

Fazit: Der Nationalsozialismus als pädagogischer und
schulpolitischer Kulturbruch

aus:

Uwe Schmidt

Hamburger Schulen im „Dritten Reich“

Band 1

Herausgegeben von Rainer Hering

Beiträge zur Geschichte Hamburgs

Herausgegeben vom Verein für Hamburgische Geschichte

Band 64

S. 755–765

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg

Carl von Ossietzky

Impressum der Gesamtausgabe und Bildnachweis

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar (*open access*). Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Netzpublikation archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek verfügbar.

Open access über die folgenden Webseiten:

Hamburg University Press –

http://hup.sub.uni-hamburg.de/purl/HamburgUP_BGH64_Schmidt

Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek – <http://deposit.d-nb.de>

ISBN 978-3-937816-74-6 (Gesamtwerk) (Printversion)

ISBN 978-3-937816-76-0 (Band 2) (Printversion)

ISBN 978-3-937816-75-3 (Band 1) (Printversion)

ISSN 0175-4831 (Printversion)

© 2010 Hamburg University Press, Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Carl von Ossietzky, Deutschland

Produktion: Elbe-Werkstätten GmbH, Hamburg, Deutschland

<http://www.ew-gmbh.de>

Covergestaltung: Benjamin Guzinski, Hamburg

Abbildung auf dem Cover: Einübung des Hitlergrußes in einer Turnhalle 1934. Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Denkmalschutzamts Hamburg / Bildarchiv.

Abbildungen 1, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19: Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Schulmuseums Hamburg.

Abbildungen 2, 3, 4, 5, 6, 15, 20: Verwendung mit freundlicher Genehmigung der Landesbildstelle Hamburg / Landesmedienzentrum.

Abbildungen 16, 17: Verwendung mit freundlicher Genehmigung von Fritz Hauschild, Hamburg.

Abbildung 8: Das Johanneum am „Nationalen Feiertag“ (1936). Entwurf: St. R. Othmer, Fotografie: K. Matthies II b 1. Aus: Das Johanneum. Mitteilungen des Vereins Ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule des Johanneums. Jg. 9, H. 35 vom 1.6.1936, S. 277. Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Schulleiters, Dr. Uwe Reimer.

Veröffentlicht mit Unterstützung der Hamburgischen Wissenschaftlichen Stiftung.

Inhalt

Band 1

Editorische Vorbemerkung	9
<i>Rainer Hering</i>	
Vorwort	15
Einleitung	17
1 Der Einbruch des Nationalsozialismus in das Schulwesen der Weimarer Republik 1933	27
1.1 Das Hamburger Schulwesen bis zur Machtübertragung an die Nationalsozialisten	27
1.2 Mensch und Bildung in der nationalsozialistischen Ideologie	39
1.3 Personalveränderungen im Rahmen der Gleichschaltung	45
2 Konsolidierung der nationalsozialistischen Schule 1933–1939	63
2.1 Umsetzung der nationalsozialistischen Rassenideologie	63
2.2 Einführung nationalsozialistischer Inhalte in die Schulen	99
2.3 Instrumentalisierung der Schulen für die nationalsozialistische Erbgesundheitspolitik	120
2.4 Nationalsozialistische Symbole, Veranstaltungen und Kampagnen	131
2.5 Der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB)	153
2.6 Der Weg zur Hochschule für Lehrerbildung	187
2.7 Zentralisierung durch das Reichserziehungsministerium	201
2.8 Ausweitung des Hamburger Schulwesens durch das Groß-Hamburg-Gesetz	215
2.9 Umbenennung und Veränderung von Schulstandorten	239
2.10 Modernisierung des Berufsschulwesens	248
2.11 Der Umgang mit Privatschulen	269
2.12 Nationalsozialistische Schulbauvorhaben	288
2.13 Oberbau der Volksschule und Oberschule	298

Inhalt

3	Die Menschen in den Schulen	315
3.1	Schul- und Unterrichtsalltag im Nationalsozialismus	315
3.2	Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Verhältnis zum Nationalsozialismus	340
3.3	Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte	367
3.4	Die Hitler-Jugend	392
3.5	Lagerschulung als ideologisches Instrument	453
4	Schule im Krieg	477
4.1	Die Personalsituation	477
4.2	Die Verhinderung der Hauptschule	487
4.3	Die Lehrerbildungsanstalten (LBA)	503
4.4	Luftalarm und Unterrichtsausfall	523
4.5	Abgebrochene Bildungsgänge	537
4.6	Kinderlandverschickung (KLV)	562
4.7	Schule im „totalen Krieg“ 1943	605
4.8	Verfall von Leistung und Disziplin	629
4.9	Desillusionierte Jugend	654
4.10	Privatschulen	678
5	Neuanfang nach dem Ende des „Dritten Reiches“	685
5.1	Bilanz: Kriegsopfer und äußere Schäden	685
5.2	Die Wiederherstellung der Schulverwaltung	698
5.3	Die Wiedereingliederung der Lernenden	706
5.4	Entnazifizierung der Lehrenden	719
5.4.1	Schuld, Reue, Verdrängung, Rechtfertigung und Rückkehr zum Alltag	719
5.4.2	Die Konjunktur der „Persilscheine“	723
5.5	Lehrerbildung	732
5.6	Rückgriffe auf die Zeit vor 1933: Die Problematik der „Reform“	740
5.7	„Reeducation“ in den Schulen	749
6	Fazit: Der Nationalsozialismus als pädagogischer und schulpolitischer Kulturbruch	755
	Bildnachweis	767

Band 2: Anhang

1	Abkürzungen	775
2	Verzeichnis der Schulen von 1933 bis 1945	777
2.1	Volksschulen, Volksschulen mit Oberbau und Mittelschulen	780
2.2	Sonderschulen	836
2.3	Hilfsschulen	839
2.4	Oberschulen	844
2.5	Berufsbildende Schulen	858
2.6	Allgemeinbildende Privatschulen, die zum 1.10.1939 geschlossen wurden	869
2.7	Jüdische Privatschulen	870
2.8	Anthroposophische Privatschulen	871
3	Statistische Aufstellungen	873
3.1	Daten für die Jahre 1932/33, 1935/36 und 1937/38	873
3.2	Schülerzahlen von 1938	875
3.3	Entwicklung der Schülerzahlen von 1939 bis 1942/43	876
3.4	Schülerzahlen von 1942 bis 1945	876
3.5	Erweiterte Aufstellung für die Jahre von 1942 bis 1945	877
4	Quellenhinweise	879
4.1	Zahl der Schülerinnen und Schüler	879
4.2	Zahl der Lehrerinnen und Lehrer	881
4.3	Unterrichtsfach Geschichte	882
4.4	Leibeserziehung im Dienste der Wehrhaftigkeit	887
4.5	Unterrichtsfach Erdkunde	890
4.6	Unterrichtsfach Biologie	891
4.7	Unterrichtsfach Deutsch	893
4.8	Unterrichtsfach Religion	894
4.9	Instrumentalisierung der Schulen für die Rassenpolitik	894

Inhalt

5 Quellen- und Literaturverzeichnis	899
5.1 Ungedruckte Quellen	899
5.2 Literatur, veröffentlicht vor 1945	924
5.3 Literatur, veröffentlicht nach 1945	928
5.4 Periodica	961
5.5 Mitteilungen	962
5.6 Internet	963
6 Register	965
6.1 Personenregister	965
6.2 Sachregister	1021
6.3 Geographisches Register	1034
7 Abbildungsverzeichnis	1041
Der Autor	1045
Der Herausgeber	1045
Die Reihe	1046
Der Verein für Hamburgische Geschichte	1046

6 Fazit: Der Nationalsozialismus als pädagogischer und schulpolitischer Kulturbruch

„In den letzten hundert Jahren unserer Geschichte gibt es zu viele Katastrophen, als daß eine Schule für sich in Anspruch nehmen könnte, in den Abgründen dieser einhundert Jahre ohne Schaden an Leib und Seele geblieben zu sein. [...] Niemand sollte sich darüber hinwegtäuschen lassen, wie gefährdet noch immer der Boden ist, auf dem wir stehen, wie zerbrechlich Sprache und Begriffe sind, mit denen wir unsere Traditionen wieder zusammenzufügen suchen.“²⁷¹⁴

„Als Nachgeborene, die nicht wissen können, wie *sie* sich unter Bedingungen der politischen Diktatur verhalten hätten, tun wir gut daran, uns in der moralischen Bewertung von Handlungen und Unterlassungen während der Nazizeit zurückzuhalten.“²⁷¹⁵

Die Frage, wie groß der Kultur- und Zivilisationsbruch gewesen ist, den das „Dritte Reich“ der Institution Schule und ihren Verfahren des Lehrens und Lernens zugefügt hat, kann nur im Kontext mit der allgemeinen Geschichte beantwortet werden, von der die Schule ein Teil ist. Stellte der Einbruch des Nationalsozialismus in das Schulwesen der Weimarer Republik einen totalen Traditionsbruch dar, sozusagen eine „feindliche Übernahme“, oder war das, was ab 1933 in den Schulen praktiziert wurde, längst im Schulalltag angelegt und wurde von den hier Tätigen aktiv mitgetragen? Kann man relativierend sagen, dass Veränderungen im Miteinander von Lehrenden und Lernenden ihre Zeit brauchen und daher nicht von heute auf morgen zu erzwingen sind, nicht einmal unter den Bedingungen einer Diktatur? Wenn das bejaht werden kann, ist eine vollständige Gleichschaltung und Nazifizierung der Schule ebenso wenig gelungen, wie etwa behauptet werden könnte, die staatliche Schule habe sich dem Zugriff des

²⁷¹⁴ Schulsenator Joist Grolle zum 100-jährigen Bestehen des Wilhelm-Gymnasiums am 28.8.1981, zitiert nach: Uwe Schmidt (1999), S. 17.

²⁷¹⁵ Jürgen Habermas: Vorwort, in: Victor Farías: Heidegger und der Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1987, S. 11–37, hier S. 12.

Nationalsozialismus weitgehend entziehen können oder gar in Opposition zu ihm gestanden.²⁷¹⁶ Zu den Elementen einer Kontinuität gehören zweifellos auch das Weiterwirken schulreformerischer Ansätze und die über den Einschnitt von 1933 hinausreichenden Maßnahmen der Modernisierung, die sich besonders im Bereich der Berufsschulen ausgewirkt haben. Dieses festzustellen ist nicht gleichbedeutend mit einer Verharmlosung der Verbrechen und Unmenschlichkeiten der Diktatur, es weist aber darauf hin, dass Weiterwirkendes und Kulturbruch eng miteinander verwoben und verschränkt sind.

Das vereinfachende Schema einer nachträglichen groben Zweiteilung der Menschen zwischen 1933 und 1945 in Nationalsozialisten und Nicht-Nationalsozialisten ist daher auch für den Bereich der Schule nicht hilfreich, denn eine solche Generalisierung fördert nicht das Verstehen. Den größten Schaden hat nach meinem Verständnis der Nationalsozialismus der jungen Generation zugefügt, also den Menschen, für welche Schule betrieben wird. An erster Stelle sind die jüdischen Mädchen und Jungen zu nennen, die in den Schulen ausgegrenzt und zur Emigration gezwungen wurden, besonders aber diejenigen, die mit ihren Eltern deportiert und ermordet wurden. In die hunderte gehen bei manchen Schulen die Zahlen der jungen Männer, die „für Führer, Volk und Vaterland“ ihr Leben gelassen haben, bevor sie überhaupt die Möglichkeit erhielten, dieses Leben zu leben. Bei diesen beiden Gruppen der jungen Generation ist also der Kontinuitätsbruch am einschneidendsten. Aber auch diejenigen jungen Menschen, die lebend aus dem Kriege zurückkehrten, haben Schäden an Leib und Seele davongetragen, die erst im Laufe der Jahre heilen konnten. Wer als Kind der Geburtsjahrgänge seit 1930 Bombennächte, Flucht und Vertreibung persönlich erlebt hat, ist vom Kulturbruch des Nationalsozialismus viel schwerwiegender betroffen worden als Kinder und Jugendliche, deren Alltagsleben trotz der Kriegsergebnisse weitgehend ungestört und kontinuierlich verlief.

Bei der Einschätzung und Beurteilung von Personen, die zwischen 1933 und 1945 in beruflichen oder gar verantwortlichen Positionen tätig gewe-

²⁷¹⁶ Ich bin bei diesen Überlegungen den Ausführungen Peter Borowskys in seinem Essay *Deutsche Geschichtswissenschaft seit der Aufklärung* verpflichtet, in: Peter Borowsky: *Schlaglichter historischer Forschung*, aus dem Nachlass hg. von Rainer Hering und Rainer Nicolaysen, Hamburg 2005, S. 13–61, hier S. 40–41. Hier hat Peter Borowsky versucht, für die professionelle Geschichtswissenschaft die Frage von Kontinuität und Diskontinuität zu beantworten.

sen sind, sehe ich zwei Extrempositionen der Beurteilung: die apologetische Position, Bestandteil mancher Familien-, Verbands- und Institutionengeschichte, sieht im Nationalsozialismus eine Art Unwetter, das, aus welchen Gründen auch immer, über Deutschland hereingebrochen ist, sich aber glücklicherweise nach zwölf Jahren wieder verzogen hat. Fehlverhalten und Schuld beteiligter Personen kommen hier nicht vor. Auf der anderen Seite ist die akkusatorische, inquisitorische Position schnell bereit, Personen zu verurteilen, die sich in irgendeiner Weise auf die Diktatur eingelassen haben. Ich halte beide Extrempositionen für unangemessen und nicht erkenntnisfördernd, die zweitgenannte darum nicht, weil sie von der Illusion lebt, dass alle Menschen 1933 ganz klar hätten sehen können, dass Verbrecher an die Macht gekommen waren, und dass sie dann genügend Entscheidungsspielraum gehabt hätten, sich konsequent und radikal von der Diktatur zu distanzieren.

Eine differenzierende Position in der Mitte zwischen den Extremen, wie sie diese Untersuchung leitet, setzt sich allerdings der Gefahr aus, missverstanden zu werden. Vor allem vermag sie Menschen, deren Angehörige in den Lagern ermordet wurden, keinen Trost und keine unmittelbare Hilfe zu bieten, ja sie kann – vorgetragen in sachlichem Gewande – sogar abstoßend wirken.

Unter der Fragestellung von Kontinuität und Diskontinuität muss versucht werden, das für die Zeit des Nationalsozialismus Spezifische zu erfassen – und dieses ist gerade nicht das Eindeutige, sondern das Mehrdeutige. Im Bereich des Hamburger Schulwesens gab es Helfershelfer der Verbrecher, am deutlichsten in der Person von Albert Henze. Widerstandskämpfer in leitender Position sind nicht zu erkennen. Umfangreich ist dagegen das schillernde Spektrum zwischen diesen beiden Polen: In ihrer großen Mehrheit begeisterten sich die Deutschen dieser Zeit an den Visionen vom deutschen Sieg und von deutscher Herrschaft, und niemals vorher und nachher wurden sie in solche politische Begeisterung versetzt wie durch Adolf Hitler, nie zuvor hatten sie, wie Ralph Giordano formuliert, derartige Glaubensenergien investiert wie in diesen „Führer“.²⁷¹⁷ Diese Feststellungen treffen auch für viele Lehrerinnen und Lehrer, auch die in verantwortlicher Position, zu. Das Spezifikum des nationalsozialistischen Systems war die Mischung aus Zwang und Zustimmung, von Frank Bajohr

²⁷¹⁷ Giordano (1998), S. 149–150.

daher „Zustimmungsdiktatur“ genannt. Diese Form der Machtausübung war nicht auf eine totalitär-repressive Durchdringung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche angewiesen, es reichte aus, dass staatsfeindliche Äußerungen unterdrückt wurden. Die wachsende Zustimmung zum Nationalsozialismus entzog solchen Äußerungen den gesellschaftlichen Resonanzboden.²⁷¹⁸ Aber auch das ist richtig: „Jenseits der verbrecherischen Taten gab es eine vielgestaltige Wirklichkeit des alltäglichen Lebens.“²⁷¹⁹ Wer sie verstehen will, muss die Menschen dort aufsuchen, wo sie zwischen Legalität und Legitimität, zwischen eigenem Rechtsbewusstsein und staatlichem Unrecht, zwischen alter Loyalitätstradition und neu definierter Illoyalität versuchten, über die Runden zu kommen.

Wir haben uns angewöhnt, die nationalsozialistische Zeit von ihrem Ende her zu beurteilen, und dieses Ende stellt sich dar als ein gewaltiger Kontinuitätseinschnitt. Wer aber zur Zeit der Machtübertragung an die Nationalsozialisten im Berufsleben als Lehrerin oder Lehrer stand, lebte unter dem Eindruck eines ganz anderen Kontinuitätsendes, des Scheiterns der Weimarer Republik. Damit im Zusammenhang stand die Sehnsucht nach einem „Führer“ oder auch die Illusion, mit der „nationalen Wiedergeburt“ an die Kontinuität des Bismarck-Reiches anknüpfen zu können. Sehr viele glaubensbereite Deutsche, Lehrer und so genannte Gebildete nicht ausgenommen, durchschauten, enttäuscht von der Republik oder niemals ganz in ihr heimisch, weder die pseudoreligiösen Verheißungen des Nationalsozialismus noch den verbrecherischen Kern des Regimes. Sie erkannten daher nicht, zu welchem Ende dieses Regime die Deutschen, sie selbst, die Schule, in der sie tätig waren, und die Schüler führen würde. Wie die Mehrheit der Deutschen versuchten sie, die „Normalität“ des Alltags im so genannten „Dritten Reich“ zu meistern. Und gerade hierbei musste sich erweisen, wer trotz der veränderten Bedingungen Pädagoge und Mensch geblieben war. Die Skala der praktizierten Verhaltensweisen erstreckte sich vom Beamten, der seine Position nutzte, um gefährdeten Menschen zu helfen, bis zum mutmaßlichen Kriegsverbrecher oder willigen Helfer.

Ein Schulleiter konnte seine Schule zu einer Agentur des Regimes machen, indem er dessen Direktiven buchstabengetreu umsetzte, er konnte aber auch nach außen mit den Wölfen heulen, indem er linientreue natio-

²⁷¹⁸ Bajohr: Zustimmungsdiktatur (2005), S. 111–114.

²⁷¹⁹ Tielke (1997), S. 178–224.

nalsozialistische Bekenntnisse von sich gab, zugleich jedoch seine Schule nach innen vor den Zugriffen des Regimes abschirmte. Er konnte jüdische Schülerinnen zwingen, im Unterricht widerliche antisemitische Texte zu lesen, und sich gegen die Zuweisung jüdischer Schüler unter Hinweis auf den amtlich verordneten Prozentsatz wehren – oder aber bei der Aufnahme neuer Schüler über rassistische Kriterien hinwegsehen, solange das noch möglich war. Jede der genannten Verhaltensweisen ist in Hamburg nachweislich vorgekommen. Auch unter den Bedingungen der Diktatur gab es also erhebliche Unterschiede in der Wahrnehmung des Amtes – das Wort „Mitmachen“ allein führt nicht zu eindeutigen Aussagen und tragfähigen Erkenntnissen. Als einen Bruch der Kontinuität müssen wir den von Ralph Giordano beschriebenen zunehmenden Verlust an humaner Orientierung ansehen.²⁷²⁰ Viele Deutsche dieser Zeit haben das entsetzliche Unrecht, das der jüdischen Minderheit zugefügt wurde, das infolge der Ausweitung Deutschlands seit 1938/39 und besonders als Folge des von Deutschland entfesselten Weltkrieges im Osten geschah, verdrängt und nicht wahrgenommen. Relativierend lässt sich einwenden, dass sich unsere heutigen Möglichkeiten der Information und Wahrnehmung sehr stark von denen der damaligen Menschen unter den Bedingungen der Diktatur unterscheiden.

Zusammengefasst haben die eingangs gestellten analytischen Fragen durch die vorliegende Untersuchung folgende Beantwortung gefunden:

1. Die zunehmende Reglementierung und die Bürokratisierung von Einrichtungen und Herausforderungen, die in der Anfangsphase des Regimes als „revolutionär“ erlebt wurden, haben den Nationalsozialismus in den Schulen zwar scheinbar dauerhaft verankert, unaufhörliche Kampagnen, Paraden und Parolen wurden aber auch in zunehmendem Maße als störende Routine empfunden und ertragen. Die innere Akzeptanz des Nationalsozialismus durch die junge Generation wurde dadurch zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt, doch war es unter den Bedingungen des Krieges auch möglich, sich der völligen Vereinahmung durch das Regime zu entziehen. Harte Gegenreaktionen konnten die Folge sein.²⁷²¹
2. Die zunehmende nationalsozialistische Polykratie hat zu einem wuchernden Neben- und Gegeneinander der unterschiedlichen Institutio-

²⁷²⁰ Giordano (1987), S. 29–68.

²⁷²¹ Vgl. hierzu zum Beispiel Kapitel 4.9, die Reaktion des Hamburger „Schuldiktators“ Albert Henze auf die Swing-Bewegung.

nen und Potentaten geführt: Schulverwaltung, Staatsverwaltung, Reichsministerium für Erziehung und Wissenschaft, Deutsche Arbeitsfront, NSLB, Hitler-Jugend und NSV waren mit unterschiedlichem Erfolg bestrebt, sich ihre Einflusssphären zu schaffen, sie auszubauen und dadurch die innere Gestaltung des Schul- und Bildungswesens mitzubestimmen. Ihre Vorhaben wurden aber immer wieder durchkreuzt durch Alleingänge des Reichsstatthalters, der Reichs- und der Parteikanzlei. Die dadurch herbeigeführte uneinheitliche Orientierung ging zu Lasten einer vom Regime erstrebten Effizienz und ergab für die Betroffenen – wenn auch im Ausmaß geringe – Bewegungsräume.²⁷²²

3. Eine generelle Antwort auf die Frage, ob die vom Regime gesetzten Normen, Gesetze, Vorschriften, Erlasse, Regeln, Unterrichts- und Stundenpläne im Schul- und Unterrichtsalltag wirklich umgesetzt wurden, ist nicht möglich. Studieninhalte, bisher erworbene Unterrichtserfahrungen, schulische Traditionen und Leitlinien ließen sich nicht auf dem Kommandowege von heute auf morgen vereinheitlichen. Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiter und bis zum Kriegsbeginn selbst Schulaufsichtsbeamte konnten auch unter den Bedingungen und Gegebenheiten der Diktatur bis zu einem gewissen Grade eigene Akzente setzen, und schon angesichts der unübersehbaren, im Einzelnen auch widersprüchlichen Normenflut mehr oder minder „linientreu“ unterrichten beziehungsweise ihres Amtes walten.²⁷²³
4. Das nationalsozialistische Führerprinzip war durch den inneren Widerspruch gekennzeichnet, dass es die totale Überwachung und Kontrolle verbinden wollte mit „Kameradschaft“ und „Gefolgschaft“. In der Außensicht lag es durchaus im Interesse der Schulen selbst, höhererorts als „funktionstüchtig“ zu erscheinen und so die Garantie dafür zu bieten, dass das System der nationalsozialistischen Diktatur ideologisch in der jungen Generation abgesichert wurde. Nach innen ermöglichte diese Widersprüchlichkeit den Schulen eine gewisse – von außen nicht immer wahrzunehmende – Autonomie, so zu unterrichten und

²⁷²² Dieses lässt sich besonders deutlich an der KLV demonstrieren (Kapitel 4.6): Die Hamburger Schulverwaltung war nur im Gau Bayreuth erfolgreich in ihrem Bemühen, die Oberhand über die anderen „Mitwirkenden“ zu behalten.

²⁷²³ Hierzu besonders Volker Ullrich: „... und der alte Kaiser Wilhelm blickte gnädig und gutmütig von oben herab“ – Schulalltag am Wilhelm-Gymnasium in der Zeit des Nationalsozialismus, in: Wilhelm-Gymnasium Hamburg 1881–1981 (1981), S. 153–165, hier S. 163–165.

- den Schulalltag so zu gestalten, wie es der humanen Überzeugung der Lehrenden entsprach. Durch überzeugte Parteigänger im Lehrerkollegium, in der Elternschaft und unter den Schülerinnen und Schülern war allerdings jederzeit die Gefahr von Denunziation und Verrat gegeben. Denunziationen konnten, besonders unter den Bedingungen des Krieges, zum Eingreifen der Gestapo führen und unabsehbare Konsequenzen nach sich ziehen bis hin zu Folter, Konzentrationslager und Tod.²⁷²⁴
5. Reformpädagogische Ansätze und Verwirklichungen, die in der vernationalsozialistischen Zeit ihren Ursprung hatten und durch die Hamburger Bildungspolitik gestützt wurden, fanden in der Person des einflussreichen Landesschulrats und NSLB-Führers Wilhelm Schulz, soweit sie Volksschulen und Berufsschulen betrafen, ihren beredten Repräsentanten. Sie standen in einem nicht aufgelösten Gegensatz zu seinen nationalsozialistischen Überzeugungen.²⁷²⁵ Darüber hinausgehende weitere Modernisierungsschübe wie die Reform des Berufsschulwesens und die Verkürzung des Durchlaufs bis zum Abitur standen im Dienste der Effizienz zur Realisierung politischer Ziele und zur Kriegsvorbereitung und gingen zumeist vom Reichserziehungsministerium aus. Hier war der Kontinuitätsbruch gewollt, und er hatte keine primär pädagogischen und bildungsreformerischen Beweggründe.²⁷²⁶
 6. Generell trifft auf die „Bediensteten“ des Schulwesens die Feststellung von Uwe Lohalm zu,²⁷²⁷ dass sie durch ihre Bindung an „Führer“ und Staat und ihre Eingliederung in die Staatspartei und deren Formationen zur Funktionsfähigkeit der Diktatur beitrugen oder diese gar garantierten. Generell gab es auf allen Ebenen des Schulwesens – quantitativ eine unübersehbare Minderheit darstellend – „Hitlers willige Helfer“, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiter und Schulaufsichtsbeamte, welche den Nationalsozialismus, von dem sie persönlich überzeugt waren (und der ihnen zu Einfluss und Macht verhalf), in die Alltagspraxis umsetzen wollten. Anders Hitlers „zugefallene Helfer“: Sie waren Menschen, die in ihrem „inneren Bereich“ Pädagogen blieben, kei-

²⁷²⁴ Vgl. hierzu die Hamburger Denunziationsfälle und ihre Folgen in Kapitel 3.2.

²⁷²⁵ Hierzu Kapitel 2.5 über die Ambivalenz des NSLB-Führers und Hamburger Landesschulrats Wilhelm Schulz.

²⁷²⁶ Zur Einwirkung des Reichserziehungsministeriums auf das Hamburger Schulwesen siehe Kapitel 2.7.

²⁷²⁷ Lohalm (2001).

ne Unterschiede zwischen jüdischen und nichtjüdischen Schülern machten, außerhalb dieses Bereiches aber den Nationalsozialismus mit vollzogen. Von „naiven Mitmachern“ unterscheidet sie der Grad ihrer pädagogischen Reflexion. Nur auf eine Minderheit von Lehrerinnen und Lehrern treffen die Merkmale zu, die Lutz van Dijk als solche des „aufrechten Ganges“ beschrieben hat.²⁷²⁸ Es war ganz und gar Entscheidung des Einzelnen, Zivilcourage, menschlichen Anstand und persönliche Verantwortlichkeit über den staatlichen Oktroi zu setzen und dadurch Menschen zu helfen. Möglich war dieses grundsätzlich immer, allerdings gegebenenfalls unter Inkaufnahme persönlicher Nachteile.

7. Nur eine Minderheit von Menschen des „pädagogischen Dreiecks“ ist den Verlockungen und Zwängen der Diktatur nicht erlegen. Der innere Kern ihres Menschseins wurde von den identitätsgefährdenden, entsehbenden Elementen des Nationalsozialismus nicht erfasst.²⁷²⁹ Erkenntnisse lassen sich hier nur gewinnen, indem wir die persönliche Biographie der oder des Einzelnen kennenlernen. Eine tief gegründete religionsgebundene, weltanschauliche, politische oder humanistische Prägung der Persönlichkeit, Erziehung und Vorbilder haben Menschen dazu geführt, sich dem Regime zu verweigern und sich dem Konformitätsdruck zu entziehen. Wenn diese Haltung auch nicht die Dimension des Widerstandes erreichte, so war sie doch mit einem nicht abzuschätzenden persönlichen Risiko verbunden.²⁷³⁰
8. Die Frage nach den tieferen Gründen dafür, dass „gebildete Menschen“ wie Lehrerinnen und Lehrer es sich haben gefallen lassen, dass ein totalitäres Regime sie ihrer personalen Identität beraubte, dass sie – wenn auch in ganz unterschiedlichem Grade – partielle Teilhaber an Un-

²⁷²⁸ Van Dijk (1988), S. 18 definiert „aufrechten Gang“ als Empathiefähigkeit und -leistung und als Verantwortungsfähigkeit und dadurch Identitätsleistung. Hamburger Beispiele finden sich in Kapitel 3.2.

²⁷²⁹ Den inhumanen, empathieverweigernden Gegentyp zeichnet van Dijk (1988), S. 19: Menschen, die von der Existenz von Massenvernichtungsmitteln Kenntnis hatten und sogar an deren Anwendung beteiligt waren und die trotzdem in der Lage waren, schöne Musik zu hören, einen anderen Menschen zu lieben oder einen Sonnenuntergang zu betrachten. Vgl. auch die Verhaltensweisen, die Bernward Dörner als „Bedingungen der Möglichkeit des Holocaust“ zusammengefasst hat: ein unerhörter Mangel an Empathie für Menschen, die kritiklose Übernahme der Staatsideologie mit ihrem rassistischen, antisemitischen Feindbild und ein systemloyales Verhalten (Bernward Dörner [2007], S. 619).

²⁷³⁰ Vgl. hierzu die in Kapitel 3.2 genannten Personen.

menschlichkeit und Verbrechen wurden, konnte auch in dieser Untersuchung nicht abschließend beantwortet werden. Die deutlich gewordenen Defizite an Empathiefähigkeit und an humaner Orientierung hatten die in der Schule tätigen Menschen gemein mit der großen Mehrheit der übrigen Bevölkerung. Wenn die Weimarer Republik eine „Demokratie mit einer demokratischen Minderheit“²⁷³¹ gewesen ist, dann bestand die Mehrheit der Deutschen und mit ihnen die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer aus Menschen, die auf die Herausforderungen einer Diktatur in keiner Weise vorbereitet waren, weil sie das Potential einer demokratischen Gegenwehr nicht erlernt hatten. Die verbrecherischen Konsequenzen einer „nationalen Revolution“ und die Praktiken totaler Herrschaftsformen lagen außerhalb der politischen Vorstellungswelt der meisten Zeitgenossen.²⁷³² Patriotismus, Jugendbewegung, „nationale Wiedergeburt“ schienen bei den Nationalsozialisten in den besten Händen zu liegen. So war es möglich, dass – nicht ohne das Zutun der Betroffenen – die nationalsozialistische Ideologie sich allmählich wie eine große Qualle über die Menschen ergoss und sie vereinnahmte. Die Bausteine dieses Ideologiekonglomerats, so auch ein verbreiteter Antisemitismus, waren bereits vorhanden, neu war die Zusammenballung zu einem aktuellen Handlungsprogramm. Dass die Deutschen in ihrer großen Mehrheit dann gefangen waren und nichts mehr dagegen tun konnten, war die Konsequenz. „Wir haben das nicht so gemerkt, und wir waren in der Mehrheit auch nicht wach.“²⁷³³ Umso nachdrücklicher müssen diejenigen im Gedächtnis bewahrt werden, die sich nicht einfangen ließen und trotz des vorhandenen Risikos so handelten, wie es ihren humanen Überzeugungen entsprach.

Die Wiederinbetriebnahme des Schulwesens nach dem Kriege stand – so erscheint es im Rückblick nach über sechs Jahrzehnten – sowohl im Zeichen der Diskontinuität als auch der Kontinuität. Mit dem Nationalsozialismus, seiner menschenverachtenden Ideologie und Praxis wurde 1945 gebrochen, zumindest offiziell, nicht aber konsequent personell. Die Prozeduren der so genannten „Entnazifizierung“ und der zunehmende Personalbedarf mach-

²⁷³¹ Eschenburg (1963), S. 59; vgl. Anm. 79.

²⁷³² Dokumente zur Gleichschaltung des Landes Hamburg 1933 (1964), S. 43.

²⁷³³ Ilse Schulz-Sinogowitz (geb. 1910) (Materialsammlung Uwe Schmidt, Materialsammlung Walddörferschule: Tonbandaufnahmen 1988).

ten es möglich, dass von 1949 an auch Personen wieder als Lehrer beschäftigt wurden, die nachweisbar mit dem Regime paktiert hatten wie die Schulleiter Werner Puttfarken und Erwin Zindler, der nationalsozialistische Oberschulrat Albert Mansfeld und außerhalb Hamburgs der nationalsozialistische Superfunktionär und SS-Mann Albert Henze. Ehemalige Schüler wissen auch von inhaltlichen Kontinuitäten zu berichten. Der zeitliche Abstand zu 1945 hat dieses Problem dann im Laufe der Jahre relativiert. Die inhumane Verfremdung von Schule und Unterricht durch Instrumentalisierung und Indoktrinierung wurde zunächst normativ, im Laufe der Zeit aber auch in der Alltagspraxis abgebaut. An ihre Stelle trat die Erziehung zur Demokratie. Eine selbstkritische Aufarbeitung des Nationalsozialismus hat auch eine Besinnung auf die reformerischen Impulse ermöglicht; dabei zeigte sich jedoch, dass es nicht möglich war, einfach dort fortzufahren, wo man 1933 gezwungen worden war aufzuhören. Manche schul- und bildungspolitischen Auseinandersetzungen und Kämpfe der folgenden Jahrzehnte wirken daher im Rückblick ein wenig anachronistisch. Verstärkt und zu einem nachhaltigen Element einer weiterwirkenden Kontinuität, auch für den Bereich von Schule und Bildung, wurde der Rückbezug auf die demokratischen und rechtsstaatlichen Elemente unserer Tradition:

„Der Erfahrung mit dem Nationalsozialismus entspringt die Einsicht, dass wir am parlamentarisch-demokratischen Prinzip festhalten und rechtsstaatliche Grundsätze verteidigen müssen, selbst wenn dies eine – scheinbar – geringere staatliche Effizienz mit sich bringt. Das in der Bundesrepublik unabhängig von der jeweiligen Parteizugehörigkeit anzutreffende Misstrauen gegen jedweden staatlich verordneten Gemeinschaftskult, gegen Appelle an die nationale Opferbereitschaft, gegen nationales Pathos und nationale Embleme wurzelt in der politischen Ernüchterung, die auf das „Dritte Reich“ folgte. [...] In Deutschland muss es [...] darum gehen, die Neigung zu autoritärer Anpassung als Norm des Sozialverhaltens zu bekämpfen. Der Holocaust ist dafür das ständige Menetekel, denn er bezeichnet das Versagen der Bürgertugenden in allen entscheidenden Momenten.“²⁷³⁴

²⁷³⁴ Peter Borowsky: Der Historikerstreit. Wie geht die deutsche Geschichtswissenschaft mit der nationalsozialistischen Vergangenheit um? In: ders.: Schlaglichter historischer Forschung, aus dem Nachlass hg. von Rainer Hering und Rainer Nicolaysen, Hamburg 2005, S. 63–87, hier S. 84–85.

Eine demokratische Schule „in aufklärerischer Absicht muss den Sinn für individuelle Verantwortlichkeit im politischen und moralischen Sinn schärfen, damit nicht erst Konstellationen entstehen, in denen jeder Widerstand gegen terroristische Gewalt unmöglich ist“.²⁷³⁵ So schließt eine Betrachtung über Kontinuität und Diskontinuität im Schulwesen auf der normativen Ebene.

²⁷³⁵ Ich übertrage hier auf die Schule, was Peter Borowsky in enger Anlehnung an Hans Mommsen als Ergebnis des so genannten „Historikerstreits“ formuliert hat (Borowsky: Historikerstreit [2005], S. 85).