 5f.

1948 gegründeten Verband der Jungen Pioniere einen zunehmend wichtigeren Erziehungs faktor in der Schule dar.

„Das gelang vor allem deshalb, weil die FDJ ihr Hauptaugenmerk darauf richtet, die Lehrer bei der Erziehung der Schüler zu einer neuen Einstellung zum Lernen und zu einer bewußten Disziplin zu unterstützen“ (Schneller 1955, 93).

Eine besondere Rolle kam der FDJ an den höheren Schulen zu, da sich dort nach 1945 traditionelle Schülervertretungen etabliert hatten, orientiert an Weimarer Vorbildern und nicht selten aus den gleichen Schülern bestehend, die bereits vor dem Kriegsende eine ähnliche Funktion bekleidet hatten. Diese Verdrängungsabsicht brachte die FDJ im Kontext Schule mitten hinein in die Auseinandersetzung um Reformpädagogik.

10.2. Schuladministrative Neuformierung

Am 12. April 1945 marschierten die Amerikaner in Magdeburg ein. Nach kurzzeitiger provisorischer Machtausübung durch die Engländer wurden am 16. Juli 1945 die Stadt und andere Gebiete Teil der SBZ und gleichzeitig zur Provinz Sachsen, später Sachsen-Anhalt erklärt. Das im Vergleich zur bisherigen Hauptstadt Magdeburg fast unzerstörte Halle/Saale wurde Regierungssitz, Magdeburg Sitz einer Bezirksregierung. Als Präsidenten des Landes berief die SMAD den schon vor 1933 profilierten liberalen Politiker Erhard Hübener. Die vier Vizepräsidenten waren ein Kommunist, ein Parteiloser, ein weiterer Liberaler und der Magdeburger Ernst Thape (vgl. auch Tullner 1993, 93). Thape, engagierter Sozialdemokrat, arbeitete vor 1933 als Redakteur in der „Volksstimme“, so daß er sich 1945 nach seiner Rückkehr aus dem KZ Buchenwald maßgeblich an der Reorganisierung der SPD in und um Magdeburg beteiligte.⁴²⁰ Aufgrund der Empfehlung des Mithäftlings im KZ, des Kommunisten Robert Siewert, und der aus seiner politischen Vergangenheit zu folgernden Integrität erhielt Thape Juli 1945 von der SMAD die Aufforderung, für eine Regierungsbildung mit seiner Person zur Verfügung zu stehen. Er fühlte sich der Sozialdemokratie stets verbunden, auch nach seinem Eintritt in die SED. Auch mit dem Abstand von 20 Jahren versucht Thape, diese Entscheidung nicht als „erzwungen“ zu rechtfertigen, wie er es aus vielen nachträglichen Erfahrungen heraus überhaupt ablehnte, „die Handlungen und Ereignisse von 1945 mit Maßstäben aus der Zeit, die zwanzig Jahre oder noch später gültig wurden“ (Thape 1969, 245), zu messen. „Trotz zahlreicher Einheitsfreunde ... das Erlebnis der zwölf Nazijahre stand einer kritischen Beurteilung der russischen Forderungen und des kommunistischen Zuredens im Wege“ (Thape 1969, 248), auch wenn man von Seiten der SPD Widerstand entgegengebracht habe. Die anfangs schier unüberschaubare Aufgabenfülle in allen Verwaltungsbereichen zwang dazu, die Lösung existentieller Sachfragen vor Parteieninteressen zu stellen. Es herrschte zumindest in dieser Zeit ein loyales Verhältnis zwischen den vermutlich zahlenmäßig stärkeren sozialdemokratischen Amtsträgern und ihren kommunistischen Kollegen.

Bei den Wahlen 1946 erhielt die SED zwar anteilig die meisten Stimmen, aber Liberale und Christdemokraten besaßen zusammen die Mehrheit. Hübener, jetzt LDP, blieb Ministerpräsident. Thape erhielt nach einer kurzen Amtszeit als Vizepräsident für Wirtschaft und Verkehr noch 1945 die Verantwortung für die Volksbildungsangelegenheiten. Über seine Mitarbeiter schrieb er: „Viele der aus der freien Schulbewegung kommenden früheren Lehrer, die jetzt Schulräte und Abteilungsleiter in meinem Ministerium waren, hatten der sozialdemokratischen Partei angehört“ (Thape 1969, 280). Die beiden wichtigsten Mitstreiter Thapes waren der kommunistische

⁴²⁰ Biographische Skizze Ernst Thape: Geb. am 29. Mai 1892, verläßt nach 8 Jahren die 6klassige Volksschule in Magdeburg-Buckau, 1906 Beginn einer Lehre als Schlosser in Magdeburg bis 1910, Wanderschaft, 1913 Wehrdienstverweigerer, Aufenthalt in der Schweiz, 1921 wieder Magdeburg-Buckau, Redakteur der Volksstimme, 1939-45 KZ Buchenwald, Rückkehr nach Magdeburg, sozialdemokratische Parteiarbeit, 1945 Angebot nach Halle zur Landesregierung unter Hübener, Vizepräsident für Wirtschaft und Verkehr, kurze Zeit darauf Minister für Volksbildung (Nachfolger des tödlich verunglückten Dessauers Lohmann), November 1948 Flucht nach Hannover.

Ministerialdirektor Otto Halle, den er aus Buchenwald kannte, und der Sozialdemokrat und frühere Vorsitzende der „Freien Schulgesellschaften“, der Schulreformer Karl Linke. „Durch Linke wurde es möglich, viele Schulratsstellen und zahlreiche Lehrstühle an der neuen Pädagogischen Hochschule mit erfahrenen Schulreformern, die oft Sozialdemokraten waren, zu besetzen“ (Thape 1969, 280f.). Ein weiterer Mitarbeiter von Thape war Ministerialdirigent Richard Rötscher, vor 1933 Rektor einer weltlichen Versuchsschule in Magdeburg und mit Karl Linke damals der Magdeburger Vorstand der „Freien Schulgesellschaften“. Er war u.a. für die Anleitung des Magdeburger Stadtschulrates verantwortlich. Eine „personelle Übermacht von Weimarer Erfahrungen“ bestimmte so in den ersten Jahren schulpolitische Entscheidungen und schulische Entwicklungen bzw. wurde zum Brechungsfaktor für schuladministrative Forderungen der SMAD oder der „Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung“.

In der *Magdeburger Schuladministration*, zuständig für die Stadt und ab 1. Februar 1946 für den benachbarten Ort Schönebeck⁴²¹, stellte sich die Situation ähnlich dar. Am 21. Juni 1945 erhielt Oskar Linke, älterer Bruder von Karl Linke, bis 1933 Rektor einer weltlichen Schule und engagierter Sozialdemokrat in Magdeburg, folgende Mitteilung von der britischen Militärverwaltung: „Your Appointment as Stadtschulrat is hereby approved. You will commence your duties immediately.“⁴²² Seine Amtseinführung fand in einem kleinen Kreis geladener Gäste statt, darunter Rektor Jülich und Dr. Biemüller. Etwa eine Woche später wurden Karl Nolte (parteilos) und Dr. Beck (CDU) als städtische Schularäte berufen, letzterer wechselte schon im August zur Landesregierung und wurde durch Dr. Biemüller ersetzt.⁴²³ Damit verlor übrigens die CDU ihre Verfügung über diesen Posten an die SPD. Im Februar 1946 wurde auch Biemüller an die Bezirksregierung befördert. Seine Nachfolgerin war die bekannte Magdeburger Schulpolitikerin der 20er Jahre, Margarete Behrens.

Entnazifizierung aus lokaler Perspektive

Um die Schulen wieder eröffnen zu können, mußten neben den großen materiellen Problemen vor allem Kaderfragen geklärt, insbesondere das Verhalten der arbeitsfähigen Lehrerinnen und Lehrer während des NS-Regimes hinterfragt werden. Die Direktive Nr. 24 des Alliierten Kontrollrates forderte u.a. die

„Entfernung aller Mitglieder der Nationalsozialistischen Partei, die ihr aktiv und nicht nur nominell angehört haben, und aller derjenigen Personen, die den Bestrebungen der Alliierten feindlich gegenüberstehen, aus öffentlichen und halböffentlichen Ämtern und aus verantwortlichen Stellungen“.

In der sich daran anschließenden „Verordnung der Provinzialverwaltung Sachsen zur Säuberung der Schulen und zum Schulbeginn“ vom August 1945 hieß es schon etwas moderater unter A./I./4.:

„4. Der Lehrkörper muß aus solchen Lehrern bestehen, die nicht nazistisch und militaristisch eingestellt und bereit sind, die Schule im demokratischen Sinne umzubauen. Die Reinigung

⁴²¹ StAM; Rep. 18⁴, Ra. 5.: Verfügt vom Bezirkspräsidenten Magdeburg (=OB), da Schönebeck unter 10000 Einwohner hatte (und keinen eigenen Aufsichtsbezirk bilden konnte). M. Behrens erhielt daraufhin neben dem Bezirk I in Magdeburg noch die Mittel- und Volksschulen in Schönebeck. Nolte erhielt dafür zu seinem Bezirk II noch den Stadtteil Sudenburg.

⁴²² StAM, Rep. 41, Nr. 477, Bl. 4.

⁴²³ Professor Ahrbeck stand mit Dr. Bischoff, ehemals Lehrer der Raabeschule, in persönlicher Beziehung, über die auch eine Verbindung zu dem Antifaschisten Martin Schwantes herstellbar ist. Bischoff war bereits vor Ahrbeck, der 1945/46 in Magdeburg in der Lehrerbildung tätig war, an der Universität Halle.

des Lehrkörpers hat nach den Richtlinien der Provinzialverwaltung .. sofort zu erfolgen“ (Verordnung 1984, 208f.).

Lehrer und Beamte, „die sich gegen die Interessen des Volkes vergangen haben“ (ebd.), waren zu entlassen, den Arbeitsämtern zu melden. Ihnen waren Entschädigungen und Gehälter zu streichen. Wer dagegen wegen antifaschistischer Betätigung während der NS-Zeit aus dem Amt ausscheiden mußte, war „sofort in den Schuldienst zu übernehmen und bei fachlicher Eignung in leitende Stellungen zu bringen“ (ebd.). Die Bezirksverwaltungen waren sowohl für Besetzung der leitenden Stellungen in den Schulen als auch in den Schulverwaltungen zuständig. Die Säuberung von Verwaltungen und Schulen begann umgehend. Bis 30. November 1945 waren in Magdeburg 651 Entlassungen ausgesprochen worden, darunter alle 560 „Aktivisten“, weitere 860 Mitglieder der NSDAP waren noch zu überprüfen.⁴²⁴ Im Januar 1946 berichtete der erste Bürgermeister, der Sozialdemokrat Otto Baer, von insgesamt 825 Entlassungen und der Weiterbeschäftigung von 335 ehemaligen PGs in der Stadtverwaltung. Es waren bis dahin 3000 Personalakten analysiert worden. Um arbeitsfähig zu bleiben, entnahm man zwar zunächst alle „Parteigenossen“ ihres Amtes, aber dienstverpflichtete sie gleichzeitig bei Zustimmung des Arbeitsamtes. Die entsprechenden Erlasse der Regierung, höchstwahrscheinlich so auch auf Lehrer angewendet, forderten *erstens* die Entlassung aller ehemaligen Mitglieder der NSDAP aus dem Dienst und *zweitens*, über deren „Weiterverwendung“ durch einen antifaschistischen Ausschuß zu entscheiden, was durchaus auch Wiedereinstellung heißen konnte. „Auf Vorschlag der Kommission“ wurden 190 Mitarbeiter entlassen. Davon definierte der Bürgermeister 120 als „Schlüsselkräfte“, deren Ersatz nicht möglich wäre, die somit vorläufig weiter beschäftigt wurden.⁴²⁵ Der Rest blieb ebenfalls befristet im Amt. Noch im Jahr 1946 wurde der sozialdemokratische Bürgermeister ohne nähere Begründung von der SMAD entlassen. Sein Nachfolger wurde der Kommunist Walter Kaßner.

Geht man von städtischen Daten aus, so waren am 1. Dezember 1945 von 549 Lehrern (1939 waren es 1116) 157 noch in Kriegsgefangenschaft und 148 abgeordnet in andere Orte des Bezirkes. „Aus politischen Gründen“ hatte man bis dahin 80 Lehrer entlassen, weitere 45 in ein unteres Amt versetzt. Somit waren etwa 10% der Überprüften von diesen Maßnahmen betroffen. Stadtschulrat Linke appellierte wiederholt in diesem Zusammenhang – er hatte noch bis 1948 monatlich über den Fortgang der Säuberung der Verwaltung und der Schulen zu berichten –, „nur die Aktivisten zu entfernen“. Im April 1946 beantragte Linke die für weiterbeschäftigte „PGs“ angeordnete Gehaltskürzung von 14% bis 21% zumindest für Theaterangestellte rückgängig zu machen, da sie sonst in den Westen abwandern würden.⁴²⁶ Am 6. Juni gleichen Jahres fand eine Lehrerkonferenz statt, über die Linke in einem Bericht an die Ratssitzung noch am gleichen Tag vermerkte: Major Dragnin habe nochmals erklärt,

„daß im Lehrkörper keine aktiven PGs vorhanden sein dürften, aber von der sowjetischen Militäradministration nicht beabsichtigt werde, nominelle Mitglieder aus der Arbeit auszuschließen. Alle entgegenstehenden Gerüchte seien anscheinend auf Bestrebungen zur Sabotierung der Einheitsschule zurückzuführen.“⁴²⁷

Dieser Bereich schuladministrativer Aufgaben war äußerst kompliziert. Auch Thape verwies aus Regierungsperspektive darauf, denn liberales Verhalten war in diesem Zusammenhang nicht ungefährlich: „Das Einschummeln der Lehrer in die Schule konnte uns bei der Wachsamkeit der Russen und der Anzeigefreudigkeit der Deutschen natürlich nicht entscheidend helfen“ (Thape

⁴²⁴ Vgl. StAM; Rep. 18⁴, Ra. 3.

⁴²⁵ Vgl. ebd., Ra. 4.

⁴²⁶ Vgl. StAM; Rep. 18⁴, Ra. 5.

⁴²⁷ StAM; Rep. 18⁴, Ra. 6.

1969, 278). Auch Linke erwähnte in einer Aktennotiz, von Lehrern Listen mit den Namen „besonders fanatischer Nationalsozialisten“ zugesandt bekommen zu haben. Er selbst habe, so Herr L. in einem Interview⁴²⁸, Einstellungsgespräche häufig persönlich geführt. Auch einer von den ihn 1933 verhaftenden jungen SS-Männern sei von ihm bestätigt worden. Er habe Verständnis für deren Situation 1933 gehabt. Im Jahr 1948 endete diese Kampagne. In Magdeburg wurde in dem Schuljahr bereits kein Lehrer mehr „aus politischen Gründen“ entlassen, so eine Schuljahresstatistik. Dagegen wurde die Kategorie „zum Westen abgewandert“ aufgenommen.⁴²⁹ Aufgrund eingeschränkter Möglichkeit der Quelleneinsicht kann dieser Prozeß nicht weiter mit Fakten belegt werden. Dennoch lässt sich für die lokale Ebene bezogen auf Duktus und Verfahrensweise – unter schuladministrativer Perspektive – eine weniger rigorose bzw. willkürliche Handhabung annehmen. In der SBZ insgesamt war im Rahmen der Säuberung von nationalsozialistisch involvierten Lehrern etwa jeder zweite entlassen worden. Die Betroffenen der beiden untersuchten Schulen wechselten meist in andere Berufe oder Tätigkeiten. So auch Lehrer Hamann, der aus politischen Gründen keine Anstellung an einer Schule erhielt. Er wurde ein erfolgreicher technischer Forscher in einem Magdeburger Betrieb. Auf diesen Aspekt machte auch Thape aufmerksam:

„.... wir durften beim Neubeginn des Schulunterrichts nur jene Lehrer wiederbeschäftigen, die nachweisen konnten, daß sie nichts mit der NSDAP zu tun gehabt und in Nazischulen keinen Geschichtsunterricht gegeben haben. Fast alle Lehrer wurden dadurch arbeitslos Die arbeitslosen Lehrer gingen in die Fabriken, wurden dort oft sehr schnell zu Helfern der neuen Führungskräfte und gelangten so zu stärkerem Einfluß auf die neue Entwicklung, als sie in den Schulstuben hätten ausüben können“ (Thape 1969, 278).

Aus der konkreten Perspektive der Berthold-Otto-Schule nahm die Entnazifizierung entgegen der grundsätzlichen Wertung einen eher dramatischen Verlauf. Das war allerdings nur z.T. auf die Schulverwaltung, als vielmehr auf Verhaftungen und Internierungen durch die SMAD zurückzuführen. Die Mitgliedschaft fast aller Lehrer und einiger Lehrerinnen in der NSDAP wird wahrscheinlich ein wichtiger Grund für die zahlreichen Inhaftierungen gewesen sein. Bisher ist bekannt, daß im Jahr 1945 aufgrund ihrer NSDAP-Zugehörigkeit die Lehrer Hamann und Janecke inhaftiert wurden. Beide kamen in das sowjetische Internierungslager Mühlberg. Janecke überlebte die Strapazen nicht. Auch die Lehrer Middendorf und Schneider wurden inhaftiert, letzterer erst am 1. Februar 1946. Die Entlassung aus dem Schuldienst „auf Grund der politischen Reinigung“⁴³⁰ ging dem voraus. Schulze wurde mit seiner Rückkehr für fast ein Jahr in Magdeburg inhaftiert, Trollius geriet in der Nähe Magdeburgs in Kriegsgefangenschaft. Die aus Droyßig an die BOS versetzte Lehrerin, Fräulein Dominik, wurde von der SMAD verhaftet und nach Berlin gebracht. Nach einem Monat kam sie an die Schule zurück. Der Mitbegründer der BOS, Dr. Menzel, kurz vor Kriegsende noch zum OSTR befördert, wurde zum Studienrat zurückversetzt, mit der Auflage:

„Sie haben durch unermüdlichen Arbeitseinsatz zu beweisen, daß Sie bereit sind, loyal am Aufbau des freien demokratischen Deutschlands teilzunehmen und durch Leistung und Haltung innerhalb und außerhalb des Dienstes Ihre Verbundenheit mit der antifaschistischen Demokratie zu beweisen.“⁴³¹

Problematischer für ihn war jedoch, daß damit bei seinem Ausscheiden aus gesundheitlichen Gründen 1945 kein Ruhegehalt gezahlt werden sollte. Die von ihm angestrengte Rehabilitierung hatte Erfolg, vermutlich durch die Unterstützung von Oskar Linke und Biemüller. Richard Hanewald, bis 1945 Direktor der Augustaschule, versuchte sofort nach dem Kriegsende wieder in

⁴²⁸ Interview vom 16.1.1996, Tonbandaufzeichnung liegt Autor vor.

⁴²⁹ Vgl. StAM; Nr. 34, Archivnr. 210, Bl. 46: Statistik vom 7. März 1949. Magdeburger Grund- und Oberschulen.

⁴³⁰ Vgl. Chronik der BOS, 146 und StAM; Rep. 41, Nr. 229.

⁴³¹ StAM, Dr. M., Bd. 9848.

Magdeburg als Lehrer zu arbeiten. In mehreren Gesprächen mit der Schulverwaltung, zuletzt mit Stadtschulrat Linke, verhandelte er über seine Wiederbeschäftigung. Er blieb erfolglos. „Im Sommer beantragte ich dann nach Beratung mit dem Dezernenten meine Versetzung in den Ruhestand, die mir mit Wirkung vom 1.8.1945 gewährt wurde. Drei Monate bekam ich Pension, dann – nichts; später eine Rente von DM 90, die 1950 auf DM 150,- erhöht wurde“ (Bbl. 1962, 77). Seine Frau berichtet über diese Zeit:

„Vom Neubeginn [der BOS, R.B.] 1945 erfuhren wir kaum etwas. Wir waren in Seehausen voll damit beschäftigt, die Kinder und uns durch die Monate zu bringen. Mein Mann erhielt 3/4 Jahr nach der Übernahme der Provinz durch die Russen gar kein Geld, dann nur monatlich 90 DM ..., bekam Arbeit und Verdienst 1946 oder 1947 durch Herrn H., der an der BOS Biologie unterrichtet hatte. Der wurde nach einem Jahr Lagerhaft zu seiner Überraschung Leiter des neuen Kühlhauses. Mein Mann übersetzte für ihn die englischen und vor allem amerikanischen Aufsätze, die H. zugestellt wurden und gab ihm die notwendigen chemisch-physikalischen Aufschlüsse. Zeitweise wurde auch Hans Ahrbeck hinzugezogen: Er hatte sofort 1945 Russisch gelernt und übersetzte russische Aufsätze ins Deutsche.“⁴³²

Frau Hanewald-Florin, mehrere Jahre an der BOS, wurde 1947 ebenfalls vom Schuldienst suspendiert. Sie machte eine Ausbildung zur Katechetin. Durch die Fürsprache von ehemaligen Schülern, deren antifaschistische Einstellung anerkannt war, konnten eine Lehrerin und ein Lehrer der BOS rehabilitiert und wieder eingestellt werden. Der nach Marburg gegangene Lehrer Klitscher berichtete von seiner Überprüfung:

„1946 wurde ich von der Spruchkammer in Marburg ‘entnazifiziert’. Für meine Freunde und mich war das ein Skandal bzw. ein Witz. Ich war bekannt als Gegner der Nazis. Dank der Aussagen und der Fürsprache der geladenen Zeugen war das Ergebnis klar: völliger Freispruch!“ (Klitscher 1989, 84)

Reformpädagogen in der Magdeburger Neulehrerausbildung

Der akute Lehrermangel diktierte das Erfordernis einer sofort einsetzenden Lehrerausbildung. Am 17. September 1945 stellte Linke in einer Ratssitzung den Antrag, Lehrgänge für die Ausbildung von Volksschullehrern einzurichten. In seiner Begründung argumentierte er damit, daß der politische Umbruch eine große Anzahl Lehrkräfte aus dem Amt werfen würde, die bestehenden Lehrerkollegien stark überaltert seien (verweist auf die Stadt Halle mit nur 4,1 % Lehrer zwischen 20 und 40 Jahren), außerdem lägen bereits 200 Meldungen vor. Als Ausbildungsorte schlug er zunächst die BOS oder die Viktoriaschule vor. Ein Beschuß der Provinzialregierung läge vor, so Linke, in zwei 1/2jährigen Lehrgängen in Halle, Magdeburg und Dessau zu beginnen, dazu seien Lehrkräfte aller Schulgattungen zu gewinnen.⁴³³

Am 1. Oktober 1945 begannen die ersten drei Lehrerbildungskurse zu je 40 Studierenden unter Leitung von Hans Ahrbeck und unter Mitarbeit von Fritz Rauch in Magdeburg im Kloster Unser Lieben Frauen. Sie dauerten nur 4 Wochen. Am 1. Dezember 1945 wurden wieder zwei Volkslehrerkurse mit 62 Studierenden eingerichtet und gemäß Befehl 162 von Marschall Shukow folgten am 1. Januar 1946 weitere. In einem Bericht von Linke am 21. Januar in der Magistratssitzung wurde die Zusammensetzung der 213 Teilnehmer, darunter 70 weibliche, analysiert.⁴³⁴ Alle Bewerber hatten sich zuvor einer Eignungsprüfung zu unterziehen. Unterrichtet wurde in 6 Kursen. Der gewollt hohe Anteil an Arbeitern resultierte u.a. aus der intensiven Werbung

⁴³² Brief vom 1. September 1992, liegt dem Autor vor.

⁴³³ Vgl. StAM; Rep. 18⁴, Ra. 2.

⁴³⁴ StAM; Rep. 18⁴, Ra. 4: Dezernentenbesprechungen vom 2.1.46 - 22.2.46, Tagung vom 21. Januar 1946.

in den Produktionsbetrieben und einem hohen Anteil Arbeitsloser in diesem Bereich. Mehr als die Hälfte der

Zusammensetzung der Teilnehmer

Alter (Jahre)	25	30	35	40	45	50
Teilnehmer	78	38	37	27	18	15
Partei	KPD	SPD	LDP	CDU	ohne	
Teilnehmer	39	105	17	15	37	
bisherige Berufe	Arbeiter Handw.	Selbst. Handw.	Beamte	Kaufm. Ang.	freie Berufe	techn. Berufe
Teilnehmer	65	2	4	54	2	14
Kriegsteilnehmer	Soldat	Gefreiter	Obergefr.	Uffz.	Feldw.	Oberfw.
Dienstgrad		9	9	26	29	15
Vorbildung		Volksschule		Mittelschule		Abitur
Teilnehmer		87		102		24

Quelle: StAM; Rep. 18⁴, Ra. 4

männlichen Bewerber waren Kriegsteilnehmer, darunter 2/3 in z.T. „befehlenden“ Dienstgraden. Daß der wohl bekannteste Magdeburger Reformpädagoge, Fritz Rauch, mit 71 Jahren von Linke zum Mitinitiator der Volkslehrerkurse bestimmt worden war, deutet weniger auf den Mangel an politisch unbelasteten jüngeren Lehrern hin⁴³⁵, sondern viel mehr auf die beabsichtigte reformpädagogische Tradierung der Lehrerbildung. Es verwundert nicht, daß zunächst fast ausschließlich alte „Reformkollegen“ als haupt- oder nebenberufliche Lehrkräfte in den Personallisten auftauchten, z.B. Laura Peja, Karl Ewe, Waldemar Jordan und Karl Nolte. Leiter wurde Dr. Biemüller⁴³⁶. Teilnehmer der Seminare von Fritz Rauch erinnerten sich, daß er mit ihnen häufig reformpädagogisch unterrichtende Lehrer in Magdeburg, darunter an der BOS, und in der Region besuchte. Die Kurse, mittlerweile von 8-monatiger Dauer, wurden in die Braunschweiger Straße verlegt (vgl. Golz/Mayrhofer 1993). Weitere Handlungsorte waren u.a. Gebäude in der Prälatenstraße und in der Annastraße. Im März 1946 gab es, einschließlich dieser Absolventen; bereits wieder 654 unterrichtende Pädagogen an Magdeburger Schulen. Nicht wenige dieser „Neulehrer“ wurden sofort „Hilfsdozenten“, in deren Unterricht nachfolgende Schulamtsanwärter die Praxis kennenlernen sollten. Mehrheitlich eine reformpädagogische, wie Neulehrer J. behauptete.⁴³⁷ Thape urteilte später über diese „Volkslehrer“, sie wären für ihn als Volksbildungsminister eine große Hilfe gewesen,

„die ohne pädagogische Vorbildung, aber oft mit erstaunlicher Begabung und Begeisterung Unterricht erteilten. Während sie als Lehrer tätig waren, gingen sie in ihrer Freizeit noch selbst in die schnell für sie eingerichteten Schulen, um eine pädagogische Ausbildung nachzuholen. In Westdeutschland wurde über derlei Experimente jahrelang hochmütig gelacht und viele alte Witze wurden auf die ‘Volkslehrer’ umgeschrieben. Natürlich gab es Fehlleistungen. Von den interessanten Erfolgen wird man aber in der Bundesrepublik wohl erst dann Kenntnis nehmen, wenn außer der Arktis oder der Südsee auch jener Teil unseres

⁴³⁵ Nicht nur Rauch, etwa jeder vierte Dozent in dieser Zeit war Mitglied in der NSDAP gewesen.

⁴³⁶ Biemüller war als einziger vor 1933 Mitglied der KPD bzw. SPD.

⁴³⁷ Gedächtnisprotokoll eines Interviews des Autors mit Herrn Jungermann vom 9. Juli 1992.

eigenen Vaterlandes, allerdings frei von Lust am Kalten Krieg, erforscht wird, der unter russischem Einfluß steht“ (Thape 1969, 278f.).

Herr J., selbst an der praktischen Ausbildung von Neulehrern beteiligt, erinnert sich, daß es 1947/48 zunehmend zu Auseinandersetzungen zwischen Biemüller und den „Reformpädagogen“ gekommen sei und von da an ein „dogmatischer Stil“ in der Leitung der Ausbildung eingesetzt habe. Im Jahr 1950, vermutlich als Folge des IV. Pädagogischen Kongresses, kam es zu einschneidenden Kaderveränderungen. Fast alle Reformpädagogen schieden aus.

10.3. „Den guten Ruf Magdeburgs als Schulstadt wiederherstellen“

Die Bevölkerungszahl der vor dem Krieg 330000 Einwohner zählenden Industriestadt Magdeburg sank nach ihrer fast völligen Zerstörung 1945 auf ein Drittel. Die Schülerzahl hatte sich auf zwei Drittel verringert. Fast 70 Prozent des Wohnraumes waren zerstört oder beschädigt, von den 67 Schulen waren 23 total vernichtet, 17 schwer und 20 leicht beschädigt. Das Gebäude der ehemaligen Versuchsschule in der Schmeilstraße hatte einen Treffer abbekommen. Im Sommerhalbjahr 1945 wurde der Unterricht ausgesetzt. Den Termin des Wiederbeginns der Schule legte der SMAD-Befehl Nr. 40 für den 1. Oktober 1945 fest.

Bis zum Wiederbeginn der Schule hatte das Schulamt für die größeren Jungen Aufräumungsarbeiten unter Aufsicht von Lehrern in den Trümmergebieten der Stadt angeordnet. Die Mädchen hätten sich unter anderem in Stopfkursen nützlich gemacht, so die Chronik der BOS. Von den insgesamt 23078 Schülern⁴³⁸ der Stadt hatten etwa 10% die Absicht, eine höhere Schule zu besuchen. Im September 1945 waren für die 3 höheren Mädchen- und 5 höheren Knabenschulen insgesamt 2014 Schüler angemeldet, etwa die Hälfte davon Mädchen. Für den Unterricht standen 123 Lehrer zur Verfügung⁴³⁹. Problematisch war, daß nur drei Gebäude genutzt werden konnten: die Viktoriaschule, das Domgymnasium und die BOS (das Gebäude der Luisenschule wurde anderweitig genutzt).

Es fehlten an den Oberschulen für 5000 Stunden die Klassenräume, an den Mittelschulen für 400, an den Volksschulen für 2300⁴⁴⁰. Zusammenlegungen von mehreren Schulen in ein Gebäude, Vormittags- und Nachmittagsunterricht, Stunden- und Lehrgangskürzungen konnten nur allmählich abgebaut werden. Es wurde Unterricht im ersten Jahr in Privatwohnungen verlagert, um der Kälte in den ungeheizten Schulräumen zu entkommen.

⁴³⁸ 1939: 31837

⁴³⁹ Insgesamt waren am 1.10.45 447 Lehrer (1939: 998 Lehrer) in Magdeburg im Dienst.

⁴⁴⁰ StAM; Rep. 41, Nr. 34: Material für einen Rechenschaftsbericht über das Schulwesen in Magdeburg 1946-49, Archivnr. 210, Bl. 18-25.

, als Lehrerin neu an der Schule, berichtete, sie habe 1945 von der Berliner Chaussee im Osten der Stadt in die Wilhelmstadt täglich zweimal den weit mehr als einstündigen Fußmarsch durch die Trümmer bei jedem Wetter zu absolvieren gehabt.

Zum Unterrichtsbeginn am 1. Oktober begannen sieben Lehrer, alle schon vor 1945 an dieser Schule, weitere kamen später hinzu.⁴⁴¹ Dr. Lenze wurde vier Wochen vor Schuleröffnung kommissarischer Leiter. Mit Unterrichtsbeginn bestellte Stadtschulrat Linke jedoch die Studienrätin Anne Justus in dieses Amt, mit folgender Begründung:

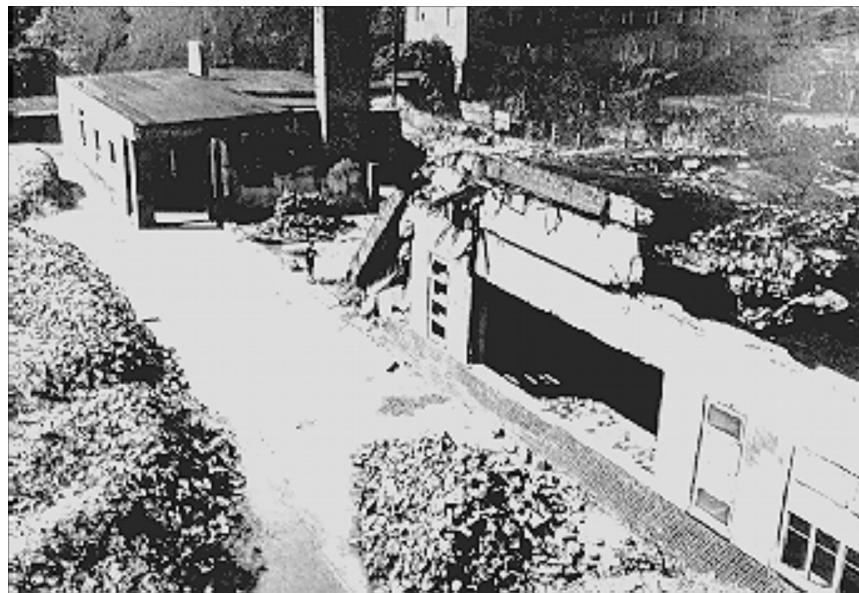


Abb. 48: Das zerstörte Gebäude der früheren Volksversuchsschule in der Schmeilstraße 1949

⁴⁴¹

Zu den früher bereits an der BOS unterrichtenden Lehrern gehörten u.a.: Graf, Laumann, Hampel, Otto Schneider, Raue, May, Trollius, Lucius, Grimm. Für kurze Zeit war auch ein Sohn von Karl Linke an der Schule als Lehrer.

„Da sie [die BOS] ihrer Tradition gemäß durch Beschulung von Knaben und Mädchen wieder eröffnet worden ist, schlage ich vor, daß die Schulleitung einer Lehrkraft übertragen wird, die mit dem Gedanken der Schulreform und auch der Gemeinschaftserziehung vertraut ist.“⁴⁴²

Ihre Amtszeit dauerte allerdings nur bis November, sie wurde zur Oberstudienrätin an die

Oberschulen für Jungen

	Bismarckschule	Otto-v.-Guerickeschule	W.-Raabe-Schule	BOS	Dom-gymnasium
Klassen	12	7	9	7	7
Schüler	285	154	258	190	175
Lehrkräfte	13	13	14	8	13

Oberschulen für Mädchen

	Viktoriaschule	Luisenschule	Augustaschule
Klassen 1-8	17	15	7
Schüler	384	382	186
Lehrkräfte	24	21	17

Provinzialregierung befördert. Dr. Lenze, wieder der kommissarische Leiter, blieb in diesem Status bis zu seiner Versetzung 1949. Zielstrebig wurde unter seiner Leitung die begonnene Reaktivierung des Schulkonzeptes aus der Weimarer Zeit fortgeführt. Ziel war, den Gesamtunterricht wieder aufzunehmen. Dazu mußte zunächst die Erlaubnis für Koedukation an einer höheren Schule beantragt werden. Die Chancen standen gut, denn beides war 1933 bzw. 1937 von den Nazis verboten worden und sozusagen auf der Rehabilitierungsliste. Schulintern wiederbelebte man zunächst traditionelle Institutionen: die wöchentlichen Gesamtkonferenzen, Morgenansprachen, die Schulgemeinde und die Landheimgemeinde⁴⁴³. Sehr wahrscheinlich erfolgten diese Schritte in Abstimmung mit der Schuladministration.

Die Hoffnung der Verwaltung brachte der neue OB Rudolf Eberhard anlässlich seiner Amtseinführung im schulpolitischen Teil seiner Rede 1946 mit der Vision zum Ausdruck,

⁴⁴²

StAM; Rep. 18⁴, Ra. 3.

⁴⁴³

Man hoffte in der ersten Zeit, für das zerstörte Landheim Walbeck einen Ersatz zu finden..

„den guten Ruf Magdeburgs als Schulstadt wiederherzustellen. Da die Voraussetzungen dafür gegeben sind, darf ich die Hoffnung aussprechen, daß die Provinzialregierung unserer schwer geprüften Stadt die erforderliche Unterstützung nicht versagt.“⁴⁴⁴

Der OB war hier wie auch später vor allem den Intentionen Linkes gefolgt, der engagiert die kommunale kulturelle Aufbauarbeit der Stadt leitete.⁴⁴⁵

Wichtigstes Aufgabenfeld war darin die Schulpolitik. Die Auffassungen Linkes gibt folgender Auszug aus seiner Rede auf einer Magdeburger Lehrerkonferenz im Jahr 1946 wieder: Im ersten Teil schlug der Schulrat einen Bogen über gesamtdeutsche Reformbestrebungen, stellte einen Vergleich an mit der Schulreform in Hessen und dem Rheinland und kam zu der Überzeugung: „unser Plan ist der großzügigste“⁴⁴⁶. Vom Lehrer forderte Linke, er solle wieder „wirklich Führer der Jugend sein“, was bedeutet, „beiseite zu stehen, zuzuschauen, wenn sich hier etwas entwickeln will, ... nicht immer dastehen und schulmeistern“. Das gerade verabschiedete Schulgesetz reflektierte Linke positiv. Mit seinen religiösen Auffassung korrespondierend nannte er es eine Gnade, „berufen zu sein zum Lehrer und zur Lehrerin im Rahmen des Einheitsschulgesetzes“ (ebd.) – nicht rhetorische Wendung, sondern die Überzeugung, daß reform-pädagogische Intentionen in die neue Schule verpflanzt werden könnten, bildeten sein Motiv auch in den folgenden Jahren. Mit ausdrücklichem Verweis auf Erfahrungen aus der Weimarer Zeit begründete Linke wiederholt Ratsinitiativen, wie z.B. im Oktober 1945, als er forderte, es solle „wieder wie vor 1933 ein Ausschuß gebildet werden, der die Funktion und gesetzlichen Rechte der früheren Schuldeputation wahrzunehmen hat“⁴⁴⁷, paritätische Parteienzusammensetzung sowie Elternpartizipation eingeschlossen. Ein anderes Beispiel wären seine Bemühungen um die Einrichtung einer Wohlfahrtskommission im Jahr 1947. Auch in der keineswegs randständigen Frage der Umbenennung von Schulen und des Schleifens von Denkmälern handelte Linke eher liberal und bedacht. Schon im Juli 1945 wollte er den Antifaschisten Martin Schwantes berück-



Abb. 49 : Schüler(innen) der Klasse 11 der BOS 1946 bei der Trümmerberäumung (im Hintergrund die Otto-von-Guericke-Schule)

⁴⁴⁴ StAM; Rep. 18⁴, ST 1, 71-74.

⁴⁴⁵ In Linkes Ressort fielen neben den Schulangelegenheiten u.a. der Wiederaufbau der Theater, die Wiederherstellung arbeitsfähiger Büchereien, die Fortsetzung der Arbeit der Museen, Bestimmung eines Nachfolgers für den 1944 verstorbenen Alfred Bogen sowie die ersten administrativen Schritte zum Naturschutz.

⁴⁴⁶ StAM; Rep. 18⁴, ST 1, 71-74.

⁴⁴⁷ StAM; Rep. 18⁴, Ra. 3.

sichtigt wissen. Für die Bismarckschule schlug er z.B. im Dezember 1945 den Namen „Kloster-Berge-Schule, Oberschule für Jungen“ vor. Die ebenfalls beantragten Umbenennungen von höheren Mädchenschulen verlegte er auf einen späteren Zeitpunkt. Durchgreifend fanden Umbenennungen erst vier Jahre später nach einem Beschuß der Stadtverordnetenversammlung statt. Aktenkundig ist in dem Zusammenhang das Veto von Abgeordneten der CDU und LDP gegen den Schulnamen „Maxim Gorki“, die Zustimmung erfolgte erst nach parteiinternen Auseinandersetzungen.⁴⁴⁸ In der DDR-Historiographie wurde die Notwendigkeit eines neuen Schulgesetzes vor allem mit dem politischen Erfordernis begründet, den Widerstand der

„Gegner der antifaschistisch-demokratischen Ordnung“ zu überwinden, die „unter Ausnutzung von Positionen, die sie sich in CDU und LDP erschlichen hatten [und] vor allem für den Erhalt der bisherigen höheren Schule, die nach dem 4. Schuljahr neben die Volksschule trat und die Kinder der Bourgeoisie möglichst früh gesondert förderte“ (Günther/Uhlig 1966, 410f.).

Die Forderung nach Abbau bürgerlicher Bildungsprivilegien erscheint durchaus relevant, denn viele der ersten Schüler an höheren Schulen hatten ihre Ausbildung bereits vor 1945 begonnen, repräsentierten einen entsprechenden sozialen und politischen Hintergrund. Ein größerer Teil der Jungen besaß zudem Wehrmachtserfahrungen. Die Umstellung auf neue gesellschaftspolitische Ziele war in diesen Jahrgängen besonders problematisch, für Lehrer und Schüler.

Großen Einfluß auf schulpolitische Entscheidungen sowie auf personelle und inhaltliche Entwicklungen hatte die *SMAD*, meist wahrgenommen über sogenannte Kulturoffiziere. Von gesetzlichen Festlegungen über administrative Erlasse bis hin zur Kontrolle innerschulischer Prozesse reichte deren Kompetenz. In der Praxis waren ihre Vertreter in schulisch relevanten Veranstaltungen aller Ebenen präsent und aktiv. Direkter Kontakt zu den Schulen bestand nicht selten in Hospitationen, Befragungen von Schülern usw. Der Stadtschulrat hatte seine Entscheidungen weitgehend mit den für ihn Verantwortlichen abzustimmen, bzw. er unterlag deren Kontrolle. Die Analyse von Archivalien aus dieser Zeit macht deutlich, daß die Stadtverwaltung vor allem in den ersten Jahren bemüht war, diese Abhängigkeit zu reduzieren bzw. Eigenständigkeit so weit wie möglich zurückzuerlangen. Auch im Kontext Schulwesen gab es Anzeichen dafür. Zum Abschluß des Schuljahres 1945/46 dankte der Stadtschulrat auf einer Lehrerkonferenz für die „bewundernswerten Leistungen“. In der Rede des *SMAD*-Vertreters wurde dagegen vor allem darauf abgestellt, „daß die Magdeburger Schulen in ihrem äußeren Zustand und auch in dem inneren Betrieb Mängel aufwiesen.“⁴⁴⁹ Linke beschwerte sich daraufhin schriftlich bei der Bezirkskommandantur, die Kritik habe ihn schwer getroffen:

„Ich werde darum neben der ständigen Verbindung mit dem Offizier der Ortskommandantur Ihre liebenswürdige Hilfe und Bereitschaft bei allen Schwierigkeiten, die sich uns in den Weg stellen, in Anspruch nehmen.“⁴⁵⁰

Der Satz ist in seiner Zweideutigkeit interpretierbar als Zeichen dafür, daß Linke einen gewissen Spielraum für Kritik gegenüber der *SMAD* hatte und ihn vorsichtig auch in anderen Zusammenhängen nutzte.

⁴⁴⁸ StAM; Rep. 18⁴, Ra 12: U.a.: Domgymnasium zu Humboldtschule; Luisenschule, bereits Kloster-Berge-Schule nun Käthe-Kollwitz-Schule; Viktoriaschule, bereits Helene-Lange-Schule (Leipziger Straße), Wilhelmstädtler 3. Grundschule zu Oskar Linke-Schule; Wilhelmstädtler 4. Grundschule zu Hans-Löscher-Schule; Buckauer 2. Grundschule zu Geschwister-Scholl-Schule.

⁴⁴⁹ StAM; Rep. 41, Archivnr. 228: Schulaufsicht über die städtischen Schulen.

⁴⁵⁰ Ebd.; das Schreiben war adressiert an Hptm. Fruntikow von der Bezirkskommandantur in Magdeburg.

10.4. Von reformpädagogischer Musteranstalt zur Einheitsschule

Ende 1946 gab es in Magdeburg 5 Oberschulen: das Domgymnasium, aufgegangen darin die Kloster-Berge-Schule; die Otto-von-Guericke-Schule, vereinigt mit der Wilhelm-Raabe-Schule; die BOS, ihr angeschlossen die Augustaschule; die 4. Oberschule, vormals Luisenschule, und 5. Oberschule, vormals Viktoriaschule.

Die BOS profitierte im folgenden davon, daß wichtigen Schulbeamten das Konzept noch aus der Zeit vor 1933 bekannt war. Drei Kinder von Stadtschulrat Linke besuchten diese Schule, Schulrätin Behrens war langjähriges Mitglied des Berthold-Otto-Vereins, und selbst im Landesministerium war mit Oberschulrat Edert, Dezernent von 1934 bis 1945, ein langjähriger Förderer der Schule verantwortlich. Nimmt man noch die Regierungsschulräte Biemüller und Justus in der Bezirksebene hinzu – eine einflußreiche Lobby. Den ersten Anstoß dazu, die BOS wieder als Schulversuch einzurichten, gab schon im September 1945 Oberschulrat Edert, zu einer Zeit, da konzeptionelle Fragen noch weit hinter existentiell-materiellen Problemen zurückstehen mußten. In einem Schreiben an seine Vorgesetzten heißt es, man solle die BOS wieder als eine „Koedukationsschule im Sinne Berthold Ottos“ aufbauen, aber nicht der Not gehorchend als Vermischung von Jungen und Mädchen, sondern sie „organisch von unten herauf wachsen“⁴⁵¹ lassen. Eine Nur-Zusammenlegung der an der BOS versammelten Klassen bedeute „ein pädagogisches Wagnis“, das „den Versuch der Koedukation in der neuen Versuchsschule zum Scheitern“ (ebd.) bringen könne. Der Begriff „Versuch“ wird übrigens nur einmal, in dem zitierten Schreiben, benutzt. Die BOS hatte zu dieser Zeit 191 Jungen und nur 3 Mädchen! Die Mädchenklassen der Augustaschule sollten und wollten eigenständig bleiben. Bereits im November 1945 stellte daraufhin die Schulleiterin Justus an den Stadtschulrat den Antrag auf Trennung der Klasse 1a mit folgender Begründung:

„Gerade diese Klasse ist .. für den Neuaufbau der Koedukationsschule besonders wichtig. ..

Die Koedukation erfordert, vor allem in den Anfängen, besonders sorgfältige Betreuung. Das ist aber in einer überfüllten Klasse (45 Schüler, R.B.) nicht möglich ... und es würde dem Ruf der neu entstehenden Schule schaden, wenn in dieser Hinsicht etwas versehen würde.“⁴⁵²

Koedukation an einer höheren Schule – das stellte wie schon 1924 eine Ausnahme in der Stadt dar und wurde vorübergehend beherrschendes Thema in schulinternen Konferenzen. Die Studententafeln waren von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZV) vorgegeben (vgl. Ausführungsbestimmungen 1945). Abweichungen, insbesondere im Sprachunterricht, waren möglich, mußten jedoch von Provinzialamt und DZV genehmigt werden.⁴⁵³ Für das Fach Russisch machte die BOS davon Gebrauch, weil anfangs nicht ausreichend Lehrerstunden zur Verfügung standen. Am 31.12.1945 unterrichteten 11 Lehrer, unter den Zugängen auch 4 Lehrerinnen. Die Schülerzahl stieg auf 326, darunter 33 Mädchen. Vom Fächerkanon blieben bis Herbst 1946 zunächst Geschichte, Zeichnen, Sport ausgeschlossen. Im Fach Erdkunde durfte nur die physische Geographie erteilt werden, politische und ökonomische Bereiche waren verboten. Religionsunterricht wurde Sache der Religionsgemeinschaften und auch an der BOS nicht mehr erteilt. Die Bestimmungen legten fest, daß bis zur Klasse 6 ab 40 Schülern getrennt werden durfte,

⁴⁵¹ StAM; Rep. 41, Nr. 229: Niederschriften über die Schulleiterkonferenzen 1945-46: Bericht von Edert vom 13. September 1945 an den Präsidenten der Provinz Sachsen, Abwicklungsstelle Magdeburg.

⁴⁵² Ebd.; Schreiben von STR Justus an das Schulamt vom 7. November 1945.

⁴⁵³ Erlasse regelten z.B. den Fremdsprachenkanon neu: erste Fremdsprache wurde ab November '45 von Klasse 1 (5. Schuljahr) an Russisch, zweite Fremdsprache ab Klasse 3 Englisch und im sprachlichen Zweig konnte ab Klasse 6 wahlweise Lateinisch/Französisch erteilt werden. Die Bereitschaft zur Russischlehrerausbildung war in den ersten Jahren nur schwer zu wecken, so daß Schulen, die nicht über ausreichend Russisch-Lehrerstunden verfügten, zunächst die alte Sprachfolge beibehielten.

die Klassen 7 und 8 ab 25 Schülern. Trotz des allgemeinen Lehrermangels wurden diese Frequenzen 1945/46 an der BOS meist unterschritten. Ab Klassenstufe 6 begann eine Aufteilung in einen naturwissenschaftlichen und einen sprachlichen Zweig. Am 21. Oktober 1945 wurde an der Schule ein „Sonderkurs für Kriegsteilnehmer mit Reifevermerk“, bestehend aus 2 Klassen, eingerichtet. Er bestand überwiegend aus ehemaligen BOS-Schülern. Ein Schüler berichtete über das Zustandekommen: Anfang Oktober habe ihn Studienrat Rau auf der Straße angesprochen und ihn angeregt, ein „richtiges“ Abitur an der BOS noch nachzuholen. Nachdem ausreichend ehemalige BOS-Schüler mit entsprechendem Abschluß dafür gewonnen werden konnten, initiierten die Interessenten beim zuständigen Stadtrat mit Unterstützung des Leiters der BOS einen solche Lehrgang. Er ging von Oktober 1945 bis zum 11. April 1946. Es war das erste Abitur in Magdeburg nach dem Krieg überhaupt.

Die Lehrer agierten an der BOS in dieser Zeit politisch zurückhaltend, so Schüler der Abiturjahrgänge bis 1948, Unterricht wurde „im alten Stil“ erteilt. Gemeint war, daß unterrichtliche Verfahren und außerunterrichtliche Tätigkeiten dort, wo es möglich war, an bekannte Schultraditionen anknüpften. Die vorwiegend ehemaligen BOS-Lehrer orientierten sich – der Wahrnehmung der Schüler zu folge – in ihrem Fachunterricht methodisch weitgehend an den reformpädagogischen Traditionen, Gesamtunterricht gab es ansatzweise seit 1945 wieder, Schülermitverwaltung existierte und die kulturelle Betätigung spielte wieder eine große Rolle. Es wurden Arbeitsgemeinschaften eingerichtet, ebenso wurde versucht, die Landheimgemeinde wieder zu aktivieren. Es gibt Hinweise darauf, daß auch an anderen höheren Schulen in den ersten Jahren ähnliches Bemühen bestand, an die Weimarer Traditionen anzuknüpfen. Bis 1948 genoß die BOS für diese pädagogische Arbeit gegenüber äußeren Einflüssen weitgehende Autonomie.

Vor allem aus organisatorischer Perspektive führte das *Schulgesetz* mit Beginn des Schuljahres 1946/47 an der BOS, wie an anderen höheren Schulen, zu einschneidenden Veränderungen: Die so geschaffene „demokratische Einheitsschule“ bestand von nun an aus einer einheitlichen Grundschule mit den Klassen 1 bis 8 und einer sich daran anschließenden Oberschule bis zur Klasse 12. Die BOS mußte die fünf Unterklassen an die 3. und 4. Wilhelmstädtler Grundschule abgeben und erhielt dafür sechs Mittelschulklassen. Zur gleichen Zeit begann an der BOS die Einrichtung einer *Aufbauklasse* für begabte Volksschüler. Das waren Schülerinnen und Schüler der Stadt, die die Grundschule bereits absolviert hatten.

„Gesamtunterricht“ als Thema im Reformdisput nach 1945

Bei den Recherchen zum Thema Reformpädagogik, insbesondere zum Gesamtunterricht, lieferte die von Karl Sothmann herausgegebene Zeitschrift „die neue schule“⁴⁵⁴, Jg. 1947, aufschlußreiche Informationen. Es ging dabei vor allem um die Intensivierung der pädagogischen Arbeit wie die Hebung der Qualität des Unterrichts. Das Verhältnis von Stoff und Methodik und in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Aktualität von „Gesamtunterricht“, bildeten zentrale Themen der theoretischen Diskussion. Man konzentrierte sich im wesentlichen auf drei Problemkreise: 1. Wie ist Differenzierung nach Begabungen und Neigungen zu realisieren? Welche Rolle können schulpraktische Erfahrungen mit Kern- und Kursunterricht spielen? 2. Wie kann bei der Vielfalt von Methoden und Unterrichtsorganisation eine „feste theoretische Basis“ zwischen „Arbeitsschule“ und „Lernschule“ gelegt werden? und 3. Wie kann das neue „Erziehungsideal vom streitbaren demokratischen Humanismus“ zur fundierten philosophischen Grundlage einer neuen

⁴⁵⁴

die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, 2. Jg. 1947.
Vorgängerin der DDR-Zeitschrift „Pädagogik“.

Pädagogik gemacht werden (vgl. Ichenhäuser⁴⁵⁵ 1947, 313)? Es war ein kontroverser Disput. Die Redaktion kommentierte die offensichtlich im Vorfeld nicht zensierten Beiträge, kritisierte Auffassungen bzw. „nicht weit genug gehende Konsequenz“; ausgenommen von derartiger Kritik war ein Artikel von Heinrich Deiters. Den Auftakt zu dieser Diskussion bildete ein Aufsatz von Ernst Z. Ichenhäuser zum Thema „Stoff und Methode“ (Heft 1). Otto Karstädt, zu dieser Zeit Dozent an der Pädagogischen Fakultät zu Berlin, reagierte mit dem Beitrag „Die andere Seite: Die Methodik!“. Er widersprach Ichenhäuser darin, daß es eine „Höhenlage des deutschen Schulwissens vor 1933“ (Karstädt 1947, 242) gegeben habe. Schwerwiegender war auch seine Feststellung, daß niemals bisher die Herbartischen „Formalstufen“ und „Musterlektionen“ wirklich grundsätzlich überwunden worden wären. Sie würden den Neulehrern sogar empfohlen, um „sicherer Boden unter den Füßen zu haben“ (ebd., 243). Dagegen argumentierte Karstädt, auch unter Hinzuziehen des Berichtes der im amerikanischen Sektor wirkenden Kommission ‘Erziehung in Deutschland’, und faßte zusammen, daß die Lösung nur in einer „wirklichen Arbeitsschule“ bestünde. „Nicht Reden, sondern Handeln“, Lernen durch Tun ersetzen, waren seine Forderungen, die er erfüllbar machen wollte, indem „an die Stelle der Lektion .. [die] Berücksichtigung ausländischer bewährter methodischer Formen“ treten sollte, wie der Dalton-Plan, das Winetka-System oder die project method. Schließlich offerierte Karstädt als Lösung den „Kleinen Jena-Plan“ von Peter Petersens, um über Selbst- und Mitverantwortung den „Ansatz zur Demokratie von der Methode her“ (ebd., 244) zu finden. Beratungen der Klassen an Gruppentischen, arbeitsteilige Gemeinschaftsarbeit, Proben und Tun, Zeichnungen, Versuche, Protokolle seien die Methoden auch für den Unterricht der höheren Schulen. Versuchsvolksschulen hätten das bereits in den 20er Jahren erfolgreich vorgemacht. Er erntete für den Beitrag heftige Kritik, Ichenhäuser nannte Karstädt's Auffassung „methodenlastig“. Deiters bestimmte in seinem abschließenden Beitrag die Beziehung von Stoff und Methode dahingehend, daß Schule als Instrument der Gesellschaft von der allgemeinen Lage her zu definieren sei. Man müsse sich zunächst den Lehrstoff zu eigen machen, ehe man den Unterricht beginne, könne sich „aber niemals auf den Standpunkt stellen, daß die Methode des Unterrichts wichtiger sei als sein Stoff. Der Lehrinhalt verdient vielmehr zu jeder Zeit die höchste Aufmerksamkeit der Lehrerschaft“ (Deiters 1947). Die Diskussion sah er als „die logische Fortsetzung der im Jahre 1933 gewaltsam unterbrochenen Entwicklung“ an, deren Ergebnisse „nur zum größten Schaden unserer Schule wieder preisgegeben werden könnten“ (ebd.). Didaktische Erkenntnisse und methodische Erfahrungen müßten „unbefangen geprüft und nach ihrem wahren Wert verwendet werden“ (ebd.). Karstädt nahm an der weiteren Diskussion nicht mehr teil. Er verstarb im gleichen Jahr 71jährig in seinem Geburtsort Wust.

Im Kontext einer breiten Methodendiskussion nahm das Thema „Gesamtunterricht“ in Erfahrungsberichten und theoretischen Beiträgen, ausschließlich auf den Anfangsunterricht beschränkt, einen breiten Raum ein. In einer redaktionellen Vorbemerkung wird vorsorglich die aktuelle Gesamtunterricht-Auffassung von ihrem reformpädagogischen Ursprung abgegrenzt – Gesamtunterricht sei, so aus dem Lehrplan zitiert:

„trotz der psychologischen Begründung ‘Vom Kinde aus’ ein *planvoll gelenkter* [Her-horhebung Quelle] Unterricht, der nicht nur die für jede weiterführende Arbeit notwendigen Techniken und Fertigkeiten zur rechten Zeit erledigt, sondern durch sein planmäßiges Fortschreiten ein oberflächliches Behandeln bloßer Alltäglichkeiten vermeidet und die Kräfte ‘der Hand, des Herzens und des Kopfes’ bildend weiterentwickelt“ (Feuer 1947, 315).

Als Quelle wurden die Leipziger Reformer herangezogen und hervorgehoben, daß der hier gemeinte Gesamtunterricht „mit der gesamtunterrichtlichen Weise Berthold Ottos nur den Namen gemein [habe]“ (ebd.). Paul Schnabel eröffnete in der Rubrik Unterrichtspraxis das Thema mit dem Beitrag „Gesamtunterricht in den ersten Schuljahren“ und wenig später folgten „Beispiele für den

455

Ichenhäuser gehörte wie Sothmann und Deiters zu den Vertretern des „Schulfortschritts“.

Gesamtunterricht“ (vgl. Schnabel 1947, 315-319; 329-332 u.a.). Ausdrücklich ausgenommen aus dem Disput war der Gesamtunterricht in oberen Klassen. Am Schluß der redaktionellen Einführung heißt es:

„Das in der pädagogischen Öffentlichkeit stark umstrittene Problem eines Gesamtunterrichts für die oberen Jahrgänge haben wir zunächst nicht berührt. Über Möglichkeiten, Grenzen oder Formen dieses Unterrichts erscheint uns eine klärende Diskussion durchaus wünschenswert. Wir werden später darauf zurückkommen“ (Feuer, ebd.).

Dieses Versprechen wurde unseres Wissens nicht eingelöst. Ein Zusammenhang mit der Magdeburger Entwicklung ist durchaus denkbar.

Mit Gesamtunterricht zur „Musterschule“

Es sah schon eher nach „Konspiration“ aus, wie Lehrer Graf im Winter 1945 mit Schülern der obersten Klassen außerhalb des Planes in einer Arbeitsgemeinschaft Philosophie den ersten gesamtunterrichtlichen Versuch unter den neuen Bedingungen wagte. Teilnehmer waren überwiegend Schüler, die den GU bereits früher an der Schule kennengelernt hatten, und Lehrer, die sich damit vertraut machen wollten. Der Gesamtunterricht fand im Klassenverband zweimal pro Woche statt, wie sich Schüler erinnerten (vgl. Waldt 1990).

„Hier arbeiteten wir in vielen Referaten den Weg Deutschlands in der Hitler-Diktatur auf, aber auch den Weg anderer europäischer Staaten (und, R.B.) philosophische Themen (Kant, Hegel, Schopenhauer, Marx) sowie die großen Religionen dieser Erde“ (ebd.).

Offensichtlich wurde auf die wöchentlichen zwei Gegenwartskunde- oder Geschichtsstunden zurückgegriffen, die „anderweitig“ genutzt werden konnten, da noch kein Lehrplan existierte. Für die Lehrer war das nicht ohne Risiko, denn geschichtliche und religiöse Themen blieben untersagt und „politische Dinge [waren] von vornherein ausgeschlossen“. Aber gerade da hatten die Schüler die meisten Fragen. Man fürchtete besonders in dieser Zeit Denunziation, „Der Denunziant“ war nicht zufällig das Thema einer GU-Stunde, wie sich eine Lehrerin erinnerte. Es sei jedoch nie zu einem derartigen Vertrauensbruch gekommen (vgl. Hampel, Bbl.-Sondernummer 1965).

In die öffentliche Diskussion ging man mit dem Thema „Gesamtunterricht“ erst im März 1946 im Rahmen einer „Kulturwoche“. Dr. Graf hielt vor Eltern einen Vortrag: „Der Gesamtunterricht an der BOS“. Über eine vier Wochen danach stattfindende Gesamtkonferenz heißt es in der Chronik: „Neben dem bisher gepflegten Klassen-GU soll der Gruppen-GU eingeführt werden. Es sollen wöchentlich 2 Std. Gruppen-GU und 1 Std. Klassen-GU abgehalten werden“ (Chronik BOS, 147). Die Formulierung deutet auf schuladministrative Veranlassung hin. Die Schüler wurden in 10 Gruppen aufgeteilt. Die Unterstufe (Kl. 1-3) 4 Gruppen, die Mittelstufe 3 Gruppen und die Oberstufe (Kl. 7-8) 2 Gruppen. Die Abiturklasse blieb unter sich. Durch Vorträge, Diskussionen sowie Hospitation bei GU-erfahrenen Lehrern forcierte man die schulinterne Weiterbildung zu diesem Thema gezielt. Auf der Gesamtkonferenz am 30. Oktober 1946 wurde überraschend erklärt, das Schulamt habe in einem Brief an Major Wienetzky

„die Berthold-Otto-Schule als ‘Musterschule’ benannt. Die Schule hat die Aufgabe, die Tradition der Berthold-Otto-Schule in ihrer Form vor 1933 wieder aufzunehmen und die damals begonnene Arbeit fortzusetzen, mit allen Kräften an der Verwirklichung der Aufgabe zu arbeiten“ (Chronik BOS, 150).

Wenn auch unklar bleibt, was mit dem Status einer Musterschule verbunden war, es deutet alles darauf hin, daß 1946/47 Einigkeit zwischen städtischer, Bezirks- und Landesverwaltung sowie SMAD darin bestand, das Schulkonzept der BOS öffentlich in die Diskussion zu bringen, weil man sich zumindest Elemente daraus in einer künftigen Schule vorstellen konnte. Diese Vermutung bestärkt auch der „gewählte Schulsprecher“ der BOS, der darüber berichtet, daß er den Kulturoffizier der SMAD aufgesucht hätte, um ihn um Kohle für die nicht beheizbare Schule zu bitten. Im

Zusammenhang damit habe er großes Interesse für das Schulkonzept gefunden, und er mußte „das ganze Berthold-Otto-Prinzip auseinandersetzen“. Die Reaktion sei sehr positiv gewesen, wofür nicht nur die bewilligten 400 Zentner Rohbraunkohle sprächen (vgl. Waldt 1990).

Die BOS wurde ein begehrtes Ziel für Weiterbildungsveranstaltungen von Pädagogen. Im April 1947 fand eine Direktorenkonferenz des Regierungsbezirkes an der Schule statt. Die Themen Koedukation, Gesamtunterricht und Schülerselbstverwaltung standen auf der Tagesordnung. Die intensiven Vorbereitungen darauf begannen lange Zeit vorher: Es wurden drei GU-Gruppen gebildet, die sowohl Klassen- als auch Gruppen-GU vorführen sollten. Noch vor der Konferenz erhielt die BOS die Revision durch einen Ministerialrat des DZV aus Berlin. Sein Interesse galt insbesondere den Kenntnissen der Schüler der Klassen 11 und 12 in Mathematik. Auf der nächsten, vom 6. bis 7. Mai veranstalteten Direktorenkonferenz, hielt Dr. Graf den einleitenden Vortrag. Es folgten ebenfalls Hospitalitäten in den GU-Gruppen. Über Reaktionen ist bisher allerdings nichts bekannt. Als positiven Indikator kann man die Tatsache nehmen, daß schon zwei Monate später erneut eine pädagogische Tagung an die Schule einberufen wurde. Oberregierungsrat Biemüller und Oberschulrätin Justus waren am 24. Juni mit einer landesweit zusammengesetzten Pädagogengruppe an der Schule. Hauptthema war auch dieses Mal der GU, ein weiterer und in dieser Wertsetzung neuer Schwerpunkt die „Schülermitverwaltung“. Man bezog den Dialog mit den Schülern ein: Der Schulsprecher hielt ein Referat über Erfahrungen, und als praktische Anschauung wurde eine „Schulgemeinde“ vorgeführt. Die Laienspielschar zeigte ein Lustspiel von Anton Tschechow.

„Schülerselbstverwaltung“ oder FDJ

Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit bedeutete von Beginn an, die Schüler in die Gestaltung möglichst vieler schulischer Prozesse einzubeziehen. Die Mitverantwortung für unterrichtliche und außerunterrichtliche Probleme war 1946 in traditioneller Weise wiederbelebt worden. Zielstellungen und erste Erfahrungen legte Dr. Lenze im Januar 1948⁴⁵⁶ in einem Bericht an die Landesregierung dar. Unter anderem heißt es dort, die Schülerselbstverwaltung bestehe mit dem Zweck, die

„Schüler zu tätiger Mitarbeit am gesamten Leben der Schule heranzuziehen ..., erste Aufgabe [sei], Vorschriften für Ordnung in Haus und Hof herzustellen, und diese selbstverständlich durchzuführen. Der Schülerausschuß stellte Grundsätze dafür auf, ließ sie von einer Kommission ausarbeiten und legte sie der Schulgemeinde vor“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Diskussion der Hausordnung und anderer Sonderfragen hätte man auch über „die Einrichtung eines Schülergerichts im Sinne Berthold Ottos“ beraten. Dieser Antrag wurde allerdings abgelehnt. Ein Schulausschuß tagte wöchentlich. Er hatte u.a. die Sitzungen der Schulgemeinde⁴⁵⁷ vorzubereiten. Auf Bedeutung und Organisation des Gesamtunterrichts hinweisend: „Der Gesamtunterricht mit 2 Wochenstunden gab den Klassen Gelegenheit, ihre eigenen Angelegenheiten zu besprechen und selbständig zu regeln“ (ebd.). Kein Wort über die Rolle der FDJ, obwohl die einfordernde Landesregierung gerade deren Etablierung mit diesem Bericht erfragen wollte, denn Hintergrund der Berichterstattung war offensichtlich der unbefriedigende Stand der Umsetzung der Beschlüsse des bereits zitierten II. Parteitages der SED 1947: Eine „fortschrittliche demokratische Jugendorganisation“ wurde dort gefordert, die „gegen alle Spielarten der Reaktion Front zu machen“ habe (zit. nach Dokumente I, 258f.). Die FDJ spielte an der BOS bis 1948 tatsächlich kaum eine Rolle. Lenzes Bericht war keinesfalls eine oppositionelle Geste, vielmehr Ausdruck der

⁴⁵⁶ Vgl. StAM; Rep. 41, Archivnr. 224: Verschiedenes, S II vom 1.1. 1947-11.8. 1948.

⁴⁵⁷ Der Begriff „Schulgemeinde“ wird u.a. von Lenze verwendet. Er ist inhaltlich nicht eindeutig aufgeklärt.

bis dahin relativ ungestörten Autonomie. So merkte Lenze dann auch am Ende an, daß die Möglichkeit einer Zusammenarbeit der Schulgemeinde mit der FDJ bestünde.⁴⁵⁸ Im Vergleich dazu war im Bericht der Humboldtschule, ehemals Domgymnasium, einzige Schülervertretung die FDJ.⁴⁵⁹ Auch auf Stadtebene bestand eine Schülervertretung, die sich zu einem Schülerrat konstituiert hatte.

Überregional gab es in Sachsen-Anhalt zwischen Schülervertretungen höherer Schulen, insbesondere den Heimoberschulen (Internatsschulen) in Droyßig, Haldensleben, Roßlau oder Schulpforta, einen losen Verbund. Auf Tagungen und in Gesprächsrunden wurden Grundsätze, Orientierungen bzw. gemeinsames Vorgehen beraten, ebenso Themen wie Schülerselbstverwaltung oder Internatsordnung, oder es wurden Wettbewerbe und Vergleiche organisiert. Das passierte im wesentlichen (nicht grundsätzlich) außerhalb der FDJ. Dieser Arbeitskreis wurde entscheidend beeinflußt von Bernhard Uffrecht und Schülern seiner Haldensleber Heimoberschule. Ein Treffen im Juli 1948 im Schloß Wendgräben, einer Internatsschule im Kreis Zerbst, zu dem man 18 Schulen⁴⁶⁰ eingeladen hatte, wurde verstanden als „eine Zusammenkunft junger Menschen, die sich mit den Fragen der Schülerselbstverwaltung auseinandersetzen“ (Buerschaper o.J., 148). Sie wollten nicht die Interessenvertretung der anwesenden Schulen sein. Neben der Frage nach Formen und Problemen einer wirksamen Schülervertretung, vorrangig auf Unterricht und Lernen bezogen, stand eine mögliche Vereinbarkeit mit den Zielen der FDJ zur Debatte. Auch aus Magdeburg waren Vertreter höherer Schulen anwesend. Oberschulrätin Justus hielt eine zustimmende Begrüßungsansprache. In der von den Schülern selbständig geleiteten Veranstaltung sprachen sowohl Lehrer als auch Schüler. Aus Magdeburger Beiträgen wurde paraphrasiert, daß „die Selbstverwaltung der Form nach eingeführt“, aber „noch nicht alle Schüler von der Notwendigkeit der Selbsterziehung überzeugt“ (ebd., 151) seien. Trotz Gegenstimmen einigte man sich in einer Entschließung auf eine Annäherungsstrategie an die FDJ:

„Trotz verschiedentlicher Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, die durch Verfälschung der Ziele der FDJ seitens untergeordneter Organe entstanden, sind wir zu der Einsicht gekommen, daß die von den Schulen verfolgten Ziele weitestgehend mit denen der FDJ übereinstimmen. Deshalb verpflichten uns die Ziele zu enger Zusammenarbeit mit der FDJ“ (Buerschaper, 152).

Obwohl dieser Beschuß Kompromißbereitschaft signalisierte, mit Schulrätin Justus eine Vertreterin der Regierung der Veranstaltung einen offiziellen Charakter gab, konnte er die zu dominieren beginnende staatliche Strategie zum Thema Schülerselbstverwaltung kaum noch beeinflussen.

Bereits 1947/48 entwickelte sich der Konflikt um diese Frage zu einem Hauptschauplatz der Auseinandersetzung zwischen Weimarer Tradition und neuen gesellschaftspolitischen Auffassungen oder anders um den politischen Einfluß der SED auf die höheren Schulen. Im Januar 1949 wurde durch eine Regierungsverfügung administrativ festgelegt, sämtliche Organe der Schülermitverwaltungen seien aufgelöst (vgl. Rundschreiben v. 1. Februar 1949). Von einer am 29. Januar beendeten Schulrätagung kam der Ministerialdirigent der Landesregierung, Elchlepp, zu der in Halle am selben Tage einberufenen Besprechung der „Arbeitsgemeinschaft Schulen“ im

⁴⁵⁸ Im Bericht der benachbarten 2. Wilhelmstädter Grundschule findet sich auch kein Hinweis auf die Rolle der Pioneerorganisation im Rahmen der Schülermitverwaltung.

⁴⁵⁹ Verfaßt von Direktor Waitz.

⁴⁶⁰ In der Quelle werden folgende teilnehmenden Schulen erwähnt: Haldensleben, Weferlingen, Bismarck, August-Hermann-Francke-Schule Halle, Universität Halle, Genthin, Wendgräben, Musikhochschule Leipzig, Domgymnasium Magdeburg, nur vermutet werden kann die Teilnahme der BOS.

Landesvorstand der FDJ. Je zwei Vertreter der FDJ-Schulgruppen waren geladen. Es ist bezeichnend für den dogmatischen Stil Elchlepps und die Atmosphäre der Veranstaltung, daß er in einem Artikel darüber die Unpünktlichkeit der Teilnehmer und deren „oft schlechte Versammlungsdisziplin“ rügte. Es falle jedoch nicht ins Gewicht, da sich alle Redner „zum Fortschritt bekannt“ (ebd.) hätten. Den Höhepunkt in der Auseinandersetzung um die Schülervertretungen bildete ein öffentliches Rundschreiben an alle Schulen und Volksbildungssämtter Sachsen-Anhalts. Auf die zweitägige Veranstaltung sich berufend, wurde in Form eines Briefes unter der Überschrift „Ministerialdirigent Dr. Elchlepp an die Schülerinnen und Schüler der Oberschulen“ unmißverständliche Forderungen erhoben:

„Viele von Euren Schulkameraden haben ein Elternhaus, daß die Entwicklung zur realen Demokratie ablehnt und so das Gift der Reaktion in Eure Herzen streut. Und Ihr habt recht, wenn Ihr gestern sagtet, daß auch noch viele Eurer Lehrer diese Entwicklung ebenso hassen und daß deshalb der Unterricht, besonders in Geschichte und Gegenwartskunde nicht so ist, wie er sein müßte.“ ... Schafft Euch freie Arbeitsgemeinschaften in Eurer FDJ-Schulgruppe“ (ebd.).

Weiter hieß es: Die „Notwendigkeit der Auflösung der alten Schülermitverwaltung und der Übertragung ihrer Aufgaben auf die FDJ-Schulgruppen“ solle nicht von 51%igen Mehrheiten abhängig gemacht werden, sondern von dem Grundsatz, daß immer die Fortschrittlichsten die Führung haben müßten. Alles andere sei „Abstimmungsdemokratie“ der Weimarer Zeit, „durch die Entwicklung längst überholt“.

Nicht nur an der BOS galt als Zugangsbedingung zum Abitur 1948 die Mitgliedschaft in der FDJ. In einer der beiden Abiturklassen folgte lediglich ein Schüler dieser Aufforderung. Die Lehrer hätten eine Mitgliedschaft nicht mit Nachdruck eingefordert, so ein Zeuge.⁴⁶¹ Der Kreisvorstand der FDJ in Magdeburg reagierte auf diesen wahrscheinlich verbreiteten Zustand eine Woche später mit der öffentlichen Auswertung eines Vorkommnisses an der Humboldtschule Magdeburg, dessen Anlaß vermutlich die nicht konsequent betriebene Aussonderung nationalsozialistischer Bücher aus der Schulbibliothek war.⁴⁶² An alle höheren Schulen der Stadt erging die Mahnung, man werde „nicht dulden, daß die Oberschulen wieder zu Brutstätten des Chauvinismus und der Kriegshetze werden“⁴⁶³ und die Schule und Lehrer im Auge behalten. In den Monaten Februar/März 1949 fanden an 153 Oberschulen der Ostzone eingehende Überprüfungen der erzieherisch-pädagogischen Arbeit statt, so Werner Dorst von der DZV in Berlin. In „die neue schule“ berichtete er, daß allen voran der 71jährige Direktor der Domschule Magdeburg seiner Schule ein wahrhaft fortschrittliches Gesicht gegeben hätte. „Das Domgymnasium [Humboldtschule] hat als erste Oberschule der Zone mit sowjetischen Komsomolzen Verbindung aufgenommen und mit ihnen in einer Veranstaltung am 7. Februar 1949 feste Bande der Freundschaft geknüpft“ (Dorst 1949).⁴⁶⁴

Für die BOS ist eine Entwicklung hin zu radikaler Anpassung nicht nachvollziehbar. Weder die Schüler untereinander noch die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern lassen erkennen, daß die radikale Kurswendung hin zur Alleinvertretungsrolle der FDJ, verbunden mit zunehmender

⁴⁶¹ Gespräch mit Herrn Böttger am 8.5. 1996.

⁴⁶² Die Akten darüber konnten im StAM aus „Datenschutzgründen“ nicht eingesehen werden.

⁴⁶³ StAM; Rep. 18⁴, St 5^a.

⁴⁶⁴ Vgl. LAM; Vb 2001, Bl. 315 u.a.: Ein halbes Jahr später tritt ein Lehrer dieser Schule öffentlich gegen die Einschätzung der Leistungen des Direktors und deren Rezeption durch Dorst auf. Der 71jährige Direktor wurde durch den erwähnten Kontrahenten abgelöst, der wiederum am 1. Sept. 1950 an eine andere höhere Schule der Stadt versetzt. Ich verdanke diese Information Frau Dr. Schirrmeister vom Archiv der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Politisierung von Schule, wesentliche Auswirkungen auf das schulische Klima hatten. An anderen Schulen allerdings gab es durchaus schwere Konflikte. Nichtsdestotrotz verlor die Schule relativ unvermittelt ihre bisher gut funktionierende „Schutzwand“.

Etwa gleichzeitig hatte auf einer Lehrerkonferenz in Magdeburg Oberregierungsrat Richard Rötscher seinen vermutlich letzten öffentlichen Auftritt in diesem Amt. Mit Dr. Elchlepp waren bereits die Veränderungen auf der Regierungsebene angekündigt. Gegenüber dessen Konfrontationskurs plädierte Rötscher für „Verständigung“ der Parteien und „friedliches Miteinander von Jugend und Alter“. Er warnte auf der Veranstaltung nachdrücklich vor der aktuellen Entwicklung: „Ein Volk wie das unsrige kann es sich nicht leisten, streng zentral geleitet zu werden.“⁴⁶⁵ Sein Konflikt mit dem aufziehenden Zentralismus war unausweichlich, die mit der neuen Gesellschaftstheorie ausgerüsteten Kader waren längst angetreten, die staatlichen Führungs-aufgaben zu übernehmen.

Politischer Zentralismus und personelle Veränderungen

Erste Versuche, die Schuladministration umzubesetzen, unliebsame Kader aus ihren Funktionen zu drängen, so Thape, habe es schon 1947 gegeben. Die Russen hätten von ihm verlangt, sich von Karl Linke zu trennen – und ihn zum Dozenten zu machen. Der Druck verstärkte sich 1948 weiter, so daß Thape den Ministerialrat zum „Professor mit Lehrauftrag“ an die pädagogische Fakultät der Universität Halle-Wittenberg delegieren „mußte“. „Weil man ihn schon vorher auf eine Professur abschieben wollte, konnte ich ihn noch rasch zum Professor machen“ (Thape 1969, 281). Linke lehrte Schulrecht. Der nächste war Richard Rötscher, dessen Übernahme in ein Lehramt von Linke mit Beginn seiner Tätigkeit intensiv unterstützt wurde. Rötscher, verantwortlich für schulpraktische Übungen,⁴⁶⁶ war ab 1950 an der Universität. Ohne Graduierung erhielt er als langjähriger Mitarbeiter von Hans Ahrbeck mit 70 Jahren, unterstützt durch Rosemarie Wothge, eine Titularprofessur. Zuvor waren Versuche Ahrbecks gescheitert, ihm die Ehrendoktorwürde zu verleihen. Als Rötscher 1952 zum Institutedirektor vorgeschlagen wurde, kommentierte die Parteileitung diesen Vorschlag:

„Seine politischen Stellungnahmen sowie seine Handlungsweise sind oftmals von Tendenzen versöhnlichen Charakters beeinflußt. ...[im Zusammenhang mit der Fähigkeit, R.B.] politische Urteile zu finden, ... tauchen jedoch beim Genossen R. wesentliche Schwächen auf, die anscheinend aus seiner politischen Vergangenheit herrühren.“ Handschriftlicher Vermerk darunter: „Rötscher ist kein glücklicher Vorschlag.“⁴⁶⁷

Mit 67 Jahren wurde Rötscher verantwortlich für „die Gestaltung der Franckeschen Stiftungen zu einer modernen wissenschaftlichen Ausbildungsstätte“. Erst 1960 machte man ihn zum „wissenschaftlichen Mitarbeiter“, womit der Status eines „Schulbeauftragten“, der kein ordentliches Arbeitsverhältnis darstellte, endete. Im Jahr 1962 ging Rötscher auf eigenen Wunsch in Pension.

Karl Linke verließ Halle im Jahr des Eintritts von Rötscher in die Universität, scheinbar mit der Absicht, eine Berufung nach Potsdam anzunehmen, in Wirklichkeit plante er seine Flucht nach Westberlin. Aufgrund noch bestehender Beziehungen⁴⁶⁸ gelang es ihm, dort eine neue Karriere aufzubauen.⁴⁶⁹

⁴⁶⁵ StAM; Nr. 34, Archivnr. 210.

⁴⁶⁶ Vgl. Universitätsarchiv Halle; Rep. C 21 IV Nr. 1: PA Nr. 486 Tit.-Prof. Rötscher, Richard.

⁴⁶⁷ Ebd.; PA Nr. 486.

⁴⁶⁸ K. Linke hatte während der NS-Zeit, z.T. illegal, in Berlin gelebt. Er verdiente sich erfolgreich als Buchhändler (Gespräch mit Prof. L. am 15.9.1995, Tonbandaufzeichnung).

⁴⁶⁹ Fundort weiterer biographischer Materialien über Karl Linke im Heimatmuseum Neukölln (vgl. Radde u.a., Bd. II 1993, 171)

Die Tatsache, daß man unliebsam gewordene Schulfunktionäre in ein akademisches Amt „abschob“, eröffnet in der Spurensuche nach dem Verbleib des reformpädagogischen Erbes eine neue Sphäre. Die Hallenser Universität scheint diesbezüglich ein vielversprechendes Objekt insbesondere für theorie- und personengeschichtliche Untersuchungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen zu sein. Hier wirkten neben den schon erwähnten Pädagogen nach 1945 in Folge Albert Reble⁴⁷⁰, Max Gustav Lange, Hans Herbert Becker (jeweils bis zu ihrem Weggang aus der SBZ/DDR). Langjährig bestimmten dann u.a. Hans Ahrbeck und Rosemarie Wothe, beide ohne Parteizugehörigkeit, „eher einem religiösen Sozialismus“ nahestehend (Cloer 1994, 29) die erziehungswissenschaftliche Forschung dieser Einrichtung .

Ende 1948 nutzte Minister Thape eine Dienstreise nach Berlin, um über Westberlin nach Hannover zu flüchten. Sowohl in seiner „Austrittserklärung“ vom 28. November 1948 als auch in seiner Rede im Rias begründete Thape seine Handlung mit der Unvereinbarkeit eigener Vorstellungen mit den Forderungen der SED (vgl. Thape 1969, 331-336). Sein Nachfolger wurde der Gewerkschaftsfunktionär Richard Schallock.

Veränderungen in der Magdeburger Schuladministration waren mit dem plötzlichen Tod von Stadtschulrat Oskar Linke im März 1949 verbunden. Er, der für Integrität und Integration stand, hatte wahrscheinlich die schon drängenden Veränderungen verzögert, personelle wie inhaltliche und deshalb selbst unter erheblichem Druck gestanden. Obwohl eine Ausdifferenzierung dieser Vorgänge noch nicht ausreichend tiefgründig vorgenommen werden konnte, gibt es auch Anzeichen für dramatische Auseinandersetzungen nach seinem Tod in der städtischen Schulverwaltung (vgl. Caspar 1994, 54). Margarete Behrens, die das Schulamt zunächst kommissarisch führte, legte im Frühjahr 1950 ihr Amt nieder⁴⁷¹, zeitlich zusammenfallend mit Kontrollen an mehreren höheren Schulen der Stadt, darunter die BOS. Ihr Kollege Nolte war vermutlich schon Ende 1949 aus der Schulverwaltung ausgeschieden. Zwei neue Schulräte hatten einige Zeit zuvor begonnen, die Amtsgeschäfte zu übernehmen. Die von ihnen verfaßten Berichte an vorgesetzte Dienststellen waren in neuem, politisch geprägtem Duktus verfaßt. In diese Zeit fallen auch zahlreiche Auseinandersetzungen mit liberalen Abgeordneten und Lehrern, die sich „falscher“ Äußerungen zur Oder-Neiße-Linie oder Westkontakte oder des Vergehens, „Maßnahmen der Regierung nicht ausreichend erklärt“ zu haben, schuldig gemacht hatten. Meist endete ein solches Verfahren mit dem Ausscheiden der Betroffenen.⁴⁷² Einschneidendes Ereignis auf dem Weg der Bereinigung der Behörden von sozialdemokratischen Kadern war in Magdeburg 1950 die Verhaftung von OB Eberhard und dessen Verurteilung zu 5 Jahren Zuchthaus durch die SMAD.

Einher gingen derartig spektakuläre Vorgänge mit zunehmend rigider werdender Personalpolitik. Es erhöhte sich der Konformitätsdruck auch auf die Lehrer. Aus der Veröffentlichung über die

⁴⁷⁰ Auf einem Kolloquium am 26.11. 1992 im Gebäude der BOS Magdeburg erklärte A. Reble zu diesem Thema: „Nach 1945 hat es einige Jahre hier wieder reformpädagogische Ansätze und Arbeit gegeben. Ich habe an der Uni Halle 1946-49 gearbeitet. Wir mußten unsere Vorlesungen in 7facher Ausfertigung vorher einreichen. Aber niemand hat uns gesagt, daß wir in diese oder jene Richtung zu dozieren hätten. Ich habe niemals eine derartige Reaktion erfahren. Ich habe auch kein Wort in der Richtung in der Geschichte der Pädagogik fallen lassen. Ich habe noch das Wort von Paul Wandel im Ohr, der auf dem Pädagogischen Kongreß in Leipzig 1947 sagte, er war ja mit Ulbricht eingeflogen, ‘wir verlangen von keinem Lehrer, daß er Marxist ist’ ...“. (Handschriftliche Transkription und Tonbandaufzeichnung liegen dem Autor vor)

⁴⁷¹ Im Protokoll der Lehrerkonferenz an der Oskar-Linke-Schule vom 28.4. 1950 findet sich unter Punkt 6 folgender Eintrag: „An Stelle von Frau Stadtschulrätin Behrens tritt der neue Stadtschulrat Hillenhagen.“

⁴⁷² Vgl. z.B. StAM; Rep. 18⁴, Ra. 12.

Entlassung eines Bezirksschulleiters im Kreis Delitzsch vom Dezember 1948 – eine wiederkehrende Argumentation:

„Er hatte Schüler körperlich gezüchtigt, was zu Beschwerden gegen ihn Anlaß gab. Er war wegen unpädagogischer Anwendung des Züchtigungsrechts bereits zweimal mit hohen Geldstrafen bestraft worden. ...“

Er hatte ferner vor seinen Schülern Äußerungen getan, die in unverantwortlicher Weise zur Erregung von Mißtrauen und Mißstimmung gegen die Besatzungsmacht bei den Schülern und darüber hinaus in den Kreisen der Bevölkerung führen mußten. Damit hatte er die allgemeine Politik der Landesregierung schwer geschädigt, die darauf abzielt, durch ein vertrauensvolles Zusammenarbeiten aller Kreise der Bevölkerung des Landes mit den Dienststellen der Besatzungsmacht den Wiederaufbau des wirtschaftlichen, staatlichen und kulturellen Lebens des Landes Sachsen-Anhalt zu fördern. Es ist nicht zu verantworten, einen Lehrer länger im Schuldienst zu verwenden, der sich durch ein solches Verhalten als völlig ungeeignet für die Erziehung der Schuljugend im Sinne des demokratischen Fortschritts und der Freundschaft mit anderen demokratischen Völkern erwiesen hat“ (Einicke 1948).

Körperliche Züchtigung als Erziehungsmittel war in den ersten Jahren nach dem Krieg nicht selten, die Ursachen dafür vielschichtig. Offensichtlich reichte dieses Vergehen als Entlassungsgrund in dieser Zeit nicht aus, sicher eine Folge des noch immer eklatanten Lehrermangels. Erst die Verknüpfung mit einem politisierten Tatbestand ließ den erforderlichen Grad einer kündigungsreifen Verfehlung eintreten. In gleichem Stil wurde eine eigenartig diffus artikulierte Belastungswelle gegen Lehrer inszeniert, in der man Politisches durch Pädagogisches zu kaschieren versuchte. Schüler wurden veranlaßt, gegen Lehrer aufzutreten, über sie zu berichten. Es kam vor, daß daraufhin Lehrer reglementiert oder entlassen wurden. Das Schicksal des Haldensleber Schulleiters Bernhard Uffrecht, dessen fristlose Entlassung wegen „brutaler Mißhandlung der ihm anvertrauten Schüler“ erfolgte, so eine Zeitungsmeldung, ist ein Beispiel dafür. Uffrecht, der sich öffentlich zu rechtfertigen versuchte, wurde zum „Freund der in England herrschenden imperialistischen Zustände“ (Rundschreiben 6/49) erklärt, der „das Recht verwirkt hat, noch weiterhin im Schuldienst zu verbleiben“ (ebd.). Der Direktor der Otto-von-Guericke-Schule Magdeburg wurde durch eine Kommission unter Vorsitz von Ministerialdirigent Elchlepp am 13. April 1950 fristlos entlassen, mit der Begründung, er habe sich auf die Seite der Feinde der DDR gestellt (vgl. Caspar 1994, 54). Es gibt auch Hinweise auf die Relegierung von Schülern.

„Das Gute liquidieren, um es durch das Bessere zu ersetzen“

Erste Anzeichen für eine sich verändernde schulpolitische Situation gegenüber der BOS traten im Jahr 1948 auf. Die materiellen Probleme waren noch immer erheblich. Wegen akuten Raumangels fand der Unterricht nach wie vor in Vormittags- und Nachmittagsabteilungen und in Unterrichtsstunden á 40 Minuten statt. Man wechselte mit den Klassen der Augustaschule ab. Klassen waren in die Schule in der Braunschweiger Straße und später in das Gebäude der Hegel-Leibniz-Schule ausgelagert. Im September 1948 wurde in der Chronik vermerkt, daß ein Unterrichtsoffizier der SMAD im mittlerweile obligatorischen Russischunterricht hospitierte. Der Stadtschulrat besuchte den Geschichtsunterricht. Keine Anzeichen für außergewöhnliche Umstände. Auch kamen Lehramtsanwärter mit dem „Lehrerbildner“ Rauch weiterhin in den Gesamtunterricht.

Unter dem 7. Dezember 1948 ist in der Chronik der Eintrag zu finden, daß in einer allgemeinen Konferenz an der Schule eine „Stellungnahme zur Reform des GU“ zur Debatte gestanden habe. Weiter heißt es, Lehrer Graf habe einen „Vortrag zur gesamtunterrichtlichen Gestaltung des Fachunterrichts“ gehalten. Es geht nicht daraus hervor, um welche Reformvorschläge es sich handelte, auch nicht, ob sie von innen oder außen initiiert worden waren, schon gar nicht, wie die Stellungnahme ausfiel. „GU und Fachunterricht“ war kein neues Thema, wie die zurückliegenden Kapitel belegen. Aber unter Berücksichtigung der Kenntnis nachfolgender Entwicklung erscheint

dies als Reduzierung auf methodisch-didaktische Überlegungen, als ein letztes verbliebenes Feld einer möglichen Fortführung von GU. Vielleicht waren es schon Anzeichen für das Ende dieses Konzeptes, vielleicht auch Ausdruck von bisher noch nicht ausgeschöpfter Anpassungsmöglichkeiten an die sich wandelnden Bedingungen. Zu Beginn des Jahres 1949 fand die erste (vermerkte) größere Revision der Schule statt – diesmal durch auswärtige Schulräte. Das Ergebnis wurde in einer Konferenz mitgeteilt, die Chronik enthält keine Information über den Ausgang.

Im Jahr 1948 traten im Zusammenhang mit dem Volksentscheid in der SBZ an der BOS Mitglieder verschiedener Parteien auf: Am 24. Mai sprach als SED-Vertreter Bürgermeister Kaßner vor den Schülern und Schülerinnen über das „Volksbegehren“. Einen Tag später agitierte ein Pfarrer als Vertreter der CDU die Jugendlichen, ebenso der Parteisekretär der LDP – Dr. Graf.

Eine letzte öffentliche Würdigung der besonderen Rolle der BOS für die Schulentwicklung in der Stadt Magdeburg erfuhr die Schule am 30. April 1949. In einer festlichen Veranstaltung wurde das 25jährige Jubiläum der Schule begangen. Eigens für diesen Anlaß und trotz der extrem knappen Mittel wurde die Aula renoviert. Zahlreiche Gäste, darunter Schulfunktionäre, ehemalige und gegenwärtige Schüler und Lehrer waren geladen. Dr. Lenze eröffnete mit einem historischen Abriß die Veranstaltung. Die Festrede hielt Professor Ahrbeck aus Halle, wie schon erwähnt, mit der BOS vielschichtig verbunden. Eine Einladung, aber kein Redemandat, hatte auch Richard Hanewald erhalten, der Mitbegründer der Schule. Er reflektierte später diese Veranstaltung verhalten, insbesondere, wie er schrieb, wegen des sich ihm ablehnend darstellenden Verhältnisses zur Reformpädagogik. Besonders unerwartet sei für ihn die Rede von Margarete Behrens ausgefallen. Ein Gespräch darüber mit ihr sei nicht zustande gekommen. Die Schüler spielten Kleists „Der zerbrochene Krug“, ein Musikabend mit internationalem Repertoire schloß sich an. In der Retrospektive erscheint diese Veranstaltung bereits als „unzeitgemäß“, keine Spur von Euphorie im Bericht der Chronik (165-167).

Die endgültige Zerstörung des traditionellen Schulkonzeptes der BOS erfolgte über die Demontage des Lehrerkollegiums. Der Leiter der BOS wurde zum Ende des Schuljahres 1948/49 an die Otto-von-Guericke-Schule versetzt. Seine Nachfolgerin hatte keine Erfahrungen mit der Leitung einer höheren Schule. Sie war aus dem Harz nach Magdeburg versetzt worden. Vermutlich im Herbst wurde die Schule durch den „Bildungsoffizier der russischen Kommandantur mit Gefolge“ besucht, „um den GU kennenzulernen“, erinnerte sich Lehrer Hampel.

„Die Russen hörten aufmerksam zu, konnten aber natürlich keine Spur von Verständnis dafür aufbringen. Sie faßten ihr Urteil in zwei Sätzen zusammen: ‘Was ist das für eine Schule? Schüler fragen, Lehrer antworten!’“ (Hampel, Bbl., Sondernummer 1965)

Im April 1950 erschien eine „große“ Überprüfungskommission, an der neben Stadtrat Germer auch Margarete Behrens und Vertreter gesellschaftlicher Organisationen teilnahmen. Sie revidierten den Unterricht bei vier erfahrenen Lehrern. Eine Beziehung zu obiger Revision ist zu vermuten. Die Rigorosität und Endgültigkeit der daraus folgenden Entscheidungen dokumentierten eine veränderte Situation: Einem Lehrer wurde gekündigt, ein weiterer wurde versetzt an eine Grundschule außerhalb Magdeburgs. Am spektakulärsten war die Aufforderung zur Selbst- „Entpflichtung“ an den 61jährigen Dr. Graf. Auch eine vom Landesministerium angeordnete Überprüfung von insgesamt 18 Magdeburger Lehrern in den Fächern Geschichte, Gegenwartskunde und Deutsch traf von der BOS allein 6 Kolleginnen und Kollegen. Den Betroffenen wurde für das Nichtbestehen der damit verbundenen Prüfungen die Kündigung angedroht. Diese Prüfungen wurden bald darauf wieder abgesetzt. Zum Schuljahresende folgten weitere personelle Veränderungen.

Die Umsiedlung in den Westen nahm die Ausmaße einer „Bewegung“ an, darunter viele Magdeburger Lehrer und mehr als 30 Direktoren, so ein Zeitzeuge.⁴⁷³ Die Mehrzahl der BOS-Lehrer lebte später in den Westzonen, darunter Schulze, Pistorius, Bohnsack, Hampel, R. Schneider⁴⁷⁴, Hanewald und Frau, ebenso Justus und Biemüller, Pasche und Klitscher. Menzel, fast erblindet, zog auf ein Dorf in der Nähe Magdeburgs. Lucius starb 1951 in Magdeburg, Graf und Trollius blieben ebenfalls in der Stadt. Hedicke zog nach Quedlinburg und war dort bis 1957 Lehrer. Er starb 1962, zwei Jahre nach seiner Übersiedelung in die BRD.⁴⁷⁵ Laumann wurde 1948 von der BOS versetzt. Er unterrichtete vermutlich in Schönebeck und anschließend in der Magdeburger Neustadt an einer Volksschule bis zu seiner Pensionierung. Lehrer May ging an die TU Magdeburg und wurde Dozent. Fräulein Grimm war schließlich die letzte der ehemaligen BOS-Lehrer an der Schule.

Ein öffentliches Veto gegen die beschriebenen Vorgänge gab es nicht. Prägnant stellte ein Schüler dieser Zeit das Ende der BOS und den Umgang mit ihrem Schülerprotest dar:

„Mit einem Schlag war es dann 1949 aus: Der Kulturoffizier wurde zurückversetzt in die SU, Herr Dr. Lenze wurde degradiert. Wir sammelten 300 Unterschriften und protestierten beim Kultusministerium in Halle. Die Antwort: ‘Wir werden immer das Gute liquidieren, um es durch das Bessere zu ersetzen.’“ (Waldt 1990)

Aus der BRD reagierte der ehemalige Lehrer der BOS, Professor Gustav Schulze, mit einem Artikel in der Zeitschrift „Die Sammlung“ im Januar 1950:

„Aus Magdeburg kommt die Nachricht, daß in der dortigen Berthold-Otto-Schule der Gesamtunterricht wieder verboten ist. Zum zweiten Mal führt ein totalitäres System einen Schlag gegen eine Schule, die in ihrem Wesen echt demokratisch war“ (Schulze 1950, 682).

Fritz Rauch berichtete 1951 an gleichem Ort über „Werden und Wachsen einer Einheitsschule von unten her“ am Beispiel der Schulreform in Magdeburg.

Im Schuljahr 1953/54 kam es erneut zu Veränderungen. Die Direktorin wurde abgelöst und die Schule zu einer Kinder- und Jugend-Sportschule (KJS) umgebildet. Unter dem neuen Direktor hätte sich die Atmosphäre entscheidend verbessert, so Fräulein Dominik, die zusammen mit ihrer Kollegin Grimm auch weiter an dieser Schule unterrichtete. Bis zum Jahre 1962 behielt die Einrichtung den Namen Berthold Otto. Im Jahre 1976 bekam die KJS ein neues Schulgebäude. In die ehemalige BOS zog eine polytechnische Oberschule ein. Sie erhielt den Namen des 1950 eingesetzten Oberbürgermeisters Philipp Daub. Heute beherbergt das Gebäude eine integrierte Gesamtschule, ist damit wieder Reformterrain. Zur Anknüpfung an Elemente der Magdeburger Berthold-Otto-Pädagogik konnte allerdings bisher kaum angeregt werden.

10.5. Entwicklungen um 1950 am Beispiel der Schule in der Schmeilstraße

Das Gebäude der ehemaligen Volksversuchsschule in der Schmeilstraße war stark zerstört, so daß einige der früheren Lehrer sich zunächst im Schulgebäude am Sedanring 26-30 wiedertrafen. Die Schule mit eigentlicher Adresse Schmeilstraße befand sich noch 1950/51 mit einem Teil am

⁴⁷³ Vgl. Interview mit Herrn J. Er war in dieser Zeit, wie Akten belegen, ein „unbequemer“ Direktor. Er blieb im Amt, obwohl er zunächst aus der SED austrat.

⁴⁷⁴ Ruth Schneider unterrichtete bis zu ihrer Pensionierung an der Ricarda-Huch-Schule (Mädchenlyzeum) in Kiel. In einem Brief an eine ehemalige BOS-Schülerin schrieb sie u.a. zu ihrem Ausscheiden: „Es kam hinzu, daß ich mich wegen all dessen, was ich von Berthold Otto mitgebracht hatte, immer verteidigen mußte und das allmählich satt hatte“ (Bbl. 1964, 28).

⁴⁷⁵ Vgl. Brief der Tochter Hedickes vom 13.12.92, im Besitz des Autors.

Sedanring, der andere war in das wieder aufgebaute Gebäude zurückgekehrt. Nach dem Tod von Oskar Linke erhielt die Schule seinen Namen.⁴⁷⁶ An ihrem Beispiel sollen einige schulrelevante Vorgänge im Jahr 1950 aufgegriffen werden, zeitlich eine Fortsetzung der bis hierher für die BOS dargestellten Entwicklung. Aus den Quellen geht hervor, daß noch einige Lehrerinnen der Versuchsschulzeit unterrichteten. Ehemalige Schülerinnen hatten vereinzelt wegen dieser Tradition ihre Kinder an dieser Schule eingeschult.

Es sind vor allem Protokollbücher über die 14täglich stattfindenden Lehrerkonferenzen, über die wir in die Zeit nach dem IV. Pädagogischen Kongreß, also im Anschluß an die BOS-Geschichte, einen letzten Einblick nehmen wollen. Das älteste Protokoll ist vom 28.4.1950. Deutlich wird, daß entgegen der angenommenen verzögerten Auswirkung dieser Konferenz doch zügig begonnen wurde, die neuen Beschlüsse an den Schulen umzusetzen. Die pädagogisch-politische Diskussion um das Thema Methodenreform war bereits aufgenommen, ein Vierteljahr vor der schon erwähnten „Verordnung über die Unterrichtsstunde“. Das Protokoll vom 28.4.1950 ist auch aus zeitgeschichtlicher Perspektive interessant:

Die Konferenz begann 19.10 Uhr und dauerte mehr als 2 1/2 Stunden. Das Protokoll beginnt mit anstrichartigen Informationen. Darin heißt es, daß die „Volkssolidarität“ eine Aktion durchführe, in der 10 bis 14jährige Kinder für 14 Tage kostenlos aufs Land fahren konnten, lediglich die Fahrtkosten waren zu bezahlen. Die Kinder sollten der Gesundheitsgruppe 3 angehören, einbezogen etwa 10% der Schüler. Die Klassenleiter hatten die Teilnahme zu entscheiden.

Es sollen „Klassenbuchführer“ eingeführt werden, Schüler, die den Lehrer auf seine Unterrichtsprotokollpflicht aufmerksam zu machen hatten.

Informiert wurde auch darüber, daß auf Anordnung der Schulverwaltung von nun an die Osterferien Frühjahrsferien hießen.

Eine Sportgemeinschaft war an der Schule gegründet worden. Die Übungszeit wurde bekanntgegeben.

Die Klassenlehrer sollten die Kinder auf den Altsprachenzug der Oberschule [gemeint wahrscheinlich die BOS] aufmerksam machen, falls jemand Altphilologe werden wolle (vgl. Protokollbuch 1950⁴⁷⁷).

Die Stichpunkte illustrieren Alltag und schulische Verhältnisse, sie spiegeln die politisch instabile Situation.

„Ganz besonders wird auf eine Anordnung des Schulamtes aufmerksam gemacht, wonach illegaler Grenzübertritt mit sofortiger Entlassung geahndet wird. Es wird von Seiten des Kollegiums der Wunsch geäußert, daß die Gewerkschaft um Genehmigung des legalen Grenzübertritts sorgen möge“ (ebd.).

In einer Zeit, wo der Exodus in den Westen zum Verlust vieler Akademiker, darunter auch Lehrer, führte, Vertrauen in staatliche und politische Verhältnisse bei vielen zu schwinden begann, setzte man weniger auf Überzeugung als auf Reglementierung. Auf den bevorstehenden pädagogischen Umstieg, der vor allem über sowjetische Fachliteratur vorbereitet werden sollte, weist die Information hin, daß die Schule einen zusätzlichen Etat von 700 M erhielt – um sich „in erster Linie Werke von Makarenko, Jessipow und anderen modernen Pädagogen“ (ebd.) anzuschaffen, wie es hieß. In Auswertung einer Unterrichtsrevision wurde besonders ein Erlaß vom 29.9.49 protokolliert, der eine rigide Reglementierung der Unterrichtsvorbereitung bedeutet:

⁴⁷⁶ Eine am Sedanring noch heute untergebrachte Grundschule trug und trägt den Namen Hans Löscher.

⁴⁷⁷ Oskar-Linke-Schule, Magdeburg, Westring 26-30. Protokollbuch für Lehrerkonferenzen. Beginn am 28.4.50, beendet am 28.9.53. Das Buch befindet sich an der Oskar-Linke-Schule, Schmeilstraße)

„Jeder Lehrer hat die Unterrichtsstunde gründlich vorzubereiten. Altlehrer sollen das Ziel, sowie den Typus und die Struktur der Unterrichtsstunde schriftlich festlegen. Merksätze sollen besonders gekennzeichnet sein. Schulamtsbewerber haben außerdem wöchentlich 2 ausführlich ausgearbeitete Stundenentwürfe einzureichen“ (ebd.).

Es wird erkennbar, wie in dieser Zeit die Lehrer immer stärker pädagogisch, vor allem aber politisch verpflichtet werden. Ausdrücklich wurde darauf verwiesen, daß jeder Lehrer sich die Materialien des 4. Pädagogischen Kongresses zu kaufen habe. Ganz besonders gründlich sei das Referat von Hans Siebert zur Hebung des Leistungsstandes in der deutschen demokratischen Schule zu studieren. Darüber werde noch gesprochen. Im letzten Teil dieses Protokolls wird auf ein Referat des Rektors über die Grundlagen des Marxismus eingegangen. Der Redner habe „eine Kennzeichnung des dialektischen Materialismus“ vorgenommen, eine Vorbereitung auf folgende politisch-pädagogische Themen. In der nächsten Konferenz diskutierte man nach Kurzreferaten über „pädagogische Kernprobleme“, darunter die Fragen „alte Didaktik mit neuem Inhalt“ (nach Schimbirew), das Prinzip der kommunistischen Erziehung, „Was Stalin über Dialektik sagt“ und „Die erzieherische Bedeutung der Wandzeitung“. Grundlegendes materialistisches Wissen stand auch am 15. Juni zur Debatte. Kritisch wurde es am Ende dieser Konferenz: In einem Zeitungsartikel war behauptet worden, „daß die Oskar-Linke-Schule nicht die notwendige ideologische Ausrichtung hätte“ (ebd.). Vertreter der „Freunde der neuen Schule“ und des DFD⁴⁷⁸ kündigten daraufhin eine Kontrolle der Schule an. In deren Vorfeld wurden rasch noch Aufträge zum Anbringen von neuen Politikerbildern erteilt.

Über Gesamtunterricht hielt in der zweiten Septemberveranstaltung Fräulein Günther ein Referat: Gesamt-Unterricht im 1. Schuljahr. Es war nicht der GU nach Otto, sondern der von den Weimarer Richtlinien bekannte, wie er an der Versuchsschule schon praktiziert worden war. Unmittelbar nachdem die Verordnung über die Unterrichtsstunde erschienen war⁴⁷⁹, wurde sehr unvoreingenommen über mögliche methodisch-didaktische Wege diskutiert. „Das Vertrauen der Kinder zu gewinnen“ wurde als wichtigster pädagogischer Handlungsgrundsatz vermerkt.

„Sprechen und Zählen, Spielen, Singen und Malen im munteren Wechsel lassen keine Ermüdung aufkommen. Es wird kein Gelegenheitsunterricht gegeben, sondern Gesamt-Unterricht, dessen Mittelpunkt lebensnahe Sachgebiete sind (Messe, Ernte, Wahl). Das Hauptziel besteht darin, daß die Kinder gern zur Schule kommen, Hebung der Lernfreudigkeit“ (ebd.).

Im Rahmen der nächsten Lehrerkonferenz, 12. Oktober, gab Fräulein Mehns, ebenfalls mit Versuchsschulerfahrungen, eine Lektion: „Gesamtunterricht im 2. Schuljahr“. Das Thema der Stunde: Der 13. Oktober – Aktivistentag! Nachdem über den Aktivisten gesprochen worden war, ermittelte die Klasse den „Aktivisten im Rechnen“. Die Lektion wurde als „sehr gut gelungen“ bewertet.

„Es war erstaunlich, mit welcher Aufgeschlossenheit und mit welchem Eifer die Kinder bei der Sache waren. Im einzelnen wurden das gute Sprechen, die Disziplinertheit im Unterrichtsgespräch besonders hervorgehoben“ (ebd.).

Die Lehrerinnen, die über Erfahrungen verfügten, die während ihrer Versuchsschulzeit erworben wurden, waren mit ihrer Methode wieder erfolgreich und hatten im Bereich der „Unterstufe“ zumindest bis 1950 ausreichend Freiräume. Ihr Verständnis vom Lehrer-Schüler-Verhältnis folgte nach wie vor reformpädagogischen Prämissen. Insgesamt wurde der verordnete Bruch mit Reform-pädagogik nur sehr kompromißhaft von diesen als erfahren anerkannten Lehrerinnen umgesetzt.

⁴⁷⁸ Demokratischer Frauenbund Deutschlands

⁴⁷⁹ Die Verordnung selbst wurde in keiner der Lehrerkonferenzen erwähnt.

Mehr noch, es wurden Beispiele geliefert, daß eine grundsätzlich kindorientierte Haltung zumindest in der Unterstufe auch unter den neuen Bedingungen erfolgreich sein könne.

Wahrscheinlich waren es schließlich auch biologische Gründe, daß die reformpädagogischen Erfahrungen immer weniger eine Rolle spielten. Minna Günther wurde zwei Jahre später 60 Jahre alt. Die Lehrer aus dem Umfeld des Berthold-Otto-Kreises blieben in Verbindung miteinander. Der 85jährige Fritz Rauch schrieb einem ehemaligen Schüler im Jahre 1960 einen Brief, der eindrucksvoll die Situation der in Magdeburg verbliebenen Reformer aus beiden Schulversuchen wiedergibt:

„Daß R. Hanewald jetzt wieder ganzer B.-O.-Mann geworden ist, freut mich sehr. Wir schreiben uns oft. Auch helfe ich ihm bei der Sichtung der Unterlagen für eine Chronik der B.-O.-Sch., die Benno verfassen soll. Dieser aber weigert sich energisch, einmal, weil seine Kreislaufstörungen in den Beinen und Hüften wieder heftiger geworden sind, zum anderen, weil er sagt, daß diese Chronik doch niemals gedruckt wird. Er hat ja auch 4/5 seiner Sehkraft verloren. Daß er uns am 9.12. nicht besuchen konnte, haben wir beide tief bedauert. Daß Dr. Graf schwer leidet unter der Zuckerkrankheit u. auch TBC-krank ist, habe ich Ihrer Frau Mutter erzählt. Trotzdem haben wir uns am 12.12. unter seiner Führung gründlich über Baumanns 3 erste Bände (B.O.s Lebenswerk) unterhalten. Es waren zugegen Minna Günther, H. Trollius, H. Schneider mit Frau u. H. Mittendorf. Leider fehlten Benno und Fr. Grimm.“

Nun muß ich aber schließen, sonst könnten Sie mit Schiller sagen, ‘Geschwätzig wird das Alter’. Doch noch eine Frage: Haben Sie meinen Aufsatz ‘B.O. in M.’ in der Niedersächsischen Lehrerzeitung gelesen? Ich habe 5 Zuschriften bekommen aus dem Westen.“⁴⁸⁰

Nehmen wir noch einmal die eingangs aufgeworfene These über das Verhältnis zur Reformpädagogik in der SBZ auf. Aus Magdeburger Perspektive bestätigt sich, daß die „Überwindung“ der polemisch zum Steigbügelhalter „der imperialistischen Verfallsepoke“ stilisierten Reformpädagogik (Rundschreiben 1949, Sondernummer) nicht nur Überwindung von Auffassungen, sondern auch ihrer Verfechter zum Ziel hatte. Die sozialistischen Bildungspolitiker befürchteten, daß sie mit ihrem liberalen Verständnis von Pädagogik eine Schule wiedererwecken würden, die „einen autonomen, recht idyllischen Bereich abseits von den Klassenkämpfen der Welt der Erwachsenen“ (Günther/Uhlig 1970, 60) konstituieren könnte. Begründet in dem unbefriedigenden Fortschritt der Identifizierung der Menschen mit den neuen gesellschaftspolitischen Zielstellungen, setzte man erneut darauf, mit Erziehung, über eine staatlich bis in das Detail reglementierte Schule, den erwünschten Staatsbürger zu produzieren. Diese Veränderung in der Rolle von Schule war – so wurde sicher mit Recht angenommen – weder mit einem Weimarer Demokratieverständnis noch mit den in dieser Zeit sozialisierten Pädagogen erreichbar. Auch die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg konnte dieser schulpolitischen Entwicklung nicht zuwiderlaufen. Die „Enpflichtung“ einer Lehrergeneration war die folgenreiche Konsequenz. Jedoch lebten auch unter nachfolgenden gesellschaftlichen Verhältnissen reformpädagogische Intentionen weiter, darauf geben die Ergebnisse der Untersuchung zumindest Hinweise.

Es wäre noch herauszufinden, welche Erklärungen Reformpädagogen wie Richard Rötscher und mehr noch Hans Ahrbeck dafür liefern können, daß sie nun für eine die Reformpädagogik überwinden wollende Pädagogikauffassung ebenso engagiert zu wirken bereit waren.⁴⁸¹ Den

⁴⁸⁰ Brief von Fritz Rauch an H. Altendorf vom 5. Januar 1960. (Kopie liegt dem Verfasser vor)

⁴⁸¹ Eine unter Hans Ahrbecks wissenschaftlicher Betreuung entstandene Habilschrift von Rosemarie Wothge (1955) über den Reformer Berthold Otto entstand unter Verwendung des Nachlasses von Klara Sträter. Darin brachte die spätere Frau von Ahrbeck vor dem Hintergrund einer eingeschränkten ideologiekritischen Perspektive ein Berthold-Otto-Bild zum Ausdruck, das die Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik der DDR in einer Phase repräsentiert, die trotz der zeitlich damit zusammenfallenden sogenannten „Revisionismusdebatte“ durchweg

pädagogischen Paradigmenwechsel allein nur dem Druck des vermeintlichen politischen Zeitgeistes zuzuschreiben, hieße wahrscheinlich, die Sache wiederum unzulässig zu simplifizieren.⁴⁸²

11. Schlußbemerkung

Der Schriftsteller Stefan Zweig (1881-1942), ein Zeitgenosse der Magdeburger Reformer, hatte Erziehung so schmerzlich autoritär erlebt, daß er sie in seiner Autobiographie als Leidenserfahrung in einer längeren Passage verarbeitete:

„Daß ein Lehrer den Schüler als ein Individuum zu betrachten hatte, das besonderes Eingehen auf seine besonderen Eigenschaften forderte, oder das gar, wie es heute selbstverständlich ist, er ‘reports’, also beobachtende Beschreibung über ihn zu verfassen hatte, würde damals seine Befugnisse wie seine Befähigung weit überschritten, andererseits seine Autorität gemindert haben, weil dies uns als ‘Schüler’ zu sehr auf eine Ebene mit ihm, dem ‘Vorgesetzten’, gestellt hätte. Nichts ist mir charakteristischer für die totale Zusammenhanglosigkeit, die geistig und seelisch zwischen uns und unseren Lehrern bestand, als daß ich alle ihre Namen und Gesichter vergessen habe“ (Zweig 1985, 46f.).

Geht man davon aus, daß Erfahrung die Erkenntnisquelle von Pädagogik ist, dann war es nur eine Frage der Zeit, bis soviel davon bei Betroffenen aufgeschichtet sein würde, daß eine mit Rousseau begründete kindbezogene Erziehungsauffassung sich als reale Alternative zur autoritären öffentlichen Schule behaupten konnte. Es waren die pädagogischen Versuche von Reformern wie Hermann Lietz oder Berthold Otto, die einen Paradigmenwechsel in der Schulpädagogik einleiteten. Bis zur Jahrhundertwende blieb solchen Reformerfahrungen die Regelschule fast gänzlich verschlossen; wenig weiß man bis heute über die partiellen Versuche einzelner Lehrer und Schulbeamter innerhalb der staatlichen Schulen. Ein Beispiel dafür, daß es sie gab, liefert der Lehrer Edmund Sträter. Von ihm führt der Weg direkt zur nächsten Reformergeneration, die dann in der Weimarer Republik günstige Bedingungen vorfand, um erfahrene erzieherische Defizite in Elternhaus und Schule (vgl. Cloer, E. u.a. 1991) durch eine demokratisierte Erziehungsauffassung zu überwinden, in Gestalt einer von Otto beeinflußten reformpädagogischen Schule.

Zahlreiche autobiographische Zeugnisse von Schülern belegen als wichtige Erfahrungen das kameradschaftliche Verhältnis mit den Lehrern, ein auf Gleichberechtigung und Gemeinschaft abgestelltes Schulklima, selbstbestimmtes Lernen in allen Formen des Unterrichts, Offenheit für Theater, Musik, Sport und Spiel und eine ganztägig für die Schüler zugängige Schule. Die damit verbundene Vielfalt an Lernorten war eine wesentliche Voraussetzung für die Lebensverbundenheit „ihrer“ Schule. In allen schulischen Feldern wurde mit der Absicht gehandelt, unter sozialer und pädagogischer Perspektive zwischen Gemeinschaft und Individuum zu vermitteln. Der „Gesamtunterricht“ fungierte dabei gewissermaßen als das didaktische Medium. Besonders in diesem Zusammenhang, aber auch grundsätzlich, hoben die Schüler hervor, daß vor allem Angst vor dem weitgehend abgebaut war, was den „institutionellen Zwang“ von Schule ausmachte, nämlich Schulversagen und Kontroll- und Sanktionsinstrumente. Erfahrungen sozialer Isolierung, aus welchem Grunde auch immer, stellten die Ausnahme dar. Selbstbestimmung war nicht nur

ablehnend ausfiel. Verbunden damit ist die Frage, wie sich die Wandlungen des profunden Kenners von Ottos Gesamtwerk, Hans Ahrbeck, hin zu dem kritischen Ansatz dieser Arbeit vollzog.

⁴⁸² Albert Reble, der nach 1945 mit Ahrbeck an der Martin-Luther-Universität in Halle arbeitete, sagte in einem Gespräch 1992 über seinen Eindruck von der Arbeit, sie sei enttäuschend einseitig gewesen. Über die Reaktion von Richard Hanewald, mit dem Ahrbeck auch nach 1950 korrespondierte, schrieb seine Frau: „Ich besitze ein Exemplar [der Habschrift - R.B.], das R. A. uns persönlich sandte. ... Mein Mann hatte Einwände gegen das Buch. Bei meinen Besuchen in Halle haben wir oft darüber gesprochen, und ich verstehe R.’s Einstellung“ (Brief v. 1. Sept. 92; im Besitz des Autors).

pädagogisches Axiom für die Erziehung der Schüler, sie bildete auch für Lehrer eine Voraussetzung, um die Gestaltung reformpädagogischer Schule überhaupt zu ermöglichen. Der nicht unproblematische Status eines Schulversuchs sicherte weitgehend Unabhängigkeit und ermöglichte die personelle Auswahl, sowohl auf Lehrer als auch auf Schüler bezogen, eine hoch zu bewertende Bedingung für die unabdingbare intentionale Übereinstimmung mit der Schulidee.

Besonders nachhaltig hatten sich bei den Schülern soziale Erfahrungen eingeprägt, vor allem im Zusammenhang mit den vielfältigen Möglichkeiten zur Selbständigkeit und zur Mitgestaltung erworben, in unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Feldern. Das führte zu einer hohen Identifikation mit den ethischen Normen an der Schule. Die Aufgabe der Lehrer bestand darin, eine Schule zu arrangieren, in der sich gleichberechtigte Formen im Verkehr zwischen Schülern und Lehrern entwickeln konnten. Die Schüler der verschiedenen Altersstufen sollten in die Lage versetzt werden, offene pädagogische Situationen wahrzunehmen und damit umzugehen. Lernen lebte nicht von kleinlichen Vorschriften des dozierenden Lehrers, sondern es orientierte sich am Interesse des Schülers. Es gelang eine produktive Verbindung zwischen Schule als Lernort und Schule als Lebensort, und das für Schüler und Lehrer. Ganz im Sinne einer „nondirektiven Pädagogik“ wurde durch erzieherisches Tun nicht gelehrt, sondern Lernen in einem weiteren Sinne ermöglicht. Nicht alles vorwegnehmend zu steuern und zu bestimmen, sondern vielmehr zu interagieren, so daß Barrieren weggeräumt wurden, „die einer freien Entfaltung und einem spontanen, realitätsgerechten Lernen im Weg stehen“ (Hinte 1990, 93). Das dazu erforderliche Schulklima erforderte Kommunikation, ermöglichte vielfältige persönliche Kontakte und ermutigte „zu gemeinsamer Reflexion“ (ebd., 94). Der Einsatz der Lehrer ging weit über das Stundengeben hinaus.

Besonderen Wert erhält der Versuch nicht zuletzt durch den durchgängig praktizierten altersgemischten Unterricht – unter Bedingungen einer Regelschule. Daraus resultierende Erfahrungen tangieren alle schulischen Vorgänge, vor allem soziale Lernprozesse, das Lernen von und miteinander, gegenseitiges Verstehen über Altersgrenzen hinweg. Besonders korrespondierte diese pädagogische Komponente mit der Entwicklung eines Schulklimas, das von einer hohen kommunikativen Kompetenz der Schüler und Lehrer zeugte und die Möglichkeit, eine eigene Meinung haben und sie auch verwirklichen zu können, nicht ausschloß.

Die selbst auferlegte Nachweispflicht, daß Ottos pädagogische Prinzipien modifiziert auch auf die Regelschule, d.h. auf eine an kognitiven Anforderungen entlang den curricularen Erfordernissen zu messende Schule, anwendbar waren, wurde erbracht. Der damit einhergehenden Gefahr „tendenzieller Vernachlässigung und/oder Beliebigkeit des Inhaltlichen“ (Rang 1992, 43), ein grundsätzliches Problem offener Systeme, insbesondere aber im Kontext Schule und dem darin veranstalteten Unterricht, wurde versucht durch methodisch-didaktische Vielfalt zu entgehen. Die Inszenierung von Situationen, die den Schüler zu selbstgewolltem Lernen anregen sollten, hintergründig dennoch die pädagogische Rahmung definierten, wurde zum springenden Punkt für die Lehrertätigkeit. Die didaktische Innovation bestand vor allem in der Kultivierung der Schülerfrage, damit verbunden der Abkehr von der „Buchschule“. Damit war eine grundsätzliche Wende von Rezeption zu Aktion verbunden. Selbstbestimmung hieß in diesem Zusammenhang für den Lehrer Entscheidungshoheit über Unterrichtsstoff und Methode, verbunden damit die Loslösung von kleinschrittiger Abhängigkeit von staatlich-curricularen Vorgaben. Auf der Seite der Schüler widerspiegelte sie nicht nur weitgehende Rechte im Rahmen der Schülermitverwaltung, sondern Selbstbestimmung reichte bis zu inhaltlicher und methodischer Gestaltung des Unterrichts. Organisatorisch gingen

alters-, schulstufen- oder fachspezifische Differenzierung und Vielfalt von Lernorten damit einher. Aus ständiger Konkurrenz zwischen Freizügigkeit und dem abschlußverpflichteten öffentlichen Charakter der Schulen entwickelten sich Erfahrungen, die grundsätzlich die These einer Vereinbarkeit von Selbstbestimmung und Lernen stützen.

Unsere Analyse bestätigte auch, daß Lernbereitschaft der Schüler durch reformpädagogische Methoden allein weder erwächst noch aufrechterhalten wird. Die Freizügigkeit hatte im Gegenteil auch den Effekt, daß Schüler sich den kognitiven Anforderungen leichter entziehen konnten, mehr als in der Regelschule war man auf entsprechende Motivation angewiesen. Die in anderen reformpädagogischen Schulgeschichten eher selten thematisierten Erfahrungen mit pubertären Schülern bildeten in diesem Kontext einen wichtigen Bestand. Pädagogisch „begleitend“ reagierten die Lehrer, individuell und fachlich unterschiedlich akzentuiert, es gab auch in diesem Kontext keine Rezepte. Unter den Erfahrungen blieben auch Fragen, auf die keine Antworten gefunden wurden. Die Gefahr, durch Grundsätze und Prinzipien in Routine und Erstarrung zu verfallen, bestand durchaus, wurde jedoch über die Art der Gestaltung des Verhältnisses zwischen Demokratie und Schule, Offenheit und Einheitlichkeit im Kollegium weitgehend reduziert. Die Möglichkeit, Grundsätze und Formen der pädagogischen Arbeit infrage stellen zu können, wahrte Flexibilität und Reaktionsfähigkeit.

Hervorzuheben ist der Anteil der Administration am Erfolg dieser Schulversuche, besonders die Gewährung der erforderlichen Freiheit für die Gestaltung einer reformpädagogischen Schulwirklichkeit und die großzügige Sicherung der materiellen Existenz.

Der Zusammenhang von gesellschaftlicher Entwicklung und Schule wird gerade im Kontext der relativ sensiblen Konstrukte der Schulversuche transparent. Andererseits entwickelte sich auch eine unerwartete Stabilität des pädagogischen Systems, die selbst unter widrigen äußeren Bedingungen erhalten blieb. Die Untersuchung bestätigt anhaltendes methodisch-didaktisches Festhalten der Lehrer an reformpädagogischen Traditionen, auch unter nationalsozialistischen und vor Einsetzen der realsozialistischen Bedingungen. Die theoretische Verfaßtheit der Erzieher war für ihr pädagogisches Tun ein allgegenwärtiger Sinnhintergrund:

„Der Erzieher steht seiner Aufgabe jedesmal ganz anders gegenüber, ob er als Positivist oder als ethischer Idealist oder als künstlerisch schauender Pantheist lebt, und andere Lebenshaltung mit ihrer tief greifenden kategorialen Verschiedenheit wird auch zu typisch verschiedenen pädagogischen Leistungen führen. Das heißt nicht bloß, daß die Pädagogik jedesmal von einer anderen Theorie abgeleitet würde, sondern viel elementarer: die pädagogische Kunst ist in einem pädagogischen Verhalten gegründet, das schließlich zurückreicht in die Art, wie ein Mensch überhaupt im und zum Leben steht“ (Nohl 1988, 135).

Eine besondere Bedeutung erhalten die untersuchten Reformversuche vor allem auch dadurch, daß sie unter großstädtischen öffentlichen Bedingungen stattfanden. Indem eine staatliche höhere Schule zum Experimentierfeld wurde, drang man in einen bis dahin überwiegend konservativ besetzten Bereich vor – eine pädagogische Unternehmung, die in ihrer Konsequenz deutschlandweit selten war.⁴⁸³

Die Gemeinschaft von Lehrern und Schülern bestand – entgegen Stefan Zweigs Erfahrung – auch nach der Schulzeit weiter. Vielfältige Korrespondenzen und persönliche Treffen zeugen davon. Durchaus stand in diesem Zusammenhang auch kritisches Nachdenken an, über das, was die Schule

⁴⁸³

Es gab weniger als 20 staatliche höhere Schulversuche in der Weimarer Zeit, untersucht wurde bisher ein Bruchteil.

zu leisten und nicht zu leisten vermochte. Der Aspekt politischer Verantwortung von Schule wurde in den 60er Jahren noch einmal DiskurstHEMA zwischen Schülern und Lehrern. In einem „gesamtunterrichtlichen“ Gespräch forderten Schüler nach 40 Jahren Auskunft von ihren Lehrern darüber: „Hat die Berthold Otto Schule in Magdeburg ihre Schüler zu Demokraten erzogen?“. Verbunden damit war die Frage nach der Verantwortung von Schule für die Haltung von Schülern in der Zeit nach 1933.⁴⁸⁴ Einzelnen von ihnen, so die Schüler, hätten nicht die Schule, sondern erst die Ereignisse im Krieg die Augen geöffnet. Die Lehrer Hanewald, Schulze und Klitscher rechtfertigten ihre Haltung als nicht anders möglich, ihr individuelles Handeln nach 1933 als gebunden an kollektiv-repräsentative Zwänge. Zudem hätte Erziehung mit regimekritischen oder oppositionellen Intentionen die Schüler in für sie bedrohliche Konflikte bringen können. Und außerdem „wissen [wir] doch heute genau, daß wir von oben bis unten beschwindelt worden sind“ (ebd., 17). Konsens fand man schließlich darin, daß Schule „nicht zu Demokraten, sondern zur Demokratie“ zu erziehen habe.

Im Rahmen eines wissenschaftlichen Kolloquiums fand 1992 im Gebäude der BOS ein Treffen von ehemaligen Schülern aller Generationen, von Lehrern und Erziehungswissenschaftlern statt. Erstmals in einem solchen Rahmen eine Begegnung von ehemaligen Schülern aus Ost und West. Daraus entstanden zahlreiche Anregungen für diese Arbeit.

Die pädagogische Tradition der BOS lebte in Magdeburg nach 1950 institutionell nicht weiter. Die konzeptionellen Grundsätze wurden einige Jahre später noch einmal schulkonstituierend, als im Jahre 1955 Hermann Klitscher in Kassel die Herderschule gründete (vgl. Klitscher 1989, 153ff.). In Beziehung dazu steht auch der Schulversuch „Offene Schule Kassel-Waldau“, insbesondere das dort praktizierte „freie Lernen“ (vgl. Grobe, 1994). Vor allem sind es aber die ehemaligen Schüler, die als Eltern nach den erworbenen Prinzipien lebten und erzogen. Viele von ihnen wurden selbst wieder Lehrer und Schulfunktionäre und gaben auf diesen Wegen Erfahrungen ihrer Schulzeit weiter.

Die untersuchten Magdeburger Versuchsschulen gehören zu einem „fast vergessenen Potential gelebter Schulreform“ (Lehberger 1995 b, 49) der Weimarer Republik. Ihre theoretischen und praktischen Erfahrungsbasis rechtfertigen es durchaus, sie auch heute im Zusammenhang mit Reform von Schule zur Kenntnis zu nehmen. Die Gesamtschulidee, Koedukation, fächerübergreifender Unterricht, Schule als Lern- und Lebensraum, lebensverbundenes Lernen, gewaltfreies Schulklima und eine Schuladministration mit Vertrauen in die Kompetenz der Lehrer sind Themen, die einen Brückenschlag zwischen historischem und aktuellem Interesse möglich machen. Das sind gute Argumente im Plädoyer für die weitere Aufarbeitung unseres reformpädagogischen Erbes.

Literatur

- Ackermann, A.: Marxistische Kulturpolitik. Rede auf dem ersten Kulturtag der SED am 7. Mai 1948, Berlin 1948.
- Alt, R. (Hg.): Das proletarische Kind. Zur Schulpolitik und Pädagogik der Kommunistischen Partei Deutschlands in den Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1958.
- Ders.: (Hg.): Erziehung und Gesellschaft. Materialien zur Geschichte der Erziehung. Edwin Hoernle. Schulpolitische und pädagogische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von W. Mehnert, Berlin 1962.
- Altendorf, H.: Die Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg in der NS-Zeit, in: Lehberger (Hg.) 1994, 80-83.
- Amlung, U. u.a. (Hg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1993.
- Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Magdeburg, Nr. 20/1933.
- Andreesen, A.: Die Arbeit der Heime im neuen Deutschland. Vortrag auf einer Elternversammlung der Heime in Ettersburg am 22. Juli 1933, in: Leben und Arbeit Jg. 26, 1933/34.
- Apel, H.-J./Klöckner, M.: Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, Köln u. Wien 1986.
- Asmus, H.: Der Aufschwung der Magdeburger Arbeiterbewegung in den Jahren 1905 und 1906 unter dem Einfluß der russischen Revolution, Magdeburg 1967.
- Ausführungsbestimmungen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung zum Befehl des Obersten Chefs der sowjetischen Militäradministration über die Wiedereröffnung der Schulen. Vom 25. Aug. 1945. Wiederabdruck in Dokumente I, 183-187.
- Ausländer, F.: Leitsätze zur Frage der Versuchsschulen, in: Das proletarische Kind, 2. Jg. 1922, H. 12. (Zitiert nach Alt, R. 1958, 174f.)
- Baacke, D.: Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung, in: Krüger (Hg.) 1993, 135-157.
- Baeumler, A.: Bildung und Gemeinschaft, Berlin 1942.
- Bajohr, F./Behrens-Cobet, H./Schmidt, E.: Freie Schulen. Eine vergessene Bildungsinitiative, in: Essener Beiträge zur Geschichte der Sozialdemokratie und Arbeiterbewegung, Bd. 2, Essen 1986.
- Baumann, P.: Berthold Otto der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis. Erstes Buch, München 1958; Zweites Buch, Berlin 1958; Drittes Buch, Berlin 1959; Viertes Buch, Berlin 1959; Fünftes und Sechstes Buch, Berlin 1962.
- Behrens, M.: Die Magdeburger Versuchsschule in: F. Karsen (Hg.): Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza 1924, 105-114.
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N.: „Wir fordern die freie Schule, weil sie die Schule des Sozialismus ist.“ Die Bewegung für freie weltliche Schulen in der Weimarer Republik., in: Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, 23 (1987), 485-505, 1987.
- Benz, W./Pehle, W. H. (Hg.): Lexikon des deutschen Widerstandes, Frankfurt a.Main 1994.
- Berg, Ch. (Hg.): Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991.

- Bergner, R.: Magdeburger Versuchsschule am Sedanring, in: Pehnke (Hg.) 1992, 240-247.
- Ders.: „Erziehungsfreie Gemeinschaft“ – ein Widerspruch in sich? Auf den Spuren Bernhard Uffrechts in der „FSWG“ Letzlingen, in: Magdeburger Forschungen. Beiträge zur Historischen Pädagogik, Magdeburg 1992a.
- Ders: Magdeburger Schulversuche mit Berthold Ottos Schulkonzept zur Zeit der Weimarer Republik, in: Amlung u.a. (Hg.) 1993, 158-184 (Bergner 1993 a).
- Ders.: Von Akzeptanz bis Ablehnung. Erfahrungen der Magdeburger Versuchsschule in Buckau mit reformpädagogischer Kommunikation, in: Lehberger, R./Lorent, H.-P. de (Hg.) 1993, 103-113. (Bergner 1993 b)
- Ders.: Zum Streit um die weltlichen Sammelschulen in Magdeburg, in: Golz/Mayrhofer: Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt. Bad Heilbrunn 1993, 144-154. (Bergner 1993 c)
- Ders: Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg 1945 bis 1950, in: Lehberger, R. (Hg.): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Beiträge zur dritten schulgeschichtlichen Tagung vom 15. bis 16. November 1994 im Hamburger Schulmuseum, 17-32. (Bergner 1994 a)
- Ders.: Zu einigen Aspekten der Rezeption von Raabes Erziehungsauffassungen in Magdeburg, in: Mayrhofer (Hg.) 1994 b, 20-24.
- Ders.: Die „Sudenburger Doppelschule“ – Ausschnitte einer kontrastreichen Schulgeschichte, in: W. Mayrhofer (Hg.): Die Alte und die neue Wilhelm-Raabe-Schule in Magdeburg. 175 Jahre Schulgeschichte, Magdeburg 1994 , 68-82. (Bergner 1994 c)
- Ders.: Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. Vom Gesamtunterricht an einer höheren Schule der Weimarer Republik, in: Pädagogik 1/1995, 50-55.
- Bericht über die Verwaltung und den Stand der Gemeinde-Angelegenheiten der Stadt Magdeburg für die Zeit vom 1. April 1914 bis 31. März 1915, Magdeburg 1915, [Verwaltungsbericht 1915]. Fundort: Altbestand der Wilhelm-Weitling-Bibliothek Magdeburg (künftig WBMA); 4⁰Hs 2¹⁹¹⁴.
- Bernfeld, S.: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung, in: Werder, L. v. /Wolff, R. (Hg.) 1971, 84-191.
- Bernstengel, O.: Xaverl Schichtel. Puppenspieler in Magdeburg 1920-44, in: Magdeburger Blätter. Jahresschrift für Heimat- und Kulturgeschichte im Bezirk Magdeburg, Magdeburg 1984.
- Biermann, H. u.a. (Hg.): Texte, Themen und Strukturen. Grundband. Deutsch für die Oberstufe, Düsseldorf 1990.
- Blonskij, P. P.: Die Arbeitsschule, Berlin-Fichtenau 1921.
(U.a. wiederaufgelegt: Blonski, P. P.: Die Arbeitsschule. Eingeleitet, ausgewählt und erläutert von Christa Uhlig, Berlin 1986).
- Bogen, A.: Leben und Streben. Ein Bericht über das sechste und siebente Schuljahr einer Volksschule, Langensalza 1928.
- Böse, E.: Wir und die weltliche Schule, in: Tribüne v. 1. März 1923
- Böttcher, L./Golz, R. (Hg.): Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa, in: Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung, Bd.5, hg. v. Brüggen/Göstemeyer, Münster 1995.
- Braune; F.: Wie binden wir unsere Kinder an das Gesetz der Gemeinschaft?, in: Rauch (Hg.) 1927, 57-60.
- Ders./Kahe, O.: Ein Jahr Gesamtunterricht. Bilder aus der Praxis des ersten Grundschuljahres, Breslau 1921.

- Dies.: Das zweite Jahr Gesamtunterricht. Unser 2. Grundschuljahr. Mit zahlreichen Beispielen für Raumschmuck und Märchenbebildung, Breslau 1922.
- Braune, F./Krüger, F./Rauch, F.: Das freie Unterrichtsgespräch. Ein Beitrag zur Didaktik der Neuen Schule. Theoretische Grundlegungen und zahlreiche Nachschriften aus dem Unterricht verschiedener Schuljahre und in verschiedenen Fächern, Osterwieck/Harz, Leipzig 1930.
- Breyvogel, W.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927-1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft, Königstein/Ts. 1979.
- Ders. (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus, Bonn 1991.
- Ders.: Resistenz, Widersinn und Opposition. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus, in Breyvogel (Hg.) 1991, 9-16.
- Ders./Kamp, M.: Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen, in: Amlung u.a. (Hg.) 1993, 185-220.
- Brezinka, W.: Aufklärung über Erziehungstheorien. Beiträge zur Kritik der Pädagogik, in: Gesammelte Schriften - Bd. I, München, Basel 1989.
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie menschlicher Entwicklung, Stuttgart 1981.
- Büchner, E./Hanewald, R. (Hg.): Bindeblätter für die alte Magdeburger Berthold-Otto-Schule. Enthalten darin in loser Folge „Stücke Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen“ 1958-1966, hg. v. Hanewald, R.. [Quartalweise erschienener Rundbrief an ehemalige Schüler und Lehrer]
- Buerschaper, H.: Über einige Grundzüge der Entwicklung der Heimoberschule Haldensleben in den Jahren 1945-1948, Examensarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Busch, J.: Waldschule, Schulgärten, Schulküchen und Bücher – zu Leben und Werk Hans Löschers, in: Golz/Mayrhofer ,Magdeburger Forschungen 1992, 40-43.
- Caspar, G.-A.: Erinnerungen an die Raabeschule, in: Mayrhofer, W. (Hg.) 1994, 51-55.
- Chronik der Berthold-Otto-Schule, Magdeburg 1931-1951. [Forschungsstelle für regionale Schulgeschichte der O.-v.-G.-Univ. Magdeburg]
- Cloer, E./Klika, D./Seyfarth-Stubenrauch, M.: Versuch zu einer pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung, in: Berg, Ch. (Hg.) 1991, 68-100.
- Cloer, E.: Universitäre Pädagogik in der früheren DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen, in: H.-H. Krüger/W. Marotzki (Hg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR, 1994, 17-36.
- Dascher, P./Lehberger, R. (Hg.): Hamburg – Stadt der Schulreformen, Hamburg 1990.
- Deiters, H.: Bemerkungen über Stoff und Methode im Unterricht, in: die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, 2. Jg. 1947, Nr. 12, 425-426.
- Der IV. Pädagogische Kongreß von 23. August bis 25. August 1949, hg. v. MfV der DDR, Berlin, Leipzig 1949.
- Derbolav, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik, hg. von B. H. Reifenrath, Frankfurt a.M. 1987.
- Deutsche Volkszeitung. Zentralorgan der kommunistischen Partei Deutschlands, Nr. 13 v. 21. Oktober 1945.
- Deutscher Volksgeist Nr. 36 v. 7. September 1919, 279.

- Dewe, B./Ferchhoff, W./Olaf-Radtke, F. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992.
- Dewey, J.: The school and society, hg. v. Gurlitt, 1905.
- Dick, L. van: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern, in: Veröffentlichungen der Max-Träger-Stiftung, Bd. 6, Weinheim und München 1988.
- Die öffentlichen Volksschulen in Preußen nach dem Stande vom 1. Mai 1927. Bearbeitet und herausgegeben von der Staatlichen Auskunftstelle für Schulwesen, Teil 1: Übersichten/Tabellen/graphische Darstellungen, Langensalza 1928.
- Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921.
- Dietrich, Th.: Geschichte der Pädagogik 18.-20 Jahrhundert, Bad Heilbrunn 1970.
- Direktor des Staatsarchivs Magdeburg (Hg.): Quellen zur Geschichte Sachsen-Anhalts, 7, Halle/Saale 1972.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgewählt von Gottfried Uhlig. Eingeleitet von Karl-Heinz Günther (=Monumenta Paedagogica, Bd. VI), Berlin 1970. [Dokumente I]
- Dorst, W.: Zum 4. Pädagogischen Kongreß. Was ergab die Überprüfung der Oberschulen?, in: die neue schule, 4. Jg. 1949, Nr. 12, 376ff.
- Drechsler, I.: Die Magdeburger Sozialdemokratie vor dem Ersten Weltkrieg, Oschersleben 1995.
- Drever, J/Fröhlich, W. D.: Wörterbuch zur Psychologie, München 1969.
- Drobisch, K.: Martin Schwantes (1904-1945), in: Lebensbilder großer Pädagogen. Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf, Berlin 1967, 95-116.
- Eckhardt, K./Konetzky, S. (Hg.): Grundschularbeit, Langensalza 1928.
- Einicke, L.: Entlassung eines Lehrers, in: Rundschreiben Nr. 2/49 vom 1. Februar 1949, hg. v. Landesregierung Sachsen-Anhalt. Minister für Volksbildung, Kunst und Wissenschaft, Halle/Saale.
- Entlassungen auf Grund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtenstums, in: Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Magdeburg, 45. Jg., Nr. 21 v. 1. November, 1933.
- Ewe, K./Faulbaum, P. (Hg.): Machet auf das Tor. Erstes Lesebuch für Magdeburger Kinder. Auf Grund der Hansa-Fibel bearbeitet und herausgegeben von Karl Ewe und Paul Faulbaum, Lehrern in Magdeburg. Ausgabe AI, zweite Aufl., Braunschweig, Hamburg (Georg Westermann) 1921.
- Fabry, E.: Die Schulpolitik der Linken in der ersten Phase der Weimarer Republik, in: de Lorent/Ullrich (Hg.) 1988, 56-85.
- Faulbaum, P. (Hg.): Magdeburger Buchstabenmappe für den ersten Leseunterricht, Magdeburg (Verl. L. Sperling u. Co.) o.J.
- Ders.: Das erste Schuljahr im Zeichen des Gesamtunterrichtes. Theorie und Praxis des ersten Grundschuljahres in Stadt und Land, 4. u. 5. Aufl., in: Rude, A. (Hg.): Der Bücherschatz des Lehrers, Osterwieck/Harz, Leipzig (Zickfeldt) 1931 [1923].

- Ders.: Sonniges Jugendland. Eine Sammlung von Gedichten, Kinderliedern und Reimen zum Vorlesen und Lernen im Gesamtunterricht. Geordnet nach den neuen Lehrplänen der Grundschule für Stadt und Land, Osterwieck (Zickfeldt) 1922.
- Fehse, W.: Wilhelm Raabes Sendung, Berlin-Grunewald o.J. [1929].
- Fend, H.: Die empirische Pädagogik, in: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hg.) 1991, 27-37.
- Ders.: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, 2., 3. durchges. Aufl., Weinheim, Berlin, Basel 1970.
- Ders.: Theorie der Schule, 2. durchgesehene Auflage, München, Wien, Baltimore 1981.
- Ferber, G.: Berthold Ottos Pädagogisches Wollen und Wirken. Anhang: B. Ottos Entwicklungsgang, in: Deuchler (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Arbeiten. Heft 2, Langensalza 1925.
- Feuer, J.: Gesamtunterricht als Anfangsunterricht. Eine Vorbemerkung der Redaktion, in: die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, 2. Jg. 1947, Nr. 9.
- Franke: Zur Einrichtung von Mittelschulen in Magdeburg, Magdeburg 1911. (STAM)
- Franzmeyer: Landheim Schloß Annaburg des Realgymnasiums zu Magdeburg. Das erste Versuchsjahr 1926, Magdeburg o.J.
- Fuhlrott, O.: Wilhelm Raabe und Magdeburg, in: Magdeburger Blätter, Magdeburg 1989, 29-34.
- Führ, Ch.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim; Berlin; Basel 1970.
- Gaede, O.: Herr G. – wir wollen malen!. Eine kritische arbeitsunterrichtliche Betrachtung, in: Pädagogische Warte. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, Lehrerfortbildung und Schulpolitik, Schnaß/Drebes (Hg.) Osterwieck 1927, 419-421.
- Gaudig, H.: Didaktische Ketzereien, 5. Aufl., Leipzig, Berlin 1922.
- Gerber, W.: Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Wandervogelbewegung, Bielefeld 1957, 15.
- Gesamtübersicht des Landeshauptarchivs Sachsen-Anhalt, Bd. III, 2: Behörden und Institutionen in der Provinz Sachsen 1815/1816 bis 1944/45, in: Quellen zur Geschichte Sachsen-Anhalts 7, Halle/Saale 1972.
- Geschichte des Staates und des Rechts der DDR. Dokumente 1945-1949, Berlin 1984.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule, in: Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1. März 1948, Berlin, Leipzig 1948.
- Geulen, D.: Sozialisation, in Lenzen (Hg.) 1989, 1409-1416.
- Giesecke, H.: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19, in: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 2 (1965), 172 ff.
- Golz, R./Mayrhofer, W. (Hg.): Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt, Bad Heilbrunn 1993.
- Dies.: Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt – Ansätze und Probleme ihrer Erforschung, in: Golz, R./Mayrhofer, W. (Hg.): Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt, Bad Heilbrunn 1993, 9-19.
- Golz, R.: Ein beliebter Lehrer und aufrechter Demokrat, in: Volksstimme vom 18. Mai 1990, Beilage, 2.
- Gottschalch, W.: Politische Sozialisation, in: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation. Aufsätze, Frankfurt/M. 1972, 22-65.

- Graf, O./Menzel, B. (Hg.): Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen im Auftrage des Lehrerkollegiums der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg herausgegeben von Dr. Otto Graf und Dr. Benno Menzel, 3. Folge, 2. Stück: Berthold Otto und das deutsche Heer (Zur Wiedereinführung der Heeresdienstplicht am 16. März 1935.), Berlin 1935 (=Sonderdruck aus der Monatsschrift „Deutscher Volksgeist“).
- Ders.: Beobachtungen und Gedanken über den erdkundlichen Arbeitsunterricht, in: Hanewald, R./Hedicke, F. (Hg.) 1930, 59-81.
- Ders.: Gesamtunterricht und sittliche Erziehung, in: Hanewald/Hedicke (Hg.) 1931, 79-105.
- Ders.: Über Erziehung zum Gehorsam, in: Graf/Menzel (Hg.) 1935, 9-16.
- Ders.: Volksorganische Erziehung, Sonderabdruck aus Akademische Blätter, Jg. 47, Magdeburg 1932.
- Grobe, D. (Hg.): Freies Lernen an der Offenen Schule Kassel-Waldau, Kassel 1994.
- Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule. Gebilligt vom II. Pädagogischen Kongreß. Vom 10. September 1947, Berlin, Leipzig 1947, S. 2-20. (Wiederabgedruckt in: Dokumente I, 245-257)
- Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien, Hamburg 1991.
- Günther, K.-H./Uhlig, G.: Die Schulentwicklung auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1965 im Abriß, in: Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, 21. Jg. 1966, H. 5/6.
- Ders./Uhlig, G.: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968, Berlin 1970.
- Ders.: Über die Persönlichkeitspädagogik Hugo Gaudigs, Berlin 1957.
- Hacker, H./Rosenbusch, H. S. (Hg.): Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema, 1990.
- Hanewald, R.: Die Magdeburger Versuchsschule, in: Der Hauslehrer für geistigen Verkehr mit Kindern, 29. Jg. 1929, Nr. 14, 53-56.
- Ders.: Skizze der Jahre 1933-1937, frei aus dem Gedächtnis gezeichnet, in: Wachstum und Unterricht IV. Folge 1958, 6. Stück.
- Ders.: Haben die Grundgedanken der Berthold-Otto-Schule noch eine Bedeutung für die Gegenwart? In: Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen – 4. Folge 1958-1959. Stoffsammlung für eine Geschichte der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg, hg. v. ihrem ersten Leiter Richard Hanewald. 5. Stück, Satrup in Angeln 1959.
- Ders.: Stoffsammlung für eine Geschichte der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg. Herausgegeben von ihrem ersten Leiter Richard Hanewald. 5. Stück: Haben die Grundgedanken der Magdeburger Berthold-Otto-Schule noch eine Bedeutung für die Gegenwart?, Satrup in Angeln 1959. [Als Privatdruck erschienen]
- Ders.: Zukunftspläne 1930-33, in: WuU IV. Folge 1958-60, 3. Stück, Bl. 18. (Aus dem Besitz von Frau Dr. Hanewald)
- Ders./Hedicke, F. (Hg.): Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen. Heft 1. Im Auftrage des Kollegiums der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg herausgegeben von Richard Hanewald und Franz Hedicke, Berlin-Lichterfelde (Verlag des Hauslehrers) 1930.

- Dies. (Hg.): Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen. 2. Folge:
 Gesamtunterricht im Sinne von Berthold Otto. Im Auftrage des Kollegiums der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg herausgegeben von Richard Hanewald und Franz Hedicke, Berlin-Lichterfelde (Verlag des Hauslehrers) 1931.
- Ders./Graf, O. (Hg.): Wachstum und Unterricht. Beiträge zu einer Pädagogik von innen. Im Auftrage des Lehrerkollegiums der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg herausgegeben von Richard Hanewald und Otto Graf. 3. Folge, 1. Stück: Die Leitgedanken der Berthold-Otto-Schule zu Magdeburg, o. O. 1933.
- Hanewald-Sträter, K.: Gesamtunterricht bei den Kleinen, in: Hanewald/Hedicke (Hg.) 1931, 22-45.
- Hartmann, N.: Einführung in die Philosophie, 4. Aufl., Hannover 1956.
- Hassel, W.: Regionale schulgeschichtliche Bestände im Landeshauptarchiv Sachsen-Anhalt, in: Golz/Mayrhofer 1993, 165-169.
- Hedicke, F.: Koedukation, in: Hanewald, R./Hedicke, F. (Hg.) 1930, 89-95.
- Ders.: Muttersprache und Grammatik, in: Hanewald, R./Hedicke, F. (Hg.) 1930, 31-44.
- Heiland, H./Sahmel, K.-H.: Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee der Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre, Hildesheim, Zürich, New York (Georg Olms Verlag) 1985.
- Heine, G.: Die Hamburger Lichtwarkschule (mit einer Vorbemerkung von A. Leschinsky), in: Z.f.Päd., 32. Jg. 1986, Nr. 3, 323-344.
- Hentig, v. H.: Die Schule neu denken, in: Neue Sammlung, H. 3/1991.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. und Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Mit einem Kapitel über die DDR von Ernst Cloer, Weinheim, München 1993.
- Herrmann, U. (Hg.): „Die Formung des Volksgenossen“ – Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches, Weinheim, Basel 1985.
- Ders./Oelkers, J.: Reformpädagogik – ein Konstruktions- und Rezeptionsproblem, in: Z.f.Päd., 40. Jg. 1994, Nr. 4.
- Ders.: Historische Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K. und Ulich, D. 1991, 231-250.
- Heubach, E.: Die „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ – ein grundlegendes Dokument beim Aufbau der antifaschistisch-demokratischen Einheitsschule, in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 1966.
- Hilker, F.: Kunsterziehung in der Produktionsschule, in: Oestreich (Hg.) 1923, 178-180.
- Ders.: „Was uns not tut“, in: Pallat/Hilker (Hg.) 1923.
- Ders. (Hg.): Deutsche Schulversuche, Berlin 1924.
- Ders.: Vorwort, in: Hilker (Hg.) 1924, III-VII.
- Ders.: Einleitung. Grundriß der neuen Erziehung, in: Hilker (Hg.) 1924, 1-32.
- Ders.: Versuchsschulen und Allgemeine Schulreform, in: Hilker (Hg.) 1924, 448-463.
- Ders.: Übersicht über den gegenwärtigen Stand der Schullandheim-Bewegung, in: Zentralinstitut (Hg.) 1926, 16-30.
- Hinte, W.: Non-Direktive Pädagogik. Eine Einführung in die Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens, Wiesbaden 1990.

- Hoernle, E.: Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen. „Die Kindergruppenleiter”, H.1, Wien 1923, in: Alt (Hg.) 1962, 61-154.
- Ders.: Elternbeiräte und Versuchsschulen, in: Das proletarische Kind, 2. Jg. 1922, H. 10.
- Hohendorf, G.: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin 1954.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neus Handbuch der Sozialforschung, 4. völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim u. Basel 1991.
- Ichenhäuser, E. Z.: Wie steht es mit unserer theoretischen Arbeit?, in: die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, 2. Jg. 1947, Nr. 9.
- Ippling, H.-J. (Hg.) unter Mitarbeit von Iris Heyer: Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Anregungen für die Schule von heute, Bad Heilbrunn 1991.
- Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 5/6 1965/66, Berlin 1966.
- Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, hg. v. der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Weinheim u.a. 1993.
- Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen. Schuljahr 1927/28, bearbeitet von der Staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen, Berlin 1930.
- Jäkel, I. (Hg.): Rundbrief der Berthold-Otto-Schule, Nr. 50, 51, Berlin 1993.
- Jessipow, B. P./ Gontscharow, N. K.: Pädagogik, Berlin 1948.
- Kahe, O./Buhß, K.: Die Technik der Lehrerziehung für den Gesamtunterricht, Breslau 1922.
- Kandel, J.: Theorien der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik – Religiöser Sozialismus, in: Meyer u.a (Hg.), Lern- und Arbeitsbuch deutsche Arbeiterbewegung, Bd. 2 1988, 455-466.
- Karsen, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, in: Ordentliche Veröffentlichungen der Pädagogischen Literatur-Gesellschaft „Neue Bahnen”, Leipzig 1923.
- Ders. (Hg.): Die neuen Schulen in Deutschland. Mit einem Vorwort von Wilhelm Paulsen, Berlin 1924.
- Ders.: Deutsche Versuchsschulen, in: „Die neuzeitliche deutsche Volksschule”. Bericht über den Kongreß Berlin 1928, hg. v. der Kongreßleitung, Berlin 1928 a, 287-298.
- Ders.: IV. Tagung der Versuchs- und Gemeinschaftsschulen, in: Aufbau. Erziehungswissenschaftliche Zeitschrift, hg. v. Bund der Freien Schulgesellschaften Deutschlands E. V., 1. Jg. 1928 b, Nr.3, 91-94.
- Karstädt, O.: Freiwillige Fortbildung in Magdeburg, in: 36. Hauptversammlung des Lehrerverbandes der Provinz Sachsen vom 5. bis 7. Oktober 1908 in Magdeburg.
- Ders. (Hg.): Methodische Strömungen der Gegenwart, 6. u. 7. erw. Aufl., Langensalza 1921.
- Ders.: Neuere Versuchsschulen und ihre Fragestellungen, in: Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, 4. Jg. 1922, Berlin 1923, 87-133.
- Ders.: Versuchsschulen und Schulversuche, in: Nohl, H./Pallat, L., Bd. 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, 333-364.
- Ders.: Die andere Seite: Die Methodik!, in: die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, 2. Jg. 1947, Nr. 7, 242-244.
- Kastning, A.: Die deutsche Sozialdemokratie zwischen Koalition und Opposition 1919-1923, Paderborn 1970.

Keck, R. W. (Hg.): Kooperation Elternhaus-Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn 1978.

Ders.: Zur wissenschaftlichen Bearbeitung der Reformpädagogik aus westdeutscher Sicht - Defizite in der Forschungslage. Vortrag mit dem Thema: „Versuch der Umschreibung einer Bilanzierung der sogenannten Reformpädagogik“, gehalten auf der Jahrestagung der Historischen Kommission der DGfE in Ichenhausen 1991. (Thesenpapier)

Ders.: Die Entwicklung der Historischen Pädagogik im Lichte des gesellschaftlichen Wandels in Deutschland von 1890 bis zur Gegenwart, in: Böttcher, L./Golz, R. (Hg.) 1995, 261-273.

Keim, W.: Die Wiederentdeckung Fritz Karsens – Gerd Radde zum siebzigsten Geburtstag, in: Pädagogik und Schulalltag 49 (1994) 2, 146-158.

Ders.: Schule und deutscher Faschismus – Perspektiven für eine historische Schulforschung, in: Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft, hg. v. Friedhelm Zubke, 209-232, Weinheim 1990.

Ders.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Darmstadt 1995.

Ders.: Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1997.

Kerschensteiner, G.: Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig 1912.

Kersting, Ch.: Koedukation, in Lenzen, D. (Hg.) Pädagogische Grundbegriffe, 867-872.

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1908 [1901].

Kirschbaum, K.: Die weltliche Schule. Ein kritischer Beitrag zur Schulpluralität in der Weimarer Republik, Diss., Köln 1976.

Kirstein, H. H.: Erinnerungen an Professor Dr. Hans Ahrbeck, in: Mayrhofer, W. (Hg.): Zu Vergangenheit und Gegenwart der Wilhelm-Raabe-Schule in Magdeburg. Ein Nachtrag zur Festschrift, Magdeburg 1995, 62-65.

Klemm, U. (Hg.): Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition, Frankfurt a. M. 1991.

Klewitz, M.: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis, München 1987.

Klitscher, H.: Ein Lehrerleben. Ein Versuch, im 20. Jahrhundert pädagogisch zu wirken, Kassel 1989.

Ders.: Etwas vom Geländesport, in: Aus der Schule. Für die Schule, Nr. 3, Nov. 1933.
(Schülerzeitung der BOS)

Koller, H.-Ch./Kokemohr, R. (Hg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse, Weinheim 1994.

Kolrep, H./Brandt, E./Rauch, F.: Neuzeitlicher Anfangsunterricht. Erfahrungen aus dem Gesamtunterricht in den beiden ersten Schuljahren mit Anschlußstoffen für den Erlebnisunterricht. Ausgewählt nach dem Magdeburger Grundschullehrplan von Hermann Kolrep, Elsbeth Brandt, Fritz Rauch, Bielefeld, Leipzig 1921.

Kongreßleitung (Hg.): „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“. Bericht über den Kongreß Berlin 1928, Berlin C 25 (Comenius-Verlag) 1928.

Kornilow, K. N.: Einführung in die Psychologie, Berlin 1949.

- Krause, R.: Zur Geschichte der NSDAP in Magdeburg, in: Der Goldene Reiter. Heimatspiegel des Gaues Magdeburg-Anhalt, 2. Jg., H. 2 1939.
- Kreitmair, K.: Die Versuchsschulkasse von Klara Sträter, in: Deutscher Volksgeist. Jg. 1936, 170, 186, Berlin-Lichterfelde (Hauslehrerverlag).
- Ders.: Berthold Otto. Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn 1963.
- Kreuziger, M.: Rechenschaftsbericht über das zweite Jahr der demokratischen Einheitsschule, Berlin, Leipzig 1948.
- Krieck, E.: Nationalpolitische Erziehung, 23. Aufl., Leipzig 1939.
- Kriz, J.: Methodologische Grundlagen der Inhaltsanalyse, in: Lisch, R./Kriz, J. 1978, 29-52.
- Krüger, F.: Gesamtunterricht in der Grundschule, in: Wachstum und Unterricht 1931, 46-51.
- Ders.: Zur künstlerischen Gestaltung im Unterricht, in: Hanewald, R./Hedicke, F. (Hg.) 1930, 16-24.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Opladen 1995.
- Ders.: Historische Jugendforschung als Teildisziplin historischer Sozialisationsforschung, in: Ders. (Hg.): Handbuch der Jugendforschung, 2. erw. und aktual. Aufl., Opladen 1993, 279-304.
- Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung, 2. überarb. Aufl., Bd. I: Methodologie, Bd. II: Methoden und Techniken, Weinheim 1993.
- Landeshauptstadt Magdeburg, Büro für Öffentlichkeitsarbeit und Protokoll (Hg.): Hermann-Beims-Siedlung, Magdeburg 1994.
- Landesregierung Sachsen-Anhalt. Minister für Volksbildung, Kunst und Wissenschaft. Rundschreiben Nr. 2/49 vom 1. Februar 1949, Halle /Saale.
- Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, 1989.
- Lassahn, R.: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik, 2. durchges. Aufl., Heidelberg 1983.
- Lebensbilder großer Pädagogen. Antifaschistische Lehrer im Widerstandskampf, Berlin 1967.
- Lehberger, R.: „Schule als Lebensstätte der Jugend“. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: Amlung u.a. (Hg.) 1993, 32-64 (Lehberger 1993 b).
- Ders./de Lorent, H.-P. (Hg.): Nationale und internationale Verbindungen der Versuchs- und Reformschulen in der Weimarer Republik. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 17.11.-18.11.1992 im Hamburger Schulmuseum, in: Hamburger Schriftenreihe zur Schul- und Unterrichtsgeschichte, Bd. 5, Hamburg 1993. (Lehberger 1993 a)
- Ders. (Hg.): Weimarer Versuchs- und Reformschulen am Übergang zur NS-Zeit. Beiträge zur schulgeschichtlichen Tagung vom 16.-17. November 1993 im Hamburger Schulmuseum, Hamburg 1994.
- Ders.: Weimarer Reformschulen im Nationalsozialismus, in: Lehberger (Hg.) 1994, 8-19.
- Ders. (Hg.): Schulen der Reformpädagogik nach 1945. Beiträge zur dritten schulgeschichtlichen Tagung vom 15. bis 16. November 1994 im Hamburger Schulmuseum, Hamburg 1995 (Lehberger 1995 a)

Ders.: Versuchs- und Reformschulen der Weimarer Republik. Die unbekannten Schulen der Reformpädagogik, in: Pädagogik 1/95, 48f. (Lehberger 1995 b)

Lemm, W. u.a.: Schulgeschichte in Berlin, Berlin 1987.

Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe 2, in: rowohls enzyklopädie, hg. v. B. König, Reinbek bei Hamburg 1989.

Liebau, E.: Sozialisationstheorie und Pädagogik, in: Neue Sammlung, 28. Jg. 1988, H. 2, 156-167.

Linke, K.: Gesamtunterricht und Deutschunterricht vom ersten bis zum achten Schuljahr, Braunschweig, Berlin, Hamburg o.J. [1927].

Linke, O.: Chronik der Wilhelmstädter Sammelschule, Sedanring 26, Magdeburg. (Archiv Oskar-Linke-Schule Magdeburg).

Ders.: Rhythmus und Körperbildung, unsere Wege und Ziele, in: Rauch (Hg.) 1927, 38-46.

Linse, U.: Die anarchistische pädagogische Bewegung der Weimarer Zeit auf der Suche nach der „freien Schule“, in: Klemm, U. (Hg.), Frankfurt a. M. 1991, 138-152.

Lisch, R./Kriz, J.: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik, in: Grassi, E. (Hg.): rororo studium. Sozialwissenschaft, Reinbek bei Hamburg 1978.

Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen, Leipzig und Berlin 1927.

Lorent de, H.-P./Ullrich, V. (Hg.): „Der Traum von der Freien Schule“. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Zeit, Hamburg 1988.

Löscher, E.: Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen, in: Monatshefte der Deutschen Freunde, September-Oktober 1931, 241-246.

Löscher, H.: Das Mittelschulwesen der Stadt Magdeburger, in: Magistrat der Stadt Magdeburg (Hg.) 1927, 78-80.

Magdeburger Amtsblatt. Amtliches Organ des Magistrats, des Polizeipräsidenten und des Finanzamts, Nr. 44 vom 29. Oktober 1926.

Magdeburger Amtsblatt 1932.

Magdeburger Blätter. Jahresschrift für Heimat- und Kulturgeschichte im Bezirk Magdeburg, hg. von der PH „Erich Weinert“ Magdeburg im Auftrage des Rates des Bezirkes Magdeburg 1988.

Magistrat der Stadt Magdeburg (Hg.): Deutschlands Städtebau. Magdeburg, Hauptschriftleitung Dr. Germar, Berlin-Halensee 1927.

Manifest des IV. Pädagogischen Kongresses. Vom 23. bis 25. August 1949, in: Der IV. Pädagogische Kongreß von 23. August bis 25. August 1949, hg. v. MfV der DDR, Berlin, Leipzig 1949. (Wiederabgedruckt in: Dokumente I, 331f.)

Mann, E.: Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung im Dritten Reich, München 1990.

Mann, G.: Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, ungekürzte Buchgemeinschafts-Lizenzausgabe der Bertelsmann Club GmbH, Gütersloh o.J. [1992].

Markgraf, O.: Chronik der 9. Gemeindeschule Magdeburg (Goetheschule). [StAM]

Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, in: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung 1995, 55-89.

- Mayrhofer, W. (Hg.): Die alte und die neue Wilhelm-Raabe-Schule in Magdeburg. 175 Jahre Schulgeschichte, in: Magdeburger Beiträge zur Bildungs- und Kulturgeschichte. Schriftenreihe des Lehrstuhls Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg 1994.
- Ders. (Hg.): Zu Vergangenheit und Gegenwart der Wilhelm-Raabe-Schule in Magdeburg. Ein Nachtrag zur Festschrift, in: Magdeburger Beiträge zur Bildungs- und Kulturgeschichte. Schriftenreihe des Lehrstuhls Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg 1995.
- Menzel, B.: Staatsbürgerkunde im Gesamtunterricht, in: Hanewald, R./Hedicke, F. (Hg.) 1931, 71-78.
- Ders.: Unser Landheim, in: Hanewald/Hedicke (Hg.) 1930, 82-88.
- Ders.: Wilhelmstädtter Höhere Schule i.E., Magdeburg, Sedanring 30. Landheim Buchberg bei Walbeck (Kr. Gardelegen), Rendsburg o.J. (Faltblatt)
- Ders.: Zehn Jahre Landheimgemeinde der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg 1926-1936. Ein kurzer Bericht von Dr. Benno Menzel, Magdeburg o.J. [1936].
- Messner, R.: Freies Lernen – reformpädagogischer Ursprung und aktuelle Bedeutung für die Schulentwicklung, in: Grobe, D. (Hg.) 1994, 4-15.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden aus Schülersicht oder: Das Bermuda-Dreieck der Didaktik, in: Wenzel/Wesemann (Hg.) 1989, 108-132.
- Meyer, Th./Miller, S./Rohlfes, J. (Hg.): Lern- und Arbeitsbuch deutsche Arbeiterbewegung. Darstellung Chroniken Dokumente, Bd. 2, Bonn 1988.
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, 4. Aufl., München 1982.
- Ders.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, 3. Aufl., Weinheim, München 1991.
- Müller, A./Kolrep, H.: Vorschläge und Wünsche für den Ausbau des Magdeburger Schulwesens. I. A. des Lehrervereins Magdeburg bearbeitet von Albert Müller und Hermann Kolrep, Magdeburg 1918. [StAM; Handbibliothek, Nr. 135 Schulen, Nr. 48]
- Muthig, B.: Gesamtunterricht der Grundschule. Konzeptionen – Entwicklung – Problematik, Bad Heilbrunn 1978.
- Niethammer, L. (Hg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“, Frankfurt a.M. 1980.
- Ders.: Einführung, in: Niethammer (Hg.) 1980, 7-26.
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M. 1988.
- Nohl, H./Pallat, L. (Hg.): Handbuch der Pädagogik, 3. Bd.: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Langensalza 1930.
- Nowikow, J. K.: Die Organisation der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule. Aus den Arbeitserfahrungen der 110. Moskauer Mittelschule für Knaben, Berlin 1953.
- Ocklitz, O.: Magdeburger Versuchsschultagung, in: Pädagogische Rundschau. Monatsschrift für inner und äußere Schulreform, 3. Jg. 1927, Heft 4, 213-216.
- Oelkers, J.: Lernprozeß Reformpädagogik, in: Deutsche Lehrerzeitung 39. Jg. Nr. 13/1992.

- Ders./Tenorth, H.-E.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim, Basel 1987.
- Oestreich, P. (Hg.): Bausteine zur neuen Schule. Vorschläge entschiedener Schulreformer, München 1923.
- Ders.: Die Einheitsschule als Schule der Menschenbildung. (Schafft Versuchsschulen!), in: Schöpferische Erziehung. Verlag Gesellschaft und Erziehung, Berlin 1920.
- Ders.: Die Produktionsschule als Nothaus und Neubau, Berlin 1924.
- Ders.: Höheres Schulwesen, in: Die Neue Erziehung, 1922, Heft 1.
- Ogorodnikow, I. T./Schimbirew, P. N.: Lehrbuch der Pädagogik, Berlin 1949 (1953 5. verb. Auflage).
- Oswald, H.: Interaktion, in: Lenzen (Hg.) 1989.
- Otto, B.: Vom königlichen Amt der Eltern, Leipzig o.J. [1906].
- Ders.: Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Ein Reformprogramm, Berlin-Lichterfelde 1907.
- Ders.: Kindesmundart, hg. von Wilhelmine Mohr, Berlin 1908.
- Ders.: Gesamtunterricht, in: Erste Pädagogische Flugschrift des Berthold Otto-Vereins E.V., Berlin-Lichterfelde o.J. [1913]
- Ders.: Volksorganische Einrichtung der Zukunftsschule, Berlin-Lichterfelde 1914.
- Ders.: Schwierigkeiten der Schulreform, in: Der Hauslehrer, Nr. 1 vom 5. Januar 1919.
- Ders.: Der Weltkrieg. Unsere Denkschrift und der innere Frieden, in: Deutscher Volksgeist. Wochenschrift zur Verständigung zwischen allen Schichten des Volkes, hg. v. Berthold Otto, 5. Januar 1919 (19. Jg.), 049f.
- Ders.: Etwas vom Religionsunterricht und Toleranz, in: Der Hauslehrer für geistigen Verkehr mit Kindern, Nr. 2 vom 12. Januar 1919.
- Ders.: Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprachen, 3. Aufl., Berlin-Lichterfelde 1928.
- Pädagogische Hochschule Magdeburg (Hg.): Magdeburger Forschungen. Beiträge zur Historischen Pädagogik, Magdeburg 1992.
- Pallat, L./Hilker, F. (Hg.): Künstlerische Körperschulung, Breslau 1923.
- Panofsky, E.: Aufsätze zu Grundfragen der Kunsthistorik, hg. von Oberer, H./Verheyen, E., Berlin 1992.
- Ders.: Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst, in: Panofsky 1992, 85-97.
- Parteitagskommittee (Hg.): Sozialdemokratischer Parteitag Magdeburg 1929. Die rote Stadt im roten Land. Ein Buch über das Werden und Wirken der Sozialdemokratie in der Stadt Magdeburg und dem Land Sachsen-Anhalt, Magdeburg 1929.
- Paulsen, W.: Berthold Otto. Darstellung des Gemeinschaftsgedankens in seiner Pädagogik. Zum 20jährigen Bestehen der Schule Lichterfelde. Ostern 1926, in: Preußische Lehrerzeitung, Provinz Sachsen, Nr. 40 vom 3. April 1926.
- Paulsen, W.: Das neue Schul- und Bildungsprogramm. Grundsätze und Richtlinien für den Ausbau des Schulwesens, Osterwieck 1930.

Ders.: Vorwort, in: Karsen 1924, 5f.

Pehnke, A. (Hg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik-Konferenz am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen, Neuwied, Kriftel, Berlin 1992.

Ders.: Der Leipziger Lehrerverein und seine Connewitzer Versuchsschule – Impulsgeber für reformpädagogische Initiativen im sächsischen Schulwesen, in: Amlung u.a. (Hg.) 1993, 107-136.

Peukert, D.: Alltag unterm Nationalsozialismus, in: Herrmann, U. (Hg.) 1985.

Polzin, A.: Das Gespräch als Grundform des Volksschulunterrichts, in: Schriften zur volksorganischen Forschung, Heft 2, Berlin-Lichterfelde 1935.

Popplow, U.: Schulalltag im Dritten Reich. Fallstudie über ein Göttinger Gymnasium, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage 18/1980, 33-69.

Poste, B.: Die sächsischen Versuchsschulen, in: Pehnke, A. (Hg.) 1992, 224 - 240.

Radde, G. u.a. (Hg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin Neukölln. Bd. I 1912 bis 1945, Bd. II 1945 bis 1972, Opladen 1993.

Ders.: Fritz Karsens Reformwerk in Berlin-Neukölln, in: Radde, G. u.a. (Hg.) 1993, 175-187.

Ders.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Berlin 1973.

Rang, A.: Reformpädagogik in den Niederlanden, in: Pehnke, A. (Hg.) 1992, 34-49.

Rathje, W.: Das Amt des preußischen Oberpräsidenten in seiner geschichtlichen und politischen Bedeutung, Quakenbrück i.H. 1935.

Rauch, F.: Welche Ideen Berthold Ottos lassen sich schon jetzt an öffentlichen Schulen verwirklichen?, in: Schulblatt der Provinz Sachsen, Nr. 15 v. 15. April 1914, 193-197.

Ders.: Plauderei über „Und“, in: Preußische Lehrerzeitung v. 11.12.1919 (Rauch 1919a).

Ders.: Grundsätzliches über den Unterricht in der ersten Grundschulkasse, in: Schulblatt der Provinz Sachsen. Organ des Lehrerverbandes und des Pestalozzivereins der Provinz Sachsen, 58. Jg., Nr. 52 vom 24. Dezember 1919, 623-626.

Ders.: Nachdenkliches über die „Pädagogische Woche des Preußischen Lehrervereins“, in: Preußische Lehrerzeitung, hg. v. Preußischen Lehrer-Verein, Nr. 127 v. 26. Oktober 1922.

Ders.: Etwas aus der Arbeit und dem Leben der Magdeburger Versuchsschule am Sedanring, in: Pädagogisches Zentralblatt, hg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Schriftleitung: Prof. Dr. Pallat, Jg. 1925 (Sammelband), 62-69. (=Sonderabdruck aus Heft 2), Langensalza 1925.

Ders.: Aus Arbeit und Leben der Magdeburger Versuchsschule am Sedanring. Im Auftrag des Kollegiums hg. v. Fritz Rauch, in: Beiheft zur Pädagogischen Warte, Jg. 34 vom 15. April 1927 a, Osterwieck.

Ders.: Sinn, Geist und Ziel der Schule, in: Rauch 1927 a, 1-5 (Rauch 1927 b).

Ders.: Zusammenarbeit von Versuchsvolksschule und höherer Reformschule, in: Pädagogische Schwarzsche Vakanzenzeitung Nr. 48 v. 26. November 1927, 430-431 (Rauch 1927 c).

Ders.: Grundschulerfahrungen in Versuchsschulen, in: Eckhardt, K./Konetzky, S. (Hg.) 1928, 165-175.

Ders.: Gesamtunterricht auf der Oberstufe, in: Die Praxis der Landschule, 40. Jg.(1932), Heft 10, 577-584.

Ders.: Werden und Wachsen einer Einheitsschule – von unten her, in: Die Sammlung, 6. Jg. 1951, Nr. 8, 479-487.

Ders.: Berthold Otto in Magdeburg, NLZ Hannover (Schrödel Verlag) 1958.

Reble, A.: Bild einer Schule vor zwei Generationen, in: Hacker, H./Rosenbusch, H. S. (Hg.) 1990, 169-186.

Ders.: Geschichte der Pädagogik, 7. abermals überarb. Aufl., Stuttgart 1964.

Reichardt, H. J.: Ernst Reuter. 2. Band. Artikel Briefe Reden. 1922 bis 1946, Berlin 1973.

Reinlein, H.: Der Versuchsschulgedanke und seine praktische Durchführung in Deutschland, Gotha 1919.

Resolution zur Jugendfrage, in: Dokumente der SED. Bd. I, Berlin 1952, 233-236. (Wiederabdruck in: Dokumente I, 258f.)

Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands für das Schulwesen. Stand vom 1. März 1948, Berlin, Leipzig 1948.

Richtlinien des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen mit den erläuterten Bestimmungen der Art. 142-150 der Reichsverfassung und der Reichs-Grundschulgesetze sowie den wichtigsten Bestimmungen über die äußereren Verhältnisse der preußischen Volksschule, 1. erg. Aufl., Breslau 1931.

Rödler, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933, in: Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 5. Weinheim, München 1987.

Roeder, H.: „Fritze Schiller“ – Eine Schulerinnerung. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung v. 5. Mai 1964.

Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 2., neu bearb. u. erw. Aufl., Stuttgart u.a. 1971.

Ders: 1. Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa, in: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung, Hannover u.a. 1980.

Rosenow, G.: Otto Karstädt zum Gedächtnis, in: die neue schule, 2. Jg. 1947, Nr. 15.

Rößger, K.: Der Weg der Arbeitsschule. Historisch-kritischer Versuch, Leipzig 1927.

Rötscher, R.: Lehrplan und Stoffverteilung für den lebenskundlichen Unterricht für die Schulen zu Magdeburg, in: StAM; 18³, 6.4.i, Bd. 1, Nr. 187, Magdeburg 1921.

Ders.: Das Magdeburger Volksschulwesen unter besonderer Berücksichtigung der Versuchsschularbeit, in: Magistrat der Stadt Magdeburg (Hg.) 1927, 74-77.

Ders.: Die Entwicklungsstufen der Erziehungsgemeinschaft von Schule und Haus, in: Pädagogisches Zentralblatt, hg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Gesamtschriftleitung: Pallat, Schriftleiter: W. Hilker, O. Bobertag, 8. Jg. 1928, Langensalza (Beltz). 10-13. (=Sonderdruck aus Heft 1 1928)

Ders.: Versuch des Ausbaus der Volksschule vom Berufsgedanken aus, in: Bremische Lehrerzeitung. Organ des Bremischen Lehrervereins, 9. Jg. 1930, Nr. 5. 77-80.

- Ders.: Kern- und kursunterrichtlicher Ausbau der Oberstufe. ein Organisationsproblem, in: Hamburger Lehrerzeitung, hg. von der Gesellschaft der Freunde der des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg, 10. Jg. 1931, 649-652.
- Ders.: Wie helfen wir unseren berufslosen Schulentlassenen?, in: Hamburger Lehrerzeitung. Hg. von der Gesellschaft der Freunde der des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg, 11. Jg. 1932, Nr.48, 597-601.
- Rühl: Zu den Wohnungsneubauten an der Großen Diesdorfer Straße, in: Magdeburger Amtsblatt. Amtliches Organ des Magistrats, des Polizeipräsidenten und des Finanzamts, Nr. 44 vom 29. Oktober 1926, 645-647.
- Rundschreiben. Ministerium für Volksbildung, Kunst und Wissenschaft Sachsen-Anhalt, Jg. 2, Sondernummer vom 20. September 1949 (zum 4. Pädagogischen Kongreß).
- Saupe, E.: Die Einheitsschule mit besonderer Berücksichtigung des Aufstiegs der Begabten, in: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beiheft zur „Zeitschrift für Kinderforschung“, H. 143, Langensalza 1919.
- Schaller, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungsforschung. Ein Repertorium zur Methodologie der Pädagogik, Hamburg 1968.
- Ders.: Die Erziehungswirklichkeit als der Wesensorth der Erziehung, in: Schaller, K. (Hg.) 1968, 86-89.
- Scharfe, R.: Leipziger Schulreform, in: „Die neuzeitliche deutsche Volksschule“. Bericht über den Kongreß Berlin 1928, hg. v. der Kongreßleitung, 345-360, Berlin C 25 (Comenius-Verlag) 1928.
- Scheibe, W.: Berthold Otto, in: Unsere Volksschule. Zeitschrift für gegenwartsnahe Schularbeit in Stadt und Land, 10. Jg. 1959, Heft 4, 145-155.
- Schliephacke, B. P.: Meine Erfahrungen mit Klassenelternbesprechungen. (Notwendigkeit - Gestaltung - Folgerung), 1932.
- Schmidt: Die höheren Schulen Magdeburgs, in: Magistrat der Stadt Magdeburg (Hg.) 1927, 83-87.
- Schmitt, H.: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung, in: Amlung, U. u.a. (Hg.) 1993, 9-31.
- Schmitt, H.: Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, in: Jahrbuch, Weinheim 1993a, 153-178.
- Schnabel, P.: Gesamtunterricht in den ersten Schuljahren, in: die neue schule. Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung, 2. Jg. 1947, Nr. 9.
- Schneider, O.: Das Lehrbuch der Schulflöte, Magdeburg (Verlag: Otto Schneider, Magdeburg, Annastr. 7), o.J.
- Schneller, W.: Aufbau und Entwicklung der deutschen demokratischen Schule bis zur Gründung der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1955.
- Scholtz, H: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen 1985.
- Scholz, H.: Organisationsprobleme der kommenden Schule, Magdeburg 1927.
- Schonig, B.: Reformpädagogik, in: Lenzen, D. (Hg.) 1989.
- Schründer-Lenzen, A.: Alltag, in Lenzen, D. (Hg.) 1989.
- Schulbote Magdeburg 1925-1933.

- Schulze, G.: Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. Ein Versuch zur Reform der höheren Schule, in: Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung, hg. v. Herman Nohl, in mit Gemeinschaft mit Bollnow, O.F./Flitner, F./Weniger, E., 1950.
- Schütze, F.: Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines „wilden“ Wandlungsprozesses, in: Koller, H.-Ch./Kokemohr, R. (Hg.) 1994, 13-59.
- Schütze, F.: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession, in: Dewe, B./Ferchhoff, W./Olaf-Radtke, F. (Hg.) 1992, 132-170.
- Schwantes, H.: Martin Schwantes – Ein Leben erfüllt vom Kampf für Frieden, Fortschritt und Demokratie, in: Magdeburger Blätter. Jahresschrift für Heimat- und Kulturgeschichte im Bezirk Magdeburg, hg. von der PH „Erich Weinert“ Magdeburg im Auftrage des Rates des Bezirkes Magdeburg 1988, 30-36.
- Schwarzlose, E.: Rechnen innerhalb des Gesamtunterrichtes, in: Rauch, F. (Hg.) 1927, 19.30.
- Ders.: Vom Landheim der Magdeburger Versuchsschule Wilhelmstadt. Sonderdruck aus dem illustrierten Handbuch der deutschen Schullandheime e.V., o.O. 1930
- Schwenk, B.: Pädagogik, historische, in: Lenzen, D. (Hg.) 1989.
- Schwerdt, U.: Martin Luserke (1880-1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie, Frankfurt am Main u.a., 1993.
- Seidel, R.: Die Schule der Zukunft – eine Arbeitsschule, Zürich 1909.
- Seiters, J.: Adolf Grimme – ein niedersächsischer Bildungspolitiker, Hannover 1990.
- Sell, M.: Der Rhythmus der Kleinen, in: Rauch (Hg.) 1927, 46-48.
- Siegel, E.: Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpolitik, Stuttgart 1981.
- Sost, J.: Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung, Paderborn 1926.
- Staatliche Auskunftsstelle für Schulwesen: Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preußen. Schuljahr 1927/28. Bearbeitet von der Staatlichen Auskunftsstelle für Schulwesen. Mit Beiheft: Die mathematischen und naturwissenschaftlichen Reifeprüfungs-Aufgaben 1927/28., Berlin (Union Deutsche Verlagsgesellschaft Zweigniederlassung Berlin SW 19) 1930.
- Steffens, K.: Die Magdeburger Berufsschulen, in: Magistrat der Stadt Magdeburg (Hg.) 1927, 80-83.
- Sträter, K.: Berthold Ottos „Lehrgang der Zukunftsschule“ in der Volkshochschule, in: Die neue Erziehung, VII, Jg. 1925, 578-582.
- Sträter-Hanewald, K.: Berthold Ottos Lehrgang der Zukunftsschule in der Volkshochschule, in: Der Hauslehrer 1921, Nr. 11-24, 37 ff., 1921a.
- Dies.: Fehlersammeln, in: Der Hauslehrer, 1922.
- Dies.: Vom Bruchrechnen, in: Der Hauslehrer 1921, Nr. 29ff., 1921b.
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim, München 1988.
- Ders.: Pädagogisches Denken, in: Langwiesche/Tenorth (Hg.) 1989, 111-149.
- Teplow, B. M.: Psychologie, Berlin 1955.
- Thape, E.: Von Rot zu Schwarz-Rot-Gold. Lebensweg eines Sozialdemokraten, Hannover 1969.

- Theegarten, F. (Hg.): Sammelklassen und Sammelschulen für die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Kinder. Zusammenstellung der einschlägigen Ministerialerlasse, Berlin 1926.
- Tullner, M.: Geschichte des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 1993.
- Uffrecht, B.: Die freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen, Berlin 1924.
- Ders.: Freie Schul- und Werkgemeinschaft. Blätter zum Gedankenaustausch 1, Letzlingen 1925.
- Uffrecht, U.: Die Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen. Ein Schulversuch von bleibender Bedeutung (=Sonderdruck Neue Sammlung, o.J.).
- Uhlig, Ch.: Theoretische Auffassungen Paul Oestreichs zur Entschiedenen Schulreform, in: Pädagogische Forschung. Wissenschaftliche Nachrichten, hg. v. d. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik, 19. Jg. (5) 1978, 90-101. (Zum 100. Geburtstag von Professor Dr. h.c. Paul Oestrich, Kolloquium)
- Verordnung der Provinzialverwaltung Sachsen zur Säuberung der Schulen und zum Schulbeginn. Vom 3. Aug. 1945, in: Geschichte des Staates und des Rechts der DDR. Dokumente 1945-1949, Berlin 1984, 208f.
- Verwaltungsbericht der Stadt Magdeburg für die Rechnungsjahre 1933 und 1934, Magdeburg 1935 (WWB/Altbestand; 4⁰ Hs 2¹⁹¹⁴ usw.).
- Vokoun, G. u.a.: Quellensammlung zur Geschichte der Arbeiterbewegung im Bezirk Magdeburg, Teil 2 1917 bis 1945, in: Beiträge zur Geschichte der Stadt und des Bezirkes Magdeburg, H. 2, Magdeburg 1970.
- Volmer, G.: Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen, Weinheim 1990.
- Vorbrodt, W.: Die Verwirklichung des Einheitsschulgedankens (nach der Reichsverfassung), in: Schriftenreihe des Preußischen Lehrervereins, H. 7, Osterwieck/Harz 1920.
- Ders.: Handbuch der Gesetze und Verordnungen für das Volksschulwesen im Regierungsbezirk Magdeburg, Breslau 1917.
- Wägele, W.: Das Schullandheim der weltlichen Schulen der Stadt Braunschweig, in: Die freie weltliche Schule, Nr. 9/10 1929, 74ff..
- Wagner-Winterhager, L.: Schule und Eltern in der Weimarer Republik. Untersuchungen zur Wirksamkeit der Elternbeiräte in Preußen und der Elternräte in Hamburg. 1918-1922, in: Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 7, Weinheim; Basel 1979.
- Waldt, H. R.: Eine schwere, schöne Zeit, in: Magdeburger Zeitung, 28. Jg., Nr. 44 v. 2. Nov. 1990, 4.
- Wandel, P.: Demokratisierung der Schule. (Rede auf dem I. Pädagogischen Kongreß in Berlin), Berlin, Leipzig 1946.
- Weber, F.: Die Geschichte der Vorbereitungsschule in Magdeburg, Magdeburg 1919.
- Weber, K.: Unser Landheim und unsere Wanderfahrten, in: Rauch (Hg.) 1927, 48-52.
- Weniger, E.: Die Theorie des Bildungsinhalts, in: Nohl/Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik, 3. Bd. 1930, 3-54.
- Wenzel, H./Wesemann, M. (Hg.): Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bilanz, Probleme, Perspektiven, Weinheim 1989.
- Werder, L. v./Wolff, R. (Hg.): Schulkampf. Dokumente und Analysen. Bd. 1, Frankfurt 1970.

- Dies (Hg.): Siegfried Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften Bd. 1, Frankfurt/M. 1971.
- Werler, M./Tosch, F.: Die Dorfschule in Bornim bei Potsdam – eine Stätte der Verwirklichung reformpädagogischer Gedanken in der Zeit der Weimarer Republik, in: Pehnke 1992, 198-206.
- Wiele, M.: Magdeburger Persönlichkeiten, in: Magdeburger Schriftenreihe, Magdeburg 1993.
- Wirth, G. (Hg.): Hans Löscher. Bücher vom wahren Leben. Gesammelte Werke. Mit einem Nachwort herausgegeben von Günter Wirth. Bd. II, Berlin 1975 a.
- Wirth, G.: Nachwort, in: Wirth 1975, Berlin 1975 b, 241-280.
- Wittwer, W. W.: Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Zeit der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen, in: Historische und pädagogische Schriften, Nr. 12, Berlin 1980.
- Wothge, R.: Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus. Magdeburg (Habil Halle) 1955.
- Zarusky, J.: Jugendopposition, in: Benz, W./Pehle, W. H. (Hg.) 1994, 98-112.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.): Das Schullandheim. Vorträge und Anregungen der Berliner Tagung vom 6. u. 7. Oktober 1925, Langensalza 1926.
- Zieris, K.-H.: Der Kampf um die Trennung von Schule und Kirche und für die Weltlichkeit des Schulwesens in der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923, in: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923, Teil 1 (=Monumenta Paedagogica, IV, Teil 1), 182-143, Berlin (DDR) 1968.
- Ziegenspeck, J.: Zensur und Zeugnis in der Schule, Hannover u.a. 1973.
- Zusammenstellung der einschlägigen Ministerialerlasse, in: Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, hg. von OSTD Dr. Hans Güldner und Ministerialrat Walter Landé, H. 43, Berlin 1926.
- Zweig, St.: Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers 1985.

Abkürzungen

A/WWB	Altbestand Wilhelm-Weitling-Bibliothek	Magdeburg
AG	Arbeitsgemeinschaft	
Bbl.	Bindeblätter (Schülerzeitung 1958-66)	
Bl.	Blatt	
Bll.	Blätter	
BOS	Berthold-Otto-Schule Magdeburg	
D.L.E.H.	Deutsches Landerziehungsheim	
DZV	Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung	
DVP	Deutsche Volkspartei	
Frl.	Fräulein	
FSWG	Freie Schul- und Werkgemeinschaft Letzlingen	
GSAB	Geheimen Staatsarchivs Preußischer Kulturbesitz in Berlin-	
Dahlem		
GU	Gesamtunterricht nach Berthold Otto	
Hg.	Herausgeber	
hg.	herausgegeben	
KJS	Kinder- und Jugendsportschule	
LAM	Landesarchiv Magdeburg, Landeshauptarchiv	
MG-A	Magdeburger Generalanzeiger	
NFK	Nationales Kraftfahrzeugcorps	
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei	
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund Deutschlands	
OB	Oberbürgermeister	
OI	Oberprima	
OII	Obersekunda	
OP	Oberpräsident	
OSR	Oberschulrat	
OSTR	Oberstudienrat	
PSK (auch P.S.K.)	Provinzialschulkollegium	
SMAD	Sowjetische Militäradministration	
StAM	Stadtarchiv Magdeburg	
STR	Studienrat	
V.D.A.	Verband Deutscher Auslandsschulen	
WuU	Wachstum und Unterricht	

Abbildungsnachweis

- Altendorf, H.: 9, 33
 Baumann, P. (1962): 13
 Bergner, R.: 8, 11, 13, 15, 17, 20, 26, 30, 34, 41
 Böttger, W.: 47, 49
 die neue schule (1947, Nr. 15): 6
 Günther, M.: 16, 18
 Kirchner, M.: 1, 27, 36, 43, 45, 46
 Krebs, U.: 21, 26, 29, 31, 32, 35
 Museum für Naturkunde
 Magdeburg (1993): 12
 Radde, G u.a. (1993): 7
 Seiters, J. (1990): 10
 Spröde, I.: 3, 28, 42, 44
 Stadtarchiv Magdeburg: 19, 22, 23, 24, 25, 37, 38, 39, 40, 48
 Trollius, H.: 2
 Voigtländer, E.: 14
 Ziemer/Wolf (1963): 4
 Hanewald, H.: 5

