

Loeffelmeier, Rüdiger

## **Erneuerung der Schulkultur - Programm und Praxis in der Weimarer Zeit**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 345-356*

urn:nbn:de:0111-opus-42544

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Schulkultur(en) in historischer Perspektive*

*Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer*

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil ..... 323

*Gerhart Kluchert*

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema ..... 326

*Marcelo Caruso*

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur  
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert ..... 334

*Rüdiger Loeffelmeier*

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit ..... 345

*Thomas Koinzer*

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung  
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre ..... 357

*Hans-Werner Fuchs*

Neue Steuerung – neue Schulkultur? ..... 369

*Carola Groppe*

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –  
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ ..... 381

### *Allgemeiner Teil*

*Dietmar Langer*

Erziehung zur Willensfreiheit  
Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann ..... 388

*Jürgen Wiechmann*  
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft ..... 409

*Heinke Röbbken*  
Karrierpfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ... 430

## **Besprechungen**

*Jürgen Oelkers*  
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen ..... 452

*Helga Bleckwenn*  
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben ..... 454

*Jörg Fischer*  
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung ..... 456

## **Dokumentation**

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008 ..... 460

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 504

Rüdiger Loeffelmeier

## Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit

**Zusammenfassung:** Die Schulpolitik der Weimarer Republik ist nicht zuletzt durch das Bemühen um eine Veränderung der dominanten Schulkultur gekennzeichnet. Ziel war die Überführung der Fremd- in Selbstbestimmung, die zugleich als Voraussetzung für den Aufbau eines demokratischen Staatswesens betrachtet wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden den Schülern erweiterte Mitbestimmungsrechte eingeräumt und die Unterrichtsmethoden im Sinne der Selbsttätigkeit reformiert; außerdem wurde bei der Neuordnung der Reifeprüfung für eine differenziertere Erfassung der Schülerindividualität Sorge getragen. Die Realisierung dieser Maßnahmen stieß jedoch, wie am Beispiel verschiedener höherer Schulen in Preußen gezeigt werden kann, auf große Schwierigkeiten und zeitigte zum Teil unbeabsichtigte Resultate. Für beides waren einerseits ‚autoritäre‘ Haltungen in Lehrer- und Schülerschaft, andererseits aber auch Mängel bei der Vorbereitung und Durchführung der Reformen verantwortlich.

### 1. Einleitung

Der Begriff der Schulkultur ist – darauf hat Gerhard Kluchert in seinem einführenden Beitrag schon hingewiesen – erst seit relativ kurzer Zeit im Rahmen der schulpädagogischen Forschung in Gebrauch. Im Bereich der schulhistorischen Forschung – und auch darauf weist Kluchert hin – wurde ‚Schulkultur‘ überwiegend in Bezug auf erkennbare Neuentwicklungen im schulischen Alltag zum Forschungsgegenstand, dann aber beinahe ausschließlich unter Verwendung des Begriffs ‚Schulleben‘. Eine der wenigen Ausnahmen weist folgerichtig schon in der Überschrift auf die problematische Verschiebung der Begrifflichkeiten hin und fragt bei der Auseinandersetzung mit Strukturmerkmalen des Schullebens in der Jenaplan-Pädagogik: „Schulkultur – des Schullebens neue Kleider?“ (Seyfarth-Stubenrauch/Velten 1997)

Für ein Verständnis von Schulkultur sind die Vorschläge von Heinz Günter Holtappels hilfreich, der Schulkultur mit „Bildungsinhalte[n] und -anforderungen“, „erzieherische[n] Werte[n] und Normen“ sowie „Ausprägungen der Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen“, die in einer Schule vorherrschen, verbindet (Holtappels 1995, S. 11f.). Hierbei differenziert er Schulkultur in die Ebene der Lernkultur (wie wird gelernt?), die Ebene der Erziehungskultur (wie und wodurch wird erzogen?) und die Ebene der Organisationskultur (wie sind Schule und Schulalltag organisiert?) (ebd., S. 13–15).

Vergleicht man diese Bestimmung von Schulkultur mit dem, was in historischen Studien unter ‚Schulleben‘ verstanden wird, lassen sich zwar auf der einen Seite durchaus Übereinstimmungen feststellen. Andererseits scheint der Begriff ‚Schulleben‘ doch stärker auf die außerunterrichtlichen Aspekte von Schule bezogen. So verweist Lassahn im

Nachwort zu der 1969 von ihm herausgegebenen Quellensammlung im Rahmen einer Entwicklungsskizze des Begriffs ‚Schulleben‘ auf die bereits 1848 publizierten Gedanken des Herbartianers Carl Gottfried Scheibert zu den Grenzen einer Erziehung durch Unterricht. Für Scheibert waren diese dann erreicht, wenn es um die Vermittlung von bestimmten Haltungen und Tugenden des bürgerlichen Lebens ging, die er unter dem Begriff „Gemeinsinn“ subsumierte. Dieser könne nicht „angepredigt“, sondern nur „angelebt“ werden (Scheibert 1848, S. 62; zit. nach Lassahn 1969, S. 107). Daher sei die vorhandene Schulpraxis zu erweitern: „So bestände denn, um es kurz auszudrücken, das Spezifische einer höheren Bürgerschule darin, dass sie neben den eigentümlichen Unterrichtsformen und den eigentümlichen Unterrichtsstoffen auch noch ein Schulleben haben muss, auf welchem möglichst getreu die im bürgerlichen Leben geltenden Faktoren zur Übung und Geltung kommen können.“ (Scheibert 1848, S. 65; zit. nach Lassahn 1969, S. 107)

Damit sprach Scheibert eine Forderung aus, die im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts und auch für die Schulreformen der Weimarer Republik eine wichtige Rolle spielen sollte. Hier wie dort ging es um grundlegende Veränderungen im Bereich von Schule und Erziehung, denn neue Haltungen und Einstellungen sollten bei Lehrenden und Lernenden entwickelt werden. Das Mittel hierfür wurde bei den Reformpädagogen nicht zuletzt in der Intensivierung des ‚Schullebens‘ gesehen – die Landerziehungsheime mit ihrer Verbindung von gemeinschaftlichem Leben und Unterricht bei deutlicher Betonung des erstgenannten Faktors stellen ein prominentes Beispiel dar. Allerdings war in den meisten reformpädagogischen Konzepten die Aus- und Neugestaltung des Schullebens aufs engste mit einer Reform des Unterrichts oder, modern gesprochen, der Lehr- und Lernkultur verknüpft, so dass es sich anbietet, für die einschlägigen Bestrebungen eher den Begriff der ‚Schulkultur‘ im oben genannten Sinne zu verwenden. Dies gilt auch für die Schulpolitik der Weimarer Republik, in der das Thema ‚Schulkultur‘ ebenfalls eine wichtige Rolle spielte. So bildete auf der Reichsschulkonferenz die Erneuerung der ‚Lehr- und Lernkultur‘ – unter dem zeitgenössischen Begriff ‚Arbeitsschule‘ – neben dem Aufbau des Schulwesens und der Lehrerbildung eines der drei Hauptverhandlungsgebiete, und den Debatten über eine neue ‚Erziehungskultur‘ war unter den Stichworten ‚Schüler‘ bzw. ‚Schulgemeinschaftsleben‘ sowohl in den Leitsätzen und Vorberichten wie in den Beratungen eines Unterausschusses Raum gegeben (Die Reichsschulkonferenz 1921, S. 159–211, 275–309, 545–614, 783–793).

Es waren große Erwartungen, die sich bei vielen bildungspolitisch Verantwortlichen mit der erstrebten Erneuerung der Schulkultur in Weimar verbanden. Man sah in ihr ein wesentliches Medium zur Heranbildung eines zu selbstbestimmtem, eigenverantwortlichem Handeln befähigten Individuums – und darin wiederum die notwendige Voraussetzung für die Stabilisierung der neuen demokratischen Staatsordnung, der sich jenes Individuum auch innerlich verbunden fühlen sollte.

Im vorliegenden Beitrag sollen nun einige der einschlägigen schulpolitischen Maßnahmen eingehender betrachtet werden. Dabei soll zum einen ihre gedankliche Grundlage untersucht, zum anderen soll gefragt werden, wie weit sie in den Schulen tatsächlich

umgesetzt worden sind bzw. welche Probleme beim Versuch einer solchen Umsetzung auftraten.

Die Analyse wird sich dabei auf wenige, aber zentrale Aspekte der Erziehungs- und der Lernkultur konzentrieren:

- auf die verstärkte Partizipation der Schülerschaft in Gestalt von Schülervertretung und Schulgemeinde
- auf die neue Lehr- und Lernkultur in Gestalt des Arbeitsunterrichts und
- auf die Neugestaltung der Reifeprüfung.

Im Ganzen steht somit die Neubestimmung des Verhältnisses von Lehrern und Schülern in Unterricht, Prüfung und ‚Schulleben‘ im Zentrum. Nicht behandelt werden sollen hingegen die Anstrengungen um die Neugestaltung der Schule als politisch-symbolischer Raum einschließlich der Etablierung einer neuen Feierkultur. Diese Bemühungen und die Schwierigkeiten, denen sie begegneten, sind auch in jüngerer Zeit in der Literatur verschiedentlich behandelt worden (vgl. Wittwer 1980, Koinzer 2005). Zur Frage der Schülervertretung finden sich hingegen – nimmt man einmal die Praxis an den pädagogischen Versuchsschulen aus – nur wenige Untersuchungen (vgl. Schmitt 2000, Loeffelmeier 2004b). Erst recht gilt dies für die Lernkultur und für die Form von Prüfung und Bewertung, in der historischen Schulforschung fast gänzlich vernachlässigte Aspekte. Die Untersuchung konzentriert sich auf Preußen, was seinen Grund – neben der Größe und Bedeutung des Landes – darin hat, dass hier auf Ergebnisse eigener Forschungen zu höheren Schulen in Berlin und Potsdam sowie zu den Schulen der Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale Bezug genommen werden kann (Loeffelmeier 1993, 2004a, 2004b).

## **2. Aspekte einer Veränderung der Schulkultur in der Weimarer Republik**

### *2.1 Die Rolle der Schülerschaft – Möglichkeiten der Partizipation*

Bereits unmittelbar nach Kriegsende ließ die neue Regierung in Preußen den Willen erkennen, die Schülerrolle zu verändern. Unter Federführung des prominenten Reformpädagogen Gustav Wyneken erging im November 1918 vom preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ein Aufruf an die Schülerinnen und Schüler der höheren Schulen Preußens, in dem die Absicht verkündet wurde, die Jugend „nicht mehr als eine unreife und unmündige Masse“ behandeln zu wollen. Vielmehr sollten den Schülerinnen und Schülern in institutionalisierter Form an den Schulen mehr Mitwirkungsrechte zugestanden werden, um so ihre Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit zu stärken (vgl. Zentralblatt 1918, S. 713–716). Die Aufregung, die dieses Manifest an vielen höheren Schulen hervorrief, ließ das Ministerium jedoch mit der Umsetzung zögern, so dass erst im April 1920 ein entsprechender Erlass herausgegeben wurde. Dieser machte die Einrichtung der Schüler selbstverwaltung für alle höheren Schulen Preußens

verbindlich und legte als deren Aufgabe fest, „die Schüler zur tätigen Mitarbeit am gesamten Leben ihrer Schule heranzuziehen und dadurch die Selbständigkeit und das Verantwortungsgefühl, den Sinn für das Gemeinschaftsleben und das Vertrauensverhältnis der Schüler untereinander und zwischen Lehrern und Schülern zu fördern und zu stärken“ (Zentralblatt 1920, S. 317). Zu diesem Zweck sollten in den Klassen ab Obertertia Sprecher gewählt werden und diese zusammen einen Schülersausschuss bilden, dessen Aufgabe vor allem in der Vorbereitung einer regelmäßig tagenden Schulgemeinde bestand. In dieser sollte zwar „die freie Aussprache über Fragen der Schule und des Lebens“ gepflegt werden und sie sollte auch das Recht besitzen, „Anträge durch den Schülersausschuss an die Lehrerkonferenz zu stellen“ (ebd., S. 319). Tatsächliche Mitbestimmungsrechte blieben ihr jedoch versagt. Den Einrichtungen der Schüler selbstverwaltung war offensichtlich nicht der Zweck zgedacht, den Schülern die Verständigung über ihre Interessen und deren Vertretung gegenüber der Lehrerschaft zu ermöglichen; vielmehr sollten sie als Organe ihrer Einbindung in eine als harmonisch gedachte ‚Schulgemeinschaft‘ dienen, sollten sie ihnen „Verständnis für die große Gemeinschaft geben, in die sie gestellt sind“ (ebd.).

Ein Blick auf die schulische Praxis macht deutlich, dass selbst diese sehr vorsichtig gehaltenen amtlichen Vorgaben auf starke Vorbehalte stießen. Die Einrichtungen der Schüler selbstverwaltung setzten sich lediglich an den Schulen durch, an denen sowohl die Lehrerschaft als auch die jeweiligen Schulleiter Sympathie für diese Form der Mitsprache besaßen – und das hieß zugleich ganz überwiegend: der Republik wohlwollend gegenüber standen (vgl. Loeffelmeier 2004b). Auf diese Tatsache hat mit Paul Hildebrandt bereits 1923 ein Verfechter dieser Einrichtung hingewiesen und seine Feststellung 1931 durch eine empirische Untersuchung untermauert, in der er das Scheitern der Schüler selbstverwaltung konstatierte (vgl. Hildebrandt 1923 und 1931). Demnach beschränkte sich diese Einrichtung an den meisten Schulen auf die Übernahme von Ämtern durch ältere Schüler, die etwa die Hofaufsicht führten oder bei der Verwaltung von Sammlungen mithalfen. Schulgemeinden fanden, wenn überhaupt, nur äußerst selten statt. An diesem Zustand waren jedoch nicht nur die Lehrer schuld. Es zeigte sich vielmehr auch ein Desinteresse der Schülerschaft, die offensichtlich mit den neuen Freiheiten wenig anzufangen wusste und sich gerade zu Beginn der Weimarer Republik nach den alten Autoritäten zurücksehnte. Ein schönes Beispiel hierfür geben die Schüler der altehrwürdigen *Latina*, dem humanistischen Gymnasium der Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale. Sie sahen in der Einführung der Schulgemeinde keine Errungenschaft, sondern eine „Lockspeise zur Erziehung zum demokratischen System“, mit dem man nichts zu tun haben wollte. In einem Flugblatt von 1918 verkündeten sie trotz: „Wir wollen nicht rot sein, sondern schwarz–weiß–rot!“ (Loeffelmeier 2004a, S. 72)

Auch in den folgenden Jahren waren in den stiftischen Schulen nur wenige Aktivitäten der Schüler selbstverwaltung zu verzeichnen, obwohl einzelne Lehrer dieser Einrichtung zumindest vorübergehend Leben einhauchten (ebd., S. 78–85).

Solche Probleme stellten sich dagegen nicht an den Schulen, die eher im ‚linken‘ politischen Milieu verortet waren. Ein gutes Beispiel hierfür findet sich im Berliner Köllnischen Gymnasium (vgl. Loeffelmeier 1993), einer so genannten ‚Aufbauschule‘, einer

in der Weimarer Republik neu geschaffenen Schulform, die die Jahrgangsstufen Untertertia bis Oberprima umfasste und begabten Volksschülern die Erlangung der Hochschulreife ermöglichen sollte (vgl. Bracht 1998). Hier übten reformorientierte Kräfte einen starken Einfluss aus, so z.B. das KPD-Mitglied Franz Goß, Schulleiter von 1922–1926, oder Siegfried Kawerau, SPD-Mitglied und Schulleiter von 1927–1933. In Zusammenarbeit mit einem ‚fortschrittlichen‘ Kollegium und gestützt auf eine dem linken Parteienspektrum zugeneigte Elternschaft setzten sie sich nachdrücklich für die Schüler selbstverwaltung ein. Neben der regelmäßigen Durchführung von Klassen- und Schulgemeinden, von denen vielfältige Anregungen für die Erweiterung des Schullebens ausgingen (Organisation einer Schulspeisung, Einrichtung eines Tagesheims, Gründung einer Schulzeitung), wurde hier mit einem Schülergericht weitere Verantwortung an die Schülerschaft übertragen. Orientiert an der Hauslehrer-Schule von Berthold Otto saßen Schüler über die Verfehlungen ihrer Kameraden zu Gericht, verhängten Strafen und übten so moralische Selbsterziehung. Auch in politischer Hinsicht zeigte man sich interessiert, indem man Vorträge von Parteivertretern anregte (was jedoch von der vorgesetzten Behörde abgelehnt wurde) oder Referate zu aktuellen Themen organisierte (z.B. Todesstrafe, Jugend in Sowjetrußland; vgl. Loeffelmeier 1993, S. 38ff.).

Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Wunschvorstellung von einer in schulische Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse eingebundenen Schülerschaft weitgehend unerfüllt blieb. Die Verankerung vieler höherer Schulen im bürgerlichen Milieu und die damit häufig einhergehende Republiksepsis bis -feindschaft bei Schulleitern, Lehrern, Eltern und Schülern implizierten eine ablehnende Haltung gegenüber den Ideen der Schülermitwirkung. Offensichtlich konnte eine auf Partizipation aller Gruppen ausgerichtete Schulkultur nicht verordnet werden. Sie hatte nur dann Entwicklungschancen, wenn die Schule – wie das Köllnische Gymnasium – in ein republikfreundliches Milieu eingebettet war.<sup>1</sup>

## 2.2 Die Erneuerung der Lehr-Lern-Kultur

Der verbreiteten, durch unhinterfragbare Lehrerautorität und Konzentration auf Stoffvermittlung geprägten schulischen Praxis sollte ebenfalls durch staatliche Reformen entgegengewirkt werden, und auch hier stellte die Veränderung der Schülerrolle ein wesentliches Moment dar. Das Pendant zur Schüler selbstverwaltung auf unterrichtlicher Ebene war die Einführung des Arbeitsunterrichts, wie sie die Schul- und Lehrplanreform des preußischen Ministerialrats Hans Richert aus dem Jahr 1925 vorsah.<sup>2</sup> Ältere Ideen der reformpädagogischen Bewegung aufgreifend, forderten die preußischen Richtlinien die Abkehr von der alleinigen Konzentration auf die Stoffübermittlung. Vielmehr sollte der

1 Auch die Arbeit der seit 1919 zu wählenden Elternbeiräte leistete im Übrigen nur in seltenen Fällen einen ernstzunehmenden Beitrag zu einer Kultur der partizipatorischen Demokratie (vgl. Wagner-Winterhager 1979).

2 Auf die vielfältigen und durchaus problematischen Intentionen dieser Reform verweisen Becker/Kluchert (1993, S. 371ff.).



Lehrer prüfen, „welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Gefühl und Wille“ (Richert 1925, S. 7). Der nach wie vor zentrale Erwerb von Kenntnissen sollte ergänzt werden durch den „Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens“ (ebd.). Die hierfür in den Rahmenrichtlinien gegebenen methodischen Hinweise zielten auf die Vermittlung von Arbeitstechniken und räumten der Selbsttätigkeit der Schüler größeren Raum ein, ein Vorhaben, das durch die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften, wahlfreiem Unterricht sowie der Möglichkeit, mit einer Jahresarbeit zu einem selbst gewählten Thema einen Teil der Reifeprüfung zu ersetzen, noch unterstützt wurde.

In Bezug auf die genannten Maßnahmen bot die Einführung von Arbeitsgemeinschaften und von wahlfreiem Unterricht keine Probleme. In beinahe jedem Jahresbericht weisen die Schulen eine stattliche Anzahl von Arbeitsgemeinschaften mit vielfältigen Themen aus. Dies ist nicht weiter verwunderlich, konnte man hier doch an eine bewährte Praxis anknüpfen: Schon im Kaiserreich wurde das schulische Angebot gerne um wahlfreie Kurse ergänzt, um für ein breiteres Schulpublikum attraktiv zu sein.

Mit der Umsetzung der arbeitsunterrichtlichen Methode tat man sich dagegen deutlich schwerer, denn sie erforderte eine komplette Umstellung der Lehrkräfte. Zeugnisse hierfür finden sich etwa in den Konferenzprotokollen der *Latina*, die immer wieder auf die neue Methode eingehen und deutlich machen, wie schwer sich die Lehrer damit taten. Zudem berichtet der damalige Schulleiter in der Anstaltschronik von den Bemühungen, sein Kollegium zur Anwendung der arbeitsunterrichtlichen Prinzipien zu verpflichten, um Jahre später retrospektiv in seiner Autobiografie festzustellen, dass es ein hartes Stück Arbeit gewesen sei, „den z.T. sehr hartköpfigen Kollegen den Sinn und die Bedeutung“ der neuen Methode klar zu machen (Loeffelmeier 2004a, S. 112). Probleme bei der Umstellung auf die neue Methode zeigten sich auch am Potsdamer Viktoria-Gymnasium, wie die Aussagen in verschiedenen Revisionsberichten verdeutlichen. Als durchaus typisch kann hier das Gutachten über eine Geschichtsstunde gelten, das dem Unterrichtenden bescheinigt, er verfüge zwar über ein „gründliches Tatsachenwissen“, in Bezug auf die neue Methode lasse er jedoch „alles zu wünschen übrig“, da er „keine der Forderungen der Richtlinie“ erfülle.<sup>3</sup>

Eine reibungslose Umstellung der zumeist im Kaiserreich ausgebildeten Lehrkräfte auf eine neue Unterrichtsmethode ließ sich zwar nicht erwarten, die weitgehende Reformresistenz, die durch die Revisionsberichte belegt wird (vgl. Kluchert 2003), erscheint dennoch bemerkenswert. Aber es gab auch positive Beispiele, und in diesem Fall muss der Blick nicht nur auf das im proletarischen Milieu verankerte Köllnische Gymnasium fallen, an dem die Selbsttätigkeit der Schüler im obligatorischen wie im wahlfreien Unterricht sowie in Arbeitsgemeinschaften den Jahresberichten zufolge eine zentrale Rolle spielte. Anzeichen für einen gelingenden Arbeitsunterricht finden sich auch an den beiden anderen höheren Schulen der Franckeschen Stiftungen, die eindeutig den bürgerlichen Mittelstand als Schulpublikum ansprachen. Vor allem an der *August-Her-*

3 Brandenburgisches Landeshauptarchiv Potsdam, Rep. 34, Personalakten Viktoria-Gymnasium: P 113.

*mann-Francke-Schule*, einem Oberlyzeum mit neusprachlicher Ausrichtung, zeigte sich das Kollegium offen für die neue Methode. Es berief sich dabei auf Hugo Gaudig, einen der führenden Vertreter der auf die selbstständige Schülertätigkeit zielenden Arbeitsschulmethode, der die Schule von 1896–1900 geleitet hatte.<sup>4</sup>

Die Aufgeschlossenheit des Kollegiums zeigte sich dabei nicht nur in internen Diskussionen, sondern auch in Gesprächen mit den Eltern, etwa im Anschluss an eine öffentliche Englischstunde, die nach arbeitsunterrichtlichen Prinzipien durchgeführt worden war. Die Wirkung, die mit dieser Methode bei den Mädchen erzielt wurde, spiegelt sich in den Aussagen von Schülerinnen unterschiedlicher Jahrgänge wider, die in den zur Reifeprüfung anzufertigenden Lebensläufen die Erziehung zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit durch den Unterricht betonten (vgl. Loeffelmeier 2004a, S. 113–117). Dass auch an der *Oberrealschule* der Franckeschen Stiftungen mit der neuen Methode gearbeitet wurde, deutet das folgende Zitat eines Schülers an, der 1926 an diese Schule gewechselt war: „Die drei Jahre in Halle sind für mich von Bedeutung gewesen. Ich musste mich zunächst auf andere Unterrichtsmethoden einstellen. Es war mir neu, dass der Schüler schon seine eigene Meinung haben und auch dem Lehrer gegenüber sie vertreten sollte.“<sup>5</sup>

Trotz solcher Hinweise auf ein erfolgreiches Arbeiten mit der neuen Methode muss festgestellt werden, dass es in den Weimarer Jahren nicht zu einer umfassenden Veränderung der Lehr-Lern-Kultur gekommen ist. Den Bemühungen der verantwortlichen Stellen, ein entsprechendes Fortbildungsangebot zu organisieren – hier ist etwa an die Angebote des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht zu denken (vgl. Schmitt 1998, S. 621–625) – blieb ein spürbarer Erfolg versagt. Allerdings muss dabei auch bedacht werden, dass die Zeit, die bis 1933 für eine umfassende Fortbildung der Lehrkräfte blieb, sehr kurz war. Eine längere und intensivere Schulung der Lehrerinnen und Lehrer wäre sicherlich notwendig gewesen, um eine so grundlegende Neuorientierung in der ‚Unterrichtskultur‘ zu bewirken.

### 2.3 Neue Formen der Schülerbeurteilung

Mit der Bewertung der schulischen Leistungen war ein weiterer Kernpunkt der Lehreraufgaben im Reformdiskurs des beginnenden 20. Jahrhunderts zum Gegenstand der Kritik geworden. Dabei wurde von reformerischer Seite beklagt, dass eine die Leistungen nach Schulfächern getrennt in Ziffernnoten festhaltende Beurteilung ganz ungeeignet sei, der Entwicklung der ‚Schülerpersönlichkeit‘ als ‚ganzer‘ gerecht zu werden, um die es in der Schule doch gehen müsse. Dieser Kritik suchte man in der preußischen Reifeprüfungsordnung von 1926 u.a. dadurch Rechnung zu tragen, dass die Schülerinnen und Schüler der höheren Schulen mit der Meldung zur Reifeprüfung einen Lebenslauf einzu-

4 Archiv Franckesche Stiftungen/Schularchiv: Konferenzprotokolle der AHF-Schule. Eintragungen vom 5.4.1921, 6.5.1921 und 22.5.1924.

5 Archiv Franckesche Stiftungen/Schularchiv: C/III/25: Reifeprüfungsakten Oberrealschule 1929.

reichen hatten, in dem sie nicht nur über ihren Bildungsgang, sondern auch über ihre außerschulischen Interessen und Betätigungen berichteten. Mit Hilfe dieser Angaben sollte sich der Klassenlehrer ein umfassenderes Bild von der Persönlichkeit des Schülers machen können. Die so gewonnenen Erkenntnisse sollten dann in ein Gutachten einfließen, das der Ordinarius über jeden Prüfling zu schreiben hatte. „Dieses Gutachten“, so heißt es in der Reifeprüfungsordnung, „soll nicht nur die Entwicklung der Geistesgaben und der Charaktereigenschaften des Schülers erkennen lassen und über seine Fähigkeit zu selbständiger geistiger Arbeit Aufschluss geben, sondern überhaupt alles anführen, was für sein Gesamtbild und die Erkenntnis seiner Eigenart von Bedeutung ist.“ (Zentralblatt 1926, S. 285)

Mit diesem Bemühen um eine ‚ganzheitliche‘ Erfassung des Schülers war zweifellos eine positive Absicht verbunden. Es sollten zum einen jene Interessen und Fähigkeiten der Schüler Anerkennung finden, die sich in der Schule nicht direkt auswirken konnten; zum anderen sollten bildungshemmende Einflüsse im Umfeld des Schülers erkennbar werden, um diese bei der Entscheidung für die Zulassung zur Prüfung und in der Prüfung selbst berücksichtigen zu können. Die praktische Umsetzung an den Schulen zeigt jedoch die Problematik eines solchen Bemühens, und zwar auf Schüler- wie auf Lehrerseite. Bei den Schülern lassen sich grob drei Varianten des Umgangs mit der ungewohnten Anforderung erkennen: Die erste Gruppe suchte ihr Heil im Rückzug auf eine formale Handhabung der Aufgabe und beschränkte sich in ihren Darstellungen weitgehend auf ein dürres Gerüst (bildungs-)biographischer Fakten. Den Gegenpol bildeten jene, die – unter weitgehender Vernachlässigung der Tatsache, dass es sich hier um eine ‚prüfungsrelevante‘ Leistung handelte – ihre Darstellungen zur Ausbreitung intimer Details aus der eigenen Biografie, dem Elternhaus sowie dem privaten Umfeld nutzten. Das Seelenleben des Verfassers bzw. der Verfasserin wurde dabei in einem zuweilen erstaunlichen Ausmaß ausgebreitet. So handelte es sich um keine einmalige Ausnahme, wenn ein Schüler der Latina in höchst emotionaler Weise über die Wirkung berichtete, welche die Teilnahme an der Wanderung einer Bibelkränzchen-Gruppe bei ihm ausgelöst hatte:

„Etwa drei Wochen nach diesem Erlebnis, als sich das Staunen zur Unruhe und die Unruhe zur Kritik, zur schärfsten Verurteilung meiner vertanen Lebensführung entwickelt hatte, wurde ich Mitglied des B.K., allerdings weniger in der Absicht, die Bibel zu lesen, als vielmehr um andauernd im Kreise jener Menschen zu sein, die mir die Augen über meinen kläglichen Zustand geöffnet hatten.“<sup>6</sup>

Eine dritte Gruppe wiederum unternahm – im Bewusstsein eben jener ‚Prüfungsrelevanz‘ – große Anstrengungen, sich als interessierte und beflissene Absolventen ihrer jeweiligen Anstalt zu präsentieren bzw. – in nicht durchweg überzeugender Weise – Erklärungen für schwache Leistungen beizubringen. Alle drei Reaktionsformen lassen erkennen, wie problematisch die Aufforderung zu biografischer Selbstthematisierung und zur partiellen Aufgabe bzw. zur Erweiterung der herkömmlichen Schülerrolle im Rahmen einer Prüfung war.

6 Archiv Franckesche Stiftungen/Schularchiv: A/V/248: Reifeprüfungsakten 1931.

Von der neuen Aufgabe überfordert zeigte sich auf der anderen Seite auch die Mehrzahl der Lehrer, die bislang in erster Linie die Aufgabe gehabt hatten, Leistungen und Betragen eines Schülers zu bewerten. Nun sollten sie einen Charakter in möglichst vielen Facetten analysieren und einschätzen, ohne auch nur im Mindesten auf eine solche Aufgabe vorbereitet worden zu sein. Vor dieser Aufgabe suchten die einen Zuflucht in formalisierten und wenig aussagekräftigen Gutachten. Andere zogen – unter Rückgriff auf stark vereinfachende alltagspsychologische Beschreibungen – recht kurzschlüssige Erkenntnisse aus den Lebensläufen. So ist in den Gutachten der Potsdamer Oberrealschule der 1920er-Jahre beispielsweise vom „selten zu findenden Eigengänger“, vom „geborenen Führer“, von der „schmiegsamen Natur“, von der „eigenbrötlerischen Veranlagung“, vom „urgesunden Mutterwitz“ oder vom „wenig gewinnenden linkischen Wesen“ die Rede. Aber auch die Aufforderung, die soziale Herkunft und die Lebensumstände des Schülers bei der Beurteilung seiner schulischen Leistungen zu berücksichtigen, zeitigt problematische Ergebnisse. Im günstigen Fall wird darauf hingewiesen, dass sich eine „einfache, aber tüchtige Natur [...] mit anzuerkennendem Streben aus kleinen häuslichen Verhältnissen emporzarbeiten versteht“ oder sich ein Schüler „aus so einfachen Verhältnissen, dass er an der häuslichen Arbeit mit teilnehmen muss [...]“, dennoch „ausreichend in die Anforderungen der Oberstufe zu finden gewußt“ habe.<sup>7</sup> Es überwiegen jedoch jene Fälle, in denen das Herkunftsmilieu für schwache schulische Leistungen bzw. schulisches Versagen verantwortlich gemacht wird. Die Berücksichtigung der sozialen Verhältnisse des Schülers schlägt hier in eine aus sozialen Vorurteilen gespeiste Stigmatisierung um. So konnte es geschehen, dass ein Lehrer die Herkunft aus „sehr trostlosen häuslichen Verhältnissen“ als Begründung für die Feststellung heranzog, dass jemand eben „kein höherer Schüler“ sei.<sup>8</sup>

Wohl gemerkt: Nicht wenigen der Gutachten ist das Bemühen ihrer Verfasser um Verständnis und eine wohlwollende Haltung gegenüber den zu Begutachtenden anzumerken. Viele haben sich bemüht und offenbaren doch gerade in ihrer Bemühung die Problematik des ganzen Unterfangens, das, als Moment einer über Karrierechancen entscheidenden Prüfung schon fragwürdig genug, ohne einschlägige Vorbereitung und Schulung der Lehrkräfte notwendig scheitern musste.

### 3. Fazit

Die Veränderung der Schulkultur besaß für die schulpolitisch Verantwortlichen in der Weimarer Republik durchaus eine gewisse Priorität, wie an den beschriebenen Maßnahmen gezeigt werden konnte. Allerdings verlief deren Umsetzung an den höheren Schulen Preußens, zumindest in Bezug auf die hier ins Auge gefassten Aspekte der Schülerpartizipation, der Unterrichts- und der Beurteilungsformen, sehr unterschiedlich. Hierfür

7 Schularchiv Humboldt-Gymnasium Potsdam: Reifeprüfungsakten 1930 OIA Oberrealschule Potsdam.

8 Ebd. Reifeprüfungsakten 1931 OIA Oberrealschule Potsdam.

waren einerseits zweifellos die politischen Überzeugungen der Lehrerschaft bzw. deren Festhalten an einem traditionell autoritären Erziehungsverständnis verantwortlich. Dabei taten sich die dem bürgerlichen Milieu verbundenen Schulen mit dem Gedanken einer erweiterten Schülermitbestimmung und mit der Einführung arbeitsunterrichtlicher Verfahren deutlich schwerer als die eher im proletarischen Milieu verankerten Anstalten.

Andererseits gab es jedoch auch Hindernisse, die eher sachlicher Natur waren und die ihren Grund darin hatten, dass die Umsetzung der Reformen nicht im erforderlichen Umfang von entsprechenden Maßnahmen begleitet war. Insbesondere die für solch weitreichende Neuerungen notwendigen Fortbildungen für Schulleiter und Lehrer fanden – vor allem wegen der notorischen Finanzknappheit des Staates und damit auch der Bildungsverwaltung – nicht in hinreichendem Maße statt.

Es ist nicht erstaunlich, dass es auch den Schülerinnen und Schülern schwer fiel, sich an die ihnen angetragene neue Rolle zu gewöhnen. Aus dem zu beschulenden und zu disziplinierenden Objekt war in der schulpolitischen Programmatik der Weimarer Zeit ein mit bestimmten Rechten ausgestattetes Subjekt geworden, das in einem weiter gesteckten Rahmen selbsttätig lernen und arbeiten sollte. Eine solche Umstellung war selbstverständlich nicht von heute auf morgen zu vollziehen, wie auch die folgende Feststellung des Schulleiters der *Latina* von 1928 erkennen lässt:

„Auf die oberen Klassen hat die Umwandlung nicht in gleichem Masse gewirkt. Sie entnehmen der neuen Art zu gern nur das, was sie an Erleichterung und ‚Rechten‘ gibt, fühlen sich aber nicht gleichermaßen zu einem Mehr an Selbständigkeit und Leistung verpflichtet. Die oberen Klassen sind oft ausgesprochen mundfaul auch nach der neuen Unterrichtsform geblieben; sie verwerfen den ‚Arbeitsunterricht‘ dann, wenn er ihnen Arbeit und Bemühung bringt.“<sup>9</sup>

Der Übergang von der Fremd- zur Selbststeuerung war offensichtlich ein schwieriges Unterfangen. Doch auch, wo Ansätze zu einer Veränderung der Schulkultur in diesem Sinne tatsächlich greifbar werden, wo also eine stärkere Schülerbeteiligung an die Schule betreffenden Entscheidungen wie am Unterrichtsgeschehen festzustellen ist: Der Spielraum für die Selbstbestimmung und Selbstbetätigung war auch hier begrenzt. Zentrale Entscheidungen bezüglich Schulorganisation und Unterricht blieben der Mitwirkung der Schüler (wie der Lehrer) entzogen. Es ging um eine Veränderung der Mittel, genauer: eines Teils von ihnen, um die gesetzten Zwecke besser zu erreichen. Während früher die Autorität des Lehrers und die ihm zur Verfügung stehenden Disziplinarmittel das Arbeiten der Schüler bedingten, sollte dies nun aus eigenem Antrieb – und daher umso zuverlässiger – erfolgen. Dies war gemeint, wenn Gustav Wyneken in seinem Erlass von 1918 von der ‚Selbsterziehung‘ sprach. Wo früher die Lehrkraft auf dem Schulhof für Ordnung gesorgt hatte, übertrug nun die Schülerselbstverwaltung den Schülern selbst die Aufsichtsfunktion, so dass die Einhaltung der Schulordnung zu deren ureigenstem Interesse wurde. Ähnlich im ‚Arbeitsunterricht‘, der keinen disziplinierenden Lehrer mehr

9 XII/-/1: Programm-Austausch Lat. Hauptschule und Oberrealschule: Verwaltungsbericht Latina 1925–28.

brauchte, da die Schüler aus sich heraus lernten. Dass ihnen das ‚Was‘ und ‚Wozu‘ dabei weitgehend vorgegeben blieb, legt die Schlussfolgerung nahe, dass es sich bei der beschriebenen Erneuerung der Schulkultur in der Weimarer Republik letztlich doch um eine Befreiung der Kräfte zum Zwecke ihrer besseren Nutzung, anders gesagt: um einen Umbau, nicht eine Abschaffung von Machtstrukturen handelte.

## Literatur

- Becker, H./Kluchert, G. (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bracht, H.-G. (1998): Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Hildebrandt, P. (1923): Das Fiasko der Schüler selbstverwaltung. Die Schuld der Eltern und der Lehrer. In: Beilage zur Vossischen Zeitung vom 15.2.1923.
- Hildebrandt, P. (1931): Das Wesen der Schüler selbstverwaltung. In: Monatsschrift für höhere Schulen 30, S. 249–274.
- Holtappels, H.-G. (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ders. (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 6–36.
- Kluchert, G. (2003): Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 47–60.
- Koinzer, T. (2005): Die Republik feiern. Weimarer Republik, Verfassungstag und staatsbürgerliche Erziehung an den höheren Schulen Preußens in der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre. In: Bildung und Erziehung 58, S. 85–103.
- Lassahn, R. (Hrsg.) (1969): Das Schulleben. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Loeffelmeier, R. (1993): Schulleben an ausgewählten Berliner Höheren Schulen zwischen 1920 und 1940. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt. Berlin.
- Loeffelmeier, R. (2004a): Die Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale von 1918–1946. Bildungsarbeit und Erziehung im Spannungsfeld der politischen Umbrüche. Tübingen: Niemeyer.
- Loeffelmeier, R. (2004b): Der demokratische Blick. Die Ansätze der Weimarer Schulreform zu einer Demokratisierung des Schulwesens im Urteil von Paul Hildebrandt (1870–1948). In: Liedtke, M./Matthes, E./Miller-Kipp, G. (Hrsg.): Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 91–109.
- Die Reichsschulkonferenz 1920 (1921). Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig: Quelle&Meyer.
- Richert, H. (Hrsg.) (1925): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches. Berlin: Weidmann.
- Scheibert, C. (1848): Das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule. Berlin: Reimer.
- Schmitt, H. (1998): Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik. In: Rülcker, T. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a.: Lang, S. 619–643.
- Schmitt, H. (2000): Schüler selbstverwaltung in der Weimarer Republik. In: Kuhn, H.-P./Uhlen-dorff, H./Krappmann, L. (Hg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 243–257.

- Seyfarth-Stubenrauch, M./Velten, D. (1997): Schulkultur – des Schullebens neue Kleider? Die Strukturmerkmale des Schullebens in der Jenaplan-Pädagogik. Eine Erörterung aus schultheoretischer Sicht. In: Seibert, N. (Hrsg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Begriffs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–95.
- Wagner-Winterhager, L. (1979): Schule und Eltern in der Weimarer Republik. Weinheim u.a.: Beltz.
- Wittwer, W. (1980): Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen. Berlin: Colloquium-Verlag.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1918): Aufruf an die Lehrer und Schülerschaft. Jg. 58, S. 710–716.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1920): Bestimmungen und Richtlinien für die Schüler-Selbstverwaltung. Jg. 60, S. 317–319.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen (1926): Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. Jg. 66, S. 283–294.

**Abstract:** *The school policy of the Weimar Republic is not least characterized by the effort to change the dominant school culture. Its aim was the transition from heteronomy to self-determination, which was also considered the prerequisite for the building of a democratic state. In order to achieve this objective, students were given extended rights of participation and teaching methods were reformed in accordance with the concept of self-action; furthermore, the reorganization of the school-leaving exam took into account a more differentiated inclusion of the students' individuality. The realization of these measures, however, met with great difficulties, as can be shown by the example of different Prussian secondary schools, and some of the results were quite unexpected. This was due to "authoritarian" attitudes among teachers and students, on the one hand, but also to deficits in the preparation and implementation of these reforms, on the other.*

*Anschrift des Autors:*

Dr. Rüdiger Loeffelmeier, Friedelstraße 42, 12047 Berlin, E-Mail: rueloeff@gmx.de