

Helena Marie Meier

**Staatsbürgerkundlicher Unterricht
in der Weimarer Republik
im Spiegel von Assessorenarbeiten
der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln**

Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften, Bd. 9

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
2017

Die Autorin:

Helena Marie Meier, geboren 1988, studierte an der Universität Hamburg auf Lehramt für Gymnasien mit den Fächern Sozialwissenschaften und Biologie. Nach dem Abschluss des Referendariats ist sie seit Januar 2017 an einer Hamburger Stadtteilschule tätig. Die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet ihre Masterarbeit im Fachbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hamburg. In ihrer Bachelorarbeit untersuchte sie reformpädagogische Konzepte verschiedener Schulen im Rahmen der Initiative „Blick über den Zaun“. Das Interesse an reformpädagogischen Ansätzen wurde bei ihr bereits in der eigenen Schulzeit im Fach Pädagogik geweckt.

Helena.Meier2@gmx.de

ISBN 978-3-00-058700-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort (Matthias Busch/Tilman Grammes)	5
1 Einleitung	11
1.1 Quellenlage	13
1.2 Untersuchungsmethode	15
1.3 Forschungsstand	16
1.3.1 Politische Bildung in der Weimarer Republik	16
1.3.2 Karl-Marx-Schule und Fritz Karsen	18
2 Die Karl-Marx-Schule zur Zeit der Weimarer Republik	20
2.1 Gründung und Entwicklung der Schule unter Fritz Karsen	21
2.1.1 Zur Person Fritz Karsen	26
2.1.2 Fritz Karsens Konzept einer „Schule der werdenden Gesellschaft“	29
2.2 Schulorganisation	32
2.2.1 Schüler selbstverwaltung im Spiegel von Mitteilungsheften	36
2.2.2 Studienfahrten	41
2.2.3 Aspekte einer politischen Bildung	45
3 Entstehungshintergrund und Zustand der Assessorenarbeiten	47
3.1 Das Studienseminar für Lehramtsanwärter	47
3.1.1 Umstände der Entstehung der Assessorenarbeiten	48
3.1.2 Informationen zu den Verfassern der Assessorenarbeiten	49
3.2 Zustand der Assessorenarbeiten	51
4 Hermeneutische Analyse der Arbeiten	55
4.1 Assessorenarbeit von Leopold Ehrmann	55
4.1.1 Der Arbeitsplan	56
4.1.2 Schlussbetrachtung	64
4.1.3 Anhang	65

4.1.4	Aspekte einer politischen Bildung	66
4.2	Assessorenarbeit von Marion Ruperti	68
4.2.1	Die Klasse	68
4.2.2	Stoffwahl und Stoffbehandlung	71
4.2.3	Arbeitsmittel	73
4.2.4	Form der Arbeit	74
4.2.5	Aspekte einer politischen Bildung	77
4.3	Assessorenarbeit von Ernst Bloch	79
4.3.1	„Teil A“	79
4.3.2	„Teil B“	82
4.3.3	„Teil C“	87
4.3.4	Anhang	88
4.3.5	Aspekte einer politischen Bildung	89
5	Interpretation der Arbeiten	91
5.1	Richtlinien für den Geschichtsunterricht in Preußen in der Weimarer Republik	92
5.2	Gegenwartsnähe im Geschichtsunterricht der Weimarer Republik	94
5.3	Benotung und Bewertung der Arbeiten	96
6	Politische Bildung – ein fester Bestandteil an der Karl- Marx- Schule?	99
7	Auflösung der Karl-Marx-Schule und Impulse zur Weiterarbeit	105
8	Quellen- und Literaturverzeichnis	107
8.1	Archivquellen	107
8.1.1	Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)	107
8.1.2	Archiv Museum Neukölln	107
8.2	Literatur vor 1933	109
8.3	Literatur nach 1933	111

Vorwort

Die politische Bildung durch die Schule kann durch gemeinsame Aussprachen und durch das auf demokratischer Grundlage sich natürlich regelnde Zusammenleben der Klasse sowie durch die Gesamthaltung des Lehrers bewirkt werden.

Sinn der politischen Bildung in der Klasse muß sein, sich durch Klärung und Vertiefung der eigenen Meinung zu festigen und durch Kennenlernen anderer Meinungen und ihrer Begründung seelisch und geistig zu erweitern. Ein Ergebnis dieser politischen Arbeit der Klasse muß bei aller eigenen Überzeugungstreue die Achtung vor der begründeten Meinung anderer sein. Damit schafft die Schule zugleich mit an der Grundlage des Zusammengehörigkeitsgefühls im Volksganzen. Aufgabe und Pflicht des Lehrers ist es, seine Schüler so zu führen, daß sie in dieser Weise politisch gebildet werden. Er soll ihnen nicht seine Meinung aufdrängen oder suggerieren wollen. [...] Da politisches Leben ein Wirken ist, so geschieht die beste Vorbildung dazu auch in einem Handeln innerhalb politischer Lebensformen. [...] Aufgabe aller Erziehung ist es, dem heranwachsenden Menschen zu helfen, ein selbständig denkender und handelnder Mensch zu werden, also ein Mensch mit innerer Freiheit und eigener Verantwortung. [...] Die Schule hat die bewußte Selbsterziehung der heranwachsenden Menschen dadurch vorzubereiten, daß sie die jungen Menschen an Selbstentscheidung und Selbstverantwortung mehr und mehr gewöhnt.

(Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule, 1932, 474f.)

Die „Richtlinien zur politischen Erziehung in der Schule“ des Hamburger Schulbeirats zählen zu den beeindruckenden Zeugnissen einer demokratischen Bildung in der Weimarer Republik. Das zentrale beratende Gremium des Hamburger Schulwesens, dem 100 Eltern- und 100 Lehrervertreter angehörten, formuliert 1932 ein Verständnis politischer Bildung, das auch heute noch aktuell erscheint. Ebenso wie der Schulbeirat, der 1933 von den Nationalsozialisten aufgelöst und nach 1945 nicht wieder eingeführt wurde, sind das Verständnis und die vielseitige Praxis der schulischen politischen Bildung in der Weimarer Republik in Vergessenheit geraten.

Vor welchen didaktischen Herausforderungen standen Pädagogen in der Weimarer Republik beim Versuch, zum ersten Mal in der deutschen Geschichte Einsichten in die Funktionsweise eines demokratischen Verfassungswesens zu fördern? Mit welchen Unterrichtsinzenierungen griffen Lehrkräfte die neuen Massenmedien *Film*

und *Radio* auf, die auf völlig neue Weise die Welt in das Klassenzimmer zu holen versprochen? Wie verhält sich das Kollegium einer Schule zu den Straßenkämpfen und zu den heftigen ideologischen und parteipolitischen Auseinandersetzungen der Zeit? Welches Verständnis von politischer Bildung, geeigneten Verfahren und Methoden prägte den Unterricht? Über die didaktischen Alltagsvorstellungen und die spannenden praktischen Versuche der politischen Bildung in der Weimarer Republik wissen wir noch immer viel zu wenig.¹ Historische Fachunterrichtsforschung blieb lange Zeit als normative Ideengeschichte an den „großen Konzeptionen“ und „Klassikern“ orientiert. Die Rekonstruktion historischer Unterrichtspraxis stand selten im Mittelpunkt des Interesses. Dabei kann gerade eine Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung des pädagogisch-didaktischen Denkens im Wechselspiel mit der Entwicklung der praktischen Formen des Unterrichts der Schulpraktiker und Schulpraktikerinnen helfen, grundlegende Probleme, Prinzipien, Konzepte und Praxisformate in ihrer Entstehung zu beobachten. Anhand historischer Fälle können wie an einem Wetzstein Einsichten in fundamentale Fragen der eigenen Profession geschärft werden:

Das geschichtliche Labor [...] enthält gleichsam die Versuchsanordnungen, die Abläufe der Experimente, aus denen Nachfolgende lernen könnten. Wie in einer Computersimulation kann man jetzt im Schnelldurchgang gedanklich nachvollziehen, was [...] Jahrzehnte gedauert hatte. Die Chance liegt darin, daraus Anwendungsmöglichkeiten zu entdecken, zu prüfen, anzunehmen oder zu verwerfen, ohne dass man erst die Irr- und Umwege beschreiten muss, über welche die Geschichte berichtet. (Gagel 2005, 18)

Um sich einer solchen Kulturgeschichte politischer Bildung anzunähern, ist die Rekonstruktion von Unterrichtspraxis anhand von Quellen wie Präparationen von Unterrichtsstunden, Berichten, Schülermitschriften, Fotografien oder Filmen notwendig.

Helena Meier, Autorin dieses Studententextes, hat sich auf den mühsamen wie spannenden Weg begeben, den Unterrichtsalltag an einer Berliner Schule in der Weimarer Republik zu erforschen. Ihre Recherche führte sie in Archive und teilweise stillgelegte Heimatmuseen bis hinunter in den verstaubten Keller des ehemaligen Schulgebäudes. Sie sichtete Materialien, die dort teils über 80 Jahre hinweg unbeachtet lagerten, führte Experteninterviews mit Lehrkräften der Nachkriegszeit.

¹ Zur Genese einer demokratischen Fachdidaktik im Rahmen der Diskussionen um Konzeption und Praxisformen einer Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik vgl. Busch (2016); Einzelfallstudien zur Unterrichtsgeschichte der Staatsbürgerkunde Grammes (1998) und Busch (2011).

Begegnete man ihr am heutigen Schulstandort zunächst teils mit Skepsis und Unverständnis, begeisterte sie nach und nach die beteiligten Schulleitungen von ihren Entdeckungen, die eine beeindruckende Tradition pädagogischer Praxis aufdeckten.

Zusammen mit der Lichtwarkschule in Hamburg oder dem Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin-Schöneberg zählte die Karl-Marx-Schule zu den bekanntesten reformpädagogischen Schulprojekten der 1920er Jahre. Gefördert vom Berliner Oberstadtschulrat Wilhelm Paulsen (1875-1943), der bis 1922 erster Schulleiter der Versuchsschule Tieloh-Süd in Hamburg gewesen war, entwickelten Lehrkräfte unter Leitung von Fritz Karsen hier eine „Schule der werdenden Gesellschaft“.² Mit fächerübergreifendem Projektunterricht, Koedukation, einer ausgeprägten Schülerselbstverwaltung und Abiturskursen für Arbeiterinnen und Arbeiter erprobte das Kollegium pädagogische Innovationen, die deutschlandweit und sogar international Beachtung fanden.

Protagonisten der Studie von Helena Meier sind drei Studienreferendare – Leopold Ehrmann (1903-1988), Marion Ruperti (1904-1999) und Ernst Bloch (1898-Sterbedatum unbekannt) – deren Prüfungsarbeiten die Hauptquelle der vorliegenden Untersuchung darstellen. Wenn man sich die Ausbildungssituation der jungen Anwärter für das Lehramt an höheren Schulen zu dieser Zeit in Preußen vergegenwärtigt, muss man sich immer vor Augen halten, dass diese in ihrem Universitätsstudium in aller Regel keinerlei Bezüge zur Schulpraxis gehabt und nur in Einzelfällen eine pädagogische Vorlesung gehört hatten. Die erste Anstellung und der eigenverantwortliche Unterricht waren „der Sprung ins kalte Wasser“, wie Marion Ruperti im Interview berichtet (Radde u.a. 1993, 231). Sie fühlt sich daher mit einer insgesamt „oberflächlichen Geschichtsausbildung“ (ebd.) mit drei Fächern und dem Amt des Klassenlehrers zunächst überfordert.

Die preußische Prüfungsordnung von 1917 sah für das Lehramt an höheren Schulen nach einem vierjährigen Universitätsstudium in zwei wissenschaftlichen Hauptfächern, einem Nebenfach und einer allgemeinen Prüfung in Philosophie eine zweijährige praktische Ausbildung – ein sog. Seminar- und Probejahr – vor, an deren Ende ein pädagogisches Examen stand. Zwei Lehrproben und eine pädagogische

² Es ist unsere Hoffnung, dass sich endlich Förderer und auch ein Verlag finden mögen für eine Ausgabe der Werke von Fritz Karsen.

Hausarbeit mussten bestanden werden (vgl. Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen, 1917).

Der Prüfungsausgang beeinflusste für die Studienreferendare, die ab Mitte der 1920er Jahre den Vorbereitungsdienst absolvierten, die weitere berufliche Karriere erheblich. 1924 waren in Preußen die Prüfungen nach dem Referendariat zentralisiert worden und die Zeugnisnote entschied nunmehr, welche Kandidaten eine der wenigen Festeinstellungen ergattern konnten. Die dramatischen Überschriften im Deutschen Philologenblatt dieser Jahre lauten „Die Not des Nachwuchses“, „Von der inneren Not der herausgedrängten Assessoren“ oder „Was wird aus den Jungphilologen?“ (vgl. Nath 1986) Mit den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise und einer allgemeinen „Überfüllungssituation“, die bereits zuvor zu einer hohen Lehrerarbeitslosigkeit geführt hatte, dürfte die Situation für die drei Lehramtsanwärter an der Karl-Marx-Schule nicht einfach gewesen sein (vgl. Müller-Rolli 1989, 244f.; Müller-Benedict 2008, 191f.).

Die Arbeit von Helena Meier lässt sich auch als eine Hommage lesen an drei Pioniere der politischen Bildung, deren Lebensläufe durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 alle einen tiefen Einschnitt erleiden: Marion Ruperti muss die Karl-Marx-Schule 1933 verlassen, darf aber, da sie keiner Partei angehörte, als Vertretungslehrerin an verschiedenen Berliner Schulen weiterhin arbeiten. Zusammen mit ihrem Mann hat sie Kontakt zum Widerstand gegen Hitler. Nach der Befreiung vom Faschismus entscheidet sie sich bewusst für ein Leben in der Deutschen Demokratischen Republik, wo sie u.a. als Schulleiterin tätig ist. Über den weiteren Lebensweg von Ernst Bloch ist bislang nichts bekannt. Leopold Ehrmann wird aufgrund seiner jüdischen Abstammung am 1.12.1933 fristlos aus dem Schuldienst entlassen und kann nach der erzwungenen Emigration 1938 in den USA u.a. in der Bildungsverwaltung tätig sein. Der Studientext von Helena Meier ist insofern auch ein Beitrag zur Aufarbeitung einer zu Unrecht weitgehend vergessenen Exilpädagogik (vgl. Feidel-Merz 1990).

Historische Fallbeispiele und damalige Überlegungen der reflektierenden Praktiker können heutigen Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden helfen, Einsichten in grundlegende Fragen sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik und in das eigene Professionshandeln – verfremdet durch die historische Distanz – zu gewinnen. Die Prüfungsarbeiten zeigen Möglichkeiten – wie wir heute sagen würden –

demokratiepädagogischer Schulpraxis und projektorientierten Lernens. Wenn Studienreferendar Ernst Bloch mit seinen Schülern die Agrarkrise in Ostpreußen Ende der 1920er Jahre aus der Tagespresse und mit Hilfe von Expertenvorträgen mehrperspektivisch analysiert, kann von einer frühen Form der kategorialen Konfliktdidaktik am Beispiel eines aktuellen Falles gesprochen werden, wie sie erst in den 1960er Jahren im Zuge der sog. didaktischen Wende in der Didaktikgeschichte der Bundesrepublik wieder aufgegriffen und nachentdeckt werden wird. Die vorgestellten Materialien und rekonstruierten Unterrichtsbeispiele dürften damit nicht nur eine bildungshistorisch interessierte Leserschaft beeindrucken, sondern auch in Kursen der fachdidaktischen Lehrerbildung Interesse finden.

Bei dem hier vorliegenden Studientext handelt es sich um die vollständig überarbeitete und ergänzte Fassung einer Masterarbeit, die im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 2014 eingereicht worden ist (Betreuer: Matthias Busch, Tilman Grammes).

Der Studientext möchte auch inspirieren: Im Archiv der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin lagern zahlreiche Assessorenarbeiten.³ Dieser Bestand wartet noch auf eine entsprechende Dokumentation, Aufarbeitung und fachdidaktische Analyse. In diesem Sinne hoffen wir auf Folgestudien.

Matthias Busch
(Universität Trier)

Tilman Grammes
(Universität Hamburg)

Hinweis: Literaturangaben siehe S. 107ff.

³ Beispiele vgl. Anmerkung 65 (S. 103) im folgenden Text von Helena Meier. Auch aus dem Pädagogischen Institut der Universität Hamburg, der Vorläufereinrichtung der heutigen Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, liegen Prüfungsarbeiten aus den 1930er und 1950er Jahren vor, die aufgearbeitet werden können.

1 Einleitung

„Der Schüler soll selbständig urteilen und handeln lernen“, fordert Marion Ruperti 1931 in ihrer Assessorenarbeit⁴ über den Unterricht im Fach Geschichte an der Berliner Karl-Marx-Schule. Dies „erfordert selbsttätiges Sich-Auseinandersetzen mit seiner Umwelt und mit fremden Meinungen, nach sorgfältigem Prüfen sich entscheiden und dann handeln können“, schreibt sie weiter (Ruperti 1931, 27). Bei Betrachtung der Jahreszahl verwundert, dass diese Aussage nicht von einer heutigen Referendarin stammt, sondern von einer Referendarin in der Zeit der Weimarer Republik. Ruperti unterrichtete allerdings an der von Fritz Karsen geleiteten Karl-Marx-Schule, an der neue reformpädagogische Lernmethoden und Unterrichtsformen erprobt wurden.

Vergleicht man die Aussage der Referendarin mit den heutigen Zielsetzungen des Gesellschaftsunterrichts, lassen sich deutliche Parallelen erkennen. So findet sich im Bildungsplan der Stadtteilschule in Hamburg zum Ziel der Gesellschaftswissenschaften:

Ziel des Unterrichts im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften ist Mündigkeit, hier verstanden als die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und verantwortlich und reflektiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen. (Freie und Hansestadt Hamburg 2011, 12)

Doch warum sollten wir bei der Betrachtung von pädagogischen Zielsetzungen in die Zeit der Weimarer Republik zurück blicken? Unser heutiges Schulsystem mit seinen Inhalten und Ausrichtungen reicht insbesondere bezüglich reformpädagogischer Ansätze mit seinen Wurzeln und Kontinuitäten weit in die Vergangenheit zurück. So etablierten sich gerade in der Schulgeschichte der Weimarer Republik vergleichsweise viele Versuchsschulen, und es lassen sich zahlreiche Methoden und Ansätze finden, die in der heutigen Zeit wieder an Aktualität gewinnen.

Gegenstand dieser Arbeit ist deshalb die politische Bildung in der Weimarer Republik am Beispiel der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln. Dabei liegt das Augenmerk auf

⁴ Die Assessorenarbeit war Bestandteil der Pädagogischen Prüfung von Referendaren (vgl. Reimers 2012, 10). Die Pädagogische Prüfung bestand aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil und aus Lehrproben (vgl. Vorbrodt/Herrmann 1930, 280). Der schriftliche Teil bestand aus der Assessorenarbeit und erfüllte somit eine Voraussetzung, um Assessorin oder Assessor zu werden.

der Rekonstruktion des Schullebens und des Unterrichts im Fach Geschichte⁵. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Welche Aspekte einer politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler lassen sich zur Zeit der Weimarer Republik an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln sowohl organisatorisch als auch inhaltlich finden?
- Was verstanden die damaligen Assessorinnen und Assessoren unter einer politischen bzw. staatsbürgerlichen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler?

Bevor inhaltlich näher auf die Karl-Marx-Schule und ihr Konzept eingegangen wird, werden zunächst die Vorgehensweise dieser Arbeit, die Quellenlage, die Untersuchungsmethode und der aktuelle Forschungsstand zur politischen Bildung in der Weimarer Republik dargestellt. Anschließend wird im zweiten Kapitel auf die Karl-Marx-Schule eingegangen, deren Schulleiter Fritz Karsen versuchte, sein Konzept einer „Schule der werdenden Gesellschaft“ (Karsen 1921) im Schulalltag umzusetzen. Sodann werden die Schülerselbstverwaltung und die Ausrichtung der Studienfahrten mit dem Ziel untersucht, Aspekte politischer Bildung an der Karl-Marx-Schule zu beschreiben, die konzeptionell außerhalb der Unterrichtspraxis angelegt waren. Danach werden die bis dahin gefundenen Aspekte einer politischen Bildung in der Organisation der Karl-Marx-Schule resümiert.

Im dritten Kapitel wird zunächst auf den Entstehungshintergrund der Assessorenarbeiten eingegangen, bevor im vierten Kapitel die Auswertung hinsichtlich Ansätzen zu einer politischen Bildung erfolgt. Im Anschluss wird im fünften Kapitel mit Hilfe weiterer Quellen untersucht, inwiefern der in den Assessorenarbeiten beschriebene Geschichtsunterricht auch als Musterbeispiel für den Unterricht im Fach Geschichte an anderen Schulen in der Weimarer Republik gelten kann.

1.1 Quellenlage

⁵ Ein eigenständiges Fach „Staatsbürgerkunde“, obwohl laut Weimarer Reichsverfassung in Artikel 148 gefordert, wird – wie an den meisten Schulen – auch an der Karl-Marx-Schule nicht angeboten (vgl. Busch 2016, 89ff.).

Die Rekonstruktion historischer Unterrichtspraxis wird durch eine oft nur noch bruchstückhaft erhaltene und zudem medial heterogene Quellenlage erschwert. Ganz allgemein lassen sich drei verschiedene Ebenen von Quellen finden. Die erste Ebene sind historische Quellen, die zur Zeit der Weimarer Republik entstanden sind und bei denen es sich somit um Primärquellen handelt. Auf der zweiten Ebene, den Sekundärquellen, finden sich Berichte von ehemaligen Lehrkräften und Schülern der Schule, deren Erinnerungen erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Befragungen festgehalten wurden. Diese Erinnerungen unterliegen also der Problematik, dass sie durch die zeitliche Distanz zu den Ereignissen das Ergebnis eines Deutungsvorganges sind. Weitere Sekundärquellen, die eine dritte Ebene darstellen, sind Forschungsarbeiten zum Thema. Auf diese wird im Forschungsstand näher eingegangen. Alle drei Ebenen liefern so jeweils eine eigene Sicht auf die damalige Wirklichkeit.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Auswertung von Assessorenarbeiten zum Unterricht im Fach Geschichte der Karl-Marx-Schule, die sich im Archiv der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin befinden. Insgesamt sind sechs Assessorenarbeiten archiviert, die zum Unterricht an der Karl-Marx-Schule verfasst wurden. Davon gehen drei Arbeiten explizit auf den Geschichtsunterricht ein. Da sich nach einer ersten Sichtung herausstellte, dass diese Arbeiten auf die Behandlung von Aspekten einer politischen Bildung im Unterricht hindeuten, wurden sie für eine ausführliche Analyse herangezogen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht über die Assessorenarbeiten zum Geschichtsunterricht in der BBF

Signatur	Inhalt	Laufzeit
GUT ASS 105	Gutachterstelle des BIL- Assessorenarbeiten Die Vorbereitung und Durchführung eines Arbeitsplanes „Die Lage der Landwirtschaft“ in einer Obersekunda der Karl-Marx-Schule: Erfahrungen und Beiträge zur arbeitsunterrichtlichen Behandlung wirtschaftspolitischer Probleme in der Oberstufe/ Ernst Bloch Berlin 1931- 67 Bl., masch. Darin: Prüfungsarbeit inkl. Klassenarbeiten der Schülerinnen und Schüler	1931
GUT ASS 247	Gutachterstelle des BIL- Assessorenarbeiten Geschichtsunterricht auf der Karl-Marx-Schule/ Leopold Ehrmann Berlin 1931- 47 Bl., masch., handschriftl. Darin: Prüfungsarbeit und Unterrichtsprotokolle	1931
GUT ASS 1167	Gutachterstelle des BIL- Assessorenarbeiten Geschichtsunterricht in einer Untersekunda der Karl-Marx-Schule/ Maria Ruperti Berlin 1931- 49 S., masch.	1931

Als weitere Quellen kommen dazu Klassen- und Unterrichtsarbeiten von Schülerinnen und Schülern, die den Arbeiten von Ernst Bloch und Leopold Ehrmann angefügt sind. Sowohl bei den Assessorenarbeiten als auch bei den Klassenarbeiten ist zu beachten, dass es sich um Prüfungsarbeiten handelt, die angefertigt wurden, um eine gute Bewertung zu erhalten und nicht um späteren Generationen zu zeigen, wie die Unterrichtspraxis damals ausgesehen hat.⁶

Weitere historische Quellen fanden sich im Archiv des Museums Neukölln, das als Rechtnachfolgerin des Neuköllner Schulmuseum Dokumente einer Ausstellung archiviert, in der Anfang der 1990er Jahre auch die Schulpraxis der Karl-Marx-Schule dargestellt wurde.⁷ Zu den Archivalien von besonderem historischen Wert zählen ein Mitteilungsheft der Schülerselbstverwaltung der Karl-Marx-Schule und verschiedene Fotos aus dem Unterrichtsalltag der Schule zur Zeit der Weimarer Republik. Da die meisten Fotos aus Zeitungsartikeln stammen, ist bei ihnen davon auszugehen, dass es sich nicht um Schnappschüsse handelt, die das Unterrichtsgeschehen zeigen, sondern eher um gestellte Bilder, die gemacht wurden, um die Schule möglichst repräsentativ darzustellen. Ungeklärt geblieben ist bisher, ob und inwieweit das Schularchiv der Karl-Marx-Schule erhalten ist und weitere bildungshistorisch relevante Quellen enthält.⁸

⁶ Zur Bedeutung von Schülerarbeiten und Abituraufsätzen als Quellengattung für die Rekonstruktion von Unterrichtspraxis vgl. speziell für die Weimarer Republik Hohmann/Langer 1995, Schmitz 1999.

⁷ Zur Ausstellung vgl. den Sammelband „Schulreform – Kontinuitäten und Brüche“ (Radde et al. 1993a), der im Rahmen der Ausstellung des Schulmuseums Neukölln veröffentlicht wurde.

⁸ Das Schularchiv ist im Keller des Gebäudes der ehemaligen Karl-Marx-Schule untergebracht, worin sich heute das Ernst-Abbe-Gymnasium befindet. Ein besonderes Anliegen war es für mich, das Gebäude der ehemaligen Karl-Marx-Schule aufzusuchen, um mir ein Bild von der einstigen Wirkungsstätte von Fritz Karsen zu verschaffen. Auf meine Anfrage antwortete mir 2015 der Fachbereichsleiter der Gesellschaftswissenschaften des Ernst-Abbe-Gymnasiums, Jan Ebert. Er ermöglichte es mir, die Schule im Rahmen eines Besuchs kennen zu lernen. Eine Auswertung der Archivalien war leider bisher nicht möglich.

Herr Ebert informierte mich allerdings über eine Lehrerin, die ihr Referendariat am Ernst-Abbe-Gymnasium absolviert und ihre Examensarbeit zur Karl-Marx-Schule verfasst habe. Nach weiterer Recherche stellte ich fest, dass diese Lehrerin Schulleiterin am Leonardo da Vinci Gymnasium war und sich seit Sommer 2014 im Ruhestand befindet. Auf meine Mailanfrage an die Schule mit Bitte um Weiterleitung an die ehemalige Schulleiterin bekam ich eine Rückmeldung, so dass ich telefonisch Kontakt zu ihr aufnehmen konnte. Frau Mischon-Vosselman informierte mich, dass sie ihre Examensarbeit mit dem Titel „Die Auswirkungen der Machtübernahme durch den Nationalsozialismus auf das Schulwesen am Beispiel der Ernst-Abbe-Oberschule (früher Karl-Marx-Schule) in Neukölln. Planung, Durchführung und Analyse einer Unterrichtsreihe in einer 10. Klasse des Gymnasiums“ am 27. Oktober 1982 in Berlin eingereicht habe. Sie berichtete, dass es damals in den 1980er Jahren nicht bekannt gewesen sei, dass Fritz Karsen Schulleiter an dieser

Weitere Quellen zur Konzeption der Schule liefern Fritz Karsens Veröffentlichungen. Hier kann auf zwei Monographien⁹ und einen Sammelband¹⁰ zurückgegriffen werden. Außerdem hat Fritz Karsen in verschiedenen Lehrerzeitungen Stellung zur Karl-Marx-Schule bezogen. Auch Zeitschriftenartikel wurden verwendet, die sich vor allem in Lehrerzeitschriften wie beispielsweise der Zeitschrift *Aufbau* befinden. Besonders hervorzuheben sind dabei zum einen die Berichte von Lehrkräften der Karl-Marx-Schule zu Studienfahrten mit ihren Schülerinnen und Schülern. Auch bei diesen Dokumenten ist davon auszugehen, dass sie auch geschrieben wurden, um die innovative Arbeit der Schule Außenstehenden näher zu bringen. Von daher ist davon auszugehen, dass diese Darstellungen auch immer ein idealisiertes Bild vermitteln.

1.2 Untersuchungsmethode

Die Arbeit soll einen Beitrag zur historisch-didaktischen Untersuchung von Schulalltag und Unterrichtswirklichkeit sowie zur Schulgeschichte in Berlin leisten. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die ausgewählten Assessorenarbeiten, die im Archiv der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung erhalten sind, einer Quellenkritik unterzogen.

Die Quellenkritik analysiert die formalen (äußeren und stilistischen) und inhaltlichen Merkmale einer Quelle, die Quelleninterpretation ordnet sie dann in einem nächsten Schritt in den historischen Kontext ein und wertet sie im Sinne der Fragestellung aus. (Büttner 2014)

In der äußeren Quellenkritik werden dabei zunächst die formalen Aspekte beschrieben, also die Herstellungsart und der Zustand. In der inneren Quellenkritik geht es dann um die Entstehung des Dokuments und um die jeweiligen Verfasser. Dies geschieht nach der hermeneutischen Methode der Geschichtswissenschaft. Dabei wird versucht die Menschen und ihre Handlungen aus ihrer Zeit heraus zu

Schule war. Sie sei mit ihrem Oberstufenkurs in Geschichte überraschend darauf gestoßen, als sie die Frage untersuchten, wie diese Schule nach 1933 gleichgeschaltet wurde.

⁹ Fritz Karsen veröffentlichte zur Zeit der Weimarer Republik zunächst 1921 sein Hauptwerk zur Schulreform „Die Schule der werdenden Gesellschaft“ (Karsen 1921). Anschließend gab er 1923 die Monographie „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme“ heraus (Karsen 1923).

¹⁰ 1924 veröffentlicht Fritz Karsen den Sammelband „Die neuen Schulen in Deutschland“, indem sich zwei Artikel von ihm selbst befinden: „Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen“ und „Die Aufbauschule in Neukölln“ (Karsen 1924c).

verstehen und schließlich den Bezug zur Gegenwart herzustellen. Es handelt sich dabei um kein starres Verfahren, sondern es muss an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand angepasst werden (vgl. Ronald/Herbrik 2014, 473).

1.3 Forschungsstand

1.3.1 Politische Bildung in der Weimarer Republik

In der Weimarer Republik wurde zwar die Forderung einer „Staatsbürgerlichen Erziehung“ entsprechend der Weimarer Verfassung erhoben, jedoch – mit Ausnahme der Fach- und Berufsschulen – meist kein eigenständiges Unterrichtsfach für Staatsbürgerkunde beziehungsweise Politik eingerichtet (vgl. Weber 1972, 18).

Artikel 148 der Reichsverfassung fordert:

1. In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.
2. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.
3. Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung.
4. Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.

Das retrospektive Bild, das die Fachdidaktik nach 1945 von der staatsbürgerkundlichen Praxis zeichnete, ging lange Zeit von einem „Scheitern“ der Bemühungen um eine politische Bildung in der Weimarer Republik aus (vgl. dazu ausführlich Busch 2016, 11ff.).

So erkennt Kurt Gerhard Fischer in seiner 1970 veröffentlichten Untersuchung „Politische Bildung in der Weimarer Republik“ nur in der Staatsbürgerlichen Woche, die 1923 in Berlin stattfand und reichsweit für Aufsehen sorgte, einen wirklichen Beleg für politische Bildung in der Weimarer Republik (vgl. Fischer 1970, 27).

Auch Joachim Detjen beschäftigte sich mit der politischen Bildung in der Weimarer Republik und kam zu folgendem Fazit: „Die Weimarer Republik scheiterte mit ihrem Projekt einer die Demokratie unterstützenden politischen Bildung und Erziehung“

(Detjen 2007, 83). Bezogen auf den Unterrichtsalltag stellte er fest, dass der Geschichtsunterricht keinen Beitrag zur politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler geleistet habe (vgl. ebd., 81).

Da die politische Bildung dem Fach Geschichte überlassen worden sei, habe dies dazu geführt, aktuelle Tagesfragen auszuklammern (vgl. Kuhn 1993, 55). Außerdem habe es keine geeigneten Lehrpläne und Schulbücher zu diesem Thema gegeben (vgl. ebd., 56). Das Selbstverständnis der Schule als Ort der Wissensvermittlung habe einer politischen Bildung in der Weimarer Republik im Wege gestanden (vgl. Weber 1972, 120).

Jedoch schlugen gegen Ende der 1920er Jahre erste Lehrerinnen und Lehrer neue Wege der staatsbürgerlichen Erziehung vor, die die Besprechung aktueller politischer Probleme mehr in den Mittelpunkt rücken sollten (vgl. Kuhn 1993, 54). Roemheld sieht in den „Entschiedenen Schulreformern“¹¹ einen Unterschied zu den meisten Lehrkräften der Weimarer Republik. „Sie waren wirklich bereit, den Staat auf- und auszubauen; sie stellten sich in ausdrücklichem Gegensatz zu den übrigen Geschichtslehrern auf den Boden der Republik“ (Roemheld 1974, 131). Jedoch gibt Roemheld zu bedenken, dass es sich bei dieser Gruppe um eine Minderheit gehandelt habe, die deshalb außer Betracht bleiben müsse (vgl. ebd., 131).

Neuere Forschungsergebnisse lassen am Befund eines Scheiterns der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik jedoch berechtigte Zweifel aufkommen: Grammes zeigt in einem Beitrag zur „Historischen Fachunterrichtsforschung“ schon 1998 auf, dass derjenige, der „in die Diskussionen der 20er Jahre über staatsbürgerliche Erziehung“ eintauche, „viele Problemanzeigen und Argumentationsfiguren aus der Gegenwart“ erkenne (Grammes 1998, 110). Außerdem stellt er fest, dass das vorherrschende Urteil, die politische Bildung in der Weimarer Republik sei gescheitert, so pauschalisiert aus verschiedenen Gründen nicht zutreffend sei (ebd.).

¹¹ 1919 schlossen sich mehrere „reformwillige Oberlehrer“ des Deutschen Philologenvereins in Berlin unter der Leitung von Paul Oestreich zum Bund Entschiedener Schulreformer zusammen (vgl. Richter 1981, 122f.). Ihr Ziel war eine Erneuerung des Weimarer Schulwesens. Auch Fritz Karsen gehörte bis zu einem Streit zu den Entschiedenen Schulreformern.

Busch rekonstruiert eine Genese der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, mit der sich „die Vorstellung von einer gescheiterten, antidemokratischen Bildung in der Weimarer Republik [...] widerlegen“ lasse (Busch 2011, 468). Anhand einer Diskursanalyse zu staatsbürgerlichen Praxisformen wie der „Aktuellen Stunde“¹², zur Schülerelbstverwaltung oder dem genetischen Lernen in den pädagogischen Fach- und Lehrerzeitschriften weist die Analyse einen Lern- und Professionalisierungsprozess nach, in welchem eine demokratieadäquate Didaktik staatsbürgerkundlichen Lernens emergiere (vgl. Busch 2016, 391f.).

Angesichts des aktuellen, divergenten Forschungsstands sind weitere Fallanalysen zur staatsbürgerkundlichen Unterrichtspraxis wünschenswert. Die vorliegende Rekonstruktion der konzeptionellen Ausrichtung und der Unterrichtspraxis an der Karl-Marx-Schule soll dazu einen Beitrag leisten.

1.3.2 Karl-Marx-Schule und Fritz Karsen

Die Konzeption der Karl-Marx-Schule stellt Gerd Radde in seiner 1973 entstandenen Dissertation „Fritz Karsen – Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit“ umfangreich dar (Radde 1973). Allerdings lässt sich in der Monographie kein eigenständiges Kapitel finden, das sich auf Aspekte einer politischen Bildung an der Karl-Marx-Schule bezieht. Als Raddes Verdienst kann angesehen werden, dass er eine Vielzahl von Quellen und Informationen, die zu Fritz Karsen und der Karl-Marx-Schule zu finden waren, zusammengetragen und sortiert hat. Dadurch wurde ein umfangreiches Bild des Wirkens und Lebens von Fritz Karsen geschaffen. Bis zu dieser „Wiederentdeckung“ Karsens durch Gerd Radde 1973 habe sich in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft kaum jemand für dessen Reformwerk interessiert. In der Zeit bis 1965 seien nur vier wissenschaftliche Artikel in Zeitschriften erschienen: je ein Nachruf im Todesjahr 1951 in der „Berliner Lehrerzeitung“ (Karl Linke) und in „Bildung und Erziehung“ (Franz Hilker) sowie zwei Aufsätze des ehemaligen Lehrers Alfred Ehrentreich im Jahr 1952 (vgl. Keim 1994, 148). Es fehle weiterhin eine Gesamtausgabe der Schriften Karsens, sowie eine

¹² Bei der „Aktuellen Stunde“ handelte es sich um Unterrichtsstunden, in denen aktuelle politische Probleme besprochen wurden, wodurch ein Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung der Schülerinnen und Schüler geliefert werden sollte (vgl. Busch 2011).

Aufarbeitung seiner didaktischen Ansätze und ihrer Umsetzung an der Karl-Marx-Schule (vgl. ebd., 154). An diesem Desiderat hat sich bis heute nur wenig geändert.¹³

Die große Bedeutung der Schule für die Reformpädagogik stellt unter anderem Reiner Lehberger heraus. Die Karl-Marx-Schule „war dabei ein so komplexer Schulversuch – inhaltlich wie vor allem strukturell –, dass er in dieser Dimension im gesamten Deutschen Reich singulär blieb und bis heute auch geblieben ist“ (Lehberger 2002, 89). Eine Ausnahme habe die Schule auch schon deshalb gebildet, weil es sich bei ihr um eine höhere Schule handelte. Vergleichbare Schulversuche habe es überhaupt nur in fünf weiteren Städten gegeben (vgl. ebd., 84).

Die Berliner Schulgeschichte in der Weimarer Republik hat Wilhelm Richter 1981 in seiner Monographie „Berliner Schulgeschichte“ aufgearbeitet (Richter 1981). Richter stützt seine Darstellung dabei vor allem auf Jens Nydahl, der bereits als SPD-Stadtschulrat von Berlin (1926-1933) das Berliner Schulwesen umfangreich dokumentiert hat (vgl. Nydahl 1928; Schonig 1989, 32). Richter sieht das Zentrum der Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik bei Wilhelm Paulsen, dem Oberstadtschulrat von Berlin in der Zeit von 1921 bis 1926, bei Wilhelm Blume, dem Gründer der Schulfarm „Insel Scharfenberg“, sowie bei Fritz Karsen, dem Schulleiter der Karl-Marx-Schule (vgl. Schonig 1989, 42). Der Neuköllner Schulkomplex habe die „von der internationalen reformpädagogischen Szene der 20er und 30er Jahre am meisten beachtete Reformschule Berlins“ dargestellt (Haubfleisch 1994, 119). Es kann somit davon ausgegangen werden, dass der Karl-Marx-Schule eine große Bedeutung in der Reformbewegung zur Zeit der Weimarer Republik zukam.

¹³ Hansen-Schaberg wertet in ihrem Sammelwerksbeitrag „Demokratie und Erfahrungsorientierung bei Fritz Karsen“ die Karl-Marx-Schule als Vorläufer für den heutigen Sachunterricht, da dort eine weitreichende Schülermitbestimmung sowie ein stadtteil- und erfahrungsorientierter Unterricht praktiziert worden seien (vgl. Hansen-Schaberg 2004, 137).

2 Die Karl-Marx-Schule zur Zeit der Weimarer Republik

Die Geschichte der Karl-Marx-Schule im Berliner Stadtteil Neukölln ist untrennbar mit dem Wirken des Reformpädagogen Fritz Karsen (1885-1951) verbunden. Fritz Karsen übernahm als Schulleiter zu Beginn des Winterhalbjahres 1921/22 die Karl-Marx-Schule, die zu diesem Zeitpunkt noch den Namen „Kaiser-Friedrich-Realgymnasium“ trug (vgl. Radde 1973, 64). Erst im Jahre 1929 wurde die Schule in Karl-Marx-Schule¹⁴ umbenannt (vgl. Keim 1994, 146). Bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten formte Karsen diese Schule nach und nach zu einer „Gesamtschule“, die schließlich im Jahre 1933 vom Kindergarten bis zum Abitur führte.

Der Groß-Berliner Bezirk Neukölln war zur Zeit der Weimarer Republik ein Arbeiterwohnviertel. Im Jahre 1925 lebten dort rund 290.000 Einwohner. Die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung gehörte zur Arbeiterschaft, rund ein Viertel waren Angestellte und Beamte und ein weiteres Viertel war selbstständig oder arbeitslos (vgl. Richter 1981, 140).

Das Hauptgebäude der Schule war ein dreistöckiges rotes Backsteingebäude. Das Gebäude an der heutigen Sonnenallee 79 ist erhalten und wird wieder durch eine Schule, das Ernst-Abbe-Gymnasium, genutzt. An der Außenwand der Schule befindet sich heute eine Gedenktafel für Fritz Karsen. Die folgenden Fotos wurden im Dezember 2014 aufgenommen und dokumentieren den heutigen Zustand des Schulgebäudes.

¹⁴ Das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium wurde nicht in Karl-Marx-Schule umbenannt, weil es Karsen oder sein Kollegium gefordert hätten. Vielmehr wurde die Namensgebung anscheinend von Lehrkräften gefordert, die der KPD angehörten oder ihr nahestanden. Die Sozialdemokraten um Kurt Löwenstein waren beim Schulneubau am Dammweg auf die Stimmen der KPD-Fraktion angewiesen, so dass die Sozialdemokraten ebenfalls für die Umbenennung stimmten (vgl. Radde 1973, 91f.). Karsen lehnte die Umbenennung zunächst ab, da er es nicht für sinnvoll hielt, die Schule schon „durch die Namensgebung parteipolitisch zu fixieren“ (Radde 1973, 90).



Abb. 1 u. 2: Vorder- und Rückansicht des Schulgebäudes des Ernst-Abbe-Gymnasiums (eigene Aufnahme)

2.1 Gründung und Entwicklung der Schule unter Fritz Karsen

Da Karsen davon ausgehen konnte, am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium nicht unbedingt mit offenen Armen empfangen zu werden, und er bereits Erfahrungen mit einem gescheiterten Reformversuch in Lichterfelde hatte, ging er mit seinen Reformbestrebungen zunächst behutsam vor. Er übernahm zunächst den gewohnten Ablauf und beschränkte sich auf innere Reformen. So richtete er Studientage für die Oberstufe ein und gründete monatlich stattfindende Arbeitsgemeinschaften, deren Themen die Schüler selbst bestimmen konnten (vgl. Radde 1973, 65).

Die ersten grundlegenden Reformen setzten erst nach Anstellung weiterer reformfreudiger Lehrerinnen und Lehrer sowie der Einrichtung einer Aufbauschule ein, die Schülern nach der siebten Klasse der Volksschule die Möglichkeit bot, in sechs Jahren das Abitur zu erlangen (vgl. Keim 1998a, 179). 1922 wurden die ersten zwei Aufbauklassen gegründet. Sie führten von der Untertertia (UIII, Kl. 8) bis zur Oberprima (OI, Kl. 13) und damit zur Abiturprüfung (vgl. Radde 1973, 90).

1923 kamen zur Aufbauschule die Arbeiter-Abiturienten-Kurse¹⁵ hinzu, die berufstätigen Arbeitern einen zweiten Bildungsweg zum Abitur ermöglichten (vgl.

¹⁵ Die Arbeiter-Abiturienten-Kurse entspringen nach Karsen „der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit“ (Karsen 1928, 444). Zugelassen zu den Kursen wurden junge Frauen und Männer zwischen 18 und 25 Jahren, die über keine weitere Vorbildung als den Volksschulabschluss verfügten (vgl. ebd., 445). Außerdem sollten sie sich bereits durch gesellschaftliche Aktivität ausgezeichnet haben (vgl. Radde 1993b, 90). Um aufgenommen zu werden, musste eine Eingangsprüfung bestanden werden. Der Inhalt des Unterrichts richtete sich vor allem auf soziale

ebd., 86). Eine weitere Reform war die Koedukation, die 1925 eingeführt wurde (vgl. Benner/Kemper 2003, 271). Damit war das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium in Berlin die einzige höhere Schule, in der Mädchen und Jungen zusammen unterrichtet wurden (vgl. Sonja Karsen 1998, 169). Im Spätherbst 1927 kam es schließlich zur Fusion mit der 53./54. Volksschule, so dass Karsens Schule nun mehr und mehr zu einer Einheitsschule¹⁶ wurde (vgl. Radde 1973, 82). Die Schulstandorte lagen jedoch mehr als 10 Minuten auseinander.

Für die Verwirklichung einer auch räumlich in einem Schulkomplex liegenden Einheitsschule plante Karsen gemeinsam mit dem Architekten Bruno Taut¹⁷ einen Neubau für ca. 3000 Schülerinnen und Schüler. Dieser sollte 1929/30 errichtet werden (vgl. Link 2010, 38). Dazu kam es aber nicht mehr, da aufgrund der Weltwirtschaftskrise die Finanzierung scheiterte. Allerdings war zu diesem Zeitpunkt bereits ein Pavillon für den Erdkundeunterricht auf dem Gelände am Dammweg¹⁸ errichtet worden, in dem auch schon Probeunterricht stattfand. Dieser steht heute auf dem Schulgelände der Carl-Legien-Oberschule und ist unter Denkmalschutz gestellt (Denkmalamt 2015, Objekt-Dokumenten-Nummer 09090460).

und politische Fragen, da sich diese Schülerinnen und Schüler dafür insbesondere interessierten. Für den Geschichtsunterricht sei es deshalb wichtig von der Gegenwart auszugehen (vgl. Karsen 1928, 447).

¹⁶ Unter einer Einheitsschule verstand Karsen eine gemeinsame Schule für alle Schülerinnen und Schüler vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung. Die bestehende Differenzierung des Schulsystems lehnte er ab.

¹⁷ Bruno Taut (1880-1938) war in den 1920er Jahren bereits ein bekannter Architekt, der schon als „Stadtbaumeister von Magdeburg“ und als Architekt der „Hufeisensiedlung“ in Berlin-Neukölln in Erscheinung getreten war. Dem Schulkomplex der Karl-Marx-Schule habe er sich mit besonderem Interesse gewidmet, da auch seine beiden Töchter die Karl-Marx-Schule besuchten und er von der dortigen Schularbeit begeistert gewesen sei (vgl. Korthaase 1993, 216).

¹⁸ Der Grundriss des geplanten Neubaus bestand aus einem sektorenförmigen Grundriss in einem angelegten Park, der Gärten, Spielplätze, Turnhalle, Schwimmbad und einen Sportplatz enthalten sollte, welcher nicht nur von den Schülerinnen und Schülern, sondern auch von der ansässigen Bevölkerung genutzt werden sollte. Ringsum sollten Wohnblocks entstehen (vgl. Radde 1973, 180).



Abb. 3: Versuchspavillon auf dem Schulgelände der Carl-Legien-Oberschule (eigene Aufnahme)

Der Pavillon zeichnet sich durch zwei Oberlichter und eine große Fensterfront aus, die sich öffnen lässt und ein Heraustreten der Schülerinnen und Schüler in den Garten erlaubt (vgl. Link 2010, 38f.).

Zum Jahreswechsel 1929/1930 wurde außerdem ein Studienseminar eingerichtet, in dem angehende Lehrkräfte ausgebildet wurden (vgl. Radde 1973, 86). Karsen verfolgte damit vor allem zwei Ziele. Zum einen bot das Studienseminar die Möglichkeit, den eigenen Bedarf an aufgeschlossenen Lehrerinnen und Lehrern zu sichern, und zum anderen konnte das Studienseminar zu einer Verbreitung der Ideen Karsens führen (vgl. ebd., 87).

Die Grafik in Abbildung 4 verdeutlicht den Aufbau der Karl-Marx-Schule.

Die Entstehung und Entwicklung der Schule war nur durch die Unterstützung möglich, die Karsen durch Entscheidungsträger der lokalen Schulpolitik bekam (vgl. Radde 1993a, 93). Wilhelm Paulsen¹⁹, der bereits in Hamburg an der Gründung von

¹⁹ Wilhelm Paulsen (1875-1943) hatte bereits in Hamburg die Versuchsschule „Am Tieloh“ geleitet und so reformpädagogische Erfahrungen sammeln können. Diese Erfahrungen setzte er in Berlin ein, um sich dem Versuch einer „inneren Erneuerung der Schule“ zu stellen (Karsen 1924a, 161). „Er sprach von der neuen Lebensgesinnung unserer Zeit, aus der auch eine neue Schule geboren werden müsse, von der neuen Jugend, die ihre Schule lebt, wo sie beisammen ist, von der

Versuchsschulen beteiligt gewesen war, wurde 1921 Oberstadtschulrat in Berlin. Paulsen und Karsen kannten sich bereits vorher und hatten ein vertrauensvolles Verhältnis entwickelt. Aber auch von Paulsens Nachfolger Jens Nydahl²⁰, der 1926 sein Amt antrat, wurde Karsen unterstützt. Das Gleiche galt für den Stadtschulrat von Neukölln, Kurt Löwenstein²¹.

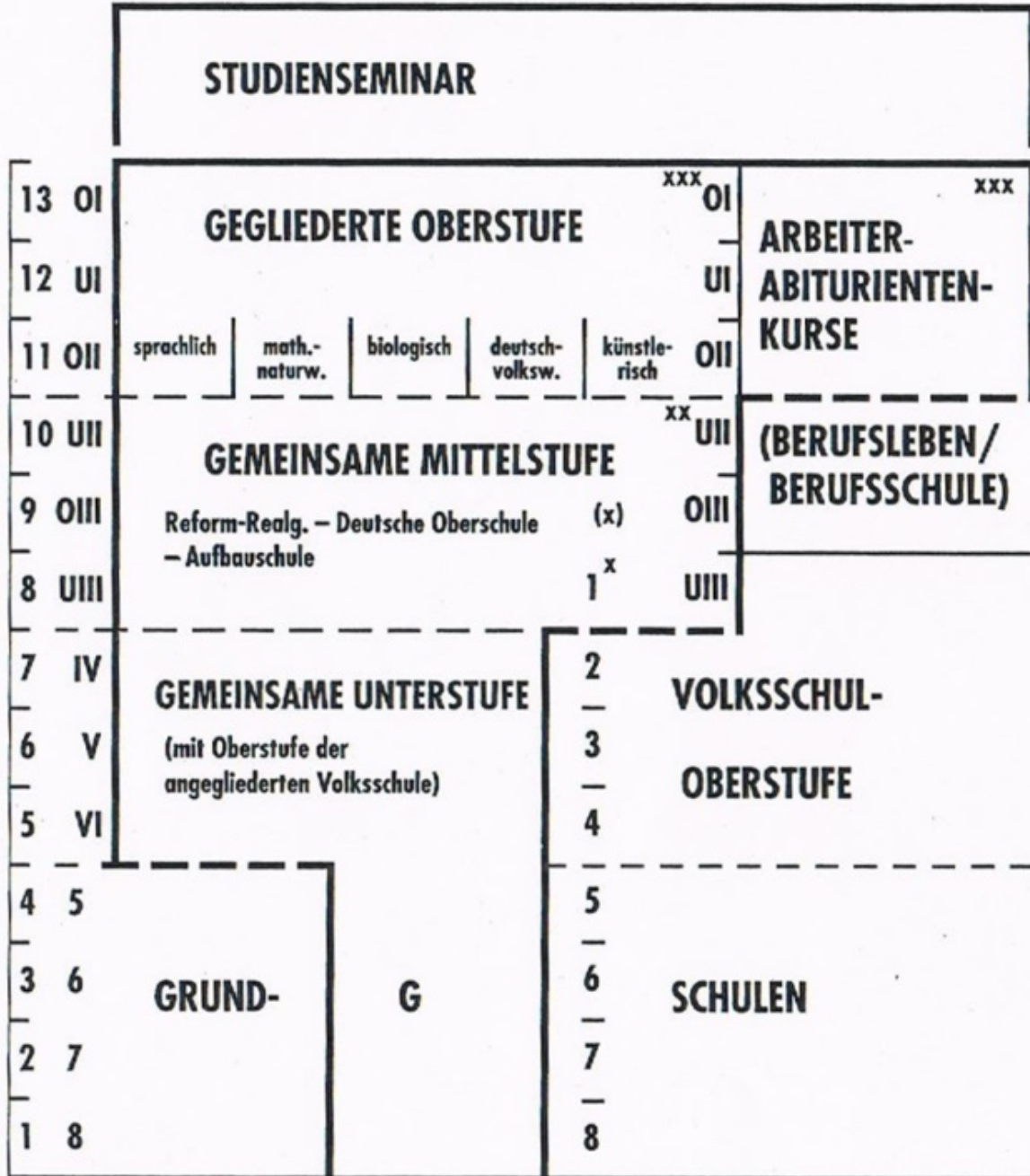
Doch wer war eigentlich der Schulleiter Fritz Karsen?

Duldung, die das neue Werden ebenso verlange, wie sie selbstverständlich auch allem Bestehenden und noch Lebendigem gewährt werde“ (ebd., 162).

²⁰ Jens Nydahl (1883-1967) war ab 1913 zunächst als Lehrer in Berlin-Neukölln tätig. In seiner Zeit als Oberstadtschulrat von Berlin führte er beispielsweise das Sonderschulwesen ein, senkte die Klassengröße und förderte schulische Theateraufführungen und Studienfahrten (vgl. Schuppan 1993, 225f.).

²¹ Kurt Löwenstein (1885-1939) war ab 1920 Abgeordneter des Reichstages. Zunächst gehörte er der USPD (Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands) an, nach 1922 dann der SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschlands). Als Stadtschulrat von Berlin-Neukölln beschreibt er seine Vorstellung von Schulpolitik folgendermaßen: „Die Schulpolitik, die hier vertreten werden soll, soll grundsätzlich und radikal sein. Für sie ist die Schule Problem, Aufgabe aus der Dynamik werdender Gesellschaft; ihre Politik ist der Gestaltungswille dieser Dynamik“ (Löwenstein 1928, 3).

DIE GESAMTSCHULE IN BERLIN-NEUKÖLLN* (KARL-MARX-SCHULE)



Schul- Klassen-
jahr bezeichnung

xxx Abitur
 xx Mittlere Reife
 x Volksschulabschluß (x) erweitert

*Stand von 1932 nach einer Handskizze von Min.Rat Metzner (ergänzt von G. Radde)

Abb. 4: Aufbau der Karl-Marx-Schule (Radde 1993a, 92)

2.1.1 Zur Person Fritz Karsen

Fritz Karsen wurde am 11. November 1885 in Breslau als zweites von drei Kindern geboren. Nach dem Abitur 1904 studierte er in Breslau Germanistik und Anglistik, um später wie sein Vater Lehrer zu werden (vgl. Radde 1973, 21f.). Das Studium schliesst er 1908 mit der Dissertation „Henrik Steffens Romane: ein Beitrag zur Geschichte des historischen Romans“ ab²². Im Jahr darauf legt er das Staatsexamen mit den Fächern Deutsch, Englisch und Philosophie für die Oberstufe ab. In den darauf folgenden Jahren erwarb er außerdem noch die Lehrbefähigung für Französisch und Sport (vgl. ebd., 22).

Seine erste Oberlehrerstelle trat Karsen 1911 in Liegnitz an. Er wechselte jedoch bereits nach einem halben Jahr die Schule und ging nach Magdeburg. Während des ersten Weltkriegs wurde er aufgrund eines Magenleidens nicht eingezogen (vgl. ebd., 23).

Erst nach dem Wechsel an die Luise-Henriette-Schule in Berlin-Tempelhof 1918 begann Karsen sich reformpädagogisch zu engagieren. Er trat 1918 in die Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) ein und gründete 1919/20 den Bund Entschiedener Schulreformer mit (vgl. ebd., 24). Der Bund Entschiedener Schulreformer entstand 1919 aus einer kleinen Gruppe von Oberlehrern unter Leitung von Paul Oestreich²³, die Reformen im Schulsystem der Weimarer Republik

²² Henrik Steffens (1773-1845) war Naturwissenschaftler, Philosoph, Schriftsteller und Hochschullehrer. Er war mit vielen heute noch bekannten Zeitgenossen befreundet, beispielsweise mit Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller und Friedrich Schlegel. Auch Steffens glaubte, ähnlich wie Karsen circa 100 Jahre später, am Beginn einer neuen Zeitepoche zu stehen. „Fest davon überzeugt, daß eine neue große Epoche begonnen hatte, die im Kampf mit absterbenden Regeln einer vergangenen lag, reizte es ihn, an diesem Kampf teilzunehmen“ (Lüke 1962, 7f.). Als Hochschullehrer in Breslauer (Breslau war Karsens Geburtsstadt) hat er direkt in die Politik eingegriffen. Am 3. Februar 1813, der preußische König hatte sich nach Breslau zurückgezogen, da die Stadt noch nicht von den Napoleonischen Truppen eingenommen war, erklärte Steffens ohne das Wissen des Königs, Frankreich den Krieg (vgl. ebd., 27). Im Anschluss an die Befreiungskriege gegen Frankreich „fühlte er sich mitverantwortlich für die zukünftige Gestaltung Deutschlands“ und verfasste als Schriftsteller mehrere Werke zur aktuellen Situation Deutschlands (vgl. ebd., 27). Ab 1832 war er Hochschullehrer in Berlin, wo unter anderem Karl Marx seine Vorlesungen besucht hat.

²³ Paul Oestreich (1878-1959) war ein deutscher Pädagoge. Er forderte eine radikale „neue Erziehung“ durch eine „neue Schule“, da es nur so einen Wandel zum Besseren geben könne. Die neue Schule solle eine „Lebensgemeinschaftsschule“ in Form einer Einheitsschule sein, die alle Schülerinnen und Schüler bis zur 10. Klasse gemeinsam unterrichtete. Allerdings konnte er seine

für unabdingbar hielten (vgl. Richter 1981, 122f.). Sie forderten eine reformpädagogische Erneuerung und Demokratisierung des Schulwesens sowie die Einführung der Einheitsschule (vgl. Radde 1973, 31).

In diesen Jahren wurde auch Karsens einziges Kind Sonja geboren. Bereits 1919 kam es zwischen dem Direktor der Luise-Henriette-Schule und Karsen zu ersten Spannungen, die schließlich dazu führten, dass Karsen 1920 die Schule verließ (vgl. ebd., 25).

Im April 1920 wurde er zum Oberstudiendirektor der Staatlichen Bildungsanstalt in Berlin-Lichterfelde berufen, wo er die Möglichkeit erhielt, seine Reformideen im Rahmen eines Schulversuchs umzusetzen. Hierdurch kam es zum Bruch mit Paul Oestreich und vorerst den anderen Entschiedenen Schulreformern²⁴, die gegen eine praktische Umsetzung ihrer Ideen waren. Oestreich war der Meinung, dass die Umsetzung scheitern würde und dies für die Entschiedenen Schulreformer schädlich sei (vgl. Richter 1981, 141).

Bei der Einrichtung handelte es sich um die ehemalige Lichterfelder Kadettenanstalt, in der bis dahin angehende Offiziere ausgebildet wurden. Dies musste nach dem Ersten Weltkrieg aufgrund der Bedingungen des Versailler Vertrages eingestellt werden. Der Freistaat Preußen hatte daraufhin nach langen Verhandlungen beschlossen, die Kadettenanstalten des Landes in staatliche Schulen umzuwandeln (vgl. Radde 1973, 36). Diese Aufgabe oblag nun Karsen. Die 700 bis 800 Kadetten der Schule stammten vor allem aus adeligen Familien, die ihre Kinder kirchlich und national erzogen (vgl. ebd., 37). Karsens Ziel war es, bei diesen Schülern eine soziale Gesinnung hervorzurufen, indem er versuchte, sie an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen.²⁵ Jedoch herrschte sowohl unter den Lehrkräften, die

Ideen nie selbst verwirklichen, trat dafür aber 14 Jahre lang als Leiter des Bundes der Entschiedenen Schulreformer ein (vgl. Radde 1973, 335).

²⁴ Als nächstes wandten sich Siegfried Kawerau und Franz Hilker gegen das „theoretisch-agitatorische Wirken des Bundes“. Hilker wurde 1923 Oberschulrat in Gotha und Kawerau übernahm als Oberstudiendirektor das Köllnische Gymnasium in Berlin (vgl. Radde 1973, 240).

²⁵ Karsens Reformen sahen vor, das Zusammenleben der Schüler im Internat zu verändern, indem die Schüler zum einen mehr Verantwortung für ihr Zusammenleben übernehmen sollten. Zum anderen wollte er die Struktur des Unterrichts umgestalten. Die Schulbücher aus der Zeit des Kaiserreichs wurden abgeschafft. Außerdem setzte Karsen auf eine gemeinsame Planung der Arbeitsvorhaben mit den Schülern, mehr Besichtigungen sowie Freiluft-Unterricht (vgl. Radde 1973, 41f.).

größtenteils übernommen wurden, wie auch unter den Schülern ein großes Misstrauen gegenüber Karsen (vgl. ebd., 38). Eine weitere Schwierigkeit für Karsen war, dass es einen Verwaltungsdirektor gab, der ihm gleichgestellt war und der seine Vorschläge blockieren konnte (vgl. ebd., 43).

Unter diesen Voraussetzungen dauerte Karsens Reformversuch in Lichterfelde nur ein Vierteljahr (vgl. Radde 1973, 36). Sein Scheitern sah Karsen, wie er in seinem Sammelwerk „Die neuen Schulen in Deutschland“ erläuterte, dabei in den äußeren Bedingungen, nicht in den reformpädagogischen Ansätzen begründet:

Der Versuch scheiterte – nicht an der Unrichtigkeit der Gedanken, die zur Verwirklichung kommen sollten, sondern einzig und allein daran, daß die Bedingungen andere waren und wurden, als ursprünglich angenommen. (Karsen 1924b, 182)

Dennoch sei der Reformversuch nicht umsonst gewesen, da er durch ihn Erkenntnisse „grundsätzlicher Bedeutung“ gewonnen habe (ebd., 182).

Nach dem gescheiterten Reformversuch in Lichterfelde bekam Karsen eine Stelle im preußischen Kultusministerium. Von 1920 bis 1922 beschäftigte sich Karsen mit Versuchsschulen in ganz Deutschland und hospitierte auch in diesen. In dieser Zeitspanne lernte er auch Wilhelm Paulsen kennen, der 1921 aus Hamburg kommend Oberstadtschulrat von Berlin wurde. Diese Phase bezeichnet Radde auch als Karsens „schöpferische Pause“, die er genutzt habe, um herauszufinden, wie eine Schule aussehen könnte, wie sie die neue demokratische Gesellschaft brauche (Radde 1993b, 89).

1922 entschied das preußische Kultusministerium, eine begrenzte Zahl von Aufbauschulen zu genehmigen. Karsen nutzte diese Möglichkeit, wurde Oberstudiendirektor am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium und eröffnete dort eine Aufbauschule.

Hier war, wenn man so sagen darf, jungfräuliches Land, Traditionen bestanden noch nicht, die Lehrpläne waren noch nicht starr festgelegt, sondern ließen als bloß vorläufige Richtlinien weiten Spielraum, die neue Form einer sechsjährigen höheren Schule, die sich unmittelbar auf das siebente Jahr der Volksschule aufbaute, stellte mit dieser eng verbunden die erste Möglichkeit einer einheitlichen Schule bis zur Erringung der Hochschulreife dar. (Karsen 1924b, 183)

An dieser Schule verwirklichte Karsen nun Schritt für Schritt sein Konzept einer „Schule der werdenden Gesellschaft“.

2.1.2 Fritz Karsens Konzept einer „Schule der werdenden Gesellschaft“

Fritz Karsen veröffentlicht sein Konzept der „Schule der werdenden Gesellschaft“ in einer Monographie, die 1921 erschien. In späteren Veröffentlichungen, vor allem in Zeitschriftenartikeln, führt er diese Konzept immer wieder näher aus. Karsen stellt zunächst einmal fest, dass sich die Gesellschaft zu Beginn der 1920er Jahre „mitten in einem kolossalen Umbildungsprozeß“ befinde (Karsen 1921, 13):

Alle Autoritäten, die die Vergangenheit geheiligt hat, werden schwankend, z. T. sind sie schon vor aller Öffentlichkeit gestürzt, noch haben sie ein Häuflein von Anhängern, die sich mit der ‚Neuen Zeit‘ nicht abfinden können, aber auch dieses wird nach mehr oder minder flüchtigem Vorbringen verschwinden. (ebd.)

Dieser Umbildungsprozess der Gesellschaft sei die Folge des Kapitalismus, so Karsen, der dazu geführt habe, dass der Gesellschaft der Zusammenhalt fehle, da der Wert des Menschen in ihm keine Rolle spiele (vgl. ebd., 14). Die neu entstehende Gesellschaft sei dagegen eine „Gesellschaft des arbeitenden Volkes“ (ebd., 17), die somit auch aus sich verändernden äußeren Gegebenheiten resultiere. So habe sich die Staatsform in eine „Republik“, in einen „Volksstaat“ gewandelt, dessen Ziel es sei, jeden Menschen gleich zu behandeln, egal welcher Herkunft oder Klasse er entstamme. Der neue Staatsbürger dieser neuen Staatsform sei nicht passiv, sondern ein „mitbestimmendes“ und „mitverantwortendes“ Glied in der Gesellschaft (Karsen 1923, 108).

Der sich vollziehende Umbau der neuen Gesellschaft mache neue Formen des Zusammenlebens nötig. Hierbei spricht Karsen verschiedene Lebensbereiche an, in denen er eine Veränderung für nötig hält (vgl. Karsen 1921, 17). Im Arbeitsleben werden die Arbeiter aufgerufen, sich gegen „die Macht des Kapitals“ zusammenzuschließen (ebd., 17). Auch die Jugendbewegung und die Frauenbewegung sollten durch die neu gewonnenen Freiheiten und den Willen zur Gemeinschaft wieder erstarben (vgl. ebd., 18).

Aber nicht nur im sozialen und wirtschaftlichen Leben sei die Zeit reif für Veränderungen. Das Gleiche gelte auch für das politische Leben. Die Stärke der

Arbeiterpartei sei laut Karsen in den letzten Jahren enorm gewachsen, deshalb sei es ihre Aufgabe, nun auch politische Verantwortung zu übernehmen und die Gesetze zu schaffen, die die neue werdende Gesellschaft brauche (vgl. Karsen 1921, 22).

Die Veränderungen, die der Umbildungsprozess der Gesellschaft hervorgerufen habe, seien jedoch noch nicht vollständig eingetreten.

Auf dem Grunde einer teilweise neu gewordenen, teilweise trotz aller gegenteiligen Erscheinungen neu werdenden, lebendigen Gesellschaft erwächst, ohne daß der Zusammenhang gefühlt wird, eine neue Ideologie (...). Sie wird begriffen als Arbeitsgemeinschaft, nicht als mechanischer Apparat zur Besorgung der Lebensmittel, sondern als lebendiger Organismus der sich kultivierenden Menschheit. (Karsen 1921, 31)

Für Karsen stellte sich nun die Frage, was es für die Schule bedeutet, wenn sich die Gesellschaft im Umbruch befindet. Da die Schule in das gesellschaftliche Leben eingebunden sei, sei es wichtig, so Karsen, die Gesellschaft zu beobachten, um eine Schule errichten zu können, die die Gesellschaft brauche.

Also ist die erste Aufgabe eines jeden, der wirklich fruchtbare Arbeit auf diesem Gebiet leisten will, daß er Zeit und Ort, Gesellschaft seiner Zeit und ihre spezifische Bedingtheit auf das genaueste analysiert, daß er ihre Bedürfnisse und die Bedürfnisse der unter diesen Umständen heranwachsenden Jugend auf das sorgfältigste feststellt, ehe er die eigentlich pädagogische Arbeit beginnt. (Karsen 1929b, 4f.)

Zunächst einmal stellt Karsen fest, dass die Schule eine Gemeinschaft ist, die ihre Bedeutung in sich selbst trägt. Sie sei der Ort der Jugend, wo sie heranwache und sich in die Gesellschaft einfüge (vgl. Karsen 1921, 34). In der Schule komme es somit zur Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Doch welches Erziehungsziel sollte die Schule verfolgen?

Auch das Erziehungsziel sei nicht zu jeder Zeit das Gleiche. Jede Zeit stelle vielmehr ihr eigenes Erziehungsziel auf, welches zu der jeweiligen Gesellschaft der Zeit passe. Die Schule der werdenden Gesellschaft habe ein solches inhaltlich genau zu bestimmendes Ziel noch nicht, jedoch könne der Charakter des Menschen, der in diesen Schulen aufwächst, beschrieben werden (vgl. Karsen 1921, 36f.).

Der neue Mensch ist demnach der Mensch mit dem unerschütterlichen Glauben an die Triebkräfte der lebendigen Gemeinschaft, mit dem unerschütterlichen Willen, sie nach seiner Begabung in seiner Arbeit zu verwirklichen. (ebd., 38)

Das Schulsystem dürfe somit nicht starr sein, sondern müsse sich an die jeweiligen Bedürfnisse der Jugend anpassen, so dass jeder Schüler die Chance erhalte, später eine Arbeitsstelle zu bekommen, in der er sich selbst verwirklichen kann. Ziel sei es, die Schülerinnen und Schüler so zu erziehen, dass sie später einmal in der Lage sind, das Leben aktiv mitzugestalten (vgl. Karsen 1929a, 25).

Wir verlangen, daß die Schule, mit allem was sie lehrt, Rücksicht nimmt auf die Anforderungen des praktischen Lebens, daß unsere Großstadtjugend sich zurechtfindet ebenso in den wirtschaftlichen, wie in den technischen, wie in den kommunal- und staatlich-organisatorischen Formen, in dem Geistesleben unserer Stadt, unserer Zeit. Wir verlangen, dass sie sich Rechenschaft darüber gibt, wie alles so geworden ist, wie sie es heute sieht, nicht aber, wie es irgendwo und irgendwann einmal gewesen ist. (Karsen 1929a, 26)

Aus diesem Grunde müssten die Unterrichtsthemen immer in einer Beziehung zum Leben stehen. Wenn dies nicht der Fall sei, mache es laut Karsen keinen Sinn, dass sich die Jugend damit beschäftigt (vgl. ebd., 26). Voraussetzung für eine spätere Eingliederung in die Gesellschaft sei, so Karsen, dass die Schule Schülerinnen und Schüler an gut organisiertes und selbstständiges Arbeiten heranführt, damit sich die Energie der Klasse „in der modernen Form der Kooperation“ entfaltet (vgl. ebd., 27). Er wendet sich damit gegen die „alte Form, in der der Lehrer am Faden seines Gedankens die ganze Klasse durch mehr oder minder künstliche Mittel der Katechese und der Hausaufgaben hinter sich herzog“ (ebd.).

Aus der Annahme, dass sich in Deutschland die „nach demokratischen Prinzipien geordnete Gesellschaft (...) immer mehr durchsetzt“ (Karsen 1929b, 5), entwickelt Karsen schließlich drei Forderungen an die Schule: Zum einen verlange die Demokratie eine Gleichbehandlung aller Bürger und damit auch aller Schülerinnen und Schüler. Somit sei eine Einheitsschule unabdingbar. Seine zweite Forderung ist die der Arbeitsgemeinschaft und Arbeitsgliederung als Arbeitsform in der Schule. Diese Prinzipien stellten die Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens dar.²⁶ Als Drittes postuliert er, das Leben fordere in der Demokratie auch eine neue Einstellung der Bürger, die in der Schule gefördert werden müsse:

An die Stelle gehorsamer Unterordnung tritt die Notwendigkeit freier, selbstverantwortlicher, kritischer Einordnung in die mit uns, um uns und in uns werdende neue Gesellschaft. (Karsen 1929b, 5)

²⁶ Arbeitsschule beziehungsweise Arbeitsschulunterricht war zur Zeit der Weimarer Republik eine häufige Forderung (vgl. Schwartz 1928, 213ff.).

Deshalb ist es nach Karsen sehr wichtig, dass die Schule nur der Gemeinschaft diene und nicht einer Partei, da sie sonst einen ständigen Kampf gegen die Vorstellungen anderer kämpfen müsse, den sie nicht gewinnen könne (vgl. Karsen 1929c, 113). Ziel war somit die Entstehung einer Gemeinschaftsschule.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Karsen von der Annahme ausging, das gesamte gesellschaftliche Leben sei im Wandel begriffen. Bisher seien der Kapitalismus und das Profitstreben die treibende Kraft in der Gesellschaft gewesen. Die entstehende demokratische Gesellschaft zeichne sich dagegen durch eine gegliederte Arbeitsgemeinschaft aus, die aktiv die Gesellschaft mitgestalte. Auf dieses Leben in der neuen Gesellschaft habe die Schule vorzubereiten. Daraus ergibt sich, so Karsen, dass der Unterricht lebensnah sein muss und die Schüler lernen, eigenverantwortlich und selbstständig zu arbeiten.

Die „kollektive Arbeit“ nahm bei Karsen generell einen hohen Stellenwert ein. Sie stelle den Lebenszweck dar und die Schüler müssten von Anfang an lernen, in Arbeitsgliederung und in Kooperation miteinander zu lernen und zu arbeiten.

Doch welche Formen der Arbeit und Organisation ergaben sich für Karsen daraus für die Schule? Dies wird im Folgenden am Beispiel der Karl-Marx-Schule genauer dargelegt.

2.2 Schulorganisation

Besucherinnen und Besucher der damaligen Schule fiel bei Betreten der Klassenräume zunächst ins Auge, dass eine neue Anordnung der Tische das Klassenbild prägte.

Da stehen ein paar Tische, an denen etwa 30 Jungen auf Stühlen Platz genommen haben, und mitten unter ihnen als einer in der Gemeinschaft befindet sich der Lehrer. Oder er steht irgendwo in der Klasse in eifrigster Unterhaltung mit einem einzelnen, dem er offenbar etwas erklärt, während die anderen ruhig für sich bei der Arbeit sind und hin und wieder ihn rufen, wo sie irgendwie nicht weiterkommen. (Karsen 1925a, 157)

Auch das Foto in Abb. 5 belegt die veränderte Sitzordnung gegenüber herkömmlichen, starren Sitzreihen, wie sie vielerorts noch üblich waren.

Darüber hinaus waren viele Schülerinnen und Schüler auch gar nicht in ihren Räumen anzutreffen, da der Unterricht für die Klasse in die Werkstatt oder den Garten verlegt worden war. Da an einem Vormittag höchstens zwei Lehrkräfte in jeder Klasse Unterricht hatten, konnte der Unterricht flexibler organisiert werden (vgl. Karsen 1925a, 157). „Der Lehrer verliert seine gebietende Stellung. Er ist nicht der allein Wissende, der die noch nicht Wissenden zu belehren hat“ (Karsen 1929c, 116).



Abb. 5: Unterricht an der Karl-Marx-Schule: „Schüler bei einer schriftlichen Arbeit“ (Archiv Museum Neukölln)

Schülervorträge waren eine häufige Methode an der Karl-Marx-Schule. Auch das folgende Foto (Abb. 6) zeigt dies. Anscheinend hat eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern eine Landschaft nachgebaut und stellt ihre Ergebnisse nun der Klasse vor.



Abb. 6: Unterricht in der Karl-Marx-Schule in Neukölln, November 1931 (Archiv Museum Neukölln)

Eine weitere Reform war, dass keine Ziffernzeugnisse mehr ausgehändigt wurden. Die Zeugnisse wurden zwar erstellt, um die Vorgaben der Behörde zu befolgen,²⁷ jedoch hatte man sich mit den Eltern darauf geeinigt, auf deren Einsichtnahme zu verzichten. Stattdessen gab es als Rückmeldung monatliche Aussprachen mit den Eltern, von denen die Schüler eine Kurzfassung erhielten (vgl. Karsen 1924b, 196).

Zum Jahresabschluß erfolgte die allgemeine Rechenschaftslegung (statt der Zensuren), die in einer Ausstellung für die Öffentlichkeit das Geleistete, soweit es durch Schrift, Druck, Feder, Pinsel oder Lichtbild festzuhalten war, zur Schau stellte. Jeder Schüler hatte auch noch einen eigenen, ausführlichen Arbeitsbericht vorzulegen, in dem er über das Maß der in allen Fächern geleisteten Studien mit einer Selbsteinschätzung seines Fortschritts Zeugnis gab. (Ehrentreich/Keim 1985, 99)

Auf dem folgenden Foto (Abb. 7) kann man im Hintergrund eine Vielzahl von Schülerarbeiten erkennen, die wahrscheinlich Bestandteil einer Ausstellung sind. Im Vordergrund scheint ein Lehrer mit einer Schülergruppe zu diskutieren.

²⁷ Auch wenn Karsen die Schule häufiger als Versuchsschule bezeichnete (vgl. Radde 1973, 62), besaß die Schule offiziell keinen Versuchsschulstatus. Deshalb musste sie sich an die „Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen“ halten und u.a. auch die vorgegebenen Benotungen vornehmen (vgl. Radde 1992, 48).



Abb. 7: Unterricht an der Karl-Marx-Schule: Besprechung vor einer praktischen Arbeit, um 1932 (Archiv Museum Neukölln)

Eine wichtige Rolle im Schulleben spielten Schulaufführungen. Sie dienten einer Vertiefung des Unterrichtes und ließen die Schülerinnen und Schüler ihre Gemeinschaftsleistung fühlen (vgl. Radde 1973, 103):

Feste aus Gemeinschaftserlebnis sind nicht darstellerisch vollendet, wohl aber künstlerisch. Aus innerer Wahrhaftigkeit entsprungen, sprechen sie die Stelle der Werkgemeinschaft aus. (Karsen 1923, 126)

So kam es beispielsweise Anfang der 1930er Jahre zu einer Zusammenarbeit mit Bertold Brecht. Die Schülerinnen und Schüler, die seine Schuloper „Der Ja-Sager“ aufgeführt hatten, schrieben anschließend Briefe mit ihrer persönlichen Kritik an dem Stück an Brecht. Daraufhin entwickelte Brecht gemeinsam mit den Schülern die Schuloper „Der Nein-Sager“ (vgl. Radde 1973, 103). Das folgende Bild (Abb. 8) aus einem Zeitungsartikel über die Aufführung „Der Ja-Sager“ zeigt die Schüler der Karl-Marx-Schule beim Transport der einzigen Requisite des Stückes:



Abb.8: Schultheater an der Karl-Marx-Schule (Archiv Museum Neukölln)

Zu den weiteren zentralen Elementen der Karl-Marx-Schule zählten die Einrichtung einer Schülerselbstverwaltung und Studienfahrten. Diese werden im Folgenden in ihrer Bedeutung für die politische Bildung genauer dargestellt.

2.2.1 Schülerselbstverwaltung im Spiegel von Mitteilungsheften

Karsen berichtet, dass in vielen Schulen in den 1920er Jahren Schülerselbstverwaltungen, Schülergerichte und Schulgemeinden eingeführt worden seien (vgl. zur Schülerselbstverwaltung ausführlich Busch 2016, Kapitel 3.2). In den meisten Schulen gebe es jedoch, so Karsen, außer „Schwamm, Tafel und Klassenbuch“ nichts zu verwalten (Karsen 1921, 50).

Wenn etwas dabei herauskommen soll, so muß ein großes Stück der Schulverwaltung den Schülern gegeben, es muß der Kreis der Schulaufgaben wesentlich erweitert, es muß die Schule zu einer wirklichen Arbeits- und Lebensgemeinschaft nach und nach durch Hineinnahme immer neuer Betätigungszweige des täglichen Lebens erhöht werden. (Karsen 1921, 50)

Eine Schulgemeinde bekommt nach Karsen erst dann einen tiefen Sinn, wenn es sich um ein wirkliches Gemeinschaftsleben an der Schule handele und es Mitspracherecht bei Gemeinschaftsfragen gebe (vgl. ebd., 51). „Die Selbstverwaltung unserer Schulen und ihrer Gliederung muß aus den Aufgaben hervowachsen, die dort wirklich zu lösen sind“ (Karsen 1929c, 113). Dies bedeute nicht, alle Fragen vor die Gesamtheit der Schüler einer Schule zu bringen und gemeinsam zu lösen. Die Schule müsse dafür verschiedene Ausschüsse gründen, in denen jeweils nur ein Bruchteil der Schülerschaft sitze und in denen solche Fragen vorbereitet werden könnten (vgl. Karsen 1929c, 113). Auch sei das Alter der Schüler entscheidend. Für die jüngeren Schüler, also für fast alle Volksschüler, habe sich dieses Zusammenleben nicht bewährt. Daher ist es nach Karsen wichtig, dass die Anzahl der älteren Schülerinnen und Schüler in den Schulausschüssen überwiegt (vgl. ebd., 114).

Das Schülergericht lehnt Karsen dagegen ab, da in Schulen, die ein Gemeinschaftsleben hätten, kein Platz dafür sei, dass Schüler über andere urteilten und Strafen verteilen. In einer Schulgemeinde seien schließlich alle für das Vergehen eines Schülers mitverantwortlich (vgl. Karsen 1921, 51). Statt die Schüler, die gegen die Schulordnung verstoßen, vor ein Schülergericht zu stellen, habe sich die Besprechung des Vorfalls in der Klassengemeinde als vorteilhafter erwiesen (vgl. Karsen 1929c, 114):

Wesentlicher als die verlangten Wiedergutmachungen ist bei allen derartigen Verhandlungen die Stärkung aller im Gefühl für die Notwendigkeit der Einhaltung gewisser Normen für das Leben jeder Gemeinschaft, im Gefühl der Mitverantwortung für den Schuldigen, den man nicht hat halten, tragen können. (Karsen 1929c, 114)

Klassengemeindeversammlungen wurden immer dann abgehalten, wenn es beispielsweise Störungen des Unterrichts, Kriterien für die Bewertung der schulischen Mitarbeit oder Studienfahrten vorzubereiten gab. Karsen hatte dafür eine Verfügungsstunde in allen Klassen eingerichtet, die dafür genutzt werden konnte (vgl. Radde 1973, 144).

Neben der Klassengemeinde gab es die Schulgemeinde und den Schülerausschuss. Dazu wurden je nach Bedarf Unterausschüsse zu Sportveranstaltungen oder Schulaufführungen eingerichtet. Die Schulgemeindeversammlung bestand aus allen Schülerinnen und Schülern eines Zweiges. Entsprechend existierte die Schulgemeinde der Arbeiter-Abiturienten, die der Aufbauklassen und die der Klassen des Realgymnasiums. Dazu kamen die Lehrkräfte, die in diesen Klassen unterrichteten. Die Stimmen der Schüler und die der Lehrkräfte hatten dabei das gleiche Gewicht.

1925 kam es zur Gründung des Schülerausschusses, der dazu diente die Schulgemeindeversammlungen vorzubereiten. Im Schülerausschuss saßen die gewählten Vertreter der einzelnen Klassen (vgl. Radde 1973, 148f.).

Themen und Ablauf der Schülerversammlungen wurden in sog. Mitteilungsheften protokolliert. Die Kopie eines solchen Mitteilungsheftes befindet sich im Archiv des Museums Neukölln. Ob das Original erhalten ist bzw. wo es sich derzeit befindet, darüber konnte das Museum keine Auskunft geben. Im Folgenden wird zunächst der Aufbau der Schulgemeinschaft der Karl-Marx-Schule beschrieben, wie er sich nach der Lektüre dieses Heftes rekonstruieren lässt.

In dem Mitteilungsheft finden sich handschriftliche Eintragungen zu verschiedenen Zusammenkünften der Schulgemeinschaft. Jeder Eintrag enthält eine Überschrift, in der der Name des jeweiligen Ausschusses steht und ein Datum, welches entweder handschriftlich notiert oder gestempelt wurde. Unterschiedliche Handschriften belegen, dass von verschiedenen Personen Einträge vorgenommen wurden. Die Einträge umfassen den Zeitraum vom 11. Januar 1926 bis zum 21. September 1927. Ob die Beendigung der Eintragungen nach diesem Datum darin begründet liegt, dass das Heft vollgeschrieben war, lässt sich anhand der vorliegenden Kopien nicht nachweisen. Aufschluss über die mögliche Ursache des Abbruchs der Einträge könnte nur das Original liefern.

Die Handschrift in Sütterlin-Schrift ist aufgrund der Kopie teilweise sehr schlecht zu lesen. Das Heft scheint von Aufbau-Schülern geführt worden zu sein, da die Aufbauschule mehrmals Erwähnung findet. So sei beispielsweise in der Konferenz

vom 17. März 1927 über die „starken Niveauunterschiede“ der Schüler im Englischunterricht gesprochen worden.

Während in Raddes Ausführungen in der Hauptsache von Schülerausschüssen, Schulgemeindesitzungen und Ausschüssen zu Spezialthemen die Rede ist, wird in diesem Mittelungsheft deutlich, dass außerdem noch Konferenzsitzungen stattfanden. Ob es sich bei den Konferenzen ebenfalls um Schulgemeindesitzungen handelte, geht aus dem Mitteilungsheft nicht deutlich hervor, da die Sitzungsteilnehmer nicht benannt, sondern nur der jeweilige Inhalt grob beschrieben wurde.

Im Folgenden wird dargestellt, was laut der Eintragungen im Mitteilungsheft inhaltlich in den verschiedenen Foren besprochen wurde. Bei der Beschreibung des Inhalts wird vor allem auf Beiträge zurückgegriffen, die gut lesbar sind.

Im Morgenfeier-Ausschuss ging es um die Organisation und den Rahmen der Morgenfeier. Der Eintrag zum Ausschuss am 21. Oktober 1926 lautet folgendermaßen:

Die gestrige Ausschussbesprechung wurde weiter geführt. Man kam jedoch zu keinem klaren Ergebnis, da die Meinungen verschieden sind. Deshalb wurde vorgeschlagen, die Morgenfeiern weiter Klassenweise zu veranstalten und einen Plan für 3 Monate voraus aufzustellen. (Mitteilungsheft der Schülerselbstverwaltung, o.S.)

Die Schülerinnen und Schüler konnten hier scheinbar die Form der Morgenfeier mitbestimmen. Es zeigt sich jedoch auch, wie schwierig es war, sich innerhalb der Schülergruppe auf ein Verfahren zu einigen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Schüler, bevor sie zu diesem Ergebnis kamen, heftig miteinander diskutiert und verschiedene Möglichkeiten erwogen haben. Ein weiterer Eintrag des Morgenfeier-Ausschusses vom 20.10.1926 zeigt, dass sich auch Lehrkräfte an den Ausschüssen beteiligten bzw. Ratschläge gaben: „Auf Anregung Herrn Sturms wurden die an der Morgenfeier interessierten Lehrer zu dieser Besprechung eingeladen.“ (ebd.)

Ein paar Tage später, am 25. Oktober 1926, fand eine Schulgemeinde-Versammlung statt, die nach den Aufzeichnungen folgenden Ablauf hatte: 1. Bericht des

Schülerausschusses, 2. Sportfest, 3. Morgenfeier und 4. Verschiedenes. Hierbei wurden beispielsweise die Ergebnisse des Sportfestes bekanntgegeben. Zur Morgenfeier findet sich Folgendes:

Nach einer längeren Diskussion über die Morgenfeierfrage wurde der Antrag angenommen die Morgenfeier freiwillig zu veranstalten, d.h. wenn der Stoff vorhanden ist. Der Morgenfeier-Ausschuss regelt die Termine. (ebd., o.S.)

Dies zeigt also, dass der Morgenfeier-Ausschuss die Diskussion vorbereitet und die verschiedenen Meinungen präsentiert hat. Schließlich hatten wohl alle Schüler die Möglichkeit ihre Stimme abzugeben. Unter Verschiedenes ging es dann um die Ordnung im Schulhaus. Man einigte sich darauf, dass gewisse Klassen ihre Klassenräume zu wechseln hatten.

Die Eintragungen des Schülerausschusses zeigen, dass der Ausschuss nicht nur die Schulgemeinde-Sitzung vorzubereiten hatte, sondern auch viele weitere Themen behandelte, die die Schüler der Schule betrafen. So wurde beispielweise am 16. Dezember 1926 ein Ausschuss gegründet, der sich um die Organisation des Schwimmfestes kümmern sollte. Des Weiteren wurde besprochen, dass bis zu den Ferien die Themen für die Kunstwoche „bei Herrn Thiele“ eingereicht werden sollten und die gegründete „Zeitungskommission“ ihre Ergebnisse auf der nächsten Schulgemeinde-Versammlung präsentieren sollte.

Im Schülerausschuss vom 13. September 1927 ging es um die Vorbereitung des Elternabends für die Studienfahrten, um Unterkünfte für Austauschschüler, die Vorbereitung des Sportfestes und die „Statuten der Selbstverwaltung“. Außerdem sollten Kritikpunkte an der letzten Morgenfeier gesammelt werden.

In den folgenden Sitzungen wurde die Satzung der „Selbstverwaltung“ diskutiert und auch geändert, beispielsweise Paragraph 4. Von nun an sollte es nur noch ein oder zwei Vertreter pro Klasse geben. Im Gremium könne so besser gearbeitet werden und es würden weniger Schulstunden ausfallen. Außerdem sollte Paragraph 11 geändert werden, damit die Sitzungen nach Bedarf stattfinden könnten und eine Teilnahme an den Sitzungen verpflichtend werde.

In den Konferenzen wurde über Probleme im Unterricht in verschiedenen Klassen gesprochen und mögliche Lösungen vorgeschlagen. Es ist zu vermuten, dass in den Konferenzen ebenfalls Schüler anwesend waren, da sich Eintragungen zu den Konferenzen im Mitteilungsheft befanden, in dem die Schüler auch ihre Ausschüsse eintrugen. Im Eintrag vom 17. März 1927 wird berichtet, dass die Haltung der Unterklassen den Sprachunterricht störe, da sich die Schüler ins Wort fielen. Das Verbessern der Form führe zudem dazu, dass nicht auf den Inhalt geachtet werde und das der Sprecher nicht zu einem geregelten Aussprechen kommen könne. Dazu komme, dass der Lehrer dann eingreife und die Schüler übertönen würde. Es wird somit mehr "Exaktheit im sprachlichen Unterricht" gefordert.

Bei der Betrachtung der Häufigkeit der verschiedenen Versammlungen wird deutlich, dass die Unterausschüsse nach Bedarf getagt haben. Der Schülerausschuss hat sich nach den Eintragungen ungefähr alle zwei Wochen getroffen. Die Schulgemeinde-Versammlung trat ungefähr alle zwei bis drei Monate zusammen und die Konferenzen fanden einmal im Monat statt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schülerselbstverwaltung an der Karl-Marx-Schule in viele verschiedene Gremien untergliedert war. Die Gremien konnten, wie die Aufzeichnungen im Mitteilungsheft zeigen, mitentscheiden und selbstständig verschiedene Veranstaltungen planen. Auch bei unterrichtlichen Problemen wurden die Schülerinnen und Schüler einbezogen und gemeinsame Lösungen gesucht. Insgesamt finden sich in dem Mitteilungsheft in circa eineinhalb Jahren 55 Einträge. Dies lässt auf ein reges Gemeinschaftsleben an der Schule schließen.

2.2.2 Studienfahrten

Studienfahrten waren für die Klassen ein wichtiger Bestandteil der Jahresplanungen. Jede Klasse fuhr mindestens einmal jährlich, meistens in der Zeit um Pfingsten auf eine 14-tägige Studienfahrt (vgl. Radde 1973, 125). In Lehrerzeitschriften berichten zur Zeit der Weimarer Republik viele Lehrer von diesen Ausflügen und fachlichen Exkursionen mit ihren Schülerinnen und Schülern (vgl. Busch 2016, Kapitel 4.2).

Vergleicht man die Beschreibung der Studienfahrten der Karl-Marx-Schule, fällt auf, dass sich die Planung und Strukturierung der Studienfahrten im Laufe der Zeit kontinuierlich weiterentwickelte (vgl. Busch 2016, 300ff.).

In der Zeitschrift *Lebensgemeinschaftsschule*, deren Herausgeber Fritz Karsen war, befassen sich mehrere Aufsätze mit dem Thema Studienfahrten.

Rudolf Zwetz²⁸ beschreibt beispielsweise den vierzehntägigen Besuch der jüngsten Aufbauklasse in Bremen an der Versuchsschule Stader Straße (vgl. Zwetz 1925). Die Fahrt habe er nicht wirklich mit seinen Schülern (noch eine reine Jungenklasse) vorbereitet, zumal es sich auch um ihre erste Studienfahrt gehandelt habe. Vielmehr sei es bei dem Schüleraustausch darum gegangen, sich in einer fremden Stadt zurecht zu finden (vgl. Zwetz 1925, 34). Trotzdem sei der Schüleraustausch ein Gewinn für seine Schüler gewesen, so Zwetz, da sie viele neue Erfahrungen gesammelt und beispielsweise gelernt hätten, ihr eigenes Leben mit dem eines Bremer Schülers zu vergleichen (vgl. ebd., 35f.).

Auch die mehrwöchige Studienfahrt, die der Lehrer Alfred Ehrentreich²⁹ 1925 mit seiner Klasse durchführte, bereitete er so gut wie gar nicht mit seinen Schülern vor. Auch bei ihnen handelte es sich noch um eine reine Jungenklasse. Auf dieser Studienfahrt wurde weiterhin nach einem Stundenplan unterrichtet. Jedoch wurden viele Unterrichtsstunden nach draußen verlegt und durch Ausflüge ergänzt (vgl. Ehrentreich 1925, 132f.). Besonders lehrreich, so Ehrentreich, sei bei einer solch langen Studienfahrt gewesen, dass nach einer gewissen Zeit Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft entstanden seien: „So hatten sich nach 2 ½ Wochen die inneren Spannungen so gesteigert, daß wir eine Schulgemeinde mit gründlicher Aussprache ansetzen mußten.“ (Ehrentreich 1925, 137)

Die ersten Studienfahrten, die an der Aufbauschule stattfanden, waren bezüglich ihrer Inhalte und ihres Ablaufs noch wenig auf Schülerbeteiligung ausgerichtet und

²⁸ Rudolf Zwetz (1891-1974) war bereits als Lehrer gemeinsam mit Karsen an die ehemalige Kadettenanstalt Lichterfelde gegangen. Nachdem Fritz Karsen das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium übernommen hatte, holte er Zwetz auch wieder an diese Schule. Er ist besonders an der Entwicklung der Aufbauschule beteiligt gewesen (vgl. Krolkowski 1993, 254).

²⁹ Alfred Ehrentreich (1896-1998) wurde von Karsen Mitte der 1920er Jahre an den Neuköllner Schulkomplex geholt. Dort wirkte er insbesondere bei dem Konzept der Gestaltung der Studienfahrten und im „künstlerisch-musischen“ Bereich mit (vgl. Keim 1993, 198).

thematisch fokussiert. In späteren Berichten von Lehrerinnen und Lehrern der Karl-Marx-Schule war dies schon ganz anders. Der Lehrer Georg Müller führte beispielsweise 1931 eine Studienfahrt zu einem Wirtschaftsthema durch. Er berichtet über Planung und Durchführung in zwei Beiträgen für die „erziehungswissenschaftliche Zeitschrift“ *Aufbau* (Müller 1931a; 1931b). Das Unterrichtsziel der Studienfahrt formulierte Müller folgendermaßen:

[Das Kind] lernt das Getriebe des modernen Industrialismus durchschauen. Es bekommt Blick und Einsicht für bestimmte Erscheinungen und Schwankungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens. Damit erfüllt das Wirtschaftsprojekt innerhalb unserer weltlichen Schularbeit jene Aufgabe, die die Dortmunder Resolution des Bundes freier Schulgesellschaften faßt in dem Satz: ‚Pionierdienst zu leisten für eine klassenlose Gesellschaft‘. (Müller 1931a, 49)

Die Studienfahrt konzentrierte sich auf folgende Wirtschaftsgebiete: das Leunagebiet, die Lauschaer Glasindustrie und das Sonneberger Spielwarengbiet (vgl. ebd., 48).

Bei der Auswahl des Fahrtziels sei es wichtig gewesen zu berücksichtigen, dass die Schüler der Karl-Marx-Schule aus der Großstadt kommen und Erholung im Gebirge oder an der See nötig hätten. Deshalb, so Müller, war es wichtig, dass sich Studientage und Wandertage durch die Natur abwechselten (vgl. Müller 1931b, 97).

Nachdem ein erstes Unterrichtsgespräch auf die Studienfahrt eingestimmt hatte, begannen die Schüler mit der Zusammentragung des für die Studienfahrt nötigen Materials. Bei der Sichtung und Ordnung sowie gleichzeitigem Studium der Landkarte ergab sich ein erster möglicher Reiseweg. Es bildeten sich fünf Gruppen zu unterschiedlichen Themen heraus, wie Wirtschaftler, Verkehrstechniker und Landschaftsbildner.

So sind im Laufe der Vorarbeit 57 Briefe ins Land gegangen, die Verbindung suchten mit Verkehrs- und Auskunftsbüros, mit Wirtschafts- und Bildungsinstitutionen, mit allen Teilen der Presse und nach Festlegung der Tagesziele der Fahrt mit Jugendherbergen. (Müller 1931a, 47)

Dazu kam, dass die Schülerinnen und Schüler die örtlichen Bibliotheken und die Schulbücherei nach weiteren Informationen durchsuchten und weiteres Material zusammenstellten.

Für diese Vorarbeiten hatten die Schüler acht volle Tage gebraucht. Ein beispielhafter Arbeitstag gliederte sich dabei nach Müller wie folgt: Zunächst hatte jede Gruppe ihre Arbeit über zwei Blockstunden aufgenommen, das entsprach in etwa drei Zeitstunden. Anschließend wurden in einem letzten Block, in etwa eineinhalb Stunden, die Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen vorgestellt und besprochen (vgl. Müller 1931a, 47). Dafür wurde auch die Tischordnung von Gruppentischen in Stuhlreihen hintereinander geändert.

Es wurden jedoch nicht nur Übernachtungen in Jugendherbergen eingeplant, sondern auch in Privatquartieren bei Heimarbeitern.

Daß eine solche Studienfahrt bis ins Kleinste durchorganisiert sein muß, daß jeder Studientag seinen vorgezeichneten Verlauf hat, braucht hier nicht näher erörtert werden. Ein Fünferausschuß der Klasse setzte jeden Abend mit den beteiligten Lehrern und Helfern den Plan des neuen Tages fest. (Müller 1931b, 100)

Müller stellte fest, dass eine solche Studienfahrt „unser Schulleben zum ‚wirklichen Leben‘“ wandelt (Müller 1931a, 48). Nach den Studienfahrten wurden die Ergebnisse meist in einer Ausstellung präsentiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler auch an der Planung und dem Ablauf der Studienfahrten beteiligt waren. Damit lernten sie nicht nur ein Gebiet der Industrialisierung in Deutschland kennen, sondern auch die Planung und Vorbereitung einer Reise. Dass die Reise gemeinsam mit den Schülern erarbeitet wurde, zeigt auch die lange Vorbereitungszeit von acht Tagen. Auch thematisch wurde auf die Schüler und ihre Wünsche eingegangen. Sie konnten sich nach ihren Interessen in Gruppen aufteilen und eigene Themen bearbeiten.

Dies belegt auch eine Studienfahrt, die der Lehrer Adolf Hauert 1931 in der Zeitschrift *Aufbau*³⁰ beschreibt. Seine Studienfahrt führte eine höhere Klasse einer Volksschule, die der Karl-Marx-Schule verbunden war, in den Spreewald. Bei ihrer Studienfahrt untersuchten die Schüler die Lebensformen im Spreewald (vgl. Hauert 1931, 260f.). Die Vorbereitung der Studienfahrt war ähnlich organisiert wie bei der Klasse von Müller. Die Schülerinnen und Schüler suchten Material zusammen und planten die

³⁰ Bei der Zeitschrift „Aufbau“ handelt es sich – dem Untertitel nach – um eine „erziehungswissenschaftliche Zeitschrift“, die von 1928 bis 1933 einmal monatlich erschien. Sie wurde vom Bund der freien Schulgesellschaften herausgegeben. Ab Juli 1931 unterstand sie der Leitung von Fritz Karsen (vgl. Radde 1973, 300).

Fahrtstrecke und die Suche der Unterkünfte eigenständig (vgl. ebd., 259). Als Ziel formulierte Hauert: „Das heutige Leben wollen wir studieren, seine gesellschaftlichen Zusammenhänge verstehen, um sie verändern zu können.“ (Hauert 1931, 262) Anschließend wurde die Fahrt ausgewertet und in einer Ausstellung der Schulgemeinde und den Eltern präsentiert, was bei den Schülern zur „tieferen Einsicht, zur besseren Beherrschung der Materie und gleichzeitig zur Selbstbildung“ (ebd., 263) führte:

Die Kinder führen die Eltern, Schulfreunde und die anderen Klassen durch die Ausstellung. Sie müssen Erklärungen abgeben, Fragen beantworten und hören die verschiedensten Urteile über ihren Arbeitsstoff und wie sie seine Bearbeitung erledigt haben. (ebd.)

Auch die Studienfahrt, die der Lehrer Walter Damus in der Zeitschrift *Aufbau* beschreibt, hatte demnach den gleichen Ablauf wie bei Müller und Hauert. Seine Klasse fuhr für zwei Wochen nach Dänemark, um die deutsche mit der dänischen Landwirtschaft zu vergleichen (Damus 1931). Somit scheint der beschriebene Ablauf einer Studienfahrt von Lehrer Müller und Hauert beispielhaft für die zweite Phase der Studienfahrten an der Karl-Marx-Schule zu sein.

Es lässt sich festhalten, dass es offensichtlich zwei Phasen bezüglich des Ablaufs von Studienfahrten an der Karl-Marx-Schule gab. Zunächst wurden die Fahrten noch relativ unstrukturiert durchgeführt. Später waren sie in ein Gesamtkonzept eingebettet und wurden gemeinsam mit den Schülern vom Anfang bis zum Ende der Reise geplant und durchgeführt. Die Studienfahrten öffneten außerdem den Blick der Schüler für andere Regionen Deutschlands und Europas. Sie bekamen dabei die Möglichkeit, eigene Fragestellungen zu bearbeiten und ihre Ergebnisse in Form von Ausstellungen und Theaterstücken der Schulgemeinschaft vorzustellen.

2.2.3 Aspekte einer politischen Bildung

Bereits eine erste Untersuchung der organisatorischen Rahmenbedingungen und insbesondere die Analyse des Mitteilungshefts zur Schülerselbstverantwortung konnten demokratiefördernde Elemente im Schulleben der Karl-Marx-Schule nachweisen. Prinzipien der heutigen politischen Bildung wie der Klassenrat finden bereits ihre Vorläufer in der Klassengemeinde, indem über aktuelle Probleme und Konflikte, aber auch über die Organisation des Lernens und Zusammenlebens der

Klasse gesprochen wird. Somit lässt sich feststellen, dass durch die Klassengemeinde an der Karl-Marx-Schule eine Vielzahl von Fertigkeiten der Schüler gefördert wurde, wie beispielsweise der Umgang mit Konflikten, die diese zu einem aktiven und verantwortlichen Teil der neuen, „nach demokratischen Prinzipien geordneten Gesellschaft“ (Karsen 1929b, 5) machen sollten.

Auch die Schüler selbstverwaltung insgesamt war an der Karl-Marx-Schule offenbar darauf angelegt, die Schüler an wichtigen Entscheidungen zu beteiligen, die das Schul- und Unterrichtsleben betrafen. Schon das gleiche Stimmrecht zwischen Lehrkräften und Schülern macht deutlich, welches Gewicht der Schülermeinung an der Karl-Marx-Schule beigemessen wurde.

Das Mitteilungsheft zeigt, dass Schülerinnen und Schüler in vielfältigen Ausschüssen die Möglichkeit bekamen, sich für die Schulgemeinschaft zu engagieren und eigene Ideen einzubringen. So gab es beispielsweise den „Morgenfeier-Ausschuss“, der plante und überlegte, welche Form und welche Inhalte die Morgenfeier haben sollte. Die Tochter Fritz Karsens, auch eine ehemalige Schülerin der Karl-Marx-Schule, beschreibt dies in ihren Erinnerungen wie folgt:

In der Schule meines Vaters wurde alles demokratisch gehandhabt, denn es war das Anliegen meines Vaters, den Schülern Demokratie und Toleranz gegenüber anderen Ideen und Meinungen beizubringen. Niemandem wurde eine Meinung aufgezwungen. (S. Karsen 1998, 170)

Auch andere ehemalige Schülerinnen und Schüler beschrieben dies in ihren Erinnerungen so (vgl. Ebert 1990, 57). Der Aspekt der Toleranz wird bereits in der Konzeption der „Schule der werdenden Gesellschaft“ deutlich. Da seine Schule an der neuen demokratischen Gesellschaft ausgerichtet sein sollte, so Karsen, müsse die Schule auch zur Demokratie erziehen. Die Schule müsse Schülerinnen und Schüler erziehen, die sich nicht unterordnen, sondern in der Lage sind, kritisch Stellung zu nehmen und selbstverantwortlich zu denken und zu arbeiten (vgl. Karsen 1929b, 5).

Einen weiteren Faktor zur Erreichung dieses Ziels waren die beschriebenen Studienfahrten. Bei den Studienfahrten wurden die Schüler zu Sozialforschern, die eine Gegend Deutschlands oder Europas unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachteten und die Arbeitsergebnisse in Mappen und Tagebüchern festhielten.

3 Entstehungshintergrund und Zustand der Assessorenarbeiten

3.1 Das Studienseminar für Lehramtsanwärter

Das Studienseminar für Referendare wurde in den Jahren 1929/30 an der Karl-Marx-Schule eingerichtet (vgl. Radde 1973, 86). Es ging aus der „Arbeitsgemeinschaft für wissenschaftliche Pädagogik“ hervor, welche Karsen seit Ostern 1928 leitete sowie einem „Anstaltsseminar“, das er ab Oktober 1928 übernommen hatte. Hierbei betreute Karsen zunächst noch Referendare verschiedener Schulen (vgl. Karsen 1930, 495). Auf Basis seiner Erfahrungen stellte er die Forderung auf, dass die Ausbildung „während der ganzen Zeit einheitlich gerichtet“ sein müsse (Karsen 1930, 496). Andernfalls wären die „heutigen Referendare“ ständig hin- und hergerissen – allein durch die Anzahl der verschiedenen Seminare (Anstaltsseminar, Fachseminar und Arbeitsgemeinschaft), in denen sie von unterschiedlichen Leitern betreut würden, die zudem verschiedene Auffassungen verträten. Dabei sah Karsen auch die Gefahr, dass die Referendare vermutlich aufgrund des Prüfungsdrucks ihre eigene Meinung nicht äußerten (vgl. ebd., 495). Das Studienseminar an der Karl-Marx-Schule versuchte, dies zu umgehen, indem die Referendare für zwei Jahre an der Schule verblieben und hier sowohl ihre allgemeine als auch ihre fachliche Ausbildung erhielten (vgl. Karsen 1930, 497). Insgesamt nahm das Seminar 25 Referendarinnen und Referendare auf.

Die jungen Lehrer aber dürfen sich nicht daran gewöhnen, auf die Worte und die Theorien ihres Meisters zu lauschen, sondern sie müssen in der Lage sein, auch den Meister auf die Widersprüche zwischen seiner Theorie und Praxis hinzuweisen. (Karsen 1930, 497)

Die angehenden Lehrer sollten sich also kritisch mit den vorgestellten Theorien auseinandersetzen.

Im Zentrum der Lehrerausbildung an der Karl-Marx-Schule stand der Vorsatz, dass die Arbeits- und Lebensformen, die in der Schule Gültigkeit hatten, auch Grundlage für die Arbeit im Seminar sein mussten. Dies gelte, so Karsen, auch inhaltlich. Somit mussten die zentralen Fragestellungen, die sich den Schulen stellten, auch der Hauptinhalt im Studienseminar sein. Die zu behandelnden Bereiche waren: „die

Arbeitsschule, das Gemeinschaftsleben der Schuljugend, die Schulorganisation (Einheitsschule), das Verhältnis von Schule und Gesellschaft im weitesten Umfang“ (Karsen 1930, 500). Nach diesen Themen wurde der Arbeitsplan für die Ausbildung der Referendare aufgestellt.³¹

Im ersten Halbjahr gab es pro Woche acht Stunden theoretische Ausbildung, acht Stunden Hospitationen bei wechselnden Lehrern der Karl-Marx-Schule und vier Stunden Hospitationen an anderen Schulen. Zu den Hospitationen gehörten anschließende Besprechungen von circa zwei Stunden Dauer. Im zweiten Halbjahr unterrichteten die Referendare erstmals eigenständig sechs bis acht Stunden unter Aufsicht der Fachlehrkräfte (vgl. Karsen 1930, 501).

Es lässt sich vermuten, dass die im Studienseminar vermittelten Inhalte und Methoden in engem Bezug zu den gängigen Inhalten und Methoden des täglichen Unterrichts an der Karl-Marx-Schule standen. Allerdings mussten die Referendare am Ende ihrer Ausbildung die pädagogische Prüfung vor externen Gutachtern und nach den allgemeinen staatlichen Richtlinien ablegen. Dies kritisierte Karsen, da er diese „Probelektionen“ nicht mit dem Arbeitsunterricht der Schule in Übereinstimmung sah (vgl. Karsen 1930, 501).

3.1.1 Umstände der Entstehung der Assessorenarbeiten

Die vorliegenden Assessorenarbeiten von zwei Referendaren und einer Referendarin wurden offenbar zum Abschluss der Ausbildung am Studienseminar im Rahmen des schriftlichen Teils der Pädagogischen Prüfung verfasst.

In ihr [der pädagogischen Prüfung, HM] soll der Ref. nachweisen, daß er sich mit der Erz.- und Unt.-Lehre vertraut gemacht hat und in der Berufsübung soweit ausgebildet ist, daß ihm die Fähigkeit zur Anstellung an höh. Sch. zuerkannt werden kann. (Vorbrod/Herrmann 1930, 280 - Artikel: Höhere Lehranstalten)

Der Gegenstand der Hausarbeit konnte dabei frei gewählt werden. Bei erfolgreichem Abschluss der Pädagogischen Prüfung wurden die Studienreferendare als Studienassessoren bezeichnet. Erst nachdem sie bis zu fünf Jahre an einer Schule gearbeitet hatten, wurden sie als Studienrat eingestellt (vgl. ebd., 284).

³¹ Karsen veröffentlichte den Arbeitsplan 1930 in der „*Monatsschrift für höhere Schulen*“ (vgl. Karsen 1930).

Die drei angehenden Lehrkräfte, deren Assessorenarbeiten hier ausgewertet werden (zum Archivbestand vgl. Anmerkung 62), hatten sich dazu entschlossen, ihre Arbeit zu einem Thema im Fach Geschichte zu verfassen. Da sie ihr Thema frei wählen konnten, wäre es auch möglich gewesen, einen Gegenstand aus einem anderen Unterrichtsfach oder ein anderes pädagogisches Problem zu bearbeiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie die Arbeiten nicht geschrieben haben, um der Nachwelt zu dokumentieren, welche Unterrichtspraxis an der Karl-Marx-Schule vorrangig war, sondern dass es ihnen eher darum ging, im Hinblick auf den späteren Berufseinstieg eine gute Bewertung zu bekommen. In den zyklischen Überfüllungskrisen der Weimarer Republik war die Zahl der Studienassessoren meist größer als die Zahl der freien Planstellen, so dass die Abschlussnote existentiell war (vgl. Bölling 1978, 28; Nath 1986). Auch deshalb ist nicht auszuschließen, dass der Unterrichtsverlauf in den Assessorenarbeiten an einigen Stellen idealisiert dargestellt wird. Erhebliche Abweichungen vom tatsächlichen Unterrichtsgeschehen und unrealistische Darstellungen sind jedoch eher nicht zu erwarten, da sie bei Gutachtern und Prüfern, die die Unterrichtspraxis der Karl-Marx-Schule kannten, vermutlich mit entsprechenden Vermerken moniert worden wären. Es kann daher angenommen werden, dass sich der Unterricht auf eine strukturell ähnliche Weise abgespielt hat, wie die Referendare ihn beschreiben.

3.1.2 Informationen zu den Verfassern der Assessorenarbeiten

Anhand von Personalakten³² und einzelnen autobiographischen Schriften und Veröffentlichungen lassen sich die Lebensläufe der drei Studienreferendare, die 1931 an der Karl-Marx-Schule mit der Assessorenarbeit ihre praktische Ausbildung abschließen, skizzenhaft rekonstruieren.

Leopold Ehrmann wird am 22. Juli 1903 als Sohn des jüdischen Kaufmanns Moses Ehrmann in Tarnów (Galizien) geboren. Er besucht die Königstädtische Oberrealschule in Berlin, die er 1922 mit der Hochschulreife verlässt, und studiert an der Berliner Universität neuere Sprachen und Geschichte (vgl. Ehrmann 1932, 49).

³² Im Onlinearchiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung sind die Personalakten von Leopold Ehrmann und Marion Ruperti einsehbar (vgl. <http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl>).

Mit einer Arbeit zum Thema „Die Norfolk-Dialektgruppe – Sprachgeschichtliche Studie über Satzproben, aufgenommen mit dem Grammophon in den Gefangenenlagern, und über den Norfolk-Dialekt-Schriftsteller Spilling“ wird Ehrmann im Oktober 1932 promoviert (Ehrmann 1932). Parallel zur Arbeit an der Dissertation beginnt er im Schuljahr 1929/30 den Vorbereitungsdienst an der Karl-Marx-Schule, wo er 1931 seine Assessorenarbeit zum „Geschichtsunterricht auf der Karl-Marx-Schule“ verfasst. Aus seiner Personalkarte lässt sich entnehmen, dass Ehrmann aufgrund seiner jüdischen Abstammung am 1.12.1933 fristlos aus dem Schuldienst entlassen wird, und sicherlich zuvor erheblichen Anfeindungen ausgesetzt war (vgl. Schwedtke 1933, Meier 1993). Es gelang ihm, an die private, jüdische Theodor-Herzl-Schule Berlin zu wechseln. 1936 wird Ehrmann in die Reichsvertretung der Juden in Deutschland berufen und ist dort in der Schulabteilung tätig. Er erhielt die Aufgabe, Arbeitspläne zu den jüdischen Festen zu erstellen und diese durch dazugehörige Quellenhefte zu ergänzen. Beides sollte den Lehrkräften der jüdischen Schulen als Orientierungshilfe sowie als Unterrichtsmaterial dienen. Sie wurden 1937/38 zunächst in Rundschreiben, später in eigens herausgegebenen Sonderheften der Schulabteilung publiziert³³. Ehrmann gelang es, 1938 in die USA auszuwandern. Dort konnte er sein pädagogisches Werk in Publikationen und u.a. als Mitglied im National Council for Jewish Education und Vizepräsident der Histadrut Ivrit in Chicago, fortsetzen. Ehrmann ist 1988 gestorben (Angaben nach Österreichische Nationalbibliothek 2002, 257 sowie von der Osten-Sacken 2012a und 2012b).

Marion Ruperti wird am 15. März 1904 geboren. Sie studiert Deutsch, Geschichte und in den Nebenfächern Kunstgeschichte und Englisch (vgl. Hoffmann 1993, 231). Ihre Assessorenarbeit schreibt sie 1931 zum Thema „Geschichtsunterricht in einer Untersekunda der Karl-Marx-Schule“ (Ruperti 1931). Sie berichtet retrospektiv über ihre Zeit an der Karl-Marx-Schule (vgl. Hoffmann 1993; Radde 1993a). Marion Ruperti, verheiratete Löffler, stirbt im April 1999.

Ernst Bloch wird als Sohn eines praktischen Arztes am 1. Mai 1898 in Charlottenburg geboren. Er wächst in Hagen (Westf.) auf, wo er die evangelische

³³ Reihe: Jüdische Lesehefte, Schocken Verlag Berlin. Neuausgabe Ehrmann 2012

Volksschule und ab 1907 das humanistische Gymnasium besucht. Im Oktober 1914 verlässt er die Schule mit der Reife für Oberprima als Kriegsfreiwilliger. Einen Lazarettaufenthalt im Frühjahr 1915 infolge einer Verwundung nutzt er dazu, sich auf die Abiturprüfung vorzubereiten, die er im Juni 1915 in Hagen ablegt. Ab Oktober 1915 setzt Bloch seinen Kriegsdienst fort, zunächst als Fahnenjunker, ab 1916 im Rang eines Offiziers. Von 1920 bis zu seiner Entlassung aus der Reichswehr 1921 in Folge der Abrüstungsverpflichtungen des Versailler Friedensvertrages arbeitet er als Bürooffizier der Waffen- und Munitionsabteilung im Reichswehrministerium. (vgl. Lebenslauf in: Bloch 1924, o.S.)

Ab dem Wintersemester 1921 studiert Bloch Staatswissenschaften an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, wo er im August 1924 mit einer Arbeit zum Thema „Die sozialpolitischen Kämpfe in der Schwerindustrie des Ruhrgebiets in den Jahren 1928-1922“ promoviert wird (Bloch 1924). In der Schrift analysiert Bloch die „staatliche[n] Umwälzungen in ihren sozialpolitischen Auswirkungen im Ruhrgebiet“ (ebd., III), indem er Verlauf, Akteure und Ergebnisse des Arbeitskampfes und der entstehenden Arbeits- und Wirtschaftsverfassung darstellt. Zu Blochs Werdegang in den Jahren 1924 bis 1929 liegen keine Informationen vor. Im Schuljahr 1929/30 wird er der Karl-Marx-Schule als Studienreferendar zugewiesen (vgl. Bericht über das Schuljahr 1929/30), wo er 1931 seine Assessorenarbeit zum Thema „Die Vorbereitung und Durchführung eines Arbeitsplanes ‚Die Lage der Landwirtschaft‘ in der Obersekunda der Karl-Marx-Schule“ verfasst. Anders als Ruperti, die als einzige der drei Referendare nach ihrer Examensprüfung als Studienassessorin an der Karl-Marx-Schule übernommen wird, ist Blochs weiteres Schicksal bislang ungeklärt.

3.2 Zustand der Assessorenarbeiten

Die Assessorenarbeit von Leopold Ehrmann besteht aus einer losen Blattsammlung, die wahrscheinlich ursprünglich durch einen Faden oder Ähnliches zusammengehalten wurde. Darauf deuten zwei durchgehende Löcher oben und unten am rechten Rand hin. Die Blätter sind schon stark vergilbt, teilweise auch eingerissen, und haben Knicke. Die Arbeit hat keinen Umschlag oder Einband. Die erste Seite beginnt mit dem Inhaltsverzeichnis. Es ist handgeschrieben, wohingegen

der Hauptteil der Arbeit maschinenschriftlich verfasst wurde. Er weist jedoch immer wieder handschriftliche Ergänzungen auf.

Der Anhang ist wieder handschriftlich verfasst worden. Darin befinden sich zwei Schülerprotokolle. Die letzte Seite beinhaltet die eidesstattliche Erklärung, bei der Arbeit keine anderen Hilfsmittel verwendet zu haben als die angegebenen. Die Seiten sind fortlaufend paginiert. Der Text ist rechtsbündig ausgerichtet und lässt etwa ein Drittel der Seite links als Korrekturrand frei. Die Hinweise zu den Literaturangaben³⁴ sind in den Fußnoten notiert. Die Arbeit besitzt kein Literaturverzeichnis.

Die Assessorenarbeit von Marion Ruperti wurde ebenfalls mit der Schreibmaschine verfasst und gebunden. Das Umschlagpapier ist blau. Mit Bleistift ist auf der Vorderseite der Name „Marion Ruperti“ notiert. Außerdem wurden die Namen der Gutachterinnen und des Gutachters vermerkt: „Roseno, Leuschner, Schwenke“, wobei der Name Schwenke unterstrichen ist. Auf dem Umschlagpapier finden sich noch zweimal die Signatur der BBF und erneut der Name der Assessorin. Dies ist wahrscheinlich nachträglich ergänzt worden. Das Papier der Arbeit ist sehr dünn und vor allem am unteren Rand schon etwas vergilbt. Der Arbeit liegen außerdem zwei lose Zettel bei. Auf dem einen Zettel findet sich die handschriftliche Erklärung Marion Rupertis, die Arbeit selbstständig und ohne Hilfe geschrieben zu haben. Der andere Zettel dokumentiert den Laufweg der Arbeit, jeweils mit Unterschrift und Bewertung der Arbeit durch die Prüfer.

Als Erste bekam die Oberstudienrätin Roseno von der Sophie-Charlotte-Schule die Arbeit, danach der Studienrat Dr. Leuschner vom Berliner Grunewald-Gymnasium und schließlich die Studiendirektorin Dr. Schwenke von der Mozartschule. Die Prüfungsarbeit hat den Titel „Geschichtsunterricht in einer Untersekunda der Karl Marx-Schule“. Dieser findet sich direkt auf der ersten Seite nach dem Aufschlagen der Arbeit. Die Titelseite besitzt keine Seitenzahl. Die Seiten der weiteren Arbeit sind durchnummeriert, wobei die Seitenzahlen handschriftlich in der oberen linken Ecke

³⁴ Anhand der in den Assesorenarbeiten verwendeten fachdidaktischen Literatur ließen sich bildungshistorisch spannende Rückschlüsse auf die Rezeption der zeitgenössischen Fachliteratur gewinnen und „Lehrerbibliotheken“ der Weimarer Republik rekonstruieren. Im Folgenden werden die in den Arbeiten zitierten Literaturangaben nur auszugsweise wiedergegeben.

vermerkt wurden. Auf der ersten Seite beginnt sofort der Fließtext ohne eine Überschrift. Alle Seiten sind nur einseitig beschriftet und haben einen linksbündigen Korrekturrand, der ungefähr ein Drittel der Seite ausmacht.

Die Assessorenarbeit von Dr. Ernst Bloch wurde maschinenschriftlich verfasst und gebunden. Sie hat einen dunkelblauen, unbeschrifteten Umschlag. Die Blätter der Arbeit sind nur leicht vergilbt und weisen einige Altersflecken auf. Die erste Seite bleibt leer. Auf der zweiten Seite findet sich die handschriftliche Erklärung von Ernst Bloch, die Arbeit selbstständig ohne Hilfsmittel verfasst zu haben. Die Arbeit ist mit dem Datum vom 20.07.1931 unterschrieben. Außerdem ist in der unteren linken Ecke handschriftlich die Adresse „Neukölln, Lichtenraderstraße 16A“ notiert. Der Fließtext ist rechtsbündig ausgerichtet und besitzt einen Rand von circa drei Zentimetern auf der linken Seite. Die Seitenzahlen werden auf jeder Seite oben zentriert angegeben.

4 Hermeneutische Analyse der Arbeiten

Bei der Zusammenfassung der Arbeiten wurde der Fokus auf Aspekte gelegt, die auf eine politische Bildung hindeuten. Diese werden jeweils am Ende zusammengefasst und erläutert. Anschließend werden die Arbeiten miteinander verglichen. Eine weitergehende Interpretation mit Bezug zum Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik erfolgt im nächsten Kapitel.

Die Arbeiten von Ehrmann und Ruperti werden zuerst dargestellt, weil sich beide direkt auf den Geschichtsunterricht beziehen. Als letztes wird die Arbeit von Ernst Bloch vorgestellt, da es in ihr zusätzlich zum Geschichts- auch um den Erdkundeunterricht geht.

4.1 Assessorenarbeit von Leopold Ehrmann

Die Assessorenarbeit von Leopold Ehrmann zum Geschichtsunterricht an der Karl-Marx-Schule umfasst insgesamt 50 Seiten. Auf der ersten Seite der Arbeit findet sich die Inhaltsübersicht, die einen Überblick darüber gibt, wie die Arbeit aufgebaut ist. Einleitend wird „Der Arbeitsplan“ beschrieben (S. 1-14). Dann geht es um „Die Durchführung des Arbeitsplanes“ (S. 14-45) und die „Schlussbetrachtung“ (S. 45-48). Es folgen der „Anhang (Staatstheorien)“ (S. 48-50) und die „Anlagen (Protokolle)“.

Seine Assessorenarbeit bezieht Ehrmann auf eine Unterprima³⁵ der Aufbauschule, die er seit Ende September 1931 von einem Studienassessor mit selbständigem Geschichtsunterricht übernommen hatte (vgl. Ehrmann 1931, 4). Die Klasse bestand aus 21 Jungen und sieben Mädchen. Die Zusammensetzung der Schülerschaft war dabei für die Karl-Marx-Schule typisch; die meisten Schüler stammten aus proletarischen Kreisen und „einige wenige“ aus bürgerlichen Schichten. Als besonders charakteristisch für die proletarischen Schüler wird „der Wunsch nach Einsicht in die eigene Klassenlage“ bezeichnet, „diejenige Gruppe von Werturteilen oder in diejenige Färbung jedes Werturteils, die nicht sowohl durch persönliche Erlebnisse bestimmt ist als durch Gemeinschaftserlebnisse der gesellschaftlichen Schicht, der

³⁵ Die Klassenstufe Unterprima entspricht einer heutigen 12. Klasse des Gymnasiums.

man angehört.“ (S. 4f., zitiert wird aus der aktuellen fachdidaktischen Literatur Ernst Simon: Das Werturteil im Geschichtsunterricht. Mit Beispielen aus der deutschen Geschichte von 1871-1918. Der Neue Geschichtsunterricht Bd. 6, Leipzig u.a.: Teubner 1931, 101) Diese Jugendlichen verspürten „schon frühzeitig das Bedürfnis nach Orientierung über die Gegenwartsprobleme in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft und den Drang, Stellung zu nehmen ...“ (ebd., 5). Unter dem Einfluss der politischen Jugendverbände fühlten sich die meisten der Schülerinnen und Schüler dazu berufen, schon frühzeitig geradezu aktiv in den „politischen Kampf der Erwachsenen einzugreifen“ (ebd.).

Wie kaum je zuvor ist der Blick dieser Jugend gegenwartsgewandt und zukunfts hungrig, und es scheint, dass die Vergangenheit ihnen zunächst weniger zu sagen hat als der Vorkriegsjugend. (Ehrmann 1931, 5)

Somit war das Interesse an der Geschichte bei den Schülern eher gering, da eher ihr tagespolitisches Interesse im Vordergrund stand. Ziel seiner Arbeit sei zu zeigen, wie er „unter dem Gesichtspunkte der Gegenwartskunde die Frage der Stoffauswahl für die Unter-Prima zu lösen versuchte“ (ebd., 2).

In der folgenden Beschreibung werden die einzelnen Kapitelüberschriften von Ehrmann übernommen, damit Aufbau und Struktur der Arbeit erkennbar bleiben.

4.1.1 Der Arbeitsplan

Bevor Ehrmann auf den Arbeitsplan in seiner Klasse eingeht, beschreibt er zunächst Stellenwert und Sinn des Geschichtsunterrichts an der Karl-Marx-Schule:

Der Geschichtsunterricht nimmt an der Karl Marx-Schule eine zentrale Stellung ein. Als Sinn dieses Unterrichts wird das ‚Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse und Zusammenhänge unserer Zeit‘ angesehen. (Ehrmann 1931, 1; zitiert wird aus: Sturm 1931, 366 – die Seite wird in der handschriftlichen Ergänzung des Verfassers fälschlich mit S. 166 angegeben)

Dabei sei es stets wichtig, so Ehrmann, dass eine „lebendige Beziehung zur Gegenwart“ hergestellt werde, da das Wissen über die Vergangenheit sonst überflüssig würde. Ehrmann weist darauf hin, dass Staatsbürgerkunde nicht als eigenständiges Fach, sondern als Unterrichtsprinzip unterrichtet werde, eine Trennung würde auch er „als nicht erstrebenswert ansehen“ (ebd., 2, Anmerkung 6). Er thematisiere deshalb die Gegenwartsfragen im Fach Geschichte (vgl. ebd., 2).

Auf Grund langjähriger Erfahrungen sind an der Karl Marx-Schule folgende allgemeine ‚Projects‘ für den Geschichtsunterricht auf den einzelnen Klassenstufen aufgestellt worden: UIII³⁶: das Land; OIII: die Stadt; UII: der Staat; OII: das Agrarproblem, Staat und Kirche; UI: der bürgerliche Staat; OI: die Weltmacht, Weltwirtschaft, die Arbeiterbewegung. (Ehrmann 1931, 3)

Die vorgegebenen Themen – Ehrmann verwendet das Wort „projects“, was auf eine Rezeption der entsprechenden amerikanischen Arbeiten, wie z.B. von John Dewey, schließen lässt (vgl. Karsen 1931b; 1931c) – ließen genügend Raum für eine freie Gestaltung des Arbeitsplanes, so Ehrmann.

Der Arbeitsplan für das Schuljahr 1931 war von einem Studienassessor aufgestellt worden, der die Klasse zuvor geleitet hatte. Das Oberthema seines Arbeitsplans für das gesamte Schuljahr war „Der bürgerliche Staat“. Im Sommerhalbjahr³⁷ hatte die Studienfahrt nach London im Mittelpunkt gestanden. Dabei waren Fragen der englischen Geschichte, Verfassung, Justiz und der Arbeiterbewegung behandelt worden (vgl. ebd., 6). Für das Winterhalbjahr, in welchem nun Ehrmann unterrichtete, waren nach dem vorliegenden Arbeitsplan unter anderem die folgenden Themen vorgesehen: die nationalökonomische Theorie, die Entstehung des modernen Beamtenstaates und die bürgerliche Staatstheorie (vgl. ebd., 7). Dazu sollten Längsschnittthemen besprochen werden, wie die deutschen Parteiprogramme und ihre ideologische Herkunft.

Außerdem waren immer wieder tagespolitische Stunden angedacht (vgl. ebd., 7; Busch 2011). Ehrmann erläutert nun, dass er die ständigen tagespolitischen Stunden nicht für sinnvoll halte, da diese die Schüler von der historischen Arbeit ablenkten und den Schülern häufig bei Diskussionen die historische Grundlage fehle. Für die Schülerinnen und Schüler sei es wichtig, dass sie die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus begreifen lernten (vgl. ebd., 8):

³⁶ Die Abkürzungen UIII bis OI stehen für die verschiedenen Klassenstufen: UIII: Untertertia (8. Klasse), OIII: Obertertia (9. Klasse), UII: Untersekunda (10. Klasse), OII: Obersekunda (11. Klasse), UI: Unterprima (12. Klasse) und OI: Oberprima (13. Klasse).

³⁷ Der Schuljahresbeginn war in der Weimarer Republik nicht einheitlich festgelegt (vgl. Helbig/Nikolai 2015, 70). An vielen Schulen – wie offenbar auch an der Karl-Marx-Schule – war der Beginn des Sommerhalbjahres nach den Osterferien und der des Winterhalbjahres nach den Herbstferien. So berichtet beispielsweise Bloch, dass er die Klasse zu Michaelis, ein Feiertag Ende September, übernahm (vgl. Bloch 1931, 9). Auch der neu aufgestellte Arbeitsplan für ein Halbjahr endet am 23.03. (vgl. ebd., 28).

Das starke Gegenwartsinteresse sollte in keiner Weise zurückgedrängt werden, sondern nur in andere Bahnen gelenkt und für die geschichtliche Arbeit fruchtbar gemacht werden. (Ehrmann 1931, 8)

Nach einer Besprechung dieses Sachverhalts mit der Klasse habe man sich darauf geeinigt, dass die tagespolitischen Stunden zunächst gestrichen würden, um ein geschichtliches Verständnis zu erarbeiten, welches die Voraussetzung biete, die Gegenwart zu verstehen (vgl. ebd., 9).

Im Folgenden führt er in Stichpunkten den festgelegten Arbeitsplan auf, „der die Marschrichtung angibt“ und „durchaus mehr Aufgaben enthalten soll, als man innerhalb der gesetzten Frist bewältigen kann ...“ (ebd. 13). Letzteres solle „der Klasse Mahnung sein, den Stoff mit dem nötigen Arbeitseinsatz in der kürzesten Zeit zu erledigen“, wobei es nicht auf „lückenlose Vollständigkeit“ ankomme (ebd.). Zunächst wurde über Wirtschaftsfragen gesprochen, da hier das größte Interesse der Schüler lag. In einem zweiten Block wurden Staatstheorien, in einem dritten Verfassungsfragen und im vierten schließlich die Parteien thematisiert. Da der Arbeitsplan sehr umfangreich war, konnten nur der erste und zweite Themenblock behandelt werden:

Wenn der Jugendliche der Großstadt heute nur zu gern von Begriff zu Begriff, von einem Stoffkreis zum andern ungeduldig mit ‚Filmgeschwindigkeit‘ eile, so galt es, dem entgegenzusetzen: gründliche Arbeit an einem Thema, „allen Sachen auf den Grund zu gehen, keine verwaschenen Allgemeinheiten, keine blossen Redensarten, keine unverständenen Kraftausdrücke durchzulassen, überall auf restlose Klarheit und anschauungsgesättigte Bildhaftigkeit zu dringen.“ (Ehrmann 1931, 13, zitiert wird aus Fritz Friedrich: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts, Leipzig: Teubner 1925, 69)

Wenn die Richtlinien fordern, dass die Schüler „aus dem Geschichtsbuch und aus den der geistigen Reife angemessenen Quellen den Rohstoff für die Arbeit der Klasse zusammentragen“, so nimmt die Arbeitstechnik der Karl-Marx-Schule diese Bestimmung auf und modifiziert sie zugleich in einem wichtigen Punkt – die Rolle des Geschichtsbuchs wird zurückgedrängt:

Es ist ein Unterrichtsprinzip der Karl-Marx-Schule, dass die Schüler den Stoff für den Geschichtsunterricht aus den einschlägigen Quellen oder hervorragenden Darstellungen erarbeiten. (Ehrmann 1931, 14)

Damit dies bewerkstelligt werden konnte, hatte die Klasse die Möglichkeit auf die gut ausgestattete Arbeitsbücherei der Schule zurückzugreifen. Dort finden sich nicht nur die „üblichen Quellenhefte“, genannt werden Teubner und Kümstler, der Schulatlas

von Putzger sowie das Statistische Jahrbuch³⁸, sondern Schriften von Fichte, List, Rousseau, Humboldt usw. in je einem Exemplar für jeden Schüler (vgl. ebd., 14f.). Für einen Unterricht, in dem die Schüler selbstständig arbeiten, sei außerdem, so Ehrmann, eine intensive Vorarbeit der Lehrkraft unabdingbar. Sie müsse noch deutlich mehr lesen als die Schülerinnen und Schüler, um einschätzen zu können, wie die Quellen von ihnen bearbeitet werden könnten (vgl. ebd., 15).

Der Lehrer muss sich darüber klar sein, welche Ergebnisse er von jeder einzelnen Schülerarbeit erwarten darf und wissen, wie sich die Teilergebnisse zu einem Ganzen zusammenschließen. (Ehrmann 1931, 16)

Die Thementeilgebiete wurden jeweils in Schülerreferaten vorgetragen, die nicht länger als zehn Minuten dauerten. Jedes Thema wurde von mindestens zwei Schülern erarbeitet. Auch die anderen Schülerinnen und Schüler hatten das jeweils anstehende Thema vorzubereiten. Jeder Referent musste zunächst eine Disposition in Stichworten an die Tafel schreiben (vgl. ebd., 16).

Außerdem musste zu jeder Unterrichtsstunde ein Protokoll verfasst werden, welches jeweils zu Beginn der nächsten Stunde verlesen wurde. Im Protokoll sollten dabei nicht nur die Ergebnisse festgehalten, sondern auch der Entwicklungsgang der Stunde beschrieben werden, worüber man bei einer Aussprache übereinkommt (vgl. ebd., 16f.).

Die Unterrichtsarbeit wurde mit dem Thema „Merkantilismus“ begonnen, welches sich, laut Ehrmann, sehr gut zur Einführung in volkswirtschaftliche Fragestellungen eigne, da es sich um einen „verhältnismäßig einfachen Stoff“ handele (vgl. ebd., 17, mit Bezug auf Friedrich 1925, 256).

Im Folgenden beschreibt Ehrmann präzise, welche Quellen er verwendet hat und welche Unterthemen behandelt wurden. Bei seiner Beschreibung wird deutlich, dass er immer wieder gemeinsam mit den Schülern nach Parallelen zur Gegenwart gesucht hat. So wies er beispielsweise beim Thema Merkantilismus auf die merkantilistischen Züge der russischen Wirtschaftspolitik hin (vgl. ebd., 19). Zudem seien im Unterricht immer wieder brisante politische Fragen aufgeworfen worden, beispielsweise:

³⁸ Die Schüler sollen im Statistischen Jahrbuch wirtschaftliche Verflechtungen prüfen.

Wenn die Arbeitsteilung als ‚Quelle des Wohlstandes‘ nach der Wirtschaftsgeschichte auch nicht zu bestreiten war, konnte die heutige Arbeitsteilung, die Rationalisierung, noch als wohlstandfördernd angesehen werden? (Ehrmann 1931, 24)

Dabei ging es nicht darum, die Fragen mit einem „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten, sondern darum die Fragestellung in einer Diskussion aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten (vgl. ebd., 24): „Nur ein klares Begründen und Erfassen wirtschaftlicher Tatsachen führt über leeres Rasonieren, auf Gefühl und Ressentiment gestützt, hinaus“ (Ehrmann 1931, 25f.).

Nachdem anfangs zu Adam Smith und zum Merkantilismus gearbeitet wurde, sei die Arbeit anschließend auf Deutschland beschränkt worden (vgl. ebd., 25). Ehrmann war es dabei wichtig, dass sich die Schüler mit einer Originalschrift eines Nationalökonomen vertraut machten. Ehrmann wählte dafür die Schrift Johann Gottlieb Fichtes³⁹ „Der geschlossene Handelsstaat. Ein philosophischer Entwurf als Probe einer künftig zu liefernden Politik“, da deren Sprache zwar nicht immer ganz einfach sei, ihre Gedankengänge für Primaner dennoch nicht zu schwer seien (vgl. ebd., 26).

Verwendet wird die 1917 als Nr. 226 in der Insel-Bücherei Leipzig erschienene Ausgabe. Sie umfasst 98 Seiten, und ist gegenüber dem Original nur um unwesentliche Stücke gekürzt. Die Ganzschrift ist in der Bücherei der Karl-Marx-Schule in 22 Exemplaren vorhanden. „Die Frage war nur, wie ich alle Schüler dazu bringen konnte, diese Schrift von 98 Seiten wirklich durchzuarbeiten.“ (ebd., 26) Ehrmann führt aus, dass es dazu unbedingt auf die Erstellung von „Gesichtspunkten“ ankomme, die so gewählt sind, dass sie sich nicht nur auf einen Abschnitt oder eine Seite des Buches beziehen, so dass jeder Schüler gezwungen war, für sein Kurzreferat die ganze Schrift zu lesen (ebd., 26). Es gibt elf solche Problemfragen, die jeweils von zwei Schülern bearbeitet werden. Beispiele für solche Gesichtspunkte sind: 1. das wirtschaftliche Gleichgewicht im Vernunftstaat: a) die Berufsstände, b) Arbeitsteilung, c) Stellung der Landwirtschaft. 2. Die

³⁹ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) war ein deutscher Philosoph, der zu den Vertretern des Deutschen Idealismus zählt. 1800 erschien sein Werk „Der geschlossene Handelsstaat“. Darin fordert er einen autonomen Nationalstaat, welcher im Gegensatz zu einem „offenen Handelsstaat“ steht. Seine Schriften wurden in der Folge besonders häufig von Anhängern des Sozialismus gelesen (vgl. Groß 2008).

Eigentumsfrage. 3. Preislehre. 4. Die Geldlehre. 5. Steuern. 6. Die „natürlichen“ Grenzen des Vernunftstaates u.a. (ebd., 26)

„Unsere Hauptarbeit war, den Stoff des Buches zu meistern und dem Gedankengang zunächst lückenlos zu folgen“ (ebd., 28). Dieser Anspruch erforderte es, „auf Schritt und Tritt“ Begriffe wie Goldwährung, Papiergeld, Deckung usw. zu klären. Außerdem übernahm Ehrmann auch immer wieder selbst einen Part, in dem er verschiedene Entwicklungen zusammenführte, weil er in der Hospitation der Parallelklasse gesehen hatte, dass die Schüler „trotz der Vorbesprechung mit dem Lehrer – nicht imstande sind, einen solchen Überblick über eine ihnen fremde Periode zu geben“ (ebd., 28). Ihnen fehle „der Sinn für die Akzente“. So hielt er beispielsweise einen Lehrervortrag über die innen- und außenpolitische Entwicklung Preußens seit dem Tode Friedrich des Großen (vgl. ebd., 28). Hier wird also eine Überforderung der Schüler gesehen, weshalb der Lehrervortrag, den man auf der Mittelstufe nach Möglichkeit vermeide, in der Oberstufe durchaus am Platze sein könne.

Nach der ausführlichen Behandlung von Fichte wurde auf den Nationalökonom Friedrich List genauer eingegangen (vgl. ebd., 30). Auch hier gab Ehrmann in einem einleitenden Lehrervortrag einen Überblick über die innenpolitische Entwicklung in Deutschland seit 1815 (vgl. ebd., 31).

Anschließend wurde der deutsche Zollverein thematisiert (vgl. ebd., 33). Dabei wurde beispielsweise eine Diskussion über die Frage des Werturteils in der Geschichte geführt (vgl. ebd., 34) und die Entwicklung der Zollbestimmungen bis in die Gegenwart hinein verfolgt.

Die Agrarkrise der frühen 1930er Jahre in den ostpreußischen Gebieten hat für die Bevölkerung der Reichshauptstadt eine besondere Bedeutung. Der von Ehrmann hierzu durchgeführte Unterricht kann als bemerkenswertes Beispiel einer fallorientierten und aktuellen Konflikt- und Problemanalyse rekonstruiert werden. Es handelt sich um ein komplexes, aktuelles Politikfeld, was die Ausführungen Ehrmanns sehr deutlich werden lassen. Ausgangspunkt sind das Gesetz zum Schutz der Landwirtschaft vom 16.4.1930 (Bestimmungen über Einfuhrscheine, Rindvieh- und Gefrierfleischieinfuhr) und das Gesetz über die Osthilfe vom 31.3.1931 mit seinen

Maßnahmen zur Bekämpfung der Agrarkrise. Die Richtlinien der Reichszentrale für Heimatdienst – erwähnt werden Nr. 194 (Das Gesetz zum Schutze der Landwirtschaft, Mai 1930. Berlin: Zentralverlag 1930, 8 Seiten) und Nr. 211 (Hilfe für den Osten. Das Gesetzgebungswerk vom 31.3. 1931. Berlin: Zentralverlag, 7 Seiten) – sind Hinweise auf die Rezeption solcher Publikationen. Die Reichszentrale für Heimatdienst unterstützte die Brüning'schen Notverordnungspolitik durch entsprechende „Propagandamaterialien“ (Wippermann 1976, 348; dort 522ff.: Verzeichnis der entsprechenden Schriften). Es geht darum, Begriffe wie autonomer Zollsatz, kleiner und großer Grenzverkehr, Meistbegünstigung, Kontingent u.a. zu klären oder auch den Aufbau eines modernen Handelsvertrages zu zeigen – und dies alles vorwiegend mit der Methode des Schülerreferats! (vgl. ebd., 41) Die Klärung der internationalen Verflechtungen und Konkurrenz, der Belastung durch Reparationszahlungen, Erschwerung der deutschen Produktion durch Kapitalmangel ... „hätte zu weit geführt“ (ebd., 40). Als Hilfe zum Verständnis werden Sachbücher herangezogen, in der Assessorenarbeit erwähnt wird die Reihe „Du und der Staat“ mit dem Band 5 von Hans Krüger (Landwirtschaft und Siedlung im heutigen Staat. Berlin: Gersbach 1928).

Als Hauptproblem in all diesen Erörterungen wird von Ehrmann der „Ausgleich [!, HM] zwischen den Interessen des Konsumenten und denen des Landwirts“ bezeichnet (ebd. 41). Die Tendenz, einen Teil der aus dem Ausland bezogenen Veredelungsprodukte selbst zu erzeugen, wird von den Schülern als richtig empfunden. „Starke Beachtung bei den Schülern“ finden die agrarischen Hochschutzzölle des Reichsernährungsministers Schiele.

Zum besseren Verständnis informiert sich ein Schüler bei Robert Wilbrandt⁴⁰: Unsere Volkswirtschaft heute und morgen: eine praktische Volkswirtschaftslehre für jeden Deutschen (Berlin: Hobbing 1930, 93ff.). Er legt dar, wie die Stabilisierung der Mark die Landwirtschaft zu einem ungünstigen Zeitpunkt trifft, und der Mangel an flüssigem Kapital die Verschuldung enorm ansteigen lässt. Auf Wunsch der Klasse berichtet ein Schüler über die sog. Roggenstützungsaktion. Er verwendet dabei

⁴⁰ Robert Wilbrandt (geb. 29. August 1875 in Wien; gest. 24. Februar 1954 in Marquartstein) war ein deutscher Wirtschaftswissenschaftler. Er vertrat sozialistische Vorstellungen, war ein Theoretiker des Genossenschaftswesens und gilt als ein Vertreter des Genossenschafts-Sozialismus. (Wikipedia)

aktuelle Zeitungsausschnitte und besorgt sich Materialien von Interessenverbänden wie dem Landbund und der Deutschen Bauernschaft.

Dr. Fritz Baade (1893-1974, SPD⁴¹) vom Reichsernährungsministerium hält einen Vortrag über die Agrarkrise in der Schulgemeinde, den wahrscheinlich Schüler der Klasse von Ehrmann gehört haben (vgl. ebd., 41).

Den Abschluss der wirtschaftspolitischen Reihe im Unterricht bildeten vier Aufsätze aus dem Sammelwerk „Europäische Zollunion“⁴² (vgl. ebd., 43). Drei Schüler werden angeregt, Jahresarbeiten anzufertigen, die sie beim Abitur vorlegen wollen. Themen sind die deutsch-französischen, deutsch-rumänischen und die deutsch-ungarischen Wirtschaftsbeziehungen nach dem Kriege⁴³.

In der anschließenden Klassenarbeit konnten die Schüler aus vier Aufgabenstellungen ein Thema auswählen:

1. Das merkantilistische und physiokratische Wirtschaftssystem sind zu vergleichen und es ist zu zeigen, welche Ideen dieser Systeme noch im heutigen Wirtschaftsleben eine Rolle spielen.
2. Wie verteidigt Bülow die Zolltarifgesetze von 1902? (Quelle: die innerpolitische Entwicklung, Teubnerquelle, s.o.)
3. Wie sind die Argumente der Freihändler in der heutigen Zeit zu bewerten? (Quelle: E. Wiss, Für den Freihandel in B. Kumsteller, Bismarck und sein Werk, s.o., 41ff.⁴⁴)
4. Der Prozess der Kapitalisierung der Landwirtschaft in England in der frühkapitalistischen Zeit. (Quelle: Marx, Kapital, Bd. 1, Kap. 24) (Ehrmann 1931, 44)

⁴¹ Fritz Baade arbeitete von 1919 bis 1925 als Landwirt bei Göttingen. 1922 erfolgte seine Promotion zum Dr. rer. pol. an der Universität Göttingen mit der Arbeit „Die Wirtschaftsreform des Grossbetriebes in vorkapitalistischer Zeit“. 1925 übernahm Baade die Leitung der Forschungsstelle für Wirtschaftspolitik in Berlin-Charlottenburg, zusammen mit Fritz Naphtali, und war daneben ab 1928 als Dozent für landwirtschaftliches Marktwesen an der Universität Berlin tätig. 1929 wechselt er als Leiter zu der dem Reichsernährungsministerium zugehörigen Reichsforschungsstelle für landwirtschaftliches Marktwesen. Im November 1929 wurde er außerdem Reichskommissar bei der Deutschen Getreide-Gesellschaft und im Februar 1930 auch Vorsitzender der Deutsch-Polnischen Roggenkommission. 1932 gehörte er zu den Urhebern eines freigewerkschaftlichen antizyklischen Konjunkturprogramms. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten verlor Baade 1933 sämtliche Posten und bewirtschaftete danach bis 1934 einen landwirtschaftlichen Betrieb in Kirchmöser. (Wikipedia)

⁴² Bei der genannten Publikation handelt es sich vermutlich um: Hanns Heimann (Hg.): Europäische Zollunion. Beiträge zu Problem und Lösung. Berlin: Hobbing, 1926 (278 S.).

⁴³ Gemeint ist hier der Erste Weltkrieg, 1914-1918.

⁴⁴ Es handelt sich um Kumsteller, Bernhard (2/1930): Bismarck und sein Werk. Leipzig: Quelle & Meyer.

Die angegebenen Quellen geben einen Eindruck, mit welchen Unterrichtsmaterialien damals gearbeitet wurde. Mit der Quelle wird das Ziel verbunden, „die Schüler zur Stellungnahme zu einem gegebenen Text zu zwingen und der Gefahr des blossen Schwatzens vorzubeugen“ (ebd., 45). Das Thema 2 gilt als das leichteste und von daher sei es kein Zufall, dass es auch von den schwächsten Schülern bearbeitet worden sei. Es wird von acht Schülern gewählt. Dabei sollte nicht nur die Quelle wiedergegeben, sondern zur Quelle kritisch Stellung bezogen werden (vgl. ebd., 45). Ehrmann schätzte das vierte Thema als das schwerste ein (vgl. ebd., 44). Die Schüler hatten das Kapitel aus dem „Kapital“ im vorangehenden Semester gelesen. Das ist nicht ungewöhnlich, auch die Parallelklasse bearbeitet ein Kapitel aus dem „Kapital“ (Manufaktur). Erwartet werden eine Interpretation und die Darlegung der historischen Zusammenhänge. Fünf Schüler wählen dieses Thema, „nur einer von ihnen versagte dabei ganz“ (ebd., 45).

4.1.2 Schlussbetrachtung

In der Schlussbetrachtung reflektiert Ehrmann sein „project“. Er merkt an, dass ihm vorgeworfen werden könne, dass er ständig auf die Methode des Schülerreferats zurückgegriffen habe (vgl. ebd., 46). Allerdings wäre seiner Einschätzung nach sonst keine Bearbeitung von so vielen Themenbereichen in kurzer Zeit möglich gewesen.

Die Arbeitsteilung, das Bewusstsein, auf jeden einzelnen, der eine Aufgabe übernommen hat, kommt es an, da sonst der Unterrichtsbetrieb chaotisch wird, hat die Schüler zu einer besonderen Verantwortung verpflichtet. (Ehrmann 1931, 46)

Bis auf einen Fall kam es nie zu einem Ausfall der Referenten. Durch die Begrenzung auf Kurzreferate und die regelmäßige Vorbereitung der Klasse auf das Thema sei es nie dahin gekommen, dass die Lerngruppe „den Referenten über sich ergehen liess“, vielmehr habe sich „stets eine rege Diskussion“ an das Referat“ angeschlossen (ebd., 46).

Hervorgehoben wird, dass auch die Mädchen sich sehr aktiv beteiligt hätten, und keineswegs weniger Interesse und Verständnis für wirtschaftspolitische Fragen hätten als die Jungen (ebd., 46). In beiden Klassen hätten jeweils ein Mädchen die beste Arbeit über die schwersten Themen abgegeben.

Ehrmann hält am Ende seiner Betrachtungen fest, dass der Arbeitsunterricht nach den preußischen „Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen“ ein wesentliches Ziel erreicht hat, „wenn der reifere Schüler in wachsendem Maße die Sicherheit gewinnt, nicht mehr wehrlos und kritiklos jeder politischen (im weitesten Sinne) Tagesmeinung ausgeliefert zu sein“ (ebd., 47, nach Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1927). Dazu habe er seiner Meinung nach einen begrenzten Beitrag geleistet.

4.1.3 Anhang

Im Anhang zur zweiten Unterrichtsreihe „Staatstheorien“ hält Ehrmann fest, zu welchen Unterthemen Referate gehalten wurden und auf welche Quellen sich dabei bezogen werden konnte.

Im Anhang befänden sich laut Ehrmann nicht alle Schülerprotokolle, da er erst in den Ferien von einer Studienfahrt zurückgekommen sei und keine Möglichkeit mehr gefunden habe, ins Archiv der Schule⁴⁵ zu kommen (ebd., 50). Allerdings legte er die Protokolle einer Schülerin und eines Schülers aus einer Parallelklasse bei.

Das erste Geschichtsprotokoll wurde vom Schüler W. Hemerschmidt der Klasse U1² (Unterprima 2, entspricht 12. Klasse) verfasst. In diesem Protokoll gibt der Schüler den Stundenverlauf wieder. Nach dem Verlesen des Protokolls vom Vortag und dem Verteilen der Referatsthemen wurde Fichtes Schrift „Der geschlossene Handelsstaat“ besprochen. Zum Schluss der Stunde wurde über eine mögliche Kritik an Fichtes Schrift diskutiert. Der Standpunkt Fichtes wurde vom Schüler genau erläutert und die Ergebnisse der abschließenden Diskussion grob festgehalten.

Das zweite Protokoll ist von der Schülerin Charlotte Bertram am 3. November 1931 erstellt worden. Der Verlauf der Stunde ähnelt dem im ersten Protokoll dokumentierten Unterricht. Zunächst wurden die Standpunkte des britischen

⁴⁵ In dem „Archiv“ der Karl-Marx-Schule wurden anscheinend neben Dokumenten wie Zeugnissen oder Jahrbüchern auch Schülerprotokolle aufbewahrt, die zu einem festen Bestandteil der Unterrichtspraxis an der Schule zählten.

Unternehmers Richard Cobden⁴⁶ beschrieben. Zum Schluss erwähnt die Schülerin noch die sich dem Referat anschließende Diskussion, in der sich die Klasse kritisch mit Cobdens Thesen auseinandersetzte.

4.1.4 Aspekte einer politischen Bildung

Ehrmann verwendet den Begriff „politische Bildung“ nicht im Wortlaut. Allerdings macht er schon eingangs darauf aufmerksam, dass es in seiner Assessorenarbeit um das Verhältnis von Gegenwart und Vergangenheit im Unterricht gehen sollte, da die Gegenwart seiner Auffassung nach zum Geschichtsunterricht dazu gehöre. Das Geschichtsbild ist dabei offen, worauf Ehrmann einleitend mit Rückversicherung bei den Richtlinien eigens hinweist. Wenn in seinem Arbeitsplan Wirtschaftsfragen an erster Stelle stünden, so sei damit „... nicht eine Priorität der wirtschaftlichen vor den übrigen Tatsachen behauptet noch ein Gegensatz von politischer, Wirtschafts- und Kulturgeschichte konstruiert“ (ebd., 13f.). Es seien vielmehr „rein praktische Gesichtspunkte“, die zu dieser Einteilung geführt hätten. Ein historischer Materialismus, eine Determination von Gesellschaft und Politik durch ökonomische Entwicklungsgesetzmäßigkeiten wird also zurückgewiesen.

Interessant ist, dass Ehrmann bewusst eingelegte tagespolitische Stunden ablehnte. Er vertrat damit den in der Weimarer Republik verbreiteten Ansatz eines „anlehrenden Unterrichts“, der davon ausging, staatsbürgerliche Inhalte an geeigneter Stelle im Rahmen von historischen Unterrichtseinheiten zu thematisieren (vgl. Busch 2016, Kapitel 3.1). Dass der vorherige Lehrer tagespolitische Stunden angedacht hatte, deutet darauf hin, dass diese Form der politischen Bildung an der Karl-Marx-Schule anerkannt, aber durchaus nicht verbindlich war.

Ein weiteres Merkmal von Ehrmanns Unterricht war, dass er nicht alleine entschied, sondern die Schüler in die Unterrichtsplanung einbezog. So berichtet er

⁴⁶ Richard Cobden (1804-1865) war ein britischer Nationalökonom, der sich für die Abschaffung der Kornzölle und somit für den Freihandel einsetzte. Dafür trat er der „Anti-Corn-Law-League“ bei, eine Vereinigung, die sich gegen die bestehenden Korngesetze in England wendete. Im Jahre 1860 gelang es ihm als Verhandlungsführer auf britischer Seite mit dem französischen Vertreter Michel Chavalier den Cobden-Chavalier-Vertrag zu vereinbaren, welcher eines der ersten zollreduzierenden Abkommen zwischen zwei Staaten darstellte.

beispielsweise, dass er sich mit der Klasse auf die Abschaffung der tagespolitischen Stunden geeinigt habe.

In der Unterrichtsgestaltung legte Ehrmann einen besonderen Fokus auf das eigenständige Arbeiten der Schüler. So trugen die Schüler jeweils ein selbstständig erarbeitetes Thema in einem zehnminütigen Kurzreferat zu Beginn der Stunde vor.

Die Arbeit mit Quellen anstelle von Geschichtsbüchern entspricht den zeitgenössischen geschichtsdidaktischen Überlegungen.⁴⁷ Die Lernenden bekamen auf diese Weise nicht nur eine Lehrerdarstellung, sondern hatten eine Originalquelle vorliegen. Dazu kommt, dass im Unterricht problemorientierte Fragen aufgeworfen wurden, die einen direkten Bezug zur Gegenwart aufwiesen. So sollte den Schülern bewusst werden, welche gesellschaftlichen Konflikte es bei dem jeweiligen Thema zu beachten gab. Dies regte wiederum dazu an, die Perspektive zu wechseln und die Interessen verschiedener Akteursgruppen zu analysieren, die an dem Konflikt beteiligt waren, um schließlich verschiedene Argumente gegeneinander abzuwägen. Neben der Verwendung von Originalquellen wurden Fachleute in die Schule eingeladen, wie beispielsweise Dr. Baade vom Reichsernährungsministerium, der der Schulgemeinde – zeitgleich zu heftigen politischen Auseinandersetzungen auf dem dramatischen Höhepunkt der Agrarkrise 1931/32 – Ursachen und Hintergründe der aktuellen Krise der Landwirtschaft erläuterte.

In den Fachaufsätzen zur Prüfung am Ende des Projekts wurde von den Schülern schließlich nicht nur gefordert, den Inhalt einer bestimmten Quelle wiedergeben zu können, sondern sie sollten auch kritisch Stellung beziehen. Dies stimmte sowohl mit Ehrmanns Ziel als auch mit den „Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen“ überein, nach denen die Schüler nicht mehr „kritiklos jeder politischen (...) Tagesmeinung ausgeliefert“ sein sollten (Ehrmann 1931, 47, nach Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1927).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Ehrmann sowohl mit den ausgewählten Unterrichtsinhalten als auch mit den angewandten Methoden in

⁴⁷ Zum differenzierten Stand der Geschichtsmethodik und zum gymnasialen Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik vgl. Engeler 2009; Völkel 2005; Dithmar 1993; Huhn 1975.

seinem gegenwartsorientierten Geschichtsunterricht die politische Urteilsfähigkeit seiner Schülerinnen und Schüler stärken wollte. Folglich lassen sich in Ehrmanns Unterrichtspraxis viele Aspekte einer politischen Bildung finden.

Indirekt deutlich werden das Anforderungsniveau und auch die Schwierigkeiten dieses arbeitsunterrichtlichen Vorgehens, wie es die Richtlinien als „Selbständigkeit der Schüler“ fordern, indem der „Lehrer die selbständig zu bearbeitende Aufgabe unter bestimmte Gesichtspunkte stellt“ (ebd., 170). Dies erfordert einen enormen Zeitaufwand, der als „Überlastung der Studienräte“ in die standespolitische Diskussion eingeordnet wird:

Der Lehrer muss also nicht nur für ein Dutzend und mehr Schüler Quellen, Darstellungen usw. ausfindig machen, sondern sich mit ihnen selbst soweit vertraut machen, dass er ‚Gesichtspunkte‘ angeben kann, nach denen sie zu bearbeiten sind. Ohne diese Vorarbeit geht es aber nicht, und ich habe an manchen Tagen ebenso wie die betreffenden Schüler Pausen und freie Zeit nach Schluss des Unterrichts für diese Besprechungen opfern müssen. (Ehrmann 1931, 15)

4.2 Assessorenarbeit von Marion Ruperti

Marion Ruperti verfasste ihre Assessorenarbeit zum Geschichtsunterricht in einer Untersekunda⁴⁸ der Karl-Marx-Schule. Die Arbeit umfasst ebenfalls etwa 50 Seiten. Die Gliederung der Arbeit geht aus dem Inhaltsverzeichnis hervor, welches sich am Ende der Prüfungsarbeit noch vor dem Literaturverzeichnis befindet. Sie unterteilt die Arbeit in vier Kapitel: „Die Klasse“ (S. 1-11), „Stoffwahl und Stoffbehandlung“ (S. 11-24), „Arbeitsmittel“ (S. 24-27) und „Form der Arbeit“ (S. 27-49). Im Folgenden werden die Überschriften aus der Arbeit Rupertis übernommen und die Inhalte im Hinblick auf Aspekte der politischen Bildung ausgewertet.

4.2.1 Die Klasse

Ruperti beginnt ihre Arbeit mit einer Vorstellung der Klasse, die sie unterrichtete. Die Gestaltung des Unterrichts im Fach Geschichte hängt nach Ruperti sowohl von der Klasse als auch von den Zielsetzungen des Unterrichts ab: „Nur wenn wir Umwelt

⁴⁸ Die Jahrgangsstufe Untersekunda (UII) entspricht einer heutigen 10. Klasse des Gymnasiums.

und Gesellschaft der Schüler kennen, werden wir uns über die Aufgaben des Unterrichts im Fach Geschichte klar werden und einen sinnvollen Arbeitsplan aufstellen.“ (Ruperti 1931, 1) Erst wenn der Geschichtsunterricht eine enge Beziehung zum Leben habe und das innerste Interesse der Schülerinnen und Schüler hervorrufe, werde der Unterricht ein „wichtiger Lebensfaktor“ für die Schüler sein (ebd., 2).

Im Folgenden beschreibt Ruperti die Zusammensetzung der Klasse und die Interessen der Untersekundaner. In ihrer Klasse waren 29 Schülerinnen und Schüler, davon 17 Jungen und zwölf Mädchen. Von den Eltern waren zwölf Väter Arbeiter, sieben niedere und mittlere Angestellte, vier Kaufleute, drei Mitglieder freier Berufe, zwei Mütter Schneiderinnen und eine Mutter Sekretärin. Damit entsprach die Sozialstruktur, so Ruperti, ungefähr der Zusammensetzung der gesamten Schule.

Die Elternhäuser der Untersekundaner seien stark „politisch interessiert“, da sich 27 der 29 Familien trotz schwacher Einkommen Tageszeitungen leisteten (ebd., 23):⁴⁹ „Diese häusliche Erziehung war kennzeichnend für die politische Stellung der Eltern und fast immer auch der Schüler. Nur in 4 Fällen stimmte die Richtung der Kinder nicht mit der der Eltern überein.“ (ebd., 3) Die Schülerinnen und Schüler „lebten fast nur in politischen Gedankengängen“ (ebd., 2). Die Jugendlichen, deren Eltern den *Vorwärts*, die *Welt am Abend* oder die *Rote Fahne* bezogen, so Ruperti, zeichneten sich durch das größte politische Interesse aus. Zwölf von diesen Schülern seien in der Jugendorganisation SAJ (Sozialistische Arbeiterjugend) und sechs Schülerinnen und Schüler Mitglieder „linksradikaler Bünde“ (ebd., 5) gewesen, welches ihr politisches Interesse noch verstärkt habe, da die Organisationen die meiste freie Zeit der Schüler ausgefüllt hätten (vgl. ebd., 4f.):

Fast jeder Abend der Woche, mindestens aber zwei oder drei Abende der Woche sind durch gemeinschaftliches Zusammensein in Anspruch genommen. Finden diese nicht statt, so werden politische Versammlungen, Kundgebungen, Demonstrationen besucht. Werbearbeit füllt daneben oft die Nachmittage aus. (Ruperti 1931, 5)

Außerdem nahmen fünf Schülerinnen und Schüler an einer Arbeitsgemeinschaft über das „Kommunistische Manifest“ von Marx und Engels sowie drei an einer Arbeitsgemeinschaft über „Geopolitik“ teil (vgl. ebd., 6). Die Einstellung der meisten

⁴⁹ Zwei lasen das *Berliner Tageblatt*, sechs die *Morgenpost*, zwölf den *Vorwärts*, zwei die *Welt am Abend*, vier die *Rote Fahne*.

Schüler sei also „die des Klassenbewusstseins, des Klassenkampfes um die Machtergreifung der Arbeiterklasse und die Umgestaltung der Gesellschaftsordnung“ (ebd., 5). Jedoch seien auch innerhalb der Klasse die Gegensätze zwischen kommunistischen und sozialdemokratischen Einstellungen sichtbar geworden (vgl. ebd.).

Die Schüler hatten ein „Unkenntnis von Religion und Kirche“ und waren atheistisch sozialisiert. Kaum ein Schüler habe schon einmal eine Kirche betreten. Literarisch habe das Interesse der Schülerinnen und Schüler bei Theaterstücken gelegen, das größte Interesse habe dabei Tendenzstücken und dem Lesen von Abenteuer- und Reiseromanen gegolten (vgl. ebd., 6). Ansonsten wurden vor allem die von den Jugendverbänden vorgeschlagenen Bücher gelesen. Dabei wählten die Schüler meist Bücher – auf Empfehlung der Jugendorganisationen – aus, die mit ihrer Parteirichtung übereinstimmten. Nur wenige Schüler in der Klasse hätten sich, so Ruperti, auch eingehend mit kulturellen Erscheinungen anderer politischer Richtungen beschäftigt (vgl. ebd., 6). Darüber hinaus gab es ein großes politisches Interesse und den Willen der Schüler, auch schwierigere Aufgaben zu lösen.

Ruperti reflektiert die spezifischen unterrichtlichen Herausforderungen einer solchen politisierten Lerngruppe im Vergleich zu einer „apolitischen Klasse“ (ebd., 7):

Eine überwiegend proletarische Klasse, die politisch einseitig gerichtet, über Gegenwartsfragen durch ihre Zeitungen oft in Schlagworte – aber weitgehend informiert ist, bringt auch der Geschichte gegenüber eine ganz feste Einstellung mit, hat anfangs Interesse nur für bestimmte Fragen und fällt feste, dogmatische Urteile auch über Ereignisse und Personen der Vergangenheit. (Ruperti 1931, 7)

Aus diesem Grund müsse es in einer solchen Klasse, so Ruperti, die vorrangige Aufgabe sein, das „vorhandene ‚Wissen‘ [...] auf sachlich fundierte Tatsachen“ zu „reduzieren“ (ebd., 8). Hierzu sei es nötig, „die Einseitigkeiten der Fragestellungen aufzudecken“, damit den Schülern bewusst werde, dass politische Ziele nicht nur durch „Gefühlsimpulse“, „jugendlichen Elan“ und einen „revolutionären Willensentschluss“ erreicht würden, sondern durch einen „klaren Kopf“, der dem Gegner „Schritt für Schritt Terrain“ abgewinne (ebd.).

Nach den Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen (1925) in Preußen habe der Unterricht ein wesentliches Ziel erreicht, wenn die Schüler nicht mehr jeder

Tagesmeinung kritik- und wehrlos ausgeliefert seien (vgl. ebd., 8). Somit handelte es sich laut Ruperti bei diesem Unterricht um „wahrhaft politische Bildung“ (ebd.). Dies stimme auch mit der ersten Zielsetzung des Geschichtsunterrichts überein, den Schülern den „wesentlichsten Teil des Rüstzeugs mitzugeben, des historischen, volkswirtschaftlichen, geographischen, staatsbürgerlichen Rüstzeugs, dessen jeder bedarf, der sich heute mit politischen Problemen sachlich beschäftigen und auseinandersetzen will“ (ebd., nach Grimme 1931, 56f.).

Ruperti stellt sich die Frage, ob politische Bildung das einzige Ziel des Unterrichts einer Abschlussklasse im Fach Geschichte sein könne (ebd., 9). Sie bejaht diese Frage, da die meisten Schüler nach dieser Klasse die Schule verlassen würden und eine Lehrstelle anträten. Somit würden die Schüler nun in das „staatliche Leben“ entlassen.

Eine Kenntnis dieses wirtschaftlichen und staatlichen – wie des politischen Lebens und Erziehung zum selbständigen Handeln ist nicht nur eine Forderung, die sich aus dem Lebensbedürfnis der Schüler ergibt, sondern die die Gemeinschaft, der Staat stellen muss, in den die Schüler hineinwachsen, an dem sie mitarbeiten sollen, um Leben und Lebensformen im Staate zu vervollkommen. Demnach ist staatsbürgerliche Erziehung im weitesten Sinne das nächste Ziel. (Ruperti 1931, 9)

Dies wirkte sich auch auf die Auswahl des Stoffes aus (vgl. ebd., 10).

4.2.2 Stoffwahl und Stoffbehandlung

Für die Untersekunda war für die Karl-Marx-Schule das Thema „Staat“ in der Zeitspanne 1815 bis zur Gegenwart festgelegt. Ruperti beschreibt, dass sie dabei bestimmte Aspekte ausführlicher behandelt habe als andere. Dabei sollte stets die politische und staatsbürgerliche Bildung berücksichtigt werden (vgl. Ruperti 1931, 11). Im Folgenden erläutert Ruperti, welches Vorgehen und welche Themen die Parallelklassen ausgewählt hatten und vergleicht diese mit ihrem eigenen Vorgehen.

Der Schwerpunkt soll hier auf der Klasse liegen, die von ihr geleitet wurde. Der Arbeitsplan ihrer Klasse sah vor, folgende vier Gebiete zu behandeln: Indien (augenblickliche Lage, Kolonialfrage), Vorbereitung der Studienfahrt nach Thüringen, Verfassungen (Vergleiche zwischen Reichsverfassung, preußischer Verfassung,

amerikanischer und englischer Verfassung) und staatliche Entwicklung Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. ebd., 12f.).

Von einer Wiederholung dieses Arbeitsplanes sah Ruperti ab, da er ihr rückblickend als zu überladen erschien und die Beziehung zwischen den Themen fehle. Das dritte Thema wurde schließlich gar nicht und Indien in nur circa drei Wochen behandelt. Schließlich wurden nur die Themen zwei und vier ausführlich bearbeitet (vgl. ebd., 13). Sie zieht das Fazit, dass die stetige historische Gebundenheit kein Vorteil sei und dass mehr Gegenwartsnähe wünschenswert gewesen wäre (vgl. ebd., 15). Ihrer Ansicht nach wäre es besser gewesen, wenn mehr Zeit für Erörterungen zur Verfügung gestanden hätte. Der Arbeitsplan zeige jedoch auch, dass er von der herkömmlichen Unterrichtsmethode abwich, die Geschichte in Querschnitten zu unterrichten. Hier wurde dagegen in einem Längsschnitt⁵⁰ unterrichtet, der immer wieder Verbindungen zur Gegenwart herstellen konnte (vgl. ebd., 17):

Erst aus der Vergleichung sehr vieler untereinander verschiedener Entwicklungsreihen erwächst endlich die Fähigkeit, überall unter den verschiedenen Erscheinungsformen die gleichen Tendenzen der Entwicklung zu erkennen. (Ruperti 1931, 17)

Eine reine Tatsachenübermittlung hielt Ruperti für falsch. Es müsse immer einen Wechsel zwischen Tatsachenübermittlung und Problemstellung geben (vgl. ebd.). „Durch Probleme wird erst der Schüler angeregt, selbst nachzudenken, zu prüfen und zu urteilen“ (ebd., 17f.).

Die Studienfahrt mit ihrer Klasse führte nach Thüringen. Dabei wurden vor allem die Industrie Ost-Thüringens und die Heimarbeit untersucht sowie kleine und große industrielle Werke besichtigt. Diese Beobachtungen waren später eine gute Grundlage für die Besprechung von wirtschaftlichen und sozialen Fragen. Jedoch hätte Ruperti bei einer erneuten Aufstellung eines Arbeitsplanes auf eine noch engere Verknüpfung der Studienfahrt mit dem Unterricht geachtet (vgl. ebd., 19).

Auf Wunsch der Klasse wurden im zweiten Halbjahr alle zwei Wochen neben dem eigentlichen Thema auch politische Tagesfragen behandelt. In den Parallelklassen habe es diese Stunden nicht gegeben. Ruperti zweifelt jedoch daran, ob wirklich alle

⁵⁰ Bei „Längsschnitten“ wird im Unterricht die Entwicklung eines einzelnen Interessengebiets wie beispielsweise die Entwicklung des Bauernstands, des Handels oder des Verkehrswesens in seiner historischen Genese verfolgt (vgl. Busch 2016, 311).

diese Stunden zweckmäßig waren oder ob es nicht manchmal sinnvoller gewesen wäre, die politische Entwicklung abzuwarten und dann darüber zu referieren (vgl. ebd., 20). Besonders ertragreich sei es, wenn sich das aktuelle Thema mit der Unterrichtsarbeit habe verbinden lassen und dadurch staatsbürgerliche Bildung ermöglicht wurde, wie beispielsweise beim Thema „Möglichkeiten der Regierungsbildung“ (vgl. ebd.). Nachdem sie sich gemeinsam die Verfassung angeschaut, die Möglichkeiten der Regierungsbildung erarbeitet und diese mit den Vermutungen in Zeitungen verglichen hätten, sei die Entwicklung in den Zeitungen „eifrigst“ verfolgt worden (ebd., 21).

Ruperti wirft zudem den Gedanken auf, ob es vielleicht sinnvoller gewesen wäre, nur aktuelle Entwicklungen und neue politische Ereignisse zu besprechen. Dadurch lasse sich auf jeden Fall bei aktuellen Ereignissen verhindern, dass die Schüler die Meinungen von Zeitungen übernahmen, ohne diese zu hinterfragen. Auch sieht sie beim ständigen Einbezug der aktuellen Entwicklungen den Vorteil, dass die Schüler ein großes Interesse daran zeigten und die Zusammenstellung der Materialien nicht sehr schwer gewesen sei (vgl. ebd., 22). Außerdem seien dadurch schnell lebhaftere Diskussionen des „Für und Wider“ entstanden, die sehr wichtig für die Entwicklung der Schüler gewesen seien:

Er [der Schüler, HM] soll lernen, gerade in dem Augenblick der Erregung, seine eigenen Worte zu kontrollieren, den Gegner zu hören, sich mit ihm auseinanderzusetzen und seine Kenntnis der Dinge zu vertiefen. (Ruperti 1931, 23)

4.2.3 Arbeitsmittel

Im Geschichtsunterricht an der Karl-Marx-Schule wurden keine Lehrbücher verwendet. Somit war die Quellenfrage, so Ruperti, bei der Unterrichtsvorbereitung immer sehr wichtig. Die Quellen wurden aus Atlanten, Urkunden, Biographien, Reisebeschreibungen, Gedichten, Novellen, Romanen, Dramen, für aktuelle Fragen auch aus Tageszeitungen zusammengetragen (vgl. ebd., 24). Zu den schriftlichen Quellen kamen noch die Beobachtungen hinzu, die die Schüler selbst bei Führungen in Museen oder bei Ausflügen machten (vgl. ebd., 25):

Die Karl Marx-Schule nun zieht noch weitere derartige Quellen heran, soll doch das Leben der Schüler in lebhafter Verbindung mit der Schule stehen. Das Arbeitsmaterial wird gesammelt für einen Teil des Schuljahres auf der Studienfahrt,

im übrigen in Ausstellungen, in Fabriken und sonstigen Arbeitsstätten, in Büros und Ämtern, in Familie und Bekanntenkreisen des Schülers, im Reichstag oder in einer Gerichtssitzung. (Ruperti 1931, 25)

Für die Unter- und Obertertia, die von der Anschauung ausgingen, lasse sich so genügend Material finden. Auch für die älteren Schüler, die meist mit „Buchquellen“ (ebd., 26) arbeiteten, gab es ausreichend Materialien. Bei der Untersekunda, die altersmäßig genau dazwischen lag, war es jedoch deutlich schwieriger, „brauchbare Quellen“ zu finden (ebd.).

4.2.4 Form der Arbeit

Der Geschichtsunterricht der Untersekunda soll politisch und staatsbürgerlich bilden, das bedeutet aber nicht nur Wissensübermittlung, sondern Ausbildung gewisser Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Der Schüler soll selbständig urteilen und handeln lernen. Das erfordert selbsttätiges Sich-Auseinandersetzen mit seiner Umwelt und mit fremden Meinungen, nach sorgfältigem Prüfen sich entscheiden und dann handeln können. (Ruperti 1931, 27)

Dazu war es nötig, dass der Unterricht nach dem Prinzip des Arbeitsunterrichts⁵¹ organisiert wurde. Am wertvollsten sei der Unterricht dann, so Ruperti, wenn er sich auf die Selbstständigkeit der Schüler stütze (vgl. ebd., 27):

So erzieht die Arbeit als solche, denn es ist Gemeinschaftsarbeit; dadurch dass der Einzelne sich in den Arbeitsprozess der Klasse einstellt, ist seine Arbeit wertvoll, und die gemeinsame Arbeit wird gefördert, ja wird durch die Zusammenarbeit aller erst ermöglicht. (ebd., 28)

Am Anfang eines Schuljahres wurde der Arbeitsplan erstellt, der den Aufbau der Arbeit vorgab und gliederte. In dem Arbeitsplan wurden auch die Arbeitsmaterialien angegeben. Jedoch war der Arbeitsplan nicht unumstößlich. Er wurde im Laufe der Arbeit ergänzt und bei besseren Vorschlägen von Schülern oder der Lehrerin abgeändert (vgl. ebd., 29).

⁵¹ Das Prinzip des „Arbeitsunterrichts“ wird in der Weimarer Republik vor allem mit Konzepten von Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig verbunden und zielt auf eine praktische, selbsttätige Arbeit der Schüler im Hinblick auf autonome Entscheidungen zu Zielen, Wegen, Mitteln und Ergebnissen des Unterrichts als Mittel zur Berufsbildung und Einfügung in das staatsbürgerliche Gemeinschaftsleben (vgl. Busch 2016, 149f.). Die „Preußischen Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens“ legten 1925 fest: „Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille. Das Prinzip des Arbeitsunterrichts macht es nötig, die Klassenarbeit zu einer Zusammenarbeit der Schüler in wechselseitigem Geben und Nehmen unter Leitung des Lehrers zu gestalten.“ (Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, 1925, 226)

Am Ende des Schuljahres las ein Schüler seine Zusammenfassung über den Verlauf des Schuljahres vor. Daran anschließend wurden die Erfolge und Misserfolge des Unterrichts festgestellt. Die Lehrerin erhielt außerdem Rückmeldungen und Anregungen für die weitere Arbeit (vgl. ebd., 30).

Zwei Arbeitsformen zeichneten den Unterricht an der Karl-Marx-Schule aus: „Lehrgespräche“ und Schülerberichte, woran sich die „allgemeine Erörterung“ anschloss (ebd., 30f.): „Die Schüler werden von Beginn des Geschichtsunterrichts an geschult, kurze, klare Berichte zu geben.“ (Ruperti 1931, 38) Die kurzen Berichte wurden dabei immer frei gehalten und schulten so das klare Denken und Formulieren. Dazu kam, dass die Schüler durch die Vorträge das Zuhören lernten (ebd., 39). Zu den Berichten gehörte auch, dass am Ende eines jeden Vortrages Kritik geübt wurde, sowohl an der Form als auch am Inhalt. Dabei durfte allerdings nicht vergessen werden, auch den Gewinn für die Klasse durch den Vortrag herauszustellen. „Diese Fähigkeit, in einem kurzen Bericht Wesentliches herausstellen zu können, ist sicher im Leben, im politischen, wie im wirtschaftlichen von größter Wichtigkeit“ (ebd., 40).

Aber auch der Lehrervortrag hatte eine zentrale Bedeutung im Unterricht. Wenn größere Zusammenhänge oder schwierige Fragen erklärt werden sollten, wurde dies von der Lehrerin übernommen. Der Lehrervortrag war im Allgemeinen nicht länger als ein Schülerbericht und zeichnete sich durch den Vorbildcharakter eines guten Referats aus (vgl. ebd., 41).

Darüber hinaus wurde Gruppenarbeit praktiziert (vgl. ebd., 31). Sie konnte sich über einen Zeitraum von einer Stunde bis zu mehreren Wochen erstrecken (vgl. ebd., 34f.) und hatte eine besondere Bedeutung für die gemeinschaftliche Arbeit: „Die Gruppenarbeit erzieht zum Gemeinschaftssinn, zur Rücksichtnahme auf den Kameraden, zum hilfreichen Beispringen, zur Aktivität.“ (ebd., 35)

In der gemeinsamen Diskussion wurde die Arbeit für die Klasse „fruchtbar“ gemacht (ebd., 42). Dabei spielte der „Wortführer“ (ebd., 32) eine große Rolle. Der Wortführer war ein Schüler, welcher von den anderen Schülern gewählt wurde und der die Diskussionen leitete. Er erteilte dabei das Wort und sorgte auch für Ruhe (vgl. ebd.).

Dadurch dass eigene Stellungnahme von den Schülern gefordert wird, werden sie erzogen, bei vorhergehenden Berichten zuzuhören, sodass sie nicht nur alles Gehörte passiv aufnehmen, sondern sich aktiv damit auseinandersetzen. (Ruperti 1931, 42)

Die Lehrerin griff immer dann ein, wenn der Wortführer nicht mehr weiter wusste und die Klasse abschweifte. Für die Lehrerin war es nicht leicht, die Schüler zu einer sachlichen und selbstständigen Diskussion zu erziehen. Dies sei jedoch wichtig, so Ruperti, da es sich dabei um ein „wichtiges Mittel für die staatsbürgerliche und politische Bildung“ handle (ebd., 44). Weitere wichtige Faktoren im Unterricht waren Protokolle und Klassenarbeiten.

Zu jeder Stunde wurde von einem Schüler ein Protokoll verfasst, das zu Beginn der nächsten Stunde verlesen wurde und der Wiederholung diene. Dabei wurden Ergänzungen gemacht und Unverständliches noch einmal erklärt (vgl. ebd., 33).

Die Klassenarbeiten waren, nach Ruperti, ein „geeignetes Mittel, die Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten zu schulen“ (Ruperti 1931, 45).

Darüber hinaus spielte der Besuch von Ausstellungen und Aufführungen eine große Rolle für den Unterricht (vgl. ebd., 46f.). So besuchte Ruperti mit ihrer Klasse die „Grüne Woche“⁵². Für einen „bunten Abend“ hatte die Klasse die „Politische Revue“ ausgewählt und drei kurze Szenen zu Themen entwickelt: „Wer wird Bürgermeister von Berlin?“, „Nazis Februardiäten“⁵³, „Filmoberprüfstelle“ (Ruperti 1931, 47). Nach einer Pause und einer musikalischen Darbietung wurde „Lohengrin“ von Hans Reimann⁵⁴ aufgeführt als „Parodie auf den Nationalsozialismus“. Dabei wurde den

⁵² Die erste „Grüne Woche“ fand 1926 in Berlin statt. Bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts hielt die „Deutsche Landwirtschaftsgesellschaft“ (DLG) ihre Tagungen in Berlin ab, wodurch auffällig viele Menschen mit grünen Kleidungsstücken durch die Stadt liefen. Dies war wahrscheinlich auch der Anlass für die spätere Namensgebung. Der Landwirt Jürgen von Hake kam 1926 auf die Idee, die Tagung mit einer landwirtschaftlichen Ausstellung zu verbinden. Bis dahin waren die landwirtschaftlichen Ausstellungen über die ganze Stadt verteilt. Erst seit 1962, nach dem Mauerbau in Berlin, wurde die Messe als „Internationale Grüne Woche“ bezeichnet (vgl. Grüne Woche 2014).

⁵³ Die Szene „Nazi's Februardiäten“ war eine Parodie auf den „Diäten-Schwindel“ der nationalsozialistischen Abgeordneten des Reichstags im Februar 1931. Am 10. Februar 1931 kündigten sie ihr vorläufiges Fernbleiben aus dem Deutschen Reichstag an und forderten, die während ihrer Abwesenheit nicht erhaltenen Diäten an Arbeitslose auszuzahlen. Dies wurde jedoch relativ schnell als Lüge aufgedeckt, da die meisten Abgeordneten entweder schon Anfang Februar ihre Diäten erhalten oder keinen Anspruch mehr auf sie hatten (vgl. Aron 1993, 41).

⁵⁴ Hans Reimann (1889-1969) arbeitete in der Weimarer Republik als Schriftsteller und Satiriker unter anderem für die Zeitschrift *Der Drache*, *Das Stachelschwein*, *Simplicissimus* und *Die Weltbühne*

Schülerinnen und Schülern der Unterschied zwischen einem „Tatsachenbericht“ und „politischer Satire“ bewusst (ebd., 48).

Der praktizierte Geschichtsunterricht ermögliche es den Schülern, so Ruperti in ihrem Fazit, einen eigenen Weg zu gehen, der ihnen nicht durch irgendeine Tradition vorgeschrieben sei, sondern den sie sich selbst suchen müssten (vgl. ebd., 48). Aus diesem Grunde sei es wichtig, dass der Geschichtsunterricht die Interessen der Schüler berücksichtige, damit sie „wahrhaft politisch und staatsbürgerlich“ gebildet würden (Ruperti 1931, 49). Dabei müsse stets nach einer Vervollkommnung und Verbesserung des Unterrichts gestrebt werden.

4.2.5 Aspekte einer politischen Bildung

Marion Ruperti verwendet im Unterschied zu Leopold Ehrmann, in ihrer Arbeit mehrfach explizit den Begriff der politischen Bildung. Unter politischer Bildung versteht sie mehr als Fachwissen über staatliche Institutionen. Es geht ihr darüber hinaus vor allem darum, die Schüler zum kritischen Denken und eigenen Urteilen anzuleiten, um sie letztendlich zu selbstständigem Handeln zu befähigen.

Für ihre Schüler hielt sie gerade die Herausbildung dieser Fähigkeiten für zentral, da diese zum einen aus dem Elternhaus ein starkes politisches Interesse mitbrächten und zum anderen viele Schüler die Schule am Ende des Schuljahrs verlassen würden. Die Lernenden sollten somit möglichst viele Fähigkeiten erlangen, um sich im späteren Leben zurechtfinden zu können. Dazu sei es nötig, sie zu befähigen, aktuelle Ereignisse zu deuten und zu beurteilen. Ruperti formuliert in ihrer Arbeit sogar die Absicht, die politische Bildung als Hauptziel ihres Geschichtsunterrichtes in einer Abschlussklasse herauszustellen. Ein weiterer Grund für die Bedeutung der politischen Bildung in ihrer Klasse sei es, dass viele Schüler aufgrund ihrer Lebenssituation weltanschaulich an eine Parteilinie gebunden seien und somit häufig einseitige Urteile fällten. Ziel müsse es deshalb sein, den Schülern diese Einseitigkeiten bewusst zu machen. Hierzu sei es wichtig, so Ruperti, dass nicht nur

und war auch als Kabarettist und Drehbuchautor tätig. In „Lohengrin – einer wildromantischen Oper“ parodiert er die gleichnamige Oper Richard Wagners.

Tatsachenwissen vermittelt werde, sondern Probleme im Mittelpunkt des Unterrichts stünden, über die dann diskutiert werden könnte.

Wie Ehrmann verweist Ruperti auf die Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen (1925), die als Ziel des Geschichtsunterrichts forderten, dass die Schüler nicht mehr „jeder Tagesmeinung kritiklos“ ausgesetzt sein sollten. Obwohl Ruperti diesen Zielen zustimmt, reflektiert sie in der Assessorenarbeit, dass sie sich im Nachhinein noch mehr Gegenwartsnähe gewünscht hätte.

Im Unterschied zu Ehrmann hielt sie alle zwei Wochen auf Wunsch der Schüler tagespolitische Stunden ab. Ihre Parallelklassen hätten dies jedoch nicht getan. Dies zeigt, dass die tagespolitischen Stunden an der Karl-Marx-Schule unterschiedlich gehandhabt wurden und es vermutlich eine lebhafte Diskussion darüber gab.

Die Methoden des Unterrichts waren ein weiterer Baustein für die Förderung des selbstständigen Arbeitens. Ein zehnmütiges Referat eines Schülers leitete meist in eine Stunde ein und war Grundlage für die anschließende Diskussion über das Gehörte.

Auch bei Ruperti wurden vor allem Primärquellen verschiedener Herkunft zur Unterrichtsarbeit herangezogen. Dazu kamen jedoch noch die Beobachtungen und die eigene Quellensuche der Schüler. Bei den Beobachtungen nennt sie zum einen die Studienfahrt und zum anderen auch den Besuch des Reichstags oder eines Gerichtssaals. Das zeigt, dass auch das Thema „Recht“ ihrer Meinung nach ein Bestandteil des Geschichtsunterrichts zu sein hatte.

Im Unterschied zu Ehrmann, der sich hauptsächlich auf Quellen aus Fachbüchern stützte, kamen bei Ruperti als wichtiges Medium auch Tageszeitungen hinzu – ein Zeichen dafür, dass die Gegenwart anscheinend in Rupertis Unterrichtspraxis einen noch größeren Stellenwert einnahm als in Ehrmanns Unterricht. Zu den weiteren wichtigen Elementen in Rupertis Unterrichtsstruktur gehörten Aufführungen und Ausflüge. So besuchte die Klasse beispielsweise die „Grüne Woche“ in Berlin. Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen kulturellen und gesellschaftlichen Leben spielte also eine große Rolle in ihrem Unterricht.

4.3 Assessorenarbeit von Ernst Bloch

Die Prüfungsarbeit von Ernst Bloch geht vom Geschichtsunterricht aus, reicht aber darüber hinaus. Die Arbeit trägt den Titel „Die Vorbereitung und Durchführung eines Arbeitsplanes ‚Die Lage der Landwirtschaft‘ in der Obersekunda der Karl-Marx-Schule. (Erfahrungen und Beiträge zur arbeitsunterrichtlichen Behandlung wirtschaftspolitischer Probleme in der Oberstufe.)“. Ein Inhaltsverzeichnis fehlt. Jedoch finden sich zu Beginn jedes Kapitels Überschriften, die den folgenden Teil der Arbeit strukturieren.

Im ersten Teil „A“ der Arbeit geht es um die Schüler in seiner Klasse und die Aufstellung des Arbeitsplanes (S. 1-14). Im nächsten Teil „B“ wird die Aufstellung und Vorbereitung des neuen Arbeitsplanes beschrieben und ein Bericht über den Verlauf des Unterrichts gegeben (S. 15-56). Der dritte Teil der Arbeit „C“, erläutert schließlich die „Problematik: Konzentration mit anderen Fächern, Anstaltsplan und Behandlung aktueller Probleme im Geschichtsunterricht“ (S. 57-67). Die Arbeit enthält einen umfangreichen Anhang mit mehreren Klassenarbeiten, Schülerprotokollen und Schülerzeichnungen.

4.3.1 „Teil A“

Ende September 1930 übernahm Bloch den Unterricht in einer Obersekunda⁵⁵ (Bloch 1931, 9). In dieser Klasse sind 18 Jungen und vier Mädchen. Zwölf von ihnen seien dabei „proletarischer“ und sechs „klein-bürgerlicher“ Herkunft gewesen. Vier Schülerinnen und Schüler entstammten dem „intellektuellem Bürgertum“, welches mit dem „Proletariat“ sympathisiere. Die Klasse habe sich durch ein besonderes politisches Interesse ausgezeichnet, wohingegen das geschichtliche Interesse bei ihnen eher in den Hintergrund getreten sei (vgl. ebd., 9).

⁵⁵ Die Jahrgangsstufe Obersekunda entspricht einer heutigen 11. Klasse des Gymnasiums.

Bevor Bloch auf den Unterrichtsinhalt eingeht, erläutert er anhand eines Zeitschriftenartikels von Fritz Karsen die Rahmenbedingungen, die an der Schule geherrscht haben (vgl. Karsen 1931a). Die Schule sei im „Industrievorort Neukölln“ gelegen und überwiegend von Arbeiterkindern besucht (Bloch 1931, 1f.). Die Schüler stünden dabei unter dem Einfluss der Großstadt, die sie forme und beeinflusse. Deutlich wirke auf sie die „Klassenwirklichkeit“ ein, in die sie hineingeboren worden seien (ebd., 2): „Sie leben in einer wirtschaftlichen Situation, aus der sich ihre Haltung ergibt, die wir kurz als antikapitalistisch bezeichnen können“ (Bloch 1931, 2f.). Die Schülerschaft der Karl-Marx-Schule kam laut Bloch somit schon relativ früh mit Gewerkschaften, Parteien und Jugendverbänden in Berührung, in denen sich die Schüler für die Arbeiterklasse einsetzten. Allerdings würden sie hier schnell die Differenzen spüren, die innerhalb ihrer Klasse herrschten. Die Schüler zeichneten sich durch eine „besondere politische Interessiertheit (Bloch 1931, 9) und dadurch aus, dass sie bereit seien, für „die Rechte ihrer Klasse ein[zu]treten“ und „die heute geltende Gesellschaftsordnung im Sinne der Vergemeinschaftung zu ändern“ (ebd., 3, zitiert mit Bezug auf Karsen 1931a).

Der Lehrplan müsste laut Bloch deshalb unter anderem von den besonderen Bedürfnissen dieser Schülerschaft ausgehen. Jedoch sei eine ausschließliche Herleitung des Lehrinhalte nur auf Grundlage solcher Schülerinteressen schädlich. Nur wenn die Bedürfnisse mit den Folgerungen einer geschichtlichen Dialektik übereinstimmten, sollten sie aufgenommen werden (vgl. ebd., 4). Ziel sei ein „dynamischer Lehrplan“, der sich jeweils an die aktuellen Bedürfnisse anpasse (ebd., 5):

Seine Aufstellung erfolgt erstens auf der Grundlage des beschriebenen Bedarfs, zweitens auf der Grundlage der bisher aufgetretenen Bedürfnisse dieser Schülerschaft, drittens auf der Grundlage der Bedürfnisse, die mit den sich wandelnden Verhältnissen und den sich wandelnden Menschen jedes Jahr neu entstehen. (Bloch 1931, 5)

Der Arbeitsplan wurde in sogenannten „Projects“ erstellt. Dabei war es wichtig, dass Themen gewählt wurden, die bereits gelernte Techniken voraussetzten oder einen Weg zu ihrer Erlernung boten. Außerdem sollte laut Bloch immer darauf geachtet werden, inwieweit die gewählten Themen wirklich zur Erlernung von Techniken beitragen und Kenntnisse für das heutige Leben vermitteln (vgl. ebd., 6).

Die Durchführung des Arbeitsplanes geschah in der Arbeitsteilung, welche durch die Gesellschaft vorgegeben war. Inhaltlich sollte es um das Verstehen der Wirklichkeit gehen, um „Möglichkeiten der Veränderung“ aufzuzeigen. Bei der Zusammenstellung des Arbeitsplanes habe es sich laut Bloch als sinnvoll erwiesen, Themen, die beispielsweise in der Mittelstufe behandelt worden seien, in der Oberstufe erneut und in konzentrierterer Form zu behandeln (vgl. ebd., 7).

Für die Obersekunda haben sich aus der Unterrichtspraxis heraus beinahe leitmotivartig drei grosse Themen ergeben, die es gestatten, den ganzen zu bewältigenden Stoff nach bestimmten Gesichtspunkten zu gruppieren: Demokratie und Diktatur, Beziehung von Staat und Kirche, die Lage der Landwirtschaft. Für Unterprima ergibt sich als Gesamtthema etwa: die Behandlung des bürgerlichen Staates. Es versteht sich von selbst, dass dieses riesige Stoffgebiet thematisch in verschiedene Untergruppen zerfällt, die als Entwicklung der Staatstheorien, Geschichte der Verfassungen und des Parteienwesens, Entwicklung des industriell-kapitalistischen Systems zu skizzieren wären. Oberprima bringt dann wieder von höherer Warte die Klärung der Beziehungen von Land und Welt, wobei als wesentliche Gesichtspunkte der Imperialismus und die moderne Arbeiterbewegung Behandlung finden sollen, ohne dass damit natürlich die Fülle der Möglichkeiten ausgeschöpft wäre. Überhaupt ist es zum richtigen Verständnis aller dieser Projects und ihres thematischen Aufbaus wichtig, dass sie nur auf Zeit berechnet sind und nicht auf allzu lange Sicht, denn über allem steht der Gesichtspunkt, stets den Anschluss an die Problematik der Zeitperiode und des Augenblicks aufrechtzuerhalten. (Bloch 1931, 8f.)

In der Klasse, die sich im vorangegangenen Halbjahr mit der römischen und griechischen Antike auseinandergesetzt hatte, wurden zum Ausgleich immer wieder tagespolitische Stunden abgehalten. Diese Situation habe es jedoch, so Bloch, sehr schwer gemacht, die Schüler für die Bearbeitung der geschichtlichen Themen zu motivieren (vgl. ebd., 10).

Der Arbeitsplan, der mit den Schülern abgestimmt war, umfasste den Zeitraum von der römischen Antike bis zum Mittelalter. Die Schüler erarbeiteten Kurzreferate zu den einzelnen Themen, denen jeweils Diskussionen folgten.

Die Diskussion war recht lebhaft, aber sie zeigte die ständige Schwierigkeit, die bewegenden Kräfte hinter den Ereignissen den Schülern lebendig zu machen, die sich durch das unbekannte Milieu und das fremde Gewand verwirren ließen. (Bloch 1931, 11)

Der Versuch, Parallelen zur Gegenwart zu ziehen, scheiterte häufig, da die Schüler sich laut Bloch schwer taten, diese zu finden. Nach der Hospitation von Oberstudien-

rat Sturm⁵⁶ habe dieser erklärt, er sähe Probleme in der „zu historischen und stofflichen Ausrichtung des Unterrichts“ (ebd., 12). Er habe vorgeschlagen einen neuen Arbeitsplan zu erstellen, der sich mehr nach der Gegenwart ausrichte. Anschließend wurde ein neuer Arbeitsplan erstellt, der „Die Lage der Landwirtschaft in Deutschland“ zum Hauptthema hatte. „Ausgangspunkt war von nun an die Gegenwart und ihre Verhältnisse und Zustände“ (ebd., 12f.). Gegen diesen Ausgangspunkt gab es viele Einwände, beispielsweise: „Mangel an Distanz und Zweifel an der Möglichkeit einer objektiven Betrachtung der uns zeitlich noch zu nahestehenden Verhältnisse“ (ebd., 13). Bloch kommt jedoch mit der Klasse zu dem Schluss, dass es Selbsttäuschung sei zu glauben, dass es eine größere Distanz zur länger zurückliegenden Vergangenheit gäbe. Unter Objektivität versteht er dabei,

sich bei der Darstellung von Personen, Ereignissen und Verhältnissen von religiösen, parteipolitischen, moralischen und ästhetischen Werturteilen unabhängig zu machen, sich in die Motive und den Geist der handelnden Menschen oder Massen einzufühlen, sich in die Lage einzuleben, in der und aus der heraus jene Menschen denken, wollen und handeln. (Bloch 1931, 13f.)

Von der Gegenwart auszugehen, bedeute lediglich im ersten Moment, dass viele Themen der Geschichte aus dem Lehrplan gestrichen würden. Einer solchen Annahme widerspricht Bloch, da, um die Gegenwart zu verstehen, ein Blick in die Vergangenheit geworfen werden müsse, um die Entwicklungslinien zur heutigen Zeit aufzeigen und verstehen zu können (vgl. ebd., 14).

4.3.2 „Teil B“

Der neu erstellte Arbeitsplan wurde erst Anfang Dezember fertig. Das Besondere dieses Arbeitsplanes war, dass er den Unterricht im Fach Geschichte und Erdkunde zusammenführte. Diese Zusammenlegung war notwendig, um das Thema Landwirtschaft in einem größeren Kontext darzustellen (vgl. ebd., 15).

Der neue Arbeitsplan, sah vor, dass es zuerst um Agrarprobleme der Gegenwart und die internationalen Verflechtungen der Landwirtschaft gehen sollte und im Anschluss um das Agrarproblem in der Wirtschaftsgeschichte (vgl. ebd., 16f.). Der Arbeitsplan

⁵⁶ Karl Albert Sturm (1892-1968) war stellvertretender Schulleiter der Karl-Marx-Schule und damit „die rechte Hand Karsens.“ Ein besonderes Anliegen waren ihm die Arbeiter-Abiturienten-Kurse, in denen er vor allem das Fach Geschichte unterrichtete. Außerdem leitete er die Studienseminare (vgl. Basikow 1993, 237).

behandelte ein Problem, das als solches nicht nur unserer Studiengemeinschaft, sondern mindestens ebenso sehr der deutschen Wirtschaft, dem deutschen Volk und sogar der ganzen Welt zur Lösung aufgegeben ist. Er stellte mit der Behandlung dieser Fragen nicht nur den Anschluss an die Problematik der Zeit, sondern auch des Augenblicks her. (Bloch 1931, 18)

So beschäftigte sich beispielsweise auch der deutsche Reichstag 1931 mit der Problematik. Außerdem fand die internationale Ausstellung „Grüne Woche“⁵⁷ in Berlin statt, die mit den Schülern zur Informationssammlung besucht wurde (vgl. ebd., 18f.).

Der Arbeitsplan habe sich allerdings, so Bloch, durch eine große Stofffülle ausgezeichnet, weshalb er mit der Zeit einige Abstriche machen müssen. Aus diesem Grund sei meist auf Schülerreferate zurückgegriffen worden, obwohl eine Gruppenarbeit teilweise auch sinnvoll gewesen wäre, zumal an der Karl-Marx-Schule die Themen nicht nur inhaltlich bearbeitet, sondern zugleich die Methoden vermittelt werden sollten, mit denen sie erschlossen werden konnten (vgl. ebd., 18f.).

Zu Beginn der Arbeit wurden vor den Weihnachtsferien zuerst einmal die wichtigsten Tatsachen zur Landwirtschaft in Deutschland erarbeitet.⁵⁸ Die Ergebnisse wurden anhand von selbsterstellten Grafiken festgehalten. Die Quellen, auf die die Schülerinnen und Schüler jeweils zurückgriffen, wurden dabei aufgrund der mangelnden Zeit vorgegeben (vgl. ebd., 20). Welche Form der Grafik sie wählten, war ihnen überlassen (vgl. ebd., 23). Bei der Erstellung der Grafiken griffen die Schülerinnen und Schüler vor allem auf die Neurath'sche Bildstatistik⁵⁹ nach der

⁵⁷ Zur „Grünen Woche“ vgl. Anmerkung 49.

⁵⁸ Die behandelten Themen, zu denen Statistiken erstellt wurden, lassen sich folgendermaßen eingrenzen: „Beibringung von Vergleichszahlen für die Bedeutung der Landwirtschaft und der Industrie in Deutschland; die Lage der Industrie- und Landarbeiter; die Gruppierung der landwirtschaftlichen Betriebe nach Größe, Bodenwert und Anbauprodukten; das Verhältnis der landwirtschaftlichen Nutzfläche in Deutschland; die Aus- und Einfuhr Deutschlands und schließlich die Entwicklung der Preise für einige wichtige landwirtschaftliche Produkte im Verlauf eines Jahrhunderts.“ (Bloch 1931, 22f.)

⁵⁹ Otto Neurath (1882-1945) entwickelte seit Mitte der 1920er Jahre seine „Wiener Methode der Bildstatistik“. Sie sollte es beispielsweise Arbeiterkindern, die häufig über wenig Bildung verfügten, ermöglichen, sich über politische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu informieren, wodurch ihre Position im öffentlichen Diskurs gestärkt werden könnte. Die Methode war somit „ein Instrument der politischen und kulturellen Demokratisierung“ (Sandner 2008, 464). Dabei wurde mit „sprechenden“ und „selbstverständlichen“ Zeichen gearbeitet, die ohne eine Legende oder eine weitere Erläuterung verständlich waren. „Die Wiener Methode wollte Mengenverhältnisse also anschaulich machen, indem eine größere Zahl von Gegenständen oder Personen durch eine größere Zahl von Zeichen wiedergegeben wird“ (Sandner 2008, 473). Damit ein Vergleich möglich war, sollte ein Gegenstand immer das gleiche Symbol haben, sodass mit der Zeit ein Wörterbuch der Symbole entstehe (vgl. ebd., 474).

„Wiener Methode“ (vgl. Neurath 1991) zurück, die kurz zuvor der Wiener Nationalökonom Otto Neurath anlässlich seines Besuchs der Schule in einem Vortrag vorgestellt hatte (vgl. ebd., 23). Die entstandenen Grafiken wurden nach der Vorstellung in einer gemeinsamen Mappe gesammelt, die jedem Schüler während der Unterrichtsreihe zur Verfügung gestellt wurde (vgl. ebd., 24). Die Schüler hätten eigene Erfahrungen einbringen können und über ihre Darstellungen lebhaft diskutiert. Zum Schluss sei eine Abwägung der Vor- und Nachteile des ländlichen Lebens möglich gewesen (vgl. ebd., 26).

An dieser Stelle der Arbeit ist der Arbeitsplan eingefügt, der vorgab, welches Thema von wem an welchem Tag behandelt werden sollte (vgl. ebd., 27f.). Anschließend beschreibt Bloch einige inhaltliche Aspekte und Entdeckungen, die die Klasse gemacht hat. Zum Beispiel hatte sie festgestellt, „dass politische Maßnahmen eines Staates oder einer Regierung gegenüber länger anhaltenden wirtschaftlichen Entwicklungstendenzen machtlos sind“ (Bloch 1931, 29).

Im weiteren Unterrichtsverlauf war es zunächst um die Herausarbeitung der Gründe für die Agrarkrise gegangen, die nach dem ersten Weltkrieg eingesetzt hatte (vgl. ebd., 29f.). Bloch beschreibt zunächst den inhaltlichen Hintergrund dieser Agrarkrise. Bei der Bearbeitung dieses Themas kam es häufig zu Problemen bei der Beantwortung von schwierigen volkswirtschaftlichen, sozialen oder politischen Fragestellungen (vgl. ebd., 31). Die Fragestellungen wurden meist anhand von Schülerreferaten vorbereitet, die spätestens eine Woche zuvor ausgegeben wurden. Die Aufgabe des „Wortführers“ war es dabei unter anderem, dafür zu sorgen, dass die Referate immer pünktlich fertig wurden (vgl. ebd., 32):

Ergaben sich Schwierigkeiten, so blieben der Betreffende, der Wortführer und der Lehrer nach der Stunde zusammen und besprachen die Einzelheiten, unter Umständen auch die Gesamtanlage eines Referats, die Ausdeutung einer Buchstelle und die Beschaffung von weiterem Material. (Bloch 1931, 32)

Der Ablauf der meisten Unterrichtsstunden war immer gleich: Verlesung des Protokolls der letzten Stunde, zehnmütiges Schülerreferat und anschließende gemeinsame Diskussion. Die Diskussion wurde durch den Wortführer geleitet, wobei sich jedoch auch der Lehrer zu Wort meldete. Der Lehrer saß dabei unter den Schülern, positionierte sich jedoch so im Raum, dass er alles gut im Blick hatte. Er

hielt sich jedoch sehr zurück und fasste nur, wenn es nötig war, noch einmal verschiedene Aspekte zusammen (vgl. ebd., 32).

Die Diskussion wurde durch den Wortführer geleitet, bei dem sich im allgemeinen auch der Lehrer zu Wort meldete. Diskutieren sollten vor allem die Schüler, der Lehrer hielt sich so lange wie möglich zurück. Er hatte dennoch die Möglichkeit, wenn es nötig war, jederzeit die Ergebnisse der Diskussion zusammenzufassen. Häufig übernahm dies aber auch der Wortführer oder einer der anderen Schüler. – Um bei dieser Form der Unterhaltung die Diskussion nicht auseinanderflattern zu lassen, griffen wir häufig zu dem Mittel, die Hauptgesichtspunkte, die wir gefunden hatten, an der Tafel noch einmal zusammenstellen zu lassen. (Bloch 1931, 32)

Beispielsweise wurde zusammengestellt, welche Kreditarten es gab und welches die Hauptgründe für eine Verschuldung von landwirtschaftlichen Betrieben waren. „Bei dieser Gelegenheit ließ sich staatsbürgerliches Wissen vermitteln, ohne dass sich die Langeweile verbreitete, die bei der besonderen Behandlung solcher Themen gefürchtet ist.“ (Bloch 1931, 33)

Bloch berichtet im weiteren Verlauf der Assessorenarbeit ausführlich über den Inhalt einzelner Unterrichtsstunden, die sich auch in den Schülerprotokollen wiederfinden. Beispielsweise hätten sie im Zusammenhang mit der Rationalisierung der Landwirtschaft besprochen, welche Folgen „das deutsche Frischei“ habe, welches in den Geschäften mittlerweile überall zu erhalten sei (vgl. ebd., 35f.). Bloch beschreibt, dass die Schüler zunächst nur den einseitigen Standpunkt des Verbrauchers eingenommen hätten (vgl. ebd., 36). So seien die Gespräche über die deutsche Landwirtschaft beispielsweise soweit gegangen, dass die Schülerinnen und Schüler zu dem Schluss gekommen seien, „dass es nicht allein von unserem Willen abhängt, ob Deutschland in einen Krieg hineingezogen wird“ (Bloch 1931, 37). Man könne dabei ermessen, so Bloch, „welche Möglichkeiten zu einer wirklich staatsbürgerlichen Erziehung bei einem derartigen Gespräch gegeben sind“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit wurde der Inhalt „Landwirtschaft und Sozialismus“ besprochen. Bei dieser Diskussion kam es in der Klasse zu einem Streit, der in der Zusammensetzung der Klasse gründete, da die Schüler sowohl aus sozialdemokratisch als auch aus kommunistisch geprägten Elternhäusern gekommen seien. Die Klasse habe sich an einem Punkt entschieden, so Bloch, nicht weiter zu diskutieren, da ihnen die Gemeinschaft wichtiger gewesen sei als die Parteigegensätze (vgl. ebd., 39).

In weiteren Unterrichtsstunden wurde beispielsweise auch auf die verschiedenen Parteiprogramme zu diesem Thema eingegangen (vgl. ebd., 41).

Im Gegensatz zu H. Mähl⁶⁰ sind wir nach den Erfahrungen, die wir bei diesen Besprechungen machen konnten, der Ansicht, dass es durchaus möglich ist, sachlich und ohne parteipolitische Voreingenommenheit auch aktuelle Fragen der Parteiprogramme zu behandeln. [...] Dagegen schärft die soziologische Analyse der Parteien und Motive ihres Handelns die staatsbürgerliche Erkenntnis der Schüler und trägt auch zu ihrer späteren Willensbildung in politischen Fragen bei. (Bloch 1931, 41)

Allerdings sei eine „Behandlung von Parteiprogrammen untunlich“, so Bloch, „wenn sie sich nicht auf ganz begrenzte, festumrissene Einzelprobleme beschränkt“, die den Schülern „am besten vorher schon vertraut sein sollten“ (Bloch 1931, 41). Zusätzlich zu den Parteiprogrammen, die nach Bloch „noch allzu viele Allgemeinheiten“ enthielten, wurden im Unterricht Jahrbücher – „wie sie die verschiedenen Parteien als Rechenschaftsbericht über ihre im Verlauf eines Jahres tatsächlich geführte Politik herausgeben“ – „Referentenmaterial, Parteibroschüren und Flugschriften“ verwendet (ebd.).

Des Weiteren geht Bloch darauf ein, dass ein Ausstellungsbesuch wie der der „Grünen Woche“ gut vor- und nachbereitet werden müsse, da er sonst für die Schülerinnen und Schüler keinen größeren Wert habe. Der Lehrer müsse aus diesem Grund auf jeden Fall die Ausstellung vorab besucht haben. Bei der Mittel- und Oberstufe sei es wichtig, dass nicht die ganze Klasse zusammen bleibe, sondern die in Gruppen mit Einzelaufgaben, die jeweils einzelne Aspekte zum Inhalt haben sollten, betraut werden (vgl. ebd., 42f.). Anschließend sollte jedoch immer Zeit bleiben, noch eigenen Interessen nachzugehen.

Die Schüler erhalten ihre besonderen Aufgaben vor dem Betreten des Ausstellungsgeländes auf einem Handzettel schriftlich formuliert und begeben sich nach einer kurzen gemeinsamen Führung an die Arbeit. (Bloch 1931, 43)

Eine Erkenntnis des Besuchs der „Grünen Woche“ war laut Bloch, dass die Schüler oft zu genau gegenteiligen Beurteilungen wirtschaftspolitischer Forderungen gekommen seien wie die auf der „Grünen Woche“ vertretenen Standpunkte (ebd., 44):

⁶⁰ Bloch bezieht sich auf den Aufsatz von Hans Mähl „Deutsche Parteiengeschichte im Geschichtsunterricht der Oberprima“ in der Zeitschrift *Vergangenheit und Gegenwart* von 1930.

Als Forderung stellte die Ausstellung die Unterstützung der eigenen Volkswirtschaft auf, als Mittel zur Erreichung dieses Zieles wurden für die Landwirtschaft Erhöhung der Schutzzölle, Beibehaltung des Einfuhrscheinsystems, des Vermahlungszwanges und Umstellung der Getreidewirtschaft auf Weizenerzeugnisse angegeben. Eine Reihe von vorzüglichen Statistiken und sinnreich konstruierten Apparaten unterstützte diese Beweisführung. Wir bekamen auf diese Weise beinahe mühelos eine Einführung in wichtige volkswirtschaftliche Vorgänge, etwa das wechselnde Spiel von Angebot und Nachfrage, die daraus resultierende Bildung des Marktpreises und vieles andere. Bei späteren Diskussionen in der Klasse konnten wir immer wieder auf Beispiele, die wir dort gesehen hatten, zurückgreifen und Zahlenmaterial, das sich einige Schüler aufgeschrieben hatten, verwerten. Die Klärung der noch nicht geläufigen Begriffe und eine Diskussion über die Richtigkeit der Thesen und Forderungen wurde gleich an Ort und Stelle begonnen und bis zu einem gewissen Abschluss geführt. Wir kamen im allgemeinen zu einer Ablehnung der Wege, die die Ausstellung als die besten anpries. (Bloch 1931, 44)

Im Folgenden gibt Bloch den Inhalt einzelner Unterrichtsstunden wieder. Am Ende der Einheit wurde eine Klassenarbeit zum Thema „Schutzzoll oder Freihandel“ geschrieben (vgl. ebd., 53). Diese Arbeiten zeigten, so Bloch, dass ein wesentliches Ziel des Arbeitsunterrichtes erreicht worden sei, da die Schüler nicht mehr jeder politischen Tagesmeinung ausgeliefert gewesen seien (vgl. ebd., 54).

4.3.3 „Teil C“

Im letzten Teil „C“ der Arbeit geht Bloch auf die Problematik der Konzentration von Thematiken im Unterricht ein. Er selbst habe in dieser Unterrichtseinheit den Unterricht im Fach Geschichte und Erdkunde unter dem Thema „Lage der Landwirtschaft“ konzentriert (vgl. ebd., 57).

Denn wir sind allerdings der Meinung, dass ein Thema wie das unsrige nur durch die Zusammenarbeit aller Fächer an der gleichen Aufgabe zu einer befriedigenden Lösung geführt werden kann. (Bloch 1931, 59).

Auch die anderen Fächer, sogar die Fremdsprachen und der deutschkundliche Unterricht hätten nach Meinung Blochs zum Oberthema „Lage der Landwirtschaft“ arbeiten können. So könnten beispielsweise im Deutschunterricht Bauernromane und andere Dialekte besprochen werden. Auch die Naturwissenschaften könnten zu diesem Thema arbeiten, beispielsweise könnte in Chemie die Zusammensetzung verschiedener Bodenarten untersucht werden (vgl. ebd., 60).

Auf diese Weise wird in den Mittelpunkt der gesamten Arbeit der Schule nicht ein einzelnes Fach gerückt, dessen Sonderinteressen die übrigen Fächer zu dienen

haben, sondern über allem Fachlichen erhebt sich nunmehr die Forderung der Erziehung zum Staatsbürger. (Bloch 1931, 61)

Allerdings sei nach Bloch auch zu beachten, dass es nicht zu einer Überspannung des Konzentrationsprinzips in der Schule komme, die eine Gleichförmigkeit des Stofflichen zur Folge haben und bei den Schülern zu einer Ermüdung führen könnte (vgl. ebd., 62).

Eine Schwierigkeit bei der Zusammenführung von Fächern lag außerdem darin, dass die jeweiligen vorgeschriebenen Jahresziele eines Faches eingehalten werden mussten. Jedoch ließe sich dieses Problem bewältigen, da die „Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen“ es der jeweiligen Schule überließen, einen eigenen Lehrplan aufzustellen, der für ihre Schülerschaft passend sei (vgl. ebd., 63). Das Jahresziel für den Geschichtsunterricht sei in der Obersekunda an Realgymnasien die Behandlung des Zeitraums von der Antike bis zum frühen Mittelalter gewesen. Somit habe er sich mit seiner Klasse nicht an die festgelegten Jahresziele gehalten (vgl. ebd., 64). Seiner Meinung nach habe er, obwohl er von der Gegenwart ausgegangen sei, aber trotzdem zeigen können, dass er die Ziele erreicht habe, da immer wieder ein Rückgriff auf die Vergangenheit erforderlich gewesen sei. Außerdem habe er einen neuen Weg gezeigt, indem er den üblichen Unterrichtsgang des Geschichtsunterrichts, die Gegenwart aus der Vergangenheit heraus zu begreifen, umgekehrt habe (vgl. ebd., 67).

4.3.4 Anhang

Im Anhang befinden sich zum einen die Grafiken, die zu Beginn der Unterrichtseinheit erstellt wurden, und zum anderen von Bloch erstellte Arbeitspläne zur „Lage der Landwirtschaft“ für die mögliche Umsetzung in den Fächern Englisch und Französisch sowie das Literaturverzeichnis zum Geschichtsplan. Das Literaturverzeichnis beinhaltet die Quellen, die im Geschichtsunterricht zur Bearbeitung der verschiedenen Unterthemen herangezogen wurden. Außerdem finden sich im Anhang noch Schülerarbeiten und Schülerprotokolle.

4.3.5 Aspekte einer politischen Bildung

Im Unterschied zu Ruperti und Ehrmann bezieht sich Bloch durch die Zusammenlegung der beiden Fächer Geschichte und Erdkunde nicht nur auf den Unterricht im Fach Geschichte. Zuerst unterrichtete er beide Fächer getrennt. Jedoch tauchten im Unterricht im Fach Geschichte Probleme auf, weil es den Schülern schwer fiel, Bezüge zur Gegenwart herzustellen. Nach dem Unterrichtsbesuch eines anderen Lehrers der Karl-Marx-Schule wurde Bloch geraten, den Geschichtsunterricht mehr an der Gegenwart auszurichten. Da er in Erdkunde zu diesem Zeitpunkt das Thema Landwirtschaft behandelte, wählte er dieses Thema auch als Ausgangspunkt für den gemeinsamen fächerübergreifenden Unterricht. Dies unterstreicht in besonderer Weise, dass ein gegenwartsorientierter Geschichtsunterricht in der Karl-Marx-Schule keine Ausnahme war, sondern Lehrkräften im Vorbereitungsdienst sogar vorgeschlagen wurde.

Nachdem Bloch den Entschluss gefasst hatte, seinen Unterricht an der Gegenwart auszurichten, setzte er sich auch mit den Einwänden gegen diese Auffassung auseinander. Er kam jedoch zu dem Schluss, dass sich die Objektivität nicht dadurch verringere, dass man die Gegenwart anstelle der Vergangenheit als Bezugspunkt nehme. Auch Bloch setzte sich mit der Durchführung tagespolitischer Stunden an der Karl-Marx-Schule auseinander. Schließlich verwarf er sie zu Gunsten eines gegenwartsorientierten Geschichtsunterrichts.

Die Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung verlangen eine Vertrautmachung unserer Schüler und Schülerinnen mit all den Problemen, die an sie im alltäglichen Leben herantreten können. Der moderne Staatsbürger ist nicht mehr der Untertan eines absoluten Staates, sondern der Bürger einer demokratisch regierten Republik, der in den Stand gesetzt werden muss, alle Entscheidungen, die in seine Hand gegeben sein können, auch wirklich mit Einsicht und fundierter Kenntnis zu fällen. (Bloch 1931, 65)

Bis zur Fertigstellung des neuen Arbeitsplans durch Bloch waren bereits zwei Monate des Schulhalbjahres vergangen. Der neue Arbeitsplan war auf die unmittelbare Gegenwart der damaligen Zeit ausgerichtet – die gleichen Fragestellungen wurden zeitgleich im Reichstag⁶¹ behandelt. Dies zeigt die hohe Aktualität des gewählten Unterrichtsthemas.

⁶¹ So wurde beispielsweise die hohe Verschuldung der landwirtschaftlichen Betriebe diskutiert, welche durch die Weltwirtschaftskrise noch verstärkt wurde. Am 28.03.1931 kam es zum

Bevor Bloch Schülerreferate zu einzelnen Themen vergab, ließ er die Schüler Grafiken zur Lage der Landwirtschaft erstellen. Dies hatte wahrscheinlich zum Ziel, eine fachliche Grundlage für spätere Diskussionen zu schaffen. Die Erstellung und Präsentation der Grafiken führte laut Bloch zu regen Diskussionen, in die die Schülerinnen und Schüler auch eigene Erfahrungen einbrachten. Methodisch kam im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den Grafiken fast durchgängig das Schülerreferat mit anschließender Diskussion zum Einsatz. In der Diskussion wurden die gefundenen Argumente zur besseren Übersicht an der Tafel gesammelt, so dass die Schüler sich daran orientieren konnten.

Die Schüler wurden offensichtlich von Bloch damit konfrontiert, dass Konflikte nicht immer lösbar sind, sondern unterschiedliche Ansichten auch nebeneinander stehen können – ein Kennzeichen pluralistischer demokratischer Gesellschaften. So habe es aufgrund unterschiedlicher Parteizugehörigkeiten der Eltern in einer Diskussion unüberbrückbare Meinungsunterschiede gegeben. Die Schüler hätten sich jedoch im Laufe der Diskussion darauf geeinigt, nicht weiter darüber zu streiten, da ihnen das Gemeinschaftsleben in der Klasse wichtiger gewesen sei.

Als Materialgrundlage wurden in Blochs Unterricht auch Parteiprogramme und Flugblätter mit einbezogen. Dies würde, so Bloch, die spätere Willensbildung der Schüler fördern. Jedoch sollten sie seiner Meinung nach nur exemplarisch zu bestimmten Bereichen behandelt werden.

Zollermächtigungsgesetz, das die Einführung von Zöllen zum Schutz der deutschen Landwirtschaft erlaubte.

5 Interpretation der Arbeiten

Vergleicht man die Arbeiten der drei angehenden Lehrkräfte, so stellt man fest, dass sich neben vielen Gemeinsamkeiten auch einige Unterschiede finden lassen. Im Folgenden soll zunächst der formale Aufbau der Arbeiten verglichen und anschließend auf den Inhalt und die Aspekte politischer Bildung näher eingegangen werden.

Auf formaler Ebene fällt zunächst auf, dass die Arbeit von Bloch kein Inhaltsverzeichnis und die Arbeit von Ehrmann kein Literaturverzeichnis besitzt. Alle anderen formalen Bestandteile finden sich in allen Assessorenarbeiten wieder, wenn auch teilweise in unterschiedlicher Reihenfolge. Dies zeigt, dass der Aufbau der Arbeiten offensichtlich Vorgaben folgte, jedoch nicht jedes Detail festgelegt war. Auch der Umfang der Arbeiten ist ähnlich. Während Ruperti und Ehrmann ungefähr 50 Seiten verfasst haben, fiel die Arbeit von Bloch mit fast 70 Seiten etwas umfangreicher aus.

Die Arbeiten wurden nicht nur aus der Perspektive der angehenden Lehrkräfte geschrieben, sondern alle drei bezogen sich auf eine Vielzahl von Quellen und setzten sich mit den damals aktuellen Diskussionen in den Lehrerzeitschriften auseinander. Sie verwendeten zum einen eine Reihe von Publikationen, die Karsen und andere Lehrkräfte der Karl-Marx-Schule verfasst hatten, um die pädagogische Ausrichtung der Schule aufzuzeigen. Zum anderen nutzten sie aber auch aktuelle Fach- und Sachbücher aus der Weimarer Republik, mit denen sie ihre Standpunkte untermauerten oder mit deren konträren Sichtweise sie sich auseinandersetzten.⁶²

⁶² Bloch verwendete außer Zeitschriftenaufsätzen als didaktische Grundlage für seinen Unterricht vor allem „Staatsbürgerkunde im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht“ (1931) von Karl Metzner und „Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten“ (1928) von Ulrich Peters. Maria Ruperti führt zudem Hans Bauerschmidt (1925) „Der Geschichtsunterricht als Grundlage staatsbürgerlicher Bildung an höheren Schulen“, „Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule“ (1922) von Wilhelm Dienstbach, „Politische Propädeutik im Geschichtsunterricht der Mittelstufe“ von Walter Gehl in „Moderner Unterricht in Deutsch und Geschichte“ und „Der neue Weg im Geschichtsunterricht“ (1925) von Bernhard Kumsteller an. Interessant scheint zudem der verwendete Artikel „Politische Fragen im Unterricht“ aus dem *Deutschen Philologenblatt* von 1931 (vgl. Bacher 1931). Ehrmann berief sich zudem noch auf „Das Werturteil im Geschichtsunterricht“ (1931) von Ernst Simon, „Geschichtsunterricht“ von Friedrich Lammert und „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen“ von Fritz Friedrich. Hinzu kommen bei allen zahlreiche Zeitschriftenaufsätze vor allem aus den Zeitschriften *Vergangenheit und Gegenwart* (Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen)

Doch was haben diese drei Arbeiten gemeinsam und wie unterscheiden sie sich? Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass drei unterschiedliche Jahrgangsstufen behandelt wurden. Jedoch wurden alle drei Klassen in der Aufbauschule unterrichtet, in der die meisten Reformen in der Karl-Marx-Schule umgesetzt wurden. Außerdem haben auch alle drei Assessoren ihre Arbeiten im gleichen Jahr 1931 verfasst und sich somit wahrscheinlich gut gekannt, da sie dasselbe Studienseminar besuchten.

Während sich Ruperti und Ehrmann in ihren Arbeiten allein mit dem Geschichtsunterricht befassten, setzte sich Bloch zusätzlich mit dem Erdkundeunterricht auseinander. Inhaltlich sprechen sich alle drei in ihren Arbeiten für einen gegenwartsorientierten Geschichtsunterricht aus. Dabei verweisen alle drei auf die Richtlinien für Preußen, die in dieser Zeit eine staatsbürgerliche Bildung der Schülerinnen und Schüler vom Unterricht im Fach Geschichte erwarteten. Um die Aufgaben und Ziele des Unterrichts im Fach Geschichte in der Weimarer Republik besser zu verstehen, lohnt daher ein Blick auf diese Richtlinien für die höheren Schulen Preußens.

5.1 Richtlinien für den Geschichtsunterricht in Preußen in der Weimarer Republik

Staatliches Ziel des Geschichtsunterrichts war es den jungen Menschen „wurzelfest im Heimatboden zu machen“ und ihn zu

befähigen, zu den ihm im Leben gestellten politischen Aufgaben kritisch Stellung zu nehmen, sowie durch die Einsicht, daß nur willensstarkes, entschlossenes Handeln zu geschichtlicher Wirkung führt, Tatbereitschaft und politisches Verantwortungsgefühl bei ihm wecken. (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1927, 164)

Dabei sollten „durch die Herausarbeitung bedeutsamer Höhen- und Knotenpunkte die im geschichtlichen Leben wirksamen Kräfte erkannt werden“ (ebd.). Zudem war es eine der wichtigsten Aufgaben des Geschichtsunterrichts, zur Völkerverständigung beizutragen und für das Verständnis anderer Weltanschauungen zu werben (vgl. ebd., 165). Inhaltlich sollte es in der Mittelstufe

und *Aufbau* (Erziehungswissenschaftliche Zeitschrift. Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands, vgl. dazu auch Anmerkung 26).

um die deutsche Geschichte und in der Oberstufe um die Weltgeschichte gehen (vgl. ebd., 166).

Nach den Richtlinien sollte sich der Geschichtsunterricht gleichermaßen für Völkerverständigung einsetzen und zur Staatsgesinnung erziehen. In den Richtlinien wurde auch auf die Beziehung von Geschichte und staatsbürgerlicher Erziehung näher eingegangen. „Das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung ist, lebendige Staatsgesinnung, Vaterlandsliebe und Gemeinsinn zu schaffen und zu stärken“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1927, 170). Dabei sollte außerdem das Verantwortungsgefühl gegenüber dem Staat gestärkt werden. Um dies zu erreichen, sei es jedoch wichtig, dass keinerlei „Parteipolitik“ in die Schule eindringe und statt dessen Wissen über den Aufbau des Staates vermittelt werde (vgl. ebd., 171). Die Unter- und Mittelstufe eignete sich dabei vor allem für die Vermittlung von staatsbürgerlichen Begriffen (vgl. ebd., 172). Das Fach Erdkunde wird ebenfalls als relevantes Unterrichtsfach für die staatsbürgerliche Erziehung der Schülerinnen und Schüler erwähnt (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1927, 181).

Es lässt sich somit feststellen, dass die staatsbürgerliche Erziehung im Sinne der Richtlinien sowohl auf eine Erziehung der Staatsgesinnung als auch auf die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Völkerverständigung ausgelegt war.

Vergleicht man den Unterricht der drei angehenden Lehrkräfte mit den zu dieser Zeit gültigen Richtlinien, so fällt auf, dass die von den Richtlinien geforderte Staatsgesinnung keine Rolle spielt. Ehrmann und Bloch widersprechen auch der in den Richtlinien geforderten Fernhaltung von Parteipolitik aus der Schule. Die kritische Auseinandersetzung mit Parteiprogrammen von verschiedenen Parteien ist vielmehr ein wichtiger Bestandteil ihrer Unterrichtsarbeit. Die geforderte Gegenwartsnähe und die Fähigkeit zur kritischen Stellungnahme in den Richtlinien findet sich dagegen in allen drei Assessorenarbeiten.

5.2 Gegenwartsnähe im Geschichtsunterricht der Weimarer Republik

Im Folgenden wird dargestellt, welche Bedeutung die Gegenwartsnähe in der Karl-Marx-Schule und allgemein im Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik besaß. Dass die Gegenwartsnähe im Unterricht im Fach Geschichte der Karl-Marx-Schule gewünscht war, belegt ein Zeitschriftenaufsatz von Karl Sturm zum „Geschichtsplan der Karl-Marx-Schule“.

Der moderne Geschichtsunterricht kann sich nicht mehr begnügen mit einer Bearbeitung der einzelnen Epochen der Weltgeschichte in chronologischer Reihenfolge. Ein Wissen von der Vergangenheit ohne lebendige Beziehung zur Gegenwart ist überflüssig. (Sturm 1931, 366)

Der Geschichtsunterricht müsse somit als Ansatzpunkt die Staatsbürgerkunde nehmen, da das Verständnis der heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse für die Schüler zentral sei (vgl. ebd., 366). Dabei geht er in den unteren Jahrgängen von der Erlebnisumgebung des Kindes aus und erweitert den Horizont sukzessive bis zu globalen Themen. Folgende Inhalte waren für die einzelnen Jahrgänge vorgesehen: „UIII: das Land, OIII: die Stadt, UII: der Staat, OII: das Agrarproblem, Staat und Kirche, UI: der bürgerliche Staat, OI: die Weltmächte, die Weltwirtschaft, die Arbeiterbewegung“ (Sturm 1931, 367). In der Mittelstufe liegt der Fokus neben den Inhalten auf dem Erlernen der Arbeitsweise des Faches, beispielsweise den Umgang mit Atlanten, Quellen, Handbüchern und so weiter. Dazu komme, so Sturm, auch eine Behandlung einiger historischer Fragestellungen, da sie die Grundlage für die heutigen Gegebenheiten seien (vgl. ebd., 367). Wichtig war, dass diese Übersicht nicht als Maximal- oder Minimalplan verstanden wurde, sondern nur die Richtung angab.

Es kommt nicht auf die Menge des Stoffes an, der durchgearbeitet wird, sondern darauf, daß der Schüler Einblick in die Dialektik der Geschichte gewinnt, daß er kritisch und sachlich zu dem historischen Geschehen unserer Zeit Stellung zu nehmen vermag. (Sturm 1931, 370)

Dies zeigt, dass die Gegenwartsausrichtung typisch für den Geschichtsunterricht der Karl-Marx-Schule war und vor allem das Ziel verfolgte, das Urteilsvermögen der Schüler zu fördern. Vergleicht man diese Ausrichtung des Geschichtsunterrichts mit den drei Assessorenarbeiten, so stellt sich heraus, dass der gegenwartsorientierte

Unterricht mit einer hohen Schüleraktivität an der Karl-Marx-Schule anscheinend durchgängige Praxis war.

Schaut man sich die Diskussionen zur Gegenwartsnähe des Unterrichts im Fach Geschichte in Lehrerzeitschriften dieser Zeit an, so zeigt sich, dass der gegenwartsorientierte Geschichtsunterricht nicht nur an der Karl-Marx-Schule diskutiert wurde. Von den im folgenden genannten Autoren wird nur Haacke als Beleg in den Assessorenarbeiten verwendet.

So bemerkt Baumann 1928 in einem Aufsatz „Aufgaben der politischen Bildung“ in der Hamburger Lehrerzeitschrift, die heutigen Schülerinnen und Schüler könnten von der Politik nicht fern gehalten werden. „Unsere Schüler haben so mannigfaltige Berührung mit den politischen Ereignissen, daß wir sie nicht mehr davon abschließen, sondern sie nur dieselben verstehen lehren können“ (Baumann 1928, 798). Ziel sei es, so Baumann, dass der Schüler am späteren politischen Leben aktiv teilnehmen könne. Die Schüler bräuchten daher weniger Kenntnisse über die Vergangenheit, sondern Wissen, aus dem „politisches Handeln [...] erwachsen kann“ (ebd., 799).

Auch Meister tritt schon 1920 für einen neuen Geschichtsunterricht ein, der von der Gegenwart ausgehen muss. Als Ziel sieht er ebenfalls den aktiven Staatsbürger an. „Erst durch ein geschichtliches Verstehen seiner Zeit gewinnt der Mensch zu ihr ein gesichertes inneres Verhältnis“ (Meister 1920, 6).

Ulrich Haacke setzt sich ebenfalls für mehr Gegenwartsnähe im Unterricht ein.

Das Ziel des staatsbürgerlichen Unterrichts ist ein zweifaches: Die jungen Leute sollen instand gesetzt werden, sich in der Gegenwart, in der Wirklichkeit zurechtzufinden, sie sollen den Staat, in dem sie leben, kennen lernen. Ohne eine gewisse Vorstellung kann man für eine Sache weder Interesse haben, noch sich ein Urteil darüber bilden. (Haacke 1928, 300)

Dazu komme jedoch das „Erwecken staatsbürgerlicher Gesinnung“ (ebd., 301) in den Schülern. Um dieses Ziel zu erreichen sei eine „abstrakte, theoretische, blutleere Betrachtungsweise“ (ebd., 304) ungeeignet. Vielmehr sei eine „Wendung vom Abstrakten zum Konkreten, vom Begriff zum unmittelbaren Leben zu vollziehen“ und

ein „Ausgehen von Einzelbildern“ verlangt (ebd.). Dies rege die Schülerinnen und Schüler erst zu immer neuem Fragen und zum Debattieren an.

Siegfried Kawerau, ein Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, sieht als Ziel des Unterrichts im Fach Geschichte die Entstehung eines kritischen Bewusstseins. Dieses könne seiner Meinung nach allerdings nur durch eine hohe Schüleraktivität erreicht werden (vgl. Kawerau 1924, 46). Dafür sei es notwendig sich auf bestimmte Probleme zu konzentrieren und diese von allen Seiten zu beleuchten (vgl. ebd., 55).

Schon dieser kleine Einblick zeigt, dass in der damaligen Diskussion die Gegenwartsnähe des Geschichtsunterrichts eine bedeutende Rolle spielte (vgl. Busch 2016, 118ff.).

5.3 Benotung und Bewertung der Arbeiten

Zum Schluss dieser Betrachtung soll der Blick noch auf die Bewertung der Arbeiten gerichtet werden, da auch die Frage im Raum steht, inwieweit die Bewertung durch den historischen Kontext beeinflusst wurde.

Den Assessorenarbeiten von Ruperti und Bloch waren jeweils die Gutachten der Prüferinnen und Prüfer beigelegt. Zur Assessorenarbeit von Ehrmann lag kein Gutachten vor. Rupertis Gutachten wurde handschriftlich erstellt und findet sich im Anschluss an das Literaturverzeichnis. Bei Bloch ist auf den letzten fünf Seiten ein mit roter Tinte geschriebenes handschriftliches Gutachten in Sütterlin-Schrift zu finden.

Das Gutachten zu Rupertis Arbeit ist sehr knapp gehalten. Die Gutachterin, Dr. Schwenke, bewertete die Arbeit mit „Genügend“, da die Arbeit in einer so allgemeinen Form gehalten worden sei, dass sich keine Vorstellung vom wirklichen Ablauf der Unterrichtsarbeit gemacht werden könne. Bei Bloch fällt das Urteil

wesentlich umfangreicher aus. Zunächst hebt der Gutachter⁶³ auf einer halben Seite die „Vorzüge“ der Arbeit heraus.

Der Ref. zeigt, daß er für die umstrittenen pädagogischen Fragen der Gegenwart Verständnis besitzt, daß er den Mut und das Geschick hat, neue Wege zu suchen, daß er die damit verbundenen Schwierigkeiten erkennt und imstande ist, ihrer Herr zu werden. (Gutachten in: Bloch 1931, o.S.)

Dies zeigt, dass anscheinend auch dem Hauptgutachter, der nicht an der Karl-Marx-Schule unterrichtete, der gegenwartsorientierte Unterricht nicht fremd war und er diesen nicht für sachfremd hielt.

Nachdem der Gutachter die Vorteile der Arbeit aufgezählt hat, formuliert er auch einige Bedenken. So ist er der Meinung, dass es aufgrund der „Fülle“ des bearbeiteten „Stoffes“ häufig nicht zu einer „gründlichen Auswertung und Durcharbeitung“ anhand von „leitenden Gesichtspunkten und Problemen“ gekommen sei (ebd.). „Das Ergebnis des Unterrichts muß aber darin bestehen, daß die Schüler erkennen, welche Tatbestände und welche Gesichtspunkte für jedes einzelne Problem von Bedeutung sind“ (ebd.). Dies wurde noch nicht durchgängig erreicht, da beispielsweise die meisten Schülerprotokolle nur aus der inhaltlichen Wiedergabe der Referate bestanden und „die vertiefende Durcharbeitung“ kaum thematisierten. Es sei wichtiger ein Problem richtig und tiefgehend zu behandeln, so Haacke, und es „mit allem Für und Wider von den verschiedenen Seiten her zu beleuchten“ (ebd.). Dies führe dazu, dass die Schülerinnen und Schüler sich daran gewöhnten „derart schwere und wichtige Fragen allzu rasch und oberflächlich abzutun“ oder sie von der Fülle des Stoffes erdrückt würden, „anstatt daß sie zur Herrschaft darüber gelangen“ (ebd.). Dieser Eindruck bestätigte sich an einigen Schüleraufsätzen, da die Schülerinnen und Schüler die Problemstellungen zu oberflächlich behandelt hätten. „Die betr. Schüler vermögen weder die Tiefe und Kompliziertheit des Problems zu sehen noch das für die Beurteilung der Frage nötige Tatsachenmaterial zu handhaben“ (ebd.). Der Gutachter kommt schließlich am 11.9.1931 zu dem Urteil „Genügend (3+)“. Dieses wurde jedoch durchgestrichen und am 25.9.1931 durch „Gut“ ersetzt.

⁶³ Die Entzifferung des Namens des Gutachters ergibt, dass es sich bei dem Gutachter vermutlich um den bereits erwähnten Ulrich Haacke handelte, der auch in Zeitschriftenartikeln explizit die Gegenwartsnähe des Geschichtsunterrichts forderte (vgl. Haacke 1928, zu Haacke vgl. Grammes 1998).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Bewertung von Rupertis Arbeit sehr kurz ist und damit auch nicht wirklich nachvollzogen werden kann, auf welcher Grundlage die Bewertung erfolgte. Das Urteil zu Blochs Arbeit ist wesentlich ausführlicher und zeigt, dass es offensichtlich nicht die Gegenwartsnähe des Unterrichts war, die eine bessere Bewertung verhinderte. Der Gutachter forderte vielmehr eine noch deutlichere Fokussierung der Unterrichts auf das Ziel der „Erziehung der Schüler zu wissenschaftlichem Arbeiten“, um die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, bei „umstrittenen lagerpolitischen Fragen“ das Problem von verschiedenen Seiten zu analysieren (Gutachten in: Bloch 1931, ebd.).

6 Politische Bildung – ein fester Bestandteil an der Karl-Marx-Schule?

Zwei Forschungsfragen sollen diskutiert werden:

- Welche Aspekte einer politischen Bildung der Schülerinnen und Schüler lassen sich zur Zeit der Weimarer Republik an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln sowohl organisatorisch als auch inhaltlich finden?
- Was verstanden die damaligen Assessoren unter einer politischen beziehungsweise staatsbürgerlichen Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler?

Die Auswertung der Assessorenarbeiten belegt, dass die politische Bildung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsalltag der Karl-Marx-Schule zur Zeit der Weimarer Republik eine zentrale Rolle spielte. So versuchten alle drei Lehrkräfte im Referendariat in ihrem Unterricht die Urteilsfähigkeit der Lernenden zu fördern. Ruperti stellte fest, dass fast alle Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Prägung durch das Elternhaus bereits mit fertigen Urteilen in die Schule kamen. Ziel müsse es somit sein, dass sie ihre mitgebrachten Urteile kritisch hinterfragten und sich ihrer bewusst würden. Jedoch betonten alle drei angehenden Lehrkräfte, es solle nicht bei einem kritischen Bewusstsein und der damit einhergehenden Urteilsfähigkeit bleiben, sondern Resultat solle schließlich ein handelnder Staatsbürger sein.

Aus diesem Grund stand bei der Vermittlung nicht allein das Wissen über die staatlichen Institutionen im Vordergrund. Die Lehrkräfte versuchten, ihren Schülerinnen und Schülern Methoden zu vermitteln, die ein kritisches Urteilen und Handeln ermöglichten. Sie gaben ihnen somit das nötige Rüstzeug an die Hand, mit dem sich die Lernenden später im gesellschaftlichen und politischen Leben würden orientieren und behaupten können.

Um diese Fähigkeiten zu vermitteln, standen im dargestellten Unterricht der Referendarin und der Referendare aktuelle politische Probleme im Vordergrund. Die Referendare begründeten den Vorzug der Gegenwartsnähe gegenüber historischen Fragestellungen damit, dass die Schülerinnen und Schüler für aktuelle politische Fragen ein großes Interesse zeigten. Ruperti führt außerdem an, dass ihre Schüler

„bald von der Schule abgehen“ und diese Fähigkeiten dabei wesentlich wichtiger seien als historisches Wissen.

Alle drei Referendare gingen auch auf die Einführung tagespolitischer Stunden ein, in denen an der Karl-Marx-Schule aktuelle politische Fragen regelmäßig behandelt werden konnten. Sie kamen jedoch zu dem Schluss, dass ihnen ein durchgehender gegenwartsorientierter Unterricht noch sinnvoller erscheine. Indirekt forderten sie somit die Einführung des Faches Staatsbürgerkunde bzw. Politik.

Bei der Bearbeitung von aktuellen Streitfragen wandten die drei angehenden Lehrkräfte ein exemplarisches Vorgehen an. Die Stofffülle im Unterricht sei sonst kaum behandelbar gewesen. So untersuchte Bloch die Parteiprogramme mit seinen Schülerinnen und Schülern anhand vorher festgelegter Fragen. Dabei ließ Bloch nicht nur die Parteiprogramme vorstellen und diskutieren, mit denen die Jugendlichen sympathisierten, sondern wählte acht Programme (NSDAP, DNVP, DVP, BVP, WP, Zentrum, SPD und KPD) verschiedener Parteien aus. Dadurch war der Unterricht nicht einseitig ausgerichtet, sondern bildete die (noch!) vorhandene demokratisch pluralistische Gesellschaft ab und spiegelte die verschiedenen parteipolitischen und weltanschaulichen Perspektiven der Weimarer Republik wider.

Dies zeigt, dass im Unterrichtsalltag der Karl-Marx-Schule Konzepte politischer Bildung Einzug hielten, die zum Ziel hatten, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Staatsbürgern in einer Demokratie zu erziehen.

Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses⁶⁴, bestehend aus Überwältigungsverbot, Kontroversgebot und Schülerinteresse werden bereits strukturhomolog in den Assessorenarbeiten vorweggenommen (vgl. Busch 2016, 400). Die Referendarinnen und Referendare versuchten nicht die Schüler von einer Meinung zu überzeugen, sondern zeigten die Vielfalt möglicher Standpunkte auf,

⁶⁴ Der Beutelsbacher Konsens von 1976 gibt die heute noch gültigen Grundprinzipien für den politischen Unterricht vor. Er besteht aus drei Bausteinen: zum einen das „Überwältigungsverbot“, welches besagt, dass Schülerinnen und Schüler nicht die von der Lehrerin oder dem Lehrer erwünschte Meinungen aufgezwungen werden darf; zum zweiten das Kontroversgebot, welches vorgibt, dass alles, was in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird, auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden muss und schließlich das „Schülerinteresse“. Dies meint, dass die Schülerin oder der Schüler die Gelegenheit bekommen muss, sich selbst politisch zu verorten (vgl. Wehling 1977, 179f.).

zumindest innerhalb des Spektrums der Arbeiterbewegung. Ihr Ziel war es, die Lernenden zu einer eigenen reflektierten Meinung kommen zu lassen und sie nicht von einer vorgegebenen Meinung zu überzeugen. Auch eine Schülerorientierung in der Unterrichtspraxis ist zu erkennen, da die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhielten, selbstständig politische Probleme zu analysieren. Diese Prinzipien scheinen somit auch schon im damaligen Unterricht im Fach Geschichte bei der Behandlung aktueller Probleme gängige Praxis gewesen zu sein.

Aspekte politischer Bildung ließen sich jedoch nicht nur im Unterricht wiederfinden, sondern auch in der Schulorganisation und bei der Organisation und Durchführung von Studienfahrten.

In der Schulorganisation der Karl-Marx-Schule spielte die Schülerselbstverwaltung eine bedeutende Rolle (vgl. dazu Busch 2016, 147ff.). Die Eintragungen im Schülermitteilungsheft verdeutlichen, dass die Schüler in vielerlei Hinsicht ihren Schulalltag mitbestimmen konnten. Die Schülerselbstverwaltung bot somit die Möglichkeit, die Demokratie erlebbar zu machen, indem den Schülerinnen und Schülern das Sammeln eigener Erfahrungen im Rahmen der Schulgemeinschaft ermöglicht wurde.

Auch die Studienfahrten zeigten Aspekte einer politischen Bildung auf (vgl. dazu Busch 2016, 281ff.). Die Lernenden bekamen einen Einblick in das gesellschaftliche Leben und konnten sich anschließend ein eigenes Urteil bilden. Dabei erforschten sie anhand eigener Forschungsfragen einen Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität. Das zeigt, dass politische Bildung nicht auf ein Unterrichtsfach beschränkt war, sondern darüber hinaus auch außerhalb des Unterrichts an der Karl-Marx-Schule und, wie Artikel in Fachzeitschriften dieser Zeit nahe legen, auch an weiteren Schulen der Weimarer Republik eine bedeutende Rolle spielte.

Radde sieht in der politischen Bildung sogar eines der Hauptziele von Karsens Idee einer „Neuen Schule“: „In dieser ‚Neuen Schule‘ packte er die ganz konkrete Aufgabe an, junge Menschen heranwachsen zu lassen, die fähig und bereit waren ‚mit ruhigem Urteil, ohne Phrase ... die gegenwärtige Gesellschaft im Sinne der sozialeren Ausgestaltung voranzubringen‘.“ (Radde 1987, 49)

In der Tradition reformpädagogischer Didaktik zeigt sich, dass an der Karl-Marx-Schule großer Wert auf das selbsttätige und problemorientierte Lernen der Schülerinnen und Schüler gelegt wurde. Diese Schule hatte mit der deutschen Bildungstradition zugunsten einer Demokratisierung des Bildungssystems gebrochen und die Förderung von kritisch denkenden Staatsbürgern verfolgt (vgl. Radde 2012, 221).

Zusammenfassend kann die Annahme, in der Weimarer Republik habe keine politische Bildung stattgefunden, für das Beispiel der Karl-Marx-Schule widerlegt werden. Die Einordnung in den Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik lässt vermuten, dass es sich bei dem dort praktizierten gegenwartsorientierten Geschichtsunterricht nicht um eine Ausnahme handelte. Dies zeigt auch die Bewertung der Assessorenarbeiten, aus der hervor geht, dass dieser Unterricht offensichtlich nicht ungewöhnlich war und sogar eine noch stärkere Problemorientierung erwünscht war.

Hierfür eignet sich besonders die Assessorenarbeit von Marion Ruperti, da sie „politische Bildung“ als Ziel ihres Unterrichts begreift und diesen Begriff explizit verwendet. Ruperti versteht unter politischer Bildung im Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler das nötige Wissen und die nötige Urteilsfähigkeit erlangen, um sich später im Leben zurechtzufinden und handelnd eingreifen zu können. Dazu komme, dass sie lernen müssten andere Meinungen zu respektieren. Dabei stützt sich Ruperti mehrfach auf die zu dieser Zeit für Preußen gültigen Richtlinien. „Der Gegensatz der Weltanschauungen darf nicht die Achtung vor der Person des Gegners hindern“ (Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1927, 165). Ruperti formuliert es zusammenfassend so: „der Schüler soll selbstständig urteilen und handeln können“ (Ruperti 1931, 27).

In den Assessorenarbeiten von Ehrmann und Bloch sind die methodischen und unterrichtspraktischen Ansätze in weiten Teilen mit denen von Ruperti vergleichbar, ohne dass sie ausdrücklich den Begriff „politische Bildung“ verwenden. Im Kontext mit der pädagogischen Ausrichtung der Karl-Marx-Schule und der von Karsen geschaffenen konzeptionellen Grundlagen kann davon ausgegangen werden, dass

es eine gemeinsame Zielsetzung hinsichtlich einer politischen Bildung an der Karl-Marx-Schule gab, die das gemeinsame Werteverständnis zur Grundlage hatte.

Weitergehend müsste erforscht werden, welche Ausrichtung und welche Inhalte der Geschichtsunterricht an anderen Schulen in der Weimarer Republik eingenommen hat.⁶⁵

⁶⁵ In der BBF befinden sich viele weitere Assessorenarbeiten aus dieser Zeit von der Karl-Marx-Schule und zahlreichen weiteren Schulen. In der Zeit von 1920 bis 1932 lassen sich im Online-Archiv der BBF 819 Assessorenarbeiten finden. 58 Assessorenarbeiten gibt es in dieser Zeit zum Geschichtsunterricht und sogar fünf Arbeiten explizit zum Thema Staatsbürgerkunde beziehungsweise zur Staatsbürgerlichen Erziehung. Besonders interessant ist, dass es beispielsweise eine zur Assessorenarbeit von Wilhelm Richter mit dem Titel „Staatsbürgerliche Erziehung in Scharfenberg“ gibt (GUT ASS 1122). Vermutlich handelt es sich dabei um den Verfasser der „Berliner Schulgeschichte“, der sein Referendariat an der Schulfarm Insel Scharfenberg machte (vgl. Richter 1981, 14). Außerdem könnten folgende Assessorenarbeiten einen weiteren Einblick in die staatsbürgerliche Erziehung zur Zeit der Weimarer Republik geben: „Das Problem der Demokratie im staatsbürgerlichen Unterricht der Oberprima“ (GUT ASS 1033), „Staatsbürgerliche Erziehung“ (GUT ASS 1020), „Frauenschaffen und Frauenleben im Unterricht der höheren Mädchenschule – Ein Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung der weiblichen Jugend“ (GUT ASS 687) und „Die heute wirksamen politischen Ideen als Gegenstand einer staatsbürgerlichen Arbeitsgemeinschaft“ dargestellt am Beispiel des ‚Neuen Nationalismus‘“ (GUT ASS 1254). Damit wäre es wahrscheinlich möglich aufzuzeigen, dass die Karl-Marx-Schule kein Einzelfall war.

7 Auflösung der Karl-Marx-Schule und Impulse zur Weiterarbeit

1933 kam es zur Auflösung der Karl-Marx-Schule. Dies wurde am 21. März 1933 nur wenige Wochen nach der sog. „Machtergreifung“ Hitlers im Rundfunk bekannt gegeben. Ab dem 22. Februar 1933 durfte Karsen die Schule nicht mehr betreten (vgl. Radde 1973, 196). Noch in der Nacht des Reichstagsbrandes floh Karsen mit seiner Frau und Tochter in die Schweiz. Anfang März 1933 wurde der Schulkomplex zerschlagen und der Schulname „Karl-Marx-Schule“ zugunsten der ehemaligen Bezeichnung Kaiser-Friedrich-Realgymnasium getilgt (Radde 1973, 198; vgl. Schwedtke 1933).

Zum 1. April 1933 wurden 15 der 21 zu dieser Zeit an der Schule tätigen Studienassessoren entlassen (Radde 1973, 199).

Marion Ruperti beschreibt im Rückblick, dass sie von der Pädagogik begeistert gewesen sei und dass in diese Zeit an der Karl-Marx-Schule auch ihre eigene Politisierung falle (vgl. Hoffmann 1993, 232). In besonderer Erinnerung seien ihr vor allem die Studienfahrten geblieben. „Dabei wurden Fähigkeiten zur Kommunikation und Urteilsbildung angebahnt, wurde zu initiativem Handeln, überhaupt zur Selbständigkeit erzogen“, so Ruperti in einem Interview mit Radde (Radde 1993a, 96).

Auch ehemalige Schülerinnen und Schüler der Karl-Marx-Schule heben ihre Zeit an der Schule in ihren Erinnerungen als äußerst positiv hervor: „Meine anderthalb Jahre an der Karl-Marx-Schule [...] waren die besten Jahre meiner Kindheit.“ (Bornemann 1990, 176f.)

Im Forschungsprozess tauchten weitere Fragestellungen mit einem hohen Aktualitätsbezug auf, die über die Untersuchung von Aspekten einer politischen Bildung hinausgehen.

Von gesellschaftspolitischem Interesse wäre es beispielsweise, den historischen Fokus auf den Sozialraum der Schule zu legen, zu dem auch die „Künstlerkolonie“ in

Berlin-Wilmersdorf gehörte, die offensichtlich über ein weitreichendes soziales Beziehungsgeflecht mit der Karl-Marx-Schule verbunden war. So tauchten im Rahmen der Recherche zu dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem Schulumfeld die Namen zahlreicher prominenter Politiker, Künstler, Wissenschaftler und anderer Personen des öffentlichen Lebens auf wie Stefan Heym, Wolfgang Leonhard, Bertold Brecht, die das Nachkriegsdeutschland in vielfältiger Weise geprägt haben.

Auch heute wird wieder intensiv über eine Veränderung der didaktischen und organisatorischen Ausrichtung der Schule diskutiert. Dass Veränderungen insbesondere im Schulsystem nur sehr schwer realisierbar sind, ihnen schon damals viele Widerstände entgegenstanden, drückte Karsen in dem folgenden Zitat aus, das an Aktualität nichts eingebüßt hat:

Wenn Eltern heute zu mir kommen, um mit mir über ihre Kinder zu reden, so erstaunt es mich immer wieder, wie wenig sie im Grunde eine Veränderung der Schule gegenüber der Zeit, in der sie selbst Schüler waren, für möglich halten. Sie haben in allen Beziehungen sehr wohl begriffen, daß die Welt sich geändert hat, nur von der Schule haben sie das alte Bild unverwandelbar festgehalten. Das geht sogar bis in die Kreise derer hinein, die berufsmäßig an der Schule beteiligt sind, bis in die Kreise der Lehrer und Schulaufsichtsbeamten, ja sogar bis in die Kreise der pädagogischen Denker. (Karsen 1929a, 23)

8 Quellen- und Literaturverzeichnis

Alle online Quellen wurden zuletzt am 30.11.2017 überprüft.

8.1 Archivquellen

8.1.1 Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF)

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung: Gutachterstelle für deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung

Bloch, Ernst 1931: Die Vorbereitung und Durchführung eines Arbeitsplanes „Die Lage der Landwirtschaft“ in einer Obersekunda der Karl-Marx-Schule: Erfahrungen und Beiträge zur arbeitsunterrichtlichen Behandlung wirtschaftspolitischer Probleme in der Oberstufe. In: Gutachterstelle für das deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Assessorenarbeiten. Archivgut: BBF/DIPF/Archiv, GUT ASS 105.

Ehrmann, Leopold 1931: Geschichtsunterricht auf der Karl-Marx-Schule. In: Gutachterstelle für das deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Assessorenarbeiten. Archivgut: BBF/DIPF/Archiv, GUT ASS 247.

Ruperti, Marion 1931: Geschichtsunterricht in einer Untersekunda der Karl-Marx-Schule. In: Gutachterstelle für das deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Assessorenarbeiten. Archivgut: BBF/DIPF/Archiv, GUT ASS 1167.

Personalbogen Leopold Ehrmann. Quelle: BBF/DIPF/Archiv: Gutachterstelle für das deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Personalkartei der Lehrer höherer Schulen Preußens. URL: <http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl> zuletzt geprüft am 01.02.2015.

Personalbogen Marion Ruperti: BBF/DIPF/Archiv: Gutachterstelle für das deutsches Schul- und Studienwesen im Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung, Personalkartei der Lehrer höherer Schulen Preußens. URL: <http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/hans.pl>.

8.1.2 Archiv Museum Neukölln

Mitteilungsheft der Schüler selbstverwaltung. Museum Neukölln:

Museum Neukölln: Fotos aus dem Unterricht der Karl-Marx-Schule

8.2 Literatur vor 1933

Bacher, Walter (1931): Politische Fragen im Unterricht. In: Deutsches Philologen-Blatt 23 (39), 359.

Baumann, Max (1928): Aufgaben der politischen Bildung. In: Hamburger Lehrerzeitung 7 (43), 797-801.

Bloch, Ernst (1924): Die sozialpolitischen Kämpfe in der Schwerindustrie des Ruhrgebietes in den Jahren 1918-1922. Dissertation, Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.

Damus, Walter (1931): Agrarfragen auf der Oberstufe der höheren Schule. In: Aufbau 4 (9), 263-268.

Deiters, Heinrich (Hg.) (1925): Die Schule der Gemeinschaft. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Quelle & Meyer.

Ehrentreich, Alfred (1925): Schulfahrt als produktive Arbeit. In: Lebensgemeinschaftsschule, 129-143.

Ehrmann, Leopold (1932): Die Norfolkler Dialektgruppe. Sprachgeschichtliche Studie über Satzproben, aufgenommen mit dem Grammophon in den Gefangenenlagern, und über den Norfolkler Dialekt-Schriftsteller Spilling. Dissertation, Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.

Grimme, Adolf (1932): Gehört Politik in die Schule? In: ders. (Hg.): Auf freiem Grund mit freiem Volk. Ansprachen und Aufsätze. Berlin: Dietz, 54-58.

Güldener, Hans (3/1929): Der Studienreferendar (Ausbildung, Besoldung, Prüfung usw.). Berlin: Weidmann

Haacke, Ulrich (1928): Mehr Lebensnähe im staatsbürgerlichen Unterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 18, 300-306.

Hauert, Adolf (1931): Agrarfragen auf der Oberstufe der Volksschule. In: Aufbau 4 (9), 257-263.

Karsen, Fritz (1921): Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart: Dietz.

Karsen, Fritz (1923): Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig: Dürr.

Karsen, Fritz (1924a): Die Entstehung der Berliner Gemeinschaftsschulen. In: Karsen 1924c, 160-181.

Karsen, Fritz (1924b): Die Aufbauschule in Neukölln. In: Karsen 1924c, 181-200.

Karsen, Fritz (Hg.) (1924c): Die neuen Schulen in Deutschland: Berichte. Langensalza: F. Beltz.

Karsen, Fritz (1925a): Arbeitsgliederung und Arbeitsgemeinschaft. In: Heinrich Deiters (Hg.): Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig: Quelle & Meyer, 147-161.

Karsen, Fritz (1925b): Für die Bewegung. In: Lebensgemeinschaftsschule, 105-107.

Karsen, Fritz (1928): Die sogenannten Arbeiterkurse in Neukölln. In: Pädagogisches Zentralblatt, 443-451.

- Karsen, Fritz (1929a): Eine großstädtische Einheits- und Gemeinschaftsschule. In: Heinrich Monzel (Hg.): Auf dem Weg zur neuen Schule. Berichte aus der Praxis. Berlin: Funk-Dienst-Verlag, 23-29.
- Karsen, Fritz (1929b): Werden und Sein der deutschen Versuchsschulen. In: Aufbau 2 (1), 4-12.
- Karsen, Fritz (1929c): Werden und Sein der deutschen Versuchsschulen. Fortsetzung und Schluß. Aufbau 2 (4), 110-118.
- Karsen, Fritz (1930): Das Versuchsseminar an der Gesamtschule Neukölln. In: Monatsschrift für höhere Schulen 29, 494-502.
- Karsen, Fritz (1931a): Vorwort zu einem Lehrplan. In: Aufbau 4 (2), 33-41.
- Karsen, Fritz (1931b): Neue amerikanische Methoden – und wir. In: Aufbau, 4. Jg., 161-171.
- Karsen, Fritz (1931c): Ein Hinweis auf John Dewey. In: Aufbau, 4. Jg., 225-232.
- Kawerau, Siegfried (1924): Alter und neuer Geschichtsunterricht. Leipzig: Oldenburg (Entschiedene Schulreform: Abhandlungen zur Erneuerung der deutschen Erziehung, 18).
- Löwenstein, Kurt (1928): Grundsätzliche Schulpolitik. In: Aufbau 1 (1), 3-8.
- Meister, Aloys (1920): Allgemeine Grundsätze. In: Aloys Meister (Hg.): Der neue Geschichtsunterricht. Berlin: Union, 5–11.
- Monzel, Heinrich (Hg.) (1929): Auf dem Weg zur neuen Schule. Berichte aus der Praxis. Berlin: Funk-Dienst-Verlag.
- Müller, Georg (1931a): Ein Wirtschaftsthema auf der Oberstufe der Volksschule. In: Aufbau 4 (2), 46–49.
- Müller, Georg (1931b): Ein Wirtschaftsthema auf der Oberstufe der Volksschule. Karl-Marx-Schule Neukölln. Fortsetzung. In: Aufbau 4 (4), 97–100.
- Nydahl, Jens (1928): Das Berliner Schulwesen. Berlin: Wiegandt u. Grieben.
- Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preußen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1917, 613-661.
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1927): Richtlinien für die Lehrpläne höherer Schulen. Unter Mitarbeit von Hans Richert. 6 und 7. 2 Bände. Berlin: Weidmann.
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens: Teil I. Grundsätzliches und Methodisches. In: Deutsches Philologen-Blatt 1925, 33. Jg., 225-255.
- Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule. In: Die Deutsche Berufsschule 1931/32, 40. Jg., 474f.
- Schwartz, Hermann (1928): Pädagogisches Lexikon. Bielefeld: Velhagen & Klasing. Online: <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?identifizier=BBF0620716&field=ALLEGROID>.
- Schwedtke, Kurt (1933): Nie wieder Karl-Marx-Schule! Eine Abrechnung mit der marxistischen Erziehung und Schulverwaltung. Braunschweig: Westermann
- Sturm, Karl (1931): Der Geschichtsplan der Karl-Marx-Schule. In: Aufbau 4 (12), 366–370.

Vorbrodt, Walter/Herrmann, Karl (1930): Handwörterbuch des gesamten Schulrechts und der Schul- und Unterrichtsverwaltung in Preußen. Leipzig: Quelle & Meyer.

Online verfügbar unter

http://bbf.dipf.de/kataloge/bibliothekskatalog/catalog.pl?db=catalog&t_allegro=x&f_PPN=122709861.

Zwetz, Rudolf (1925): Schulfahrten III. Berliner Schulbesuch in Bremen. In: Lebensgemeinschaftsschule, 33–40.

8.3 Literatur nach 1933

Amlung, Ullrich (Hg.) (1993): Die Alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Dipa (Bd. 15).

Aron, Raymond (1993): Brief aus Deutschland. In: Joachim Stark (Hg.): Raymond Aron: Über Deutschland und den Nationalsozialismus. Frühe politische Schriften 1930-1939. Opladen: Leske & Budrich, 40-43.

Basikow, Ursula (1993): Karl Albert Sturm. 1892-1968. In: Gerd Radde u.a. 1993b, 237-239.

Bölling, Rainer (1978): Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 32. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Bornemann, Ernest (1990): „...Eine völlig neue Erfahrung“. Die Karl-Marx-Schule. In: Dorothea Stanić (Hg.): Sand im Getriebe. Neuköllner Geschichte(n). 2. überarbeitete Auflage Berlin: Edition Hentrich (Bd. 15), 173-178.

Busch, Matthias (2011a): „Ich habe mich immer ganz besonders gefreut, wenn (...) die Meinungen heftig aufeinander platzten“. Die „Aktuelle Stunde“ im staatsbürgerlichen Unterricht der Weimarer Republik. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (1), 457-471.

Busch, Matthias (2011b): „Völkerbundspädagogik“. Internationale Politik als Unterrichtsthema in der Weimarer Republik. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)*, 10. Jg., Nr. 2, 60-67.

Busch, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Büttner, Sabine (2014): Arbeiten mit Quellen. Quellenkritik und -interpretation. URL: <http://www.historicum-estudies.net/etutorials/tutorium-quellenarbeit/quellenkritik/>

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.

Dithmar, Norbert (1993): Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Auf dem Weg in die Diktatur. Neuwied u.a.: Luchterhand.

Dühlmeier, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ebert, Nele (1990): Karl-Marx-Schule. In: Andreas Paetz, Ulrike Pilarczyk und Nele Ebert (Hg.): Schulen, die anders waren. Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick. Berlin: Volk und Wissen Verlag, 57-63.

Ehrentreich, Alfred/Keim, Wolfgang (1985): 50 Jahre erlebte Schulreform. Erfahrungen eines Berliner Pädagogen. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Ehrmann, Elieser L. (2012): Von Trauer zur Freude. Leitfäden und Texte zu den jüdischen Festen und Feiern. Neu hg. von Peter von der Osten-Sacken, unter Mitarbeit von Andreas Bedenbender u.a. Veröffentlichungen aus dem Institut Kirche und Judentum, Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 30. Berlin: Institut Kirche und Judentum

Engeler, Knut (2009): Geschichtsunterricht und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Praxis des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen der Weimarer Republik. Berlin u.a.

Feidel-Merz, Hildegard (1990): Pädagogik im Exil nach 1933. Frankfurt/Main: dipa Verlag.

Fischer, Kurt Gerhard (1970): Politische Bildung in der Weimarer Republik: Grundsatzreferate der "Staatsbürgerlichen Woche" 1923. Frankfurt am Main: Europäische Verlags-Anstalt.

Freie und Hansestadt Hamburg (Hg.) (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufe 5-11. Lernbereich Gesellschaftswissenschaften. Behörde für Schule und Berufsbildung.

Gagel, Walter (2005): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Grammes, Tilman (1998): Historische Fachunterrichtsforschung – am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema "Regierungsbildung". In: Peter Henkenborg und Hans-Werner Kuhn (Hg.): Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze – Beispiele – Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen: Leske & Budrich, 89-116.

Groß, Stefan (2008): Handelsstaat versus Globalisierung. Anmerkungen zu Johann Gottlieb Fichtes „geschloßnem Handelsstaat“. In: *TABVLA RASA Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken* 31.

Grüne Woche (2014): Historie der Grünen Woche: Von einer lokalen Warenbörse zur Weltmesse. URL:

http://www.gruenewoche.de/Presse/Pressemitteilungen/News_5136.html

Hansen-Schaberg, Inge (2004): Demokratie und Erfahrungsorientierung bei Fritz Karsen. In: Kaiser/Pech 2004, 135-138.

Hansen-Schaberg, Inge/Schonig, Bruno (Hg.) (2002): Reformpädagogik : Geschichte und Rezeption. Basiswissen Pädagogik: Reformpädagogische Schulkonzepte, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Haubfleisch, Dietmar (1994): Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Überblick, Forschungsergebnisse und -perspektiven. In: Hermann Röhrs und Andreas Pehnke (Hg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang (Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 1), 117-132.
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hoffmann, Karen (1993): Marion Ruperti, verh. Löffler. geb. 1904, lebt heute in Berlin. In: Radde et al. 1993b, 231-233.
- Hohmann, Joachim S./Langer, Hermann (Hg.) 1995: „Stolz, ein Deutscher zu sein [...]“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914-1945. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Huhn, Jochen (1975): Politische Geschichtsdidaktik. Untersuchungen über politische Implikationen der Geschichtsdidaktik in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik. Kronberg: Scriptor.
- Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hg.) (2004): Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Karsen, Sonja (1998): Die fortschrittliche Pädagogik meines Vaters Fritz Karsen an seiner Reformschule in Berlin-Neukölln, seine Entlassung und seine Flucht aus Deutschland. In: Keim 1998b, 169-177.
- Keim, Wolfgang (1993): Alfred Ehrentreich. geb. 1886, lebt heute in Korbach/Waldeck. In: Radde et al. 1993b, 197-200.
- Keim, Wolfgang (1994): Die Wiederentdeckung Fritz Karsen – Gerd Radde zum siebzigsten Geburtstag. In: *Pädagogik und Schulalltag* 49 (2), 146-156.
- Keim, Wolfgang (1998a): Die Wiederentdeckung Fritz Karsens. In: Keim 1998b, 179-199.
- Keim, Wolfgang (Hg.) (1998b): Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Unter Mitarbeit von Gerd Radde. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang (30).
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Korthaase, Werner (1993): "Schule der Zukunft". In: Radde et a. 1993a, 214-217.
- Krolikowski, Felix (1993): Rudolf Zwetzwitz. 1891-1974. In: Radde et al. 1993b, 253-255.
- Kuhn, Hans-Werner (1993): Staat und Volk. Bezugspunkte politischer Bildung in der Weimarer Republik. In: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Werner Skuhr (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung, Stand, Perspektiven. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage Opladen: Leske & Budrich, 53-60.
- Landesdenkmalamt (2015): Denkmalliste Berlin. Berlin. URL: <http://www.stadtentwicklung.berlin.de/denkmal/denkmalliste/downloads/denkmalliste.pdf>, zuletzt aktualisiert am 14.10.2015.
- Lehberger, Reiner (2002): Die städtischen Versuchsschulen in der Weimarer Republik. In: Hansen-Schaberg/Schonig 2002, 84-120.

Link, Jörg W. (2010): Schule als Lebensraum – reformpädagogische Impulse und schulpädagogische Perspektiven. In: Günther Opp (Hg.): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. Stuttgart: Fraunhofer IRB-Verl, 27-54.

Lüke, Friedmar (1961): Die neue alte Zeit: Zeit- und Gegenwartsdiagnose bei Henrik Steffens. Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg (Breisgau). URL: <http://d-nb.info/989334171/34>

Mandel, Hans Heinrich (1989): Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987. Berlin: Colloquium

Meier, Ekkehard: Wer immer strebend sich bemüht ... Kurt Schwedtke – Eine deutsche Beamtenkarriere. In: Radde u.a. (1993), 330-345.

Müller-Benedict, Volker/Janssen, Jörg/Sander, Tobias 2008: Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland: 1850 – 1940. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Müller-Rolli, Sebastian 1989: Lehrer. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. München: C.H. Beck, 240-258.

Museum Neukölln (Hg.) (2015): Das Gedächtnis des Bezirks. URL: <http://www.museum-neukoelln.de/geschichtsspeicher-root-geschichtsspeicher.php>

Nath, Axel (1986): Der Lehrerzyklus im Dritten Reich. Eine sozialhistorische Studie zur Entwicklung und politischen Steuerung einer „Überfüllungskrise“ der Studienratskarriere von 1930 bis 1944. Dissertation Universität Göttingen. Frankfurt: dipa 1986

Neurath, Otto (1991): Gesammelte bildpädagogische Schriften. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Österreichische Nationalbibliothek Wien (Hg.) (2002): Handbuch österreichischer Autorinnen und Autoren jüdischer Herkunft: 18. bis 20. Jahrhundert. Bd. 1. München: Saur 2002.

Paetz, Andreas/Pilarczyk, Ulrike/Ebert, Nele (Hg.) (1990): Schulen, die anders waren. Zwanzig reformpädagogische Modelle im Überblick. Berlin: Volk und Wissen Verlag.

Radde, Gerd (1973): Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin: Colloquium-Verlag.

Radde, Gerd (1987): Fritz Karsen- Streiter für die Einheitsschule. Die Nazis setzten seiner „sozialen Arbeitsschule“ ein Ende. In: *päd. extra* (7/8), 47-50.

Radde, Gerd (1992): Lebensweg und Werk des Reformpädagogen Fritz Karsen. In: *Pädagogik* (5), 44-48.

Radde, Gerd (1993a): Lebensweg und Werk des Reformpädagogen Fritz Karsen. In: Rainer Winkel (Hg.): Reformpädagogik konkret. Hamburg: Bergmann & Helbig (18), 84-100.

Radde, Gerd (1993b): Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Ullrich Amlung (Hg.): Die Alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und

- Nationalsozialismus. Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 15. Frankfurt am Main: Dipa, 89-106.
- Radde, Gerd (2012): Der Schulreformer Kurt Löwenstein und Fritz Karsen. In: Dorothea Kolland (Hg.): Spuren jüdischen Lebens in Neukölln. "zehn Brüder waren wir gewesen...". Neuausg. Berlin: Hentrich & Hentrich, 214–224.
- Radde, Gerd/Korthaase, Werner/Rogler, Rudolf/Gößwald, Udo (Hg.) (1993a): Schulreform, Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. 1912-1945. 2 Bände. Opladen: Leske & Budrich (1).
- Radde, Gerd/Korthaase, Werner/Rogler, Rudolf/Gößwald, Udo (Hg.) (1993b): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln 1945 bis 1972. 2 Bände. Opladen: Leske & Budrich (2).
- Reimers, Bettina Irina (2012): Quellen zur Geschichte im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Brandenburgisches Landeshauptarchiv (Hg.): Brandenburgische Archive. Berichte und Mitteilungen aus den Archiven des Landes Brandenburg, 7-10. URL: http://www.blha.de/filepool/brbgarchive_29_web.pdf.
- Richter, Wilhelm (1981): Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik. Berlin: Colloquium Verl.
- Roemheld, Regine (1974): Demokratie ohne Chancen. Möglichkeiten und Grenzen politischer Sozialisatoren am Beispiel der Pädagogen der Weimarer Republik. Ratingen u.a.: Henn.
- Ronald, Kurt/Herbrik, Regine (2014): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Nina Baur (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 473-491.
- Rooney, Martin (2011): Ein unbeirrbarer Zeuge. Wolfgang Leonhard wird 90. In: Freiheit und Recht (1+2), 1-7. URL: http://www.bwv-bayern.org/attachments/012_FuR%202011%201+2.pdf.
- Sandner, Günther (2008): Demokratisierung durch Bildpädagogik. Otto Neurath und Isotype. In: *SWS-Rundschau* 48 (4), 463-484.
- Schmitz, Wolfgang F. W. (1999): Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung. Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik. Berlin: Weißensee Verlag.
- Schonig, Bruno (1989): Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Personen- Konzeptionen – Unterrichtsansätze. In: Benno Schmoldt, Hagen Gretzmacher und Herbert Bath (Hg.): Schule in Berlin. Gestern und heute. Berlin: Colloquium Verlag, 31-57.
- Schuppan, Michael-Sören (1993): Jens Peter Nydahl. 1883-1967. In: Radde et al. 1993b, 225–227.
- Stanić, Dorothea (Hg.) (1990): Sand im Getriebe. Neuköllner Geschichte(n). 2. überarbeitete Aufl. Berlin: Edition Hentrich.
- Stark, Joachim (Hg.) (1993): Raymond Aron: Über Deutschland und den Nationalsozialismus. Frühe politische Schriften 1930-1939. Opladen: Leske&Budrich.
- Völkel, Bärbel (2005): Soziologisch oder sozialistisch? Wie sollte der neue Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik aussehen? In: Hasberg, Wolfgang

u.a. (Hg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus? Münster: LIT, 57-70

von der Osten-Sacken, Peter (2012a): Zur editorischen Arbeit Ehrmanns und zur redaktionellen Bearbeitung seiner Arbeitspläne und Quellenhefte im Rahmen ihrer Neuauflage. In: Ehrmann 2012, 31-38.

von der Osten-Sacken, Peter (2012b): Zur jüdischen Schule und Erziehung in der NS-Zeit. Eine geschichtliche Einordnung der Arbeiten Elieser L. Ehrmanns zu den jüdischen Festen. In: Ehrmann 2012, 17-30.

Weber, Heribert (1972): Ratlosigkeit und Rebellion. Jugend und politische Erziehung in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik. Dissertation. Universität Tübingen, Tübingen. Fachbereich Sozial- und Verhaltenswissenschaften.

Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Siegfried Schiele und Herbert Schneider (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, 178–180.

Winkel, Rainer (Hg.) (1993): Reformpädagogik konkret. Hamburg: Bergmann & Helbig.

HSDS – Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften

Die Reihe Hamburger Studentexte Didaktik Sozialwissenschaften (HSDS) wird herausgegeben von Prof. Dr. Tilman Grammes.

Bisher in der Reihe erschienen sind die folgenden Bände:

Bd. 1: Tilman Grammes: Gesellschaft inszenieren, erleben, reflektieren. Was heißt Handlungsorientierung im Lernfeld Gesellschaft? 1999

Bd. 2: Matthias Busch, Tilman Grammes: PGW Politik – Gesellschaft – Wirtschaft: ein neues Fach an Hamburger Gymnasien. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. 2009

Bd. 3: Tilman Grammes: Einführung in fachdidaktisches Denken - am Beispiel sozialwissenschaftlicher Fächer und Demokratiepädagogik. 2012

Bd. 4: Horst Leps: Politikunterricht und Kompetenzorientierung Rezension einer Unterrichtseinheit zum Thema Krieg und Frieden. 2015

Bd. 5: Yasemin Cidem, Tilman Grammes (Hg.): Politische Bildung in der Türkei. Türkiye'de vatandaşlık dersi, 2015

Bd. 6: Xi Lan, Tilman Grammes (Hg.): Moral and Political Education in China, 2016

Bd. 7: Violetta Kopińska, Hanna Solarczyk-Szwec: Bürgerbildung in Polen, 2017

Bd. 8: Horst Leps: „Frieden und Sicherheit“. Rezension einer Unterrichtseinheit zum Bereich Internationale Politik, 2017

Weitere Bände befinden sich in Vorbereitung.

Geeignete Manuskriptangebote bitte senden an: tilman.grammes@uni-hamburg.de