

**Dietmar Haubfleisch**

## **Schulfarm Insel Scharfenberg**

### **Reformpädagogische Versuchsschularbeit im Berlin der Weimarer Republik**

Berlin gehörte in der Zeit der Weimarer Republik neben Hamburg, Bremen und Leipzig zu den wichtigsten Zentren der Reformpädagogik. In dieser Zeit kam es - und zwar im Laufe der Jahre in zunehmendem Umfang - an ungezählten Berliner 'Normalschulen' zu zahllosen reformpädagogischen Aktivitäten; vor allem aber wurde der gute Ruf Berlins als ein reformpädagogisches Zentrum begründet durch die Berliner Lebensgemeinschaftsschulen (vgl. Beitrag Radde), den von Fritz Karsen geleiteten Neuköllner Schulenkomplex (Karl-Marx-Schule) sowie die von der bildungsgeschichtlichen Forschung weithin vergessene, gleichwohl zu den wichtigsten und interessantesten (höheren) öffentlichen Versuchsschulen der Weimarer Republik zählende Schulfarm Insel Scharfenberg<sup>1</sup>.

Auf der Insel Scharfenberg, mitten im Tegeler See, in herrlicher Wald- und Seenlandschaft im Nordwesten Berlins gelegen, wurde die Schulfarm im Frühjahr 1922 auf Initiative des Pädagogen Wilhelm Blume (1884-1970), der bis 1934 ihr Leiter war, als ein städtisches Jungeninternat gegründet. Als eine Art 'höhere Sammelschule' nahm sie Schüler von allen Arten der damaligen höheren Schulen sowie als 'Aufbauschule' auch Absolventen von Volksschulen auf.<sup>2</sup>

Vergleicht man aus der Vielzahl der Quellen, die für eine detaillierte Untersuchung der Scharfenberger Schule zur Verfügung stehen<sup>3</sup>, diejenigen, die Auskunft über die Vorgeschichte der Schulfarm geben, mit denen aus späteren Entwicklungsphasen, so läßt sich leicht erkennen, wie Blume und seine Kollegen, zunächst ausgehend von einer vagen und kühnen pädagogischen Utopie, bald klare Rahmenvorstellungen für den geplanten und beginnenden Versuch einbrachten, wie sich daraus in jahrelanger Reformpraxis ein in sich schlüssiges, einheitliches pädagogisches Konzept entwickelte, das wiederum nichts Starres an sich hatte, so daß auf Scharfenberg eine sich an wandelnden Bedürfnissen und Erkenntnissen orientierende 'permanente Reformarbeit' geleistet werden konnte. Dabei kann als ein typischer Wesenszug der Schulfarm herausgestellt werden, daß an ihr die unterschiedlichsten reformpädagogischen Ideen und praktischen Erfahrungen der Reformpädagogik - z.B. der Landerziehungsheimbewegung, der Lebensgemeinschaftsschulen und der Einheits-, Lebens- und Produktionsschulvorstellungen des Bundes

Entschiedener Schulreformer - wahrgenommen, partiell aufgegriffen und mit eigenen Ideen angereichert wurden, so daß ein eigenständiger Schulversuch entstand, der Originäres und Originelles in nahezu allen seinen Bestandteilen aufzuweisen hatte.

## I.

Die Gründung der Schulfarm fiel in die Inflationsjahre der Weimarer Republik. Die finanzielle Unterstützung, die die neugegründete Versuchsschule von öffentlicher wie auch von privater Seite aufgrund dieser Tatsache erhalten konnte, war so minimal, daß die werdende Schule in ihrem ersten Jahr in derartige finanzielle Nöte geriet, daß kaum einer der Außenstehenden an ein längeres Bestehen des Versuches glauben konnte. Daß das vorzeitige Aus nicht zustande kam, war vor allem der Gemeinschaftsarbeit, der Eigeninitiative aller Beteiligten, vor allem der Lehrer, Schüler und Eltern, zu verdanken - ab 1923 auch der eigenen, von einem Landwirt unter Mithilfe der Schüler geführten Landwirtschaft, auf deren Existenz der Name 'Schulfarm Insel Scharfenberg' zurückzuführen ist: Die eigene landwirtschaftliche Produktion (Kartoffel- und Getreideanbau, Viehwirtschaft mit Milchproduktion u.a.) ermöglichte eine Teilautarkie, die die Verpflegungskosten der Schulfarm deutlich minderte.

„Glaubt man heute, erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit nur unter optimalen materiellen Bedingungen leisten zu können, so widerlegt die Geschichte der Gründung und der ersten Jahre der Schulfarm Scharfenberg die These, daß der Fortschritt nur auf der Grundlage verbesserter materieller Verhältnisse möglich sei, und zeigt vielmehr umgekehrt, wie gerade unzulängliche äußere Umstände den Geist zu außergewöhnlichen Leistungen antreiben können, wenn dahinter von innerer Überzeugung getragene Begeisterung und persönlicher Einsatz stehen.“<sup>4</sup>

Mit Hilfe der praktischen Arbeit konnte man nicht nur die Inflationsjahre überleben; nur durch sie war es (auch in den nachfolgenden Jahren) finanziell möglich, daß auf Scharfenberg - anders als etwa in den privaten Landerziehungsheimen - nicht nur Kinder wohlbegüterter Eltern, sondern auch aus finanziell weniger gut gestellten Elternhäusern, vor allem aus dem verarmten Mittelstand und aus der Arbeiterschaft, aufgenommen werden konnten: denn auf diese Weise konnte man das von den Eltern zu zahlende Verpflegungsgeld, das zudem sozial gestaffelt, d.h. von den Eltern nach Selbsteinschätzung ihrer finanziellen Möglichkeiten gezahlt wurde, gering halten.

Einige wenige Küchenfrauen sorgten für die Mahlzeiten der Schulgemeinschaft. Alle anderen im täglichen Miteinander anfallenden Arbeiten wurden von der Schulgemeinschaft selbst erledigt. Einige dieser Arbeiten, wie der Fährdienst, der die Fähre, die die Insel mit dem Festland

verband, selbst und eigenverantwortlich über den See stakte, wechselten unter den Schülern in wöchentlichem Rhythmus. Für andere Arbeiten richtete sich die Gemeinschaft sogenannte 'Ämter' ein; diese waren Dienste, die von den Schülern für einen in der Regel halbjährigen Zeitraum ausgeübt wurden und in die man von der Gemeinschaft gewählt wurde - unter ihnen waren etwa das Amt des Lichtwarts, der die Beleuchtung in Ordnung hielt, das Amt des Hauswarts, der das Hausinventar verwaltete, sowie das des Postagenten, der die Postanlegenheiten erledigte und dafür Prokura besaß. Wieder andere Arbeiten wurden an den dafür reservierten Mittwochnachmittagen erledigt. Außerdem hatte jeder Schüler im Prinzip an einem Nachmittag in der Woche für landwirtschaftliche Hilfsarbeiten zur Verfügung zu stehen. 1925 schuf man feste Arbeitsgruppen: eine Schlosser-, eine Maler-, eine Tischler-, eine Buchbinder-, eine Gärtner- und eine Landwirtschaftsgruppe, außerdem die Gruppe 'Allzeit bereit', der sich all die anschlossen, die in der festen Gruppeneinteilung eine allzu starke Verengung sahen und bereitwillig Arbeiten wie Brennholzaufbereitung, Kohletransport und Müllabfuhr erledigten.

Die gesamte Schul- bzw. Lebensumgebung wurde von der Inselgemeinschaft, zum Teil im Rahmen dieser Arbeiten, selbst mitgestaltet. Beispielsweise wurden Tische und Bänke für den Eßplatz im Freien selbst gebaut; die Innenräume der Gebäude wurden eigenhändig getüncht und zum Teil mit großflächigen Wandgemälden verziert; und als die im Mai 1922 zunächst 21 Schüler umfassende Schulgemeinschaft im Laufe der Jahre größer wurde, auf einen Umfang von ca. 100-120 Schüler anwuchs und daher neuer Gebäude bedurfte, wurden diese zumindest teilweise von den Schülern mit geplant, errichtet und ausgestaltet.

Ab Mitte der 20er Jahre kam es zu Gruppenbildungen, die »dem Drang nach Selbständigkeit und Selbstverwaltung entsprangen«<sup>5</sup> und veraltungsmäßig von der Gemeinschaft und deren Organen relativ unabhängig waren. Dazu zählten neben der Redaktion der Schülerzeitung 'Die Ernte' u.a. die Schülerfeuerwehr, die man aus zwei Motiven heraus gegründet hatte: erstens und in der Hauptsache aus dem aus der Insellage resultierenden Zwang zur Selbsthilfe in Sachen Feuerschutz und zweitens aus dem Bestreben heraus, »mit der Nachbarschaft über den See engere Fühlung zu bekommen«<sup>6</sup>, wurde doch die Schülerfeuerwehr ein Zweig der Tegeler Wehr, mit der sie übte und im Ernstfall im Einsatz war.

Von Beginn an war die praktische Arbeit aber nicht ausschließlich wirtschaftliche Notwendigkeit. Vielmehr kamen ihr eine ganze Reihe von pädagogischen Funktionen zu. So erwies sich das Prinzip der 'Ernsthaftigkeit', das »Überwinden kritischer Momente«<sup>7</sup>, die »Notwendigkeit, hier auf der verwunschenen Insel die äußeren Bedin-

gungen für das, was wir eigentlich wollten, immer erst nachträglich zu schaffen [...] als die heilsamste Schule der Selbsttätigkeit<sup>8</sup>. Durch »unmittelbar gewöhnende Praxis und nicht durch Reden [wurde außerdem] der Sinn für Verantwortung geweckt<sup>9</sup>, wurde soziales Verhalten geübt und praktiziert<sup>10</sup>. Unter sozialem und gesellschaftspolitischem Aspekt gesehen, verlieh die Arbeit den materiell besser gestellten Schülern das Bewußtsein, zur Unterstützung der finanziell schlechter gestellten Schüler beizutragen - ohne daß sich diese als Almosenempfänger fühlen mußten, da sie ihren eigenen praktischen Arbeitsanteil einbringen konnten. Und schließlich leistete die praktische Arbeit ein wichtiges Gegengewicht gegen eine einseitige Intellektualisierung und war - quasi als Unterricht mit anderen Mitteln - ein wichtiger Beitrag für die ganzheitliche, d.h. 'Kopf, Herz und Hand' umfassende Bildung der Schüler. Mit der wirtschaftlichen Stabilisierung der Schulfarm wurde der pädagogische Aspekt schließlich »fast zum wichtigeren Faktor<sup>11</sup>; da jedoch die wirtschaftliche Notwendigkeit zu keinem Zeitpunkt völlig verloren ging, verkam sie nie zu einer »aufgepfropfte[n] pädagogische[n] Idee<sup>12</sup>, zur »methodische[n] Spielerei<sup>13</sup>.

All diese 'praktische Betätigung' war auf Scharfenberg nicht - wie heute vielfach zu beobachten - etwas, das man nachträglich in die Schule hinein holte, etwa im Sinne eines Werkstätten- oder Gartenunterrichts bzw. der Durchführung entsprechender Projekte in der Schule, sondern ergab sich konsequent und nahezu zwangsläufig aus dem Schulkonzept selbst bzw. treffender gesagt: Sie ergab sich aus dem Lebenszusammenhang der Schule.

Die Scharfenberger Inselgemeinschaft lebte zusammen »auf der Basis gleicher Berechtigung und Verantwortung<sup>14</sup>. Alle Mitglieder der Gemeinschaft, Lehrer und Schüler, wirkten an der Entscheidung über die die Gemeinschaft betreffenden Fragen mit gleicher Stimme, d.h. ohne ein nach Lebensalter oder Autorität gestaffeltes Zensus-Wahlrecht, mit. Das entscheidende Forum der Gemeinschaft war die 'Abendausssprache', die »einzige Institution des Ge- und Verbietsens [...] auf der Insel<sup>15</sup>. Die Abendausssprachen wurden ausführlich protokolliert; die Protokolle, die in edv-aufbereiteter Transkription einen Umfang von ca. 400 Seiten einnehmen, liegen heute noch vor und vermitteln einen äußerst detaillierten Überblick über die Themen der Abendausssprachen und die Art der Auseinandersetzungen, d.h. über die Dimension der Selbstverwaltung auf der Schulinsel: Hier fanden die Wahlen zu den oben genannten 'Ämtern' statt, und hier konnte vor allem jedes Mitglied jedes Thema zur Diskussion stellen und zur Abstimmung bringen. Ein getroffener Beschluß war dann solange 'Gesetz', bis ein neuer Mehrheitsbeschluß dies änderte. Neben kleineren, alltäglichen Problemen wurden grundsätzliche Themen diskutiert; dazu gehörte auch eine of-

fene, angstfrei geführte Diskussion zu dem Thema 'Was gefällt den Schülern nicht an den Lehrern, und was den Lehrern nicht an den Schülern?' Wie weit die Selbstverwaltungsbefugnisse gingen, zeigt sich wohl am besten in Grundsatzbeschlüssen wie dem, daß die Schulgemeinschaft mit 2/3-Mehrheit darüber entschied, ob ein neuer Schüler nach einer Probezeit volles Mitglied der Gemeinschaft werden könne oder nicht - oder, daß die Gemeinschaft das Recht besaß, mit 2/3-Mehrheit den Ausschluß eines Schülers zu bewirken. Probezeit und Ausschluß waren, wie Blume 1928 schrieb, »die schwerwiegendsten EntschlieÙungen, die der Abendaussprache obliegen, die übrigen treffen, wenn sie falsch oder ungeschickt sind, auch die Mitglieder selber [und können verändert oder rückgängig gemacht werden]; die Umbesetzung eines Amtes, die Umstellung der Gemeinschaftsarbeit sind alles interne Dinge; diese aber greifen über den Inselbereich hinaus und veranlassen den Kameraden, seine Laufbahn da draußen fortzusetzen [...]«. <sup>16</sup> Doch sei, so Blume weiter, in all den Entscheidungen, »nie ein Fehlbeschuß vorgekommen« <sup>17</sup>:

»Und selbst wenn es vorkäme, es geht nicht an, hier Kompromisse zu schließen und wenn es ernster wird, doch letzten Endes dem Lehrer die Entscheidung zu überlassen; eine Selbstverwaltung, die man nur über Festtagsprogramme und ähnliches beschließen läßt, wird zur Parlamentsspielerei und verliert ihren staatsbürgerlichen Erziehungssinn [...]: Nur durch volles Hineinstellen in die Freiheit, nur durch Gewöhnung an sie und in ihr kann die volle Reife in ihrer Anwendung erreicht werden!« <sup>18</sup>

Das zweite Forum der Gemeinschaft war die nach Bedarf an Sonntagnachmittagen stattfindende 'Schulgemeinde', die um die Eltern erweiterte 'Abendaussprache'. Ihre Hauptaufgabe war die Regelung der von der Zuständigkeit der 'Abendaussprache' ausgeschlossenen Wirtschafts- und Finanzfragen. Zudem diente sie auch der Information und der Einbindung der Eltern in das Inselleben - und nicht zufällig waren Schulgemeindefitzungen in der Regel von kleineren oder größeren Feierlichkeiten, Aufführungen, Ausstellungen, Sportveranstaltungen u.ä. begleitet.

Bei aller Bedeutung des Außerunterrichtlichen kam auf Scharfenberg der Unterricht nicht zu kurz - wurden vielmehr gerade auch hier in Konzept und Praxis wichtige Alternativen erarbeitet:

Organisatorisch gliederte sich die Schulfarm, die keine Unterstufe besaß, in eine die 8.-10. Klassenstufe umfassende Mittelstufe, in die Schüler von allen Typen der damaligen höheren Schulen sowie ab 1923 auch von Berliner Volksschulen (Aufbauschüler!) aufgenommen wurden. Die Oberstufe umfaßte die 11.-13. Klassenstufe, an deren Ende das Abitur stand. Die Scharfenberger Schüler konnten zwischen allen vier damals möglichen Reifepfungsabschlüssen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Deutsche Oberschule) wählen. <sup>19</sup> Damit tat die Schulfarm einen Schritt hin zur Überwindung des zer-

splitterten höheren Schulwesens; fügt man noch die Aufbaustufe hinzu, so leistete Scharfenberg einen Beitrag zur Überwindung des traditionellen hierarchischen Schulwesens.

Zeugnisse und Noten waren auf der Insel abgeschafft. Mit ihnen entfielen auch die Versetzungen; entsprechend wurden - bis Anfang der 30er Jahre, als man aus organisatorischen Gründen etwas stärkere Trennlinien einführte - in der Mittelstufe die Jahrgangs- und Klasseneinteilungen teilweise, in der Oberstufe ganz aufgehoben. Lediglich zwischen Mittel- und Oberstufe behielt man eine scharfe Trennung bei. Der Unterricht fand in Abkehr vom traditionellen 45-Minuten-Häppchen-Unterricht in der Regel in jeweils 3 Blockstunden am Vormittag statt. Ab Januar 1923 wurde ein vertiefendes und konzentriertes Lernen fördernder sogenannter 'Wochenplan' eingeführt, nach dem in wöchentlichem Wechsel kulturkundliche, mathematisch-naturwissenschaftliche oder sprachliche Schwerpunkte gesetzt wurden.

Auffallendstes unterrichtsorganisatorisches Merkmal des Mittelstufenunterrichts war der Gesamtunterricht, in dem die Fächer Deutsch, Geschichte und Erdkunde fächerübergreifend zusammengelegt waren. Hier wurden komplexere Themenbereiche über einen längeren Zeitraum hinweg, z.T. mit diversen Gruppen- und Einzelarbeitsformen, z.T. auch in Zusammenarbeit mehrerer Lehrer, behandelt. Ich möchte ein mir besonders eindrucksvoll erscheinendes Beispiel dieses Gesamtunterrichts, das Heinrich Scheel in seinen Erinnerungen an seine Scharfenberger Schülerzeit<sup>20</sup> beschreibt, ausführlich zitieren:

»Unser erstes Gesamtthema verfolgte das Ziel, uns Neue die Insel Scharfenberg mit allen ihren Bezügen entdecken zu lassen. Das begann bei der uralten Überlieferung, wonach der Scharfe Berg Tanzplatz invalider Hexen gewesen sei, die den Ritt zum Brocken nicht mehr bewältigten und darum mit dem nur wenige Meter hohen Hügel an der Nordspitze der Insel vorliebnehmen mußten [...]. Handfester wurde es dann erst im späten Mittelalter, als das Benediktiner-Frauenkloster in Spandau über uns gebot, dem nämlich ganz Tegel mit allem Zuhörer, also auch unsere Insel, gehörte [...]. Vor allem [...] erarbeiteten wir uns eine Vorstellung von der ökonomischen Bedeutung der Klöster in jener Zeit. Den ersten freien Vortrag an Hand einiger gestatteter Notizen habe ich damals als Dreizehnjähriger über das Kloster Zinna bei Jüterbog gehalten [...]. Von dort bis zur Reformation und Säkularisierung war es nur ein Sprung, so daß schließlich im ausgehenden 18. Jahrhundert der Preußenkönig Friedrich II. unsere Insel einem Siedler Eckholdt [...] in Erbpacht überließ. Schon ein Jahr später jedoch trat Eckholdt alle seine Rechte an Scharfenberg dem Kammerherrn von Humboldt in Tegel ab, der ihm Gelder vorgeschossen hatte, die er nicht zurückzahlen konnte. Es war ein schönes Gefühl, sich vorstellen zu können, wie die Söhne dieses Kammerherrn - Alexander und Wilhelm - unter der Aufsicht ihres Erziehers Joachim Heinrich Campe, der damals das aufregende Robinson-Buch des Engländers Defoe den jungen deutschen Lesern zugänglich machte, hier auf der Insel lange vor uns herumgestromert waren. Es versteht sich, daß wir bei Alexander und Wilhelm von Humboldt länger verweilten und nicht ver säumten, ihnen unter den Linden vor der Universität und im Tegeler Schloß, das Wilhelms Nachfahren bewohnten, einen Besuch abzustatten. Ich weiß nicht mehr, wie wir dabei auf Johann Peter Hebel kamen; der Weg vom Jugendbuchschristeller Campe zu dem etwas jüngeren Erzähler volksnaher Kurzgeschich-

ten, die er in einem 'Schatzkästlein' zusammengefaßt hatte, kann nicht allzu kompliziert gewesen sein. Jedenfalls griff Blume diesen Titel auf und lenkte uns dahin, daß wir uns voller Eifer an die Herstellung eines eigenen Schatzkästleins machten, in dem wir die von uns geborgenen Schätze verwahren wollten. Unter der Anleitung des Zeichenlehrers baute sich jeder einen aufklappbaren Pappkasten, dem ein ansprechendes farbiges Äußere gegeben wurde und der für die Aufnahme postkartengroßer Zettel gedacht war. Jeder einzelne Zettel, der darin Platz fand, erhielt ein Stichwort, unter dem jeder von uns schriftlich festhielt, was er dazu im Gesamtunterricht erfahren hatte; die Wahl der Stichworte war ebenso individuell wie die Erläuterung dazu. Eigennamen wie Campe oder Robinson waren häufigere Stichworte als Sachbegriffe wie Mittelalter oder Säkularisierung, die natürlich zunächst nur sehr pauschal erklärt werden konnten. Ein ganz Schlauer unter uns kam dabei auf den Gedanken, den vierbändigen Brockhaus aus dem Lesesaal des Bollehauses nicht nur zu Rate zu ziehen, sondern abzuschreiben. Der Chef wertete jedoch dieses Schatzkästchen sehr viel geringer als jedes andere, das auf dem im Unterricht selbst erarbeiteten Wissen aufgebaut war. Das Schatzkästlein war mein erster Zettelkasten, mit dessen Hilfe ich erworbenen Stoff festhalten, systematisch ordnen und abrufbar machen lernte - ein unverzichtbares Handwerkszeug bei jeder wissenschaftlichen Arbeit, mit dem ich als Dreizehnjähriger vertraut gemacht wurde.<sup>21</sup>

Diese Betrachtung der Realisation des Gesamtunterrichts gibt Einblick in das jugendnahe und doch gleichsam nahezu wissenschaftliche Arbeiten der Schüler. Sie gibt Aufschluß darüber, daß auf Scharfenberg nicht Kenntnisse isoliert nebeneinander, unverbunden und damit unverstanden vermittelt wurden, sondern daß sie, von der Lebenswelt der Schüler ausgehend, einen Zugang zu einem zusammenhängenden Weltbild verschafften. Vor allem aber wird deutlich, daß es nicht alleine um Wissensvermittlung, sondern insbesondere um Vermittlung von (methodischen) Fähigkeiten ging.

Auffallendstes unterrichtsorganisatorisches Merkmal der Oberstufe war ein Kern-Kurs-System<sup>22</sup>. Im Kernunterricht wurden mit 'allgemeinbildendem Schwerpunkt' Sprachen, Mathematik, als Fortsetzung des Gesamtunterrichts der Mittelstufe ein 'Kulturunterricht' sowie ein die naturwissenschaftlichen Fächer zusammenfassender Naturunterricht gegeben. Im Kursunterricht bekamen die Schüler die Möglichkeit, sich auf ein ihnen besonders lieb gewordenes Gebiet zu konzentrieren, d.h. sich in zeitlich größerem Umfange zu spezialisieren. Dabei konnten sie sich für einen Fremdsprachen-, Mathematik-/Physik-, einen Biologie-/Chemie- oder einen Deutschkundlichen Fächerblock entscheiden. Zentrale pädagogische Begründung für diese Schwerpunktfindung war, daß auf diese Weise die individuellen Neigungen und Fähigkeiten der Oberstufenschüler weitestgehend gefördert und zur Entfaltung gebracht werden sollten:

<sup>21</sup>Eine Schule, die ihren Existenzberechtigungen nach ihr außerunterrichtliches Leben auf Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung stellt, muß den Schülern auch im Unterricht die Möglichkeiten gewähren, ihre Anlagen zu prüfen und danach ihren Bildungsgang zu wählen.<sup>23</sup>

Durch den Kern- und den Kursunterricht wurde eine interessante Balance von Allgemein- und Spezialbildung, von Gesamtüberblick und Vertiefung geschaffen. Dabei standen Kern und Kurs nicht getrennt nebeneinander, vielmehr wurde zwischen beiden ein Zusammenspiel erreicht, durch das die im Kurs gewonnenen Spezialkenntnisse im Kern in größere Gesamtzusammenhänge eingebunden wurden:

»Durch diese verschiedenen Kombinationen von Konzentration und Spezialisierung bekommt doch mancher aus der Praxis heraus ein Bewußtsein dafür, daß es letzten Endes nicht so und so viele Wissenschaften gibt, sondern so etwas wie eine universitas litterarum, der man sich zu seinem bescheidenen Teil am besten nähert von einem Zentrum aus, das man lieb hat, in dem man deshalb wenigstens schon etwas kann, so daß sich die übrigen Elemente zu einer Weltanschauung nach und nach, längst nicht mehr alle in der Schulzeit ankristallisieren können.«<sup>24</sup>

Die im Scharfenberger Unterricht, der, wann immer die Witterung es zuließ, im Freien stattfand, behandelten Themen, die »vom Buch weg ins Leben«<sup>25</sup> führen sollten, hatten ihren Ausgangspunkt in der Regel in der näheren oder weiteren Lebensumgebung der Schüler. Dabei erwiesen sich die Insel und der Tegeler See von Beginn an als ein für einen Schulversuch 'prädestinierter' Ort:



Abb. 1: Zeichenstunde im Freien (1926).

Quelle: Eine Berliner Schulfarm. Die Schule auf Humboldts Insel im Tegeler See.

In: Berliner Illustrierte Zeitung v. 8. August 1926; wieder in: Das Reich des Kindes. Hrsg. v. Adele Schreiber. Berlin 1930, Tafel 32 unten.

### *Schulfarm Insel Scharfenberg*

»Die Vorteile für die Wahl zeichnerischer Motive und den Geographieunterricht liegen auf der Hand; man sucht danach, den Chemieunterricht organisch mit den landwirtschaftlichen Prozessen zu verbinden; die üppige Vegetation, die [von dem Vorbesitzer der Insel Dr. Karl Bolle durch Akklimatisierungen geschaffenen] exotischen Bestände, urwaldartig überwucherte Sumpfgebiete, die Seeufer sind ein Eldorado für den Biologen [...]; Ovids Metamorphosen, unter wirklichen Bäumen gelesen, finden unbedingt stimmungswilligere Hörer [...]! Aus dem Hausen auf der Robinsoninsel mit ihren verschiedenen Landschaftsbestimmungen, ihren vielfältigen Naturbeobachtungen, ihren Selbstbetätigungsaufgaben springt eine Unmenge sonst mühsam hervorgepumpter Erlebnisthemata hervor, an denen sich die stilistische Gestaltungskraft der jüngeren weit selbständiger entfalten kann als an den üblichen literarischen; und auch für die älteren Schüler bietet die Insel ganz spezielle Aufgaben, die vom Buch weg ins Leben führen: so hat ein physikalisch Interessierter die Frage bearbeitet, wie sich am besten und billigsten auf die Insel elektrisches Licht bringen lasse, wobei Messungen, Lotungen, Berechnungen, Ratseinkholung bei der Firma Siemens & Schuckert notwendig waren; mehr historisch Eingestellte sammeln Nachrichten über den Vorbesitzer Dr. Bolle in der Umgegend und bei Verwandten des Verstorbenen, um ein Charakterbild des mit Legenden vielfach umspinnenen Sonderlings zu gestalten [...].«<sup>26</sup>

Zugleich boten die Insel und der See wie das reiche Scharfenberger Gemeinschaftsleben eine Fülle von außerunterrichtlichen Erfahrungs- und Handlungselementen, ein reiches, buntes 'Schulleben', das - wie die Quellen aufzeigen - der Gemeinschaft als 'Gegenpol' zu einer gewissen, oben skizzierten 'Ernstsituation' offenbar auch sehr viel Spaß einbrachte.

Häufig gingen außerunterrichtliches 'Schulleben' und Unterricht bewußt ineinander über - nicht nur, wenn am Mittagstisch eine im Unterricht behandelte Frage weiterdiskutiert wurde: Überall wurde »dahin gestrebt, Unterricht und Leben miteinander zu verbinden«<sup>27</sup>. So besaß die Schulfarm eine große Bibliothek - in der neben Büchern auch Zeitungen gehalten wurden, die das gesamte politische Spektrum abdeckten -, wo jedermann zu jeder Zeit lesen und damit lernen konnte. Sportliches Hochleistungstrimmen wurde auf Scharfenberg bewußt abgelehnt, einen Sportunterricht gab es auf der Insel nicht - aber körperliche Bewegung wurde nicht nur in der Gemeinschaftsarbeit großgeschrieben: Der Tag begann mit einem Dauerlauf um die halbe Insel. Dem Unterricht folgte eine mittägliche Sportpause. Und am Nachmittag gehörte im Sommer das Rudern und Baden, wie im Winter das Schlittschuhlaufen zu den selbstverständlichen Aktivitäten auf der Insel.

Im Rahmen des Mathematikunterrichts baute ein Mathematiklehrer mit seinen Schülern eine Wetterstation auf. Sich vom Unterricht völlig selbstständig, maßen in den nachfolgenden Jahren einzelne Jungen in ihrer Freizeit Temperatur, Windgeschwindigkeit und Niederschläge. Und sie meldeten ihre Ergebnisse regelmäßig dem Meteorologischen Institut in Berlin. Dort war man von dem anhaltenden Eifer der Jungen so angetan, daß Scharfenberg zu einer offiziellen Außen-Meßstation dieses Instituts erklärt wurde.

Trotz ihrer Insellage war die Schulfarm als 'Stadtrandschule' doch so nahe am Geschehen der Großstadt, daß deren Möglichkeiten gezielt genutzt werden konnten. So sorgte die unmittelbare Nachbarschaft der städtischen Gas- und Wasserwerke sowie verschiedener großindustrieller Anlagen für Anschaulichkeit im physikalischen und chemischen Unterricht. Häufig fanden Theater- und Museumsbesuche statt; diese wurden wie auch Studienfahrten und Exkursionen z.T. im Unterricht vorbereitet, z.T. ergaben sich aus ihnen neue Unterrichtsthematiken.

Feiern und Feste, vor allem das alljährlich im Herbst stattfindende identitätsstiftende 'Erntefest', waren zentraler Bestandteil des Schullebens. Oft gehörten zu ihnen Sportveranstaltungen, Ausstellungen von Unterrichtsergebnissen u.a. Ein wichtiger Bestandteil war das Theaterstück, das als ein besonders schönes Beispiel für das Zusammenwirken von Unterricht und außerunterrichtlicher Betätigung gelten kann: Im Unterricht las man Stücke der Weltliteratur oder schrieb eigene kleine Werke; inner- und außerhalb des Unterrichts wurden in demokratischen Entscheidungsprozessen daraus Stücke ausgewählt, die man zur Auf-führung bringen wollte. Bei den Aufführungen nutzte man häufig die Möglichkeiten der Insel als riesiger 'Freilichtbühne'; die Kostüme und Kulissen besorgte man in der Stadt oder schuf sie sich in der Gemeinschaftsarbeit selbst.

Will man die Besonderheiten der Schulfarm in pädagogischer Hinsicht zusammenfassen, so ist vor allem herauszustreichen, daß auf Scharfenberg versucht wurde, das außerunterrichtliche Zusammenleben von Schülern und Lehrern wie auch den Unterricht selbst (in einem sonst weithin unbekanntem Maße!) als Einheit zu verstehen und folgerichtig nach denselben Prinzipien zu einem einheitlichen pädagogischen Konzept zu gestalten. Dabei lassen sich drei Begriffe als für die Schulfarm wesentlich herausstellen:

- ganzheitliche Erziehung und Bildung (Kopf, Herz und Hand),
- Selbstverantwortlichkeit (Entfaltung der Persönlichkeit),
- Erziehung zur Gemeinschaft (Entfaltung der Sozialität).

## II.

Die Schulfarm war lediglich ein kleiner Schulversuch, der unter einer ganzen Reihe von Ausnahmebedingungen durchgeführt wurde. Zu diesen Ausnahmebedingungen gehörte u.a. die eine ungewöhnlich intensive 'Lernatmosphäre' erzeugende Geschichte und Topographie der Insel, eine in Bildungsfragen engagierte, sich anfangs zunächst aus dem Reformbildungsbürgertum, dann zunehmend aus der Arbeiterschaft zusammensetzende Elternschaft und eine im Versuchsschulcharakter der

Schulfarm begründete, nicht dem 'Normalmaß' entsprechende Schüler- und Lehrerschaft.

Zu den Ausnahmebedingungen gehörte nicht zuletzt auch die Person des Gründers und Leiters Wilhelm Blume, der nach allen Erinnerungen seiner ehemaligen Schüler und Kollegen als ein außergewöhnlicher (charismatischer) Pädagoge beschrieben wird - mit hohem Bildungsgrad, ausgesprochener Vorbildfunktion und der Fähigkeit ausgestattet, pädagogische Situationen zu schaffen und zu nutzen: ganz offensichtlich »eine überragende Persönlichkeit von mitreißendem Überzeugungsvermögen [...], dessen prägender Kraft sich kaum ein anderer« - weder Schüler, noch hospitiierende Kollegen, weder Schulpolitiker noch sonstige pädagogisch Interessierte - »entziehen konnte«<sup>28</sup>. Zudem war Blume ein Mann mit einem außerordentlich guten Gespür für politische 'Großwetterlagen' und für die Entdeckung und das Nutzen von 'Nischen', in denen er seine pädagogischen Vorstellungen realisieren konnte.

Selbstverständlich war sich Blume selbst all dieser Ausnahmefaktoren bewußt. Dennoch verstand er die Schulfarm von Anfang an als 'Pionierschule', die für die unter ungünstigeren Bedingungen arbeitenden Stadtschulen neue Erziehungs- und Unterrichtsformen erproben sollte.<sup>29</sup>

Zu den oben genannten Ausnahmebedingungen, unter denen die Schulfarm entstehen und sich entwickeln konnte, gehörte auch die außergewöhnliche Unterstützung, die sie durch einzelne (aber) maßgebliche Bildungspolitiker erhielt.

Diese Unterstützung resultierte u.a. daraus, daß diese Bildungspolitiker den Erfolg der auf Scharfenberg praktizierten Erziehungs- und Bildungsarbeit - die Blume und seine Kollegen überzeugend zu präsentieren verstanden - anerkannten, vor allem aber, daß sie Blumes Auffassung von der Bedeutung der Schulfarm als einer über den Einzelversuch hinausgehenden 'Pionierschule' teilten.

Auf kommunaler Ebene kam in diesem Zusammenhang einem Pädagogen und Bildungspolitiker eine entscheidende Rolle zu, dessen Biographie bislang noch ungeschrieben ist und dessen nach wie vor hochaktuelle Bildungs- und Schulreformvorstellungen nahezu vergessen sind: Wilhelm Paulsen (1875-1943), der kurz nach der Jahrhundertwende zu einem der führenden Köpfe der Hamburger Schulreform geworden war (vgl. Beitrag Lehberger), der von 1921-24 als Oberstadtschulrat Leiter des weit über 1000 Schulen umfassenden Berliner Schulwesens war (vgl. auch Beitrag Radde) und der Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre für kurze Zeit als Honorarprofessor an der TH Braunschweig tätig wurde (vgl. Beitrag Sandfuchs).

Während üblicherweise alle Berliner Schulen den Verwaltungen der einzelnen Berliner Stadtbezirke des 1920 neugeschaffenen 'Groß-Berlin'

unterstellt waren und die Schulfarm von daher eigentlich dem - sich in den 20er Jahren schulreformerischen Aktivitäten weitgehend versperrenden - Bezirk Reinickendorf hätte zugeordnet werden müssen, verschaffte Paulsen der Schulfarm - unter Nutzung von im einzelnen nicht mehr nachweisbaren juristischen und verwaltungstechnischen Unklarheiten ('Nischen') des erst im Aufbau befindlichen 'Groß-Berliner'-Kommunalwesens - einen für Berlin einmaligen Sonderstatus: Er unterstellte sie als einzige Berliner Schule direkt dem Berliner Magistrat, d.h. unter Ausschaltung von behindernden Zwischeninstanzen seinem, des Berliner Oberstadtschulrats direktem und unmittelbarem Einfluß. Damit machte Paulsen die Schulfarm, wie der 'Chefjurist' im Preußischen Kultusministerium Walter Landé (1889-1938), die ungewöhnliche Stellung der Schulfarm zu beschreiben suchend, formulierte, zu einer Art 'Privatschule des Berliner Magistrats'<sup>30</sup> (erst ab 1930 wurde die Schulfarm wie eine 'ganz gewöhnliche' Schule, mit normalem Etat, Unterstellung unter den Bezirk Reinickendorf u.a. behandelt).

In Hamburg war 1920 auf Paulsens Initiative hin eine 'Schulgemeinschaft', die sich als ein isolierter Arbeit entgegenwirkender Kreis von reformorientierten Volksschulen verstand, gegründet worden. In diesen Kreis gehörte als höhere Schule auch die Lichtwarkschule; deren Funktion sollte dabei u.a. sein, den von den reformorientierten Volksschulen kommenden Schülerinnen und Schülern eine Möglichkeit zu bieten, an einer im Reformgeiste arbeitenden höheren Schule den Zugang zur Hochschulreife zu erlangen<sup>31</sup>. Diese Aufgabe der Lichtwarkschule in Hamburg sollte nach Paulsens Vorstellung in Berlin neben Karsens koedukativ betriebenen Schulenkomples und der 1. städtischen Studienanstalt als höherer Mädchenschule die ausschließlich Jungen aufnehmende Schulfarm wahrnehmen.

Außerdem sprach Paulsen die Hoffnung aus, es könnten auf der Basis der auf Scharfenberg gemachten Erfahrungen weitere Schulen entstehen, die einen Beitrag zu der von ihm erhofften 'Überwindung der traditionellen Schule' liefern könnten:

»Müßte nicht Berlin rings an der Peripherie herum [mehrere] solche Schulen errichten? Müßten sie nicht unter anderen Bedingungen als 'Tageserziehungsheime' inmitten der Stadt entstehen? Nur so kann das Lippenbekenntnis 'Der Jugend die Zukunft' zur Tat werden.«<sup>32</sup>

Die Hoffnungen, die Schulfarm könne einen Beitrag zur allgemeinen Schulreform erbringen, beschränkte sich (aber) nicht nur auf die Ebene der Berliner Kommune:

Wie bereits gezeigt, nahm die Schulfarm nicht nur Schüler von allen Arten der höheren Schule sowie von Volksschulen auf, sondern ermöglichte ihnen nach Abschluß einer differenzierten Oberstufe auch alle Arten des damals möglichen Abituriums<sup>33</sup>. Zum Zeitpunkt der Gründung

der Schulfarm war jedoch eine Berechtigung zur Abnahme eines eigenen Abituriums gar nicht vorgesehen gewesen. Somit hätten die Scharfenberger Schüler am Ende ihrer Schulzeit als Externe an einer fremden, traditionellen Schule ihre Reifeprüfung ablegen müssen - was durch dadurch bedingte Anpassungen des Oberstufenunterrichts an den Oberstufenunterricht und die Prüfungspraxis traditioneller höherer Schulen eine weitreichende Reformarbeit auf der eigenen Oberstufe nahezu unmöglich gemacht hätte.

Als 1923 für die ersten beiden Schüler die Reifeprüfung bevorstand, wandte sich Blume daher zunächst an das für Prüfungsangelegenheiten zuständige brandenburgische Provinzialschulkollegium, anschließend gar direkt an das preußische Kultusministerium, um eine eigene Abituriums-berechtigung einzufordern. Er erhielt jedoch von beiden Behörden einen - mit Hinweisen auf die juristisch unsichere Situation der Schulfarm und vor allem die 'radikale', weitgehende Reformarbeit, insbesondere auf der Oberstufe, versehenen - ablehnenden Bescheid.

Den entscheidenden Durchbruch in dieser für die Reformarbeit der Schulfarm existentiellen Frage erbrachte schließlich erst die persönliche, über alle bürokratischen und juristischen Hürden hinwegsehende Intervention eines preußischen Bildungspolitikers, dessen Biographie (anders als im Falle Paulsens) und dessen wissenschaftliche und hochschulpolitische Leistungen weithin bekannt, dessen Beitrag zur Schulreform jedoch bislang nur wenig beleuchtet worden sind: es handelt sich um den damaligen Staatssekretär und vor- (1921) und nachmaligen (1925-30) preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876-1933)<sup>34</sup>.

Becker war durch seinen persönlichen Freund Georg Götsch (1895-1956), dem späteren Leiter des Musikheims Frankfurt/O., der mit Scharfenberg in Verbindung gekommen war, auf die Schulfarm und die dort anstehende Abituriumsproblematik aufmerksam geworden. Er ließ sich die entsprechenden Unterlagen vorlegen, nahm Kontakt mit der Schulfarm auf und hospitierte am 05. September 1923 mit einigen Mitarbeitern des Ministeriums, u.a. Walter Landé und Karl Metzner, ganztägig auf der Insel. Im Anschluß an diesen Besuch kam Becker - sichtlich beeindruckt von dem auf der Insel Erlebten - am 10. September 1923 zu einer für die weitere Geschichte der Schulfarm geradezu salomonischen Entscheidung: Zwar erhielt die Schulfarm keine eigene Abituriums-berechtigung, doch in Anerkennung der »Insel-schule Scharfenberg bei Tegel als pädagogisch wertvolle Versuchsschule« und »in Würdigung der dort vorliegenden besonderen Verhältnisse« die zunächst nur für 1923 erteilte, dann bis 1930 jedoch alljährlich ohne jede Probleme von Becker erneut erteilte Genehmigung zum Abhalten eines Abituriums auf der Insel selbst - unter Ausschaltung bzw. Umgehung des Einflusses des den Scharfenberger Reformbestrebungen wenig aufgeschlossenen Provinzial-

schulkollegiums - unter dem unmittelbaren Vorsitz eines Ministerialrates (Karl Metzner)<sup>35</sup>.

Und auch sonst blieb die Schulfarm im Blickfeld des preußischen Kultusministeriums.

Wer z.B. Beckers Schrift 'Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens' aus dem Jahre 1926 durcharbeitet<sup>36</sup>, wird erstaunt sein über Beckers deutlich jugendbewegt-reformpädagogische Positionen und damit auch einen Schlüssel finden, der Beckers Förderung der Schulfarm erklärt.

Eine weitere Erklärung für die Förderung der Schulfarm, insbesondere im Zusammenhang ihrer Abituriumsangelegenheiten, dürfte in der seit Anfang der 20er Jahre in Planung befindlichen Reformierung der preußischen Reifeprüfungsbestimmungen zu sehen sein:

Prinzipiell hatte man sich in Sachen Abitur auf Scharfenberg nach den üblichen Abituriumsbestimmungen zu richten - doch wurden von dieser Regel von Beginn an auch Ausnahmen gemacht, d.h. Besonderheiten genehmigt:

Bereits seit Anfang der 20er Jahre arbeitete man im Preußischen Kultusministerium an einer Reformierung der Prüfungsbestimmungen für das Abiturium; zu Beginn des Jahres 1924 sprach der damalige preußische Kultusminister Otto Boelitz in einem Interview von »einer durchgreifenden Umgestaltung der Reifeprüfung, die in meinem Ministerium im Zusammenhange mit der bevorstehenden Schulreform bearbeitet wird«<sup>37</sup>; als Richtlinie solle dabei gelten, »die Gesamtpersönlichkeit des Schülers in den Vordergrund zu stellen, seine gesamten früheren Leistungen mit zu werten und so die Prüfung mehr zu einer Nachprüfung eines schon völlig sicheren Urteils zu machen«<sup>38</sup>. Boelitz wies darauf hin, daß erste Änderungen in dieser Richtung bereits ab Ostern 1922 realisiert worden seien. U.a. habe man »etwa statt eines einzigen deutschen Aufsatzthemas hier und da [!] den Schülern drei Themen zur Auswahl gegeben [...], [...] ein kleiner Anfang einer Rücksichtnahme auf die Individualität der Schüler«<sup>39</sup>. »Ähnlich sollte die hier und da [!] bereits erteilte Erlaubnis wirken, statt einer schriftlichen physikalischen Arbeit den Schülern bestimmte Versuche aufzugeben, die den mehr praktisch und manuell Veranlagten oft gerechter werden als theoretische Darlegungen. Bei einem hervorragend musikalisch veranlagten Schüler ist vor kurzem gestattet worden, daß er eine Sonate von Beethoven spielte, und daß diese Leistung bei der Prüfung entsprechend mitgewertet wurde.«<sup>40</sup> Künftig denke man daran, »daß größere Klassen- und Hausarbeiten, die in der Prima angefertigt worden sind, teilweise als Ersatz für Prüfungsangelegenheiten zugelassen werden, daß die schriftlichen Arbeiten mehr als bisher zur Wahl gestellt werden, daß die Zahl der Prädikate vermehrt, und damit eine größere Differenzierung ermöglicht wird, daß

das Mitbringen von literarischen Hilfsmitteln ermöglicht wird [...], - kurz, daß die Reifeprüfung ein sinnvoller Abschluß der Schule wird, der für 'Prüfungsbureaukratie' keinen Raum mehr läßt«<sup>41</sup>.

Eine der Schulen, die Boelitz meinte, wenn er in seinem Interview zu Beginn des Jahres 1924 von vereinzelt weitreichenden Versuchen sprach, die 'hier und da' in Prüfungsangelegenheiten bereits genehmigt worden seien,<sup>42</sup> war - 'gedeckt' von Becker und insbesondere über die Person des langjährigen staatlichen Prüfungskommissars Metzner - ab Herbst 1922 die Schulfarm Insel Scharfenberg.

Als dann die neue 'Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen Preußens' vom 22. Juli 1926 (C.H. Becker) veröffentlicht und zu Ostern 1927 wirksam wurde,<sup>43</sup> enthielt sie nicht zufällig Änderungen, die sich - dank erteilter Sondergenehmigungen des preußischen Kultusministeriums -, wie Blume anmerkte, »in vielem mit dem [begegneten], was bei uns im Unterricht von vornherein gepflegt wurde und bei den Examina die Jahre hindurch schon im Schwange war«<sup>44</sup>:

1. Auf Scharfenberg hatten von Beginn an alle Kursler in der mündlichen Prüfung »Gelegenheit gehabt zu zeigen, was sie auf ihrem 'Neigungsgebiet' Besonderes leisteten; man hat diesen sezieren, jenen experimentieren, andere an der meteorologischen Station praktisch und theoretisch arbeiten, einen Musikbegabten eigene Kompositionen vorspielen und singen lassen«<sup>45</sup>. Mit §6.4 und §19.2 der Prüfungsbestimmungen vom 22. Juli 1926 erhielt diese Berücksichtigung individueller Fähigkeiten gesetzliche Allgemeingültigkeit.<sup>46</sup>

2. Von der ersten Reifeprüfung an konnten sich auf Scharfenberg die Prüflinge für die schriftliche Deutschprüfung von vier ihnen angebotenen Themen eines aussuchen,<sup>47</sup> zugleich konnten die »Deutschkursler [...], wenn sie wollten, eine sprach- oder kulturgeschichtliche Zusatzarbeit ab[geben]«<sup>48</sup>, die dann in die Bewertung der schriftlichen Deutscharbeit miteinfloß. Mit §13.2 der Prüfungsbestimmungen vom 22. Juli 1926 wurde die Möglichkeit der Auswahl der schriftlichen Deutschkursarbeit aus einem Angebot von vier Aufgaben gesetzlich festgeschrieben.<sup>49</sup>

3. Von Beginn der Versuchsschularbeit an wurden auf Scharfenberg Quartals- bzw. Halbjahresarbeiten geschrieben. Die neue Prüfungsordnung gestattete nun in §7 das Schreiben einer Jahresarbeit, in der ein Schüler den Beweis erbringen konnte, »daß er fähig ist, bestimmte Arbeitsmethoden auch auf selbstgewählte Stoffe erfolgreich anzuwenden«<sup>50</sup>. »Die Wahl der Aufgaben« stand dem Schüler dabei frei und konnte »allen auf der Schule gepflegten Gebieten von Wissenschaft und Kunst entnommen sein«<sup>51</sup>. Diese Arbeit konnte als Alternative zu einer der schriftlichen Prüfungen (s. §8.2)<sup>52</sup> als Abituriumsleistung eingebracht werden. Dies war eine Neuregelung, die auf Scharfenberg, allerdings unter Beibehaltung der bisherigen Halbjahresarbeiten, dankbar ge-

nutzt wurde - zum Abiturium 1932 und 1933 gar unter Vorlage von 'Kollektivjahresarbeiten' des jeweiligen Deutschkurses.

Die Beispiele für die außergewöhnliche Förderung der Schulfarm durch einzelne Bildungspolitiker auf kommunaler und ministerieller Ebene (insbesondere ausgeführt am Beispiel des Abituriums) geben Hinweise, wie die genannten Behörden Schulreform zu installieren suchten: Durch praktisches Erproben von Reformen an einzelnen Stellen, die dann der Allgemeinheit zugute kommen sollten:

Die Schulfarm hatte in den Augen Blumes wie der Behörden die Funktion einer öffentlichen Versuchsschule, die den Behörden als 'Testfeld' diente, auf dem praktische Erfahrungen für eine allgemeine Schulreform gewonnen werden konnten.

Zugleich zeigt das hier Vorgestellte eindrücklich, wie Schulreform gelingen kann: Durch das Zusammenspiel engagierter Schulpraktiker, die zur Realisierung ihrer Vorstellungen schulpolitische und schulverwaltungstechnische 'Rückendeckung' von seiten der Schulpolitik und -verwaltung erhalten: Eine 'von oben' angeordnete Schulreform bewirkt (selbst mit enormem Geldaufwand) wenig, wenn die Schulpraktiker nicht zu Reformen bereit sind. Andererseits aber wird auch eine Schulreform 'von unten' scheitern, wenn ihr nicht von politischer bzw. von behördlicher Seite entsprechende Unterstützung gewährt wird, wenn Reformwünsche z.B. mit juristischen Finten ausgehebelt werden, wenn von hier nicht die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen und die unabdingbaren Freiheiten ermöglicht werden, wenn sie nicht mithilft, die retardierenden Barrieren abzubauen.

### III.

Außer den genannten Faktoren, die die Schulfarm als 'Pionierschule' charakterisieren, läßt sich noch eine ganze Reihe weiterer Elemente benennen, an denen sich positive 'Ergebnisse', 'Wirkungen' und 'Ausstrahlungen' des Scharfenberger Schulexperiments - gleichermaßen als 'Erfolgsindikatoren', die die 'Relevanz' des Scharfenberger Schulversuches belegen - aufzeigen lassen:

1. Durch Ermöglichung zahlloser Hospitationen, durch Lehrerfortbildungskurse der Diesterweghochschule, die seit 1926/27 ein Scharfenberger Naturwissenschaftler - zum Teil auf der Insel selbst - leitete, und insbesondere, als die Schulfarm 1929/30 als 'städtische Seminaranstalt zur Ausbildung von Studienreferendaren' anerkannt wurde, nahm die Schulfarm in zunehmendem Umfange Einfluß auf die Lehreraus- und -fortbildung in Berlin.



Abb. 2: Biologischer Kursus für Berliner Lehrer auf der Insel Scharfenberg (1926).

Quelle: Eine Berliner Schulfarm. Die Schule auf Humboldts Insel im Tegeler See.

In: Berliner Illustrierte Zeitung v. 8. August 1926.

2. 1932 übernahm Blume in einem 'Doppeldirektorat' neben der Leitung der Schulfarm auch die Leitung der Humboldtschule Tegel, einer der damals größten Berliner Stadtschulen. Erklärtes Ziel war es, zu erproben, inwieweit die auf Scharfenberg in 10jährigem Versuch gemachten Erfahrungen auf eine normale höhere Großstadtschule übertragen werden konnten. Die Versuche liefen gut an, doch wurde ihnen durch die Nationalsozialisten ein jähes Ende bereitet: 1933 wurde Blume ein nationalsozialistischer 'Heimleiter' namens Dr. Felix Scholz (1896-1959), ein fanatischer NS-Mann, der zuvor als Gehilfe von Kurt Schwedtke unrühmlich zum Ende der Karl-Marx-Schule beigetragen hatte und der die Schulfarm in eine nationalsozialistisch geprägte Schule umgestalten sollte, vorgesetzt; zu Ostern 1934 verließ Blume zusammen mit anderen Lehrern und ca. 60% der Schülerschaft die Insel - blieb allerdings Schulleiter der Humboldtschule.

3. 1945 wurde Blume zunächst damit beauftragt, sowohl die Leitung der Humboldtschule weiter zu behalten wie zusätzlich erneut die Leitung

der Schulfarm Insel Scharfenberg zu übernehmen. Im darauffolgenden Jahr wurde er jedoch mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Berlin betraut - und nahm nun bis zu seinem Rücktritt 1948 (Protest gegen die Spaltung Berlins und damit der PH Berlin) erneut und in entschieden größerem Umfang Einfluß auf die Lehrerbildung in Berlin. Er entwickelte hier ein eigenes Lehrerbildungskonzept, das bis in Details hinein auf seinen Scharfenberger Erfahrungen basierte.

4. Die Leitung der Schulfarm und der Humboldtschule übernahmen nach 1946 Lehrer, die ehemalige Schüler bzw. Referendare Blumes waren. Sie knüpften in ihrer Arbeit an die hier in den 20er und frühen 30er Jahren gemachten Erfahrungen an. Insbesondere in den 50er Jahren kam es zu einer 'Scharfenberger Renaissance': In Zusammenarbeit zwischen der Schulfarm und der Humboldtschule wurde ein Versuch konzipiert und nach langem Ringen von der Kultusministerkonferenz genehmigt, der dann »dem Berliner und darüber hinaus dem deutschen Gymnasialwesen«<sup>53</sup> Impulse gegeben hat, u.a. im Bereich der Schüler selbstverwaltung, des philosophischen Unterrichts und der Gestaltung der gymnasialen Mittelstufe.

5. Die Frage nach Erfolg und Relevanz des Scharfenberger Reformversuches zielt nicht zuletzt auch auf den weiteren biographischen Werdegang, die weitere berufliche und politische Entwicklung der ehemaligen Scharfenberger Schüler - d.h. auf die Frage nach den kurz- und vor allem langfristigen Einflüssen der Schulfarm auf die ihr anvertrauten Schüler.

Röhrs schrieb kürzlich in einem Aufsatz, in dem er den 'Ertrag' der reformpädagogischen Praxis zu bestimmen sucht, über die 'Leistungen', die Schüler an reformpädagogisch orientierten Schulen erbracht hätten<sup>54</sup>: Die Ergebnisse der Schüler von Reformschulen würden sich von denen an 'Normalschulen' erzielen u.a. unterscheiden durch bessere fachliche Kenntnisse, insbesondere aber hätten sie eine präzisere, systematischere und objektivere Denkweise, eine ausgeprägte Kreativität und Erfindungsgabe entwickelt: diese Ergebnisse seien, so Röhrs, »Folge der selbsttätigen Arbeitsweise aufgrund der methodischen Mündigkeit, die die Auseinandersetzung mit relativ neuen Fragestellungen erlaubt. Als spezifisch reformerzieherische Ergebnisse müssen die bewährte Soziale Kompetenz und politische Mündigkeit genannt werden, die erlauben, das Gruppenleben fördernd mitzugestalten und politische Verantwortung mitzutragen«<sup>55</sup>. Röhrs Thesen, die sich auch für andere in dem vorliegenden Sammelband behandelte Schulen erhärten lassen, treffen voll und ganz auch auf die Schulfarm bzw. ihre ehemaligen Schüler zu.

Was die 'Leistungen' (Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten) der Scharfenberger Schüler angeht, so liegen mehrere eindeutige Belege für das hohe auf Scharfenberg erreichte, die 'Normalschulen' weit überragen.

gende Niveau vor. Exemplarisch sei hier aus einer Rede zitiert, die der Studienrat und Schriftsteller Ernst Wiechert (1887-1950) 1929 an einem Gymnasium im ostpreußischen Königsberg zur Verabschiedung der dortigen Abiturienten gehalten hatte:

»[Wir] sind [...] nicht ganz ohne Verständnis und Anerkennung geblieben, nicht nur in den [eigenen] Mauern, sondern auch draußen. Eure Abiturientenaufsätze hat ein Ministerialrat [=Metzner!] gelesen, dem alle Schulen Ostpreußens und Groß-Berlins unterstehen. Und er hat mir gesagt, solche [Abituriums-] Aufsätze bekomme er nur noch von einer Stelle zu lesen. Es ist eine Insel bei Tegel, und auf ihr, nur durch eine Fähre zu erreichen, liegt ein kleiner Staat, eine Aufbauschule ohne Lehrplan, mit Schülern, die den Acker selbst bestellen und ihr Schulgeld nach Selbsteinschätzung zahlen [...], eine Hochbegabtenrepublik [!] mit Selbstverwaltung. Von dieser Schule stammen die Aufsätze, die mit den eurigen zu vergleichen sind. Und als ich es hörte, war es mir eine große Freude [...].«<sup>56</sup>

Was die 'spezifisch reformerzieherischen Ergebnisse', d.h. den Einfluß der Scharfenberger Zeit auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung (Identität, soziale Überzeugungen und Kompetenzen usw.) anbelangt, so ist der eigene subjektive Eindruck, die Selbsteinschätzung der ehemaligen Schüler (die mir diese in zahlreichen Gesprächen und Briefen mitteilen) eindeutig:

Die Schüler definieren ihre Scharfenberger Jahre durchweg als eine Zeit, die Spaß gemacht hat, als eine Zeit unbeschwerten glücklichen Daseins - mit ausgesprochen starken Kurz- und vor allem Langzeitwirkungen auf die gesamte weitere Biographie.

Drei typische, nahezu beliebig ausgewählte Zitate aus Briefen ehemaliger Scharfenberger Schüler deuten dies klar an:

»Sicher kann ich sagen, daß die vier Jahre Scharfenberg mich stärker geprägt haben, als dies sonst der Fall gewesen wäre. Wir lernten einerseits sehr selbständig zu arbeiten, andererseits aber auch eine Reihe von Aufgaben gemeinsam im Team zu lösen. Wir gewöhnten uns recht frühzeitig daran, Verantwortung zu tragen. Mir ist es später nie schwer gefallen, mich in eine Gemeinschaft [...] einzufügen, ohne meine Selbständigkeit dabei aufzugeben. Wesentlich für das spätere Leben war sicher, daß wir lernten, Dinge und Menschen - auch uns selbst - kritisch zu betrachten, und dies wiederum verbunden mit Toleranz gegenüber Mitschülern und Lehrern. Eine Neigung zum Fanatismus, insbesondere politischem Fanatismus blieb mir fremd.«<sup>57</sup>

»Wenn auch nicht alles so leicht und heiter war, wie es einem nach 60 Jahren verklärt vor Augen steht - soviel steht fest, daß diese 'echte' Schule mich für mein Leben geprägt, mein innerliches Streben bis zum heutigen Tag gefestigt und auch, um dies nicht zu vergessen, meine körperliche Entwicklung durch Waldlauf, Schwimmen, Unterricht im Freien (auch im Winter!), Gemeinschaftsarbeit, harte Betten, gesund-karge Kost u.a. im besten Sinne geprägt hat.«<sup>58</sup>

»Als uns Herr Blume nach bestandenen Abitur verabschiedete, sagte er uns etwa folgendes: wichtiger als alles schulische Wissen, das ihr in den sechs Jahren eures Hierseins euch angeeignet habt, ist es, nichts im Leben draußen künftig zu akzeptieren, das ihr nicht vorher der Sonde eures kritischen Verstandes unterworfen habt [...]. Ich habe dieses Wort Blumes im Leben oft gedacht. Es ist schließlich nichts weiter als die Definition Kants von 'Was ist

Aufklärung?'. Scharfenberg erzog kritische, idealistische, hellwache Menschen, mit Schwerpunkt im geistig-kulturellen Bereich, doch wohl vertraut mit körperlicher Arbeit.<sup>59</sup>

Was die Frage nach der politischen Substanz, dem Widerstandspotential gegenüber dem Nationalsozialismus der Scharfenberger Pädagogik bzw. ihrer ehemaligen Schüler anbelangt, so gilt es abschließend festzuhalten:

Von den ehemaligen Scharfenberger Schülern emigrierten einige unter der Hitlerdiktatur. Eine detaillierte Untersuchung anderer, in Deutschland verbliebener Schüler bietet die ganze Palette 'nichtangepassten Verhaltens' - von Nonkonformität, über Verweigerung und Protest bis hin zu aktivem Widerstand.<sup>60</sup> Einige der Jungen (Hans Coppi, Heinrich Scheel, Hermann Natterodt, Hans Lautenschläger) wurden nach Kriegsausbruch Mitarbeiter der Widerstandsorganisation 'Rote Kapelle'. Als diese Organisation 1942 aufflog, wurde einer von ihnen - Hans Coppi - zum Tode verurteilt und in Plötzensee hingerichtet. Ein zweiter ehemaliger Scharfenbergsschüler, der - freilich stärker durch die Rüttschule, als durch die Schulfarm beeinflusst - im Widerstand gegen den Nationalsozialismus von den Nationalsozialisten ermordet wurde, war Hanno Günther.<sup>61</sup>

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Scharfenberg erzog nicht 'zum Widerstand'. Aber die auf Scharfenberg praktizierte Pädagogik legte - wie ich durch meinen Hinweis auf die Erziehung zu sozial und demokratisch gesinnten, politisch verantwortlichen Individuen zu zeigen versucht habe - eine Grundlage zu dem, was Ernst Bloch den 'aufrechten Gang' nannte.<sup>62</sup>

Elisabeth Rotten (1882-1964), die Schweizer Reformpädagogin und radikale Pazifistin, die im internationalen Rahmen tätig und eine wichtige Förderin der Schulfarm, an der sie auch unterrichtete, war und die mit Blume eine lebenslange Freundschaft verband, forderte 1955 eine »Erziehung zum Selber-Urteilen und zur Widerstandsfähigkeit gegen Massensuggestionen auf allen Stufen des Erziehungsprozesses mit den ihnen jeweils gemäßen Mitteln.«<sup>63</sup> Als 'Belege' für die Richtigkeit ihrer Forderung führte sie an:

»Daß solche geistige Sturmfestigkeit dank frühzeitiger und umfassender Pflege und Stärkung der aufbauenden und zum Ganzen strebenden Grundkräfte der Menschennatur erreicht werden kann, haben Schulen wie die Schulfarm Insel Scharfenberg, Berlin-Tegel, und die Lichtwark-Schule Hamburg bewiesen, aus denen in kritischer Zeit keine Nationalsozialisten hervorgegangen sind.«<sup>64</sup>

## Anmerkungen:

- 1 Zum Berliner Schulwesen der Weimarer Republik s. vor allem: Das Berliner Schulwesen. Hrsg. v. Jens Nydahl. Berlin 1928, und: Wilhelm Richter: Berliner Schulge-

## Schulfarm Insel Scharfenberg

- schichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik. Unter Mitwirkung von Maina Richter hrsg. u. bearb. v. Marion Klewitz und Hans Christoph Berg. Mit einer Zeittafel von Gerd Radde (=Historische und Pädagogische Studien, 13). Berlin 1981, bes. S. 94-148. - Zur Diskussion über das Ausmaß der Wirksamkeit der Reformpädagogik auf das Berliner Schulwesen der Weimarer Republik s.: Bruno Schonig: Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. Personen - Konzeptionen - Unterrichtsansätze, in: Schule in Berlin. Gestern und heute. Hrsg. v. Benno Schmoltd (=Wissenschaft und Stadt, 9). Berlin 1989, S. 31-53. - Zur Erforschung des von Karsen geleiteten Neuköllner Schulenkomples, der in diesem Band ausgespart bleibt s. vor allem die zahlreichen Arbeiten Gerd Raddes; vor allem: Gerd Radde: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit (=Historische und pädagogische Studien, 4). Berlin 1973, bes. S. 62-204.
- 2 S. vor allem: Wilhelm Blume: Die Schulfarm auf der städtischen Insel Scharfenberg bei Berlin. In: Deutsche Schulversuche. Hrsg. v. Franz Hilker. Berlin 1924, S. 312-330. - Sowie: Wilhelm Blume: Die Schulfarm Insel Scharfenberg. In: Das Berliner Schulwesen. Hrsg. v. Jens Nydahl. Berlin 1928, S. 135-186 und S. 568-569; kurzer Auszug wieder in: Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Hrsg. v. Werner Kindt (=Dokumentation der Jugendbewegung, 3). Düsseldorf und Köln 1974, S. 1462-1466. - Und schließlich die wohl beeindruckendste Arbeit: Aus dem Leben der Schulfarm Insel Scharfenberg. Bilder, Dokumente, Selbstzeugnisse von Eltern, Lehrern, Schülern. Redigiert v. Wilhelm Blume. In: Das werdende Zeitalter. Eine Monatsschrift für Erneuerung der Erziehung 7 (1928), S. 329-404.
- Zu den bekannteren Arbeiten über die Schulfarm gehören die beiden folgenden, teilweise auf eigenen Erfahrungen basierenden Arbeiten: Wilhelm Richter: Die Schulfarm Insel Scharfenberg - Wilhelm Blume. In: Ders.: Berliner Schulgeschichte (wie Anm. 1), S. 135-148; in Teilen wieder in: 60 Jahre Schulfarm Insel Scharfenberg 1922-1982. Jubiläums-Festschrift anlässlich des 60-jährigen Bestehens der Schulfarm Insel Scharfenberg (=Sonderheft der Fähre). Berlin 1982, S. 13-18; um den Schluß gekürzt wieder in: Steige hoch, du roter Adler. Katalog zur Ausstellung im Heimatmuseum Reinickendorf aus Anlaß der 750-Jahr-Feier Berlins vom 8. Mai - 30. November 1987. Hrsg. v. Bezirk Reinickendorf, Abt. Volksbildung. Heimatmuseum, Berlin 1987, o.S. - Werner Hartkopf: Die Gründung der Schulfarm Scharfenberg vor 50 Jahren. Ein Stück Nord-Berliner Schulgeschichte. In: Pädagogische Rundschau. Sonderheft 1976: Pädagogik in der Weimarer Zeit, S. 67-94; wieder in: 'Neue Erziehung' - 'Neue Menschen'. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Hrsg. v. Ulrich Herrmann (=Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, 5). Weinheim und Basel 1987, S. 200-220. - Wolfgang Keim: Zur Aktualität reformpädagogischer Schulmodelle. Das Beispiel der Schulfarm Insel Scharfenberg. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung, Bd. 16 (1986/87), S. 295-320. -
- Kurz vor ihrem Abschluß steht meine am Institut für Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg entstehende Dissertation 'Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik', die auf umfangreichem meist ungedrucktem schriftlichen Quellenmaterial, auf Bildquellen wie auf Gesprächen mit ehemaligen Lehrenden und Schülern der Schulfarm basiert (vgl. Anm. 3); dort wird ausführlich auf das in dem vorliegenden Beitrag teilweise nur kurz Angesprochene eingegangen. -
- Vgl. auch: Dietmar Haubfleisch: Die Schulfarm Insel Scharfenberg - Ein Beitrag zur Überwindung der traditionellen Schule in der Weimarer Republik. In: Schule ist mehr als Unterricht. Beispiele aus der Praxis ganztägiger Erziehung. Hrsg. v. Christian Kubina (=Materialien zur Schulentwicklung. Hrsg. v. Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 18). Wiesbaden 1992, S. 126-139.

- 3 In zahlreichen Archiven (in Berlin sowie innerhalb und z.T. auch außerhalb Deutschlands) sowie in Privatbesitz befinden sich umfassende und außerordentlich vielfältige ungedruckte und gedruckte Schriftquellen über die Schulfarm und der mit ihrer Geschichte verbundenen Personen und Institutionen: darunter offizielles Aktenmaterial (z.B. Personalakten), weiter eine mehrbändige Schulchronik, Erfahrungsberichte des Schulleiters, Unterrichtspläne und -protokolle, Jahrgangs- und Abitursarbeiten, Schülerarbeiten u.v.a.m., ebenso weitverzweigte Korrespondenzen zwischen Schülern, Eltern, Lehrern und Behörden. Ergänzt werden diese Quellen durch bildliche Zeugnisse: z.B. Schülerzeichnungen, vor allem aber ca. 500 Fotos, die die schriftlichen Quellen nicht nur 'veranschaulichen', sondern vor allem auch ergänzenden Informationsgehalt bieten. Weitere Informationen konnte ich im Rahmen meiner Dissertation durch eine Reihe von Interviews (Oral History) und umfangreiche Korrespondenz mit in der ganzen Welt verstreut lebenden, ehemaligen Lehrkräften und Schülern der Schulfarm oder deren Verwandten (Österreich, Schweden, Schweiz, Israel, USA) gewinnen.
- 4 Hartkopf: Gründung (wie Anm. 2), S. 69.
- 5 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 379.
- 6 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 379.
- 7 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 318.
- 8 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 318.
- 9 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 319.
- 10 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 321.
- 11 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 370.
- 12 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 369.
- 13 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 369.
- 14 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 322.
- 15 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 322.
- 16 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 378.
- 17 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 378.
- 18 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 378f.
- 19 Vgl. zum Scharfenberger Abiturium unten S. 76-80.
- 20 Heinrich Scheel: Schulfarm Insel Scharfenberg (= Wortmeldungen, 3). Berlin (DDR) 1990; Abschnitte 1 'Die Schulfarm' und 2 'Die Lehrer' zuerst als: Heinrich Scheel: Schulfarm Insel Scharfenberg. In: Sinn und Form. Beiträge zur Literatur 41 (1989), S. 470-498.
- 21 Scheel: Schulfarm (wie Anm. 20), S. 12f.
- 22 S. dazu: Wolfgang Keim: Kursunterricht auf der Oberstufe von Wilhelm Blumes Schulfarm Insel Scharfenberg (1985). In: Kursunterricht - Begründungen, Modelle, Erfahrungen. Hrsg. v. Wolfgang Keim (= Wege der Forschung, 504). Darmstadt 1987, S. 111-150.
- 23 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 326.
- 24 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 329.
- 25 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 325.
- 26 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 324f. - Vgl. hierzu auch das Titelfoto dieses Buches, das den Lehrer Ernst Sorge mit Schülern der Schulfarm beim Vermessen der Insel Scharfenberg zeigt.
- 27 Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 324.
- 28 Hartkopf: Gründung (wie Anm. 2), S. 68.
- 29 Vgl. etwa: Blume: Schulfarm (1924) (wie Anm. 2), S. 330.
- 30 Berlin, Archiv der Schulfarm Insel Scharfenberg: Chronik, III, S. 83.
- 31 Vgl. : Wilhelm Paulsen: Zur Schulgemeinschaft Hamburgs. Von unsern [sic!] Plänen und Arbeiten am Tieloh für die Lösung unseres Schulproblems. In: Pädagogische Reform 44 (1920), S. 217f. - Wilhelm Paulsen: Schulgemeinschaft. In: Pädagogische Reform 44 (1920), S. 358; wieder in: Karl Foertsch: Der Kampf um Paulsen. Eine kritische Beleuchtung der neuen Schule. Berlin 1922, S. 26f. - S. auch Beitrag Lehberger.

- 32 Wilhelm Paulsen: Der gegenwärtige Stand des deutschen Schulwesens. In: Schweizerische Lehrerzeitung 72 (1927), S. 409-411, S. 421f., S. 431f., S. 442-444 und S. 457f., hier S. 458.
- 33 Vgl. dazu oben S. 76.
- 34 Hinweise auf das unmittelbare Einwirken Beckers auf die Schulreform finden sich u.a. bei: Radde: Karsen (wie Anm. 1), S. 89 und S. 221f., bei: Heidemarie Nowak: Überleben und Nachlaß des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker. 1876-1933. In: Jahrbuch für brandenburgische Landesgeschichte, Bd. 33 (1982), S. 118-122, hier S. 120, und bes. bei: Joachim Schiller: Der preußische Kultusminister C.H. Becker und die Reformpädagogik der Weimarer Republik. In: Pädagogik und Schulalltag 46 (1991), S. 271-279, hier bes. S. 274.
- 35 Merseburg, Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz: Rep. 76 IV, Sekt. 14 z, Nr. 48 II, Bl. 267r; Abschrift von Blume u.a. in: Berlin, Archiv der Schulfarm Insel Scharfenberg: Chronik, III, S. 85.
- 36 Carl Heinrich Becker: Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig 1926; wieder in: Die pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung. Bd. 1: 1920-1932. Hrg. v. Helmuth Kittel. Weinheim 1965, S. 98-139.
- 37 Die Umgestaltung der Reifeprüfung in Preußen. Unterredung mit Minister Boelitz, in: Berliner Tageblatt und Handelszeitung vom 15. Januar 1924. - Der Artikel befindet sich übrigens mit einer Anmerkung Blumes versehen in Berlin im Archiv der Schulfarm Insel Scharfenberg.
- 38 Die Umgestaltung der Reifeprüfung in Preußen (wie Anm. 37).
- 39 Die Umgestaltung der Reifeprüfung in Preußen (wie Anm. 37).
- 40 Die Umgestaltung der Reifeprüfung in Preußen (wie Anm. 37).
- 41 Die Umgestaltung der Reifeprüfung in Preußen (wie Anm. 37).
- 42 Die Umgestaltung der Reifeprüfung in Preußen (wie Anm. 37).
- 43 Zu den Abituriums-Prüfungsbedingungen in Preußen bis 1927 s. vor allem: Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen für die öffentlichen höheren Lehranstalten in Preußen. Amtliche Bestimmungen. Zusammengestellt und erläutert von Karl Metzner und Karl Thiele, 4 Teile (=Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, 41a-d). Berlin 1926. - Zu den Abituriums-Prüfungsbestimmungen ab 1927 s.: Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen für die öffentlichen höheren Lehranstalten in Preußen. Amtliche Bestimmungen. Zusammengestellt und erläutert von Karl Metzner und Karl Thiele. Zusammengefaßte neue Aufl. (Stand vom 6. August 1928) (=Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, 41). Berlin 1929. - S. besonders: Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen Preußens' vom 22. Juli 1926 (Becker). In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 68 (1926), S. 283-294; wieder in: Versetzungs- und Prüfungsbestimmungen für die öffentlichen höheren Lehranstalten in Preußen. Amtliche Bestimmungen. Zusammengestellt und erläutert von Karl Metzner und Karl Thiele. Zusammengefaßte neue Aufl. (Stand vom 6. August 1928) (=Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, 41). Berlin 1929, S. 105-156.
- 44 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 345.
- 45 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 345. - Vgl. z.B.: Berlin, Archiv der Schulfarm Insel Scharfenberg: Prüfungsunterlagen, Mappe 3: Reifeprüfungen 1925-1935, hier: Abiturszeugnis von Peter Völkner 1927; ebenso in: Merseburg, Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz: Rep. 76 VI, Sekt. 14 z, Nr. 48 II, Bl. 193r: Zeugnis für Peter Völkner (Abitur 1927): »Es wurde ihm in einer besonderen Prüfung Gelegenheit gegeben, Proben seiner künstlerischen Begabung zu zeigen. Er spielte am Flügel auswendig einige Bachintonationen, analysierte einen Satz einer Mozartsonate, sang selbstgedichtete Lieder zur Laute in eigener im Volksliedtongehaltener Komposition und sprach eine

- Schillersche Ballade, deren Text er in leicht fließender Improvisation auf dem Flügel untermalte, als Melodrama.«.
- 46 Ordnung der Reifeprüfungen (wie Anm. 43), S. 284 und 289.
  - 47 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 345.
  - 48 Aus dem Leben (wie Anm. 2), S. 345.
  - 49 Ordnung der Reifeprüfungen (wie Anm. 43), S. 287.
  - 50 Ordnung der Reifeprüfungen (wie Anm. 43), S. 284.
  - 51 Ordnung der Reifeprüfungen (wie Anm. 43), S. 284.
  - 52 Ordnung der Reifeprüfungen (wie Anm. 43), S. 285.
  - 53 Hartkopf: Gründung (wie Anm. 2), S. 91.
  - 54 Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik - Illusion oder Realität? Ein Kapitel der internationalen Reformpädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 562-583, bes. S. 571-579.
  - 55 Röhrs: Reformpädagogik (wie Anm. 54), S. 579.
  - 56 Ernst Wichert: Ein Mensch ist niemals arbeitslos. Eine Abiturrede, gehalten von Ernst Wichert im Jahre 1929 in Königsberg. In: Die Zeit vom 24. Juli 1981; das Zitat findet sich auch wieder in: Wolfgang Pewesin: Rede, gehalten auf der Feier zum 60jährigen Bestehen der Schulfarm Insel Scharfenberg am 22. Mai 1982. In: 60 Jahrfeier. Eine Nachlese (=Neue Scharfenberg-Hefte, 4). Berlin 1983, S. 5-16, hier S. 6f.
  - 57 A. Hoffmann br. an D. Haubfleisch v. 28. Juni 1988.
  - 58 A. Fritz br. an D. Haubfleisch v. 23. August 1985.
  - 59 E. Witt br. an D. Haubfleisch v. 1. November 1987.
  - 60 Detlev Peukert: Alltag unterm Nationalsozialismus (=Beiträge zum Thema Widerstand, 17). Berlin 1981; wieder in: 'Die Formung des Volksgenossen'. Der 'Erziehungsstaat' des Dritten Reiches. Hrsg. v. Ulrich Herrmann (=Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, 6). Weinheim und Basel 1985, S. 40-64; hier (1981), S. 25.
  - 61 Zu H. Günther liegt seit kurzem eine Biographie vor: Volker Hoffmann: Hanno Günther, ein Hitler-Gegner 1921-1942. Geschichte eines unvollendeten Kampfes (=Stätten der Geschichte Berlins, 80). Berlin 1992.
  - 62 Vgl.: Lutz van Dick: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern (=Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, 6). Weinheim und München 1988; die in diesem Band veröffentlichten biographischen Berichte sind weitgehend wieder abgedruckt in: Lehreropposition im NS-Staat. Biographische Berichte über den 'aufrechten Gang'. Hrsg. v. Lutz van Dick. Mit einem Vorwort von Hans-Jochen Gamm. Frankfurt 1990.
  - 63 Elisabeth Rotten: Psychohygiene als Erziehungsfaktor. In: Geistige Hygiene. Forschung und Praxis. Hrsg. v. Maria Pfister-Ammende. Basel 1955, S. 17-39; unter dem Titel 'Geistig-seelische Gesundheitssicherung von Kindheit auf (Psychohygiene als Erziehungsfaktor)' wieder in: Die Gesundheitssicherung. Gesunderhaltung der arbeitenden Menschen als soziale Aufgabe, Heft 5 (1956), S. 14-30, hier (1955), S. 36.
  - 64 Rotten: Psychohygiene (wie Anm. 63), S. 36.