

Die Methoden des Arbeitsunterrichts finden sinn- gemäß auch auf den jüdischen Religionsunterricht ihre Anwendung. Auf der Unterstufe ist der Unterricht durch alle bekannten Hilfsmittel zu beleben, auf der Mittel- stufe eine entsprechende häusliche Lektüre anzuregen, und im Rahmen der Unterrichtskunde sind Schülergespräche über bestimmte Ausschnitte zu veranlassen. Auf der Oberstufe sind Referate über schwierigere Stoffe aufzu- geben und die daran anschließende Erörterung verständ- nisvoll zu leiten. Schriftliche Darstellung von Erlebtem, Erzähltem und Gelesenem sollen das Interesse am religiösen Lehrstoff erhöhen.

Deutsch

Im deutschen Unterricht sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen. Sie sollen geführt werden zu sicherer Beherrschung ihrer Muttersprache und zu leben- diger Erfassung der Bildungswerte, die aus der Sprache selbst, aus Literatur und Kunst und aus den Kräften des lebendigen Volkstums entspringen. Voraussetzung für das Erlebnis geistiger Werte ist ernste geistige Arbeit. Der deutsche Unterricht muß daher ebenso vom Geiste der Wissenschaftlichkeit getragen sein, wie er sein überwissenschaftliches Ziel, die Erziehung zu vergeistigtem, willensstarkem und freudigem Deutschtum, nicht aus den Augen verlieren darf. Im besonderen Maße kann der deutsche Unterricht freudige Arbeit sein, weil der Schüler in dem Verständnis der Muttersprache und des Volks- tums wie der heimischen Umwelt die seelischen Grund-

Politisch nie beeinflusst?

Anmerkungen zum Deutschunterricht an höheren Schulen in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus*

Deutsch galt der nationalsozialistischen Schulbürokratie als eines der Fächer, in denen „die neue Geistesrichtung der Nation für die Jugend am deutlichsten Gestalt“ gewinnen sollte.¹ Dieser eindeutig politischen Funktionsbestimmung des Faches steht unvermittelt die Behauptung vieler Zeitzeugen gegenüber, dass der Deutschunterricht in der NS-Zeit völlig unpolitisch gewesen sei – eine Einschätzung, die im Übrigen selbst von denjenigen häufig geteilt wird, die bereits in der Weimarer Republik ihre Schullaufbahn begonnen hatten. Da die fach- und bildungsgeschichtliche Literatur sich bislang vornehmlich mit Erlassen und Richtlinien sowie didaktischen Publikationen und Schulbüchern befasst hat, mit Dokumenten also, die hauptsächlich über die Intentionen der Machthaber Auskunft geben, wird dieser Widerspruch dort kaum thematisiert. Soweit es doch geschieht, überwiegt eine kontrastierende Herangehensweise, die Richtlinien und Erinnerungen ehemaliger Schüler gegenüberstellt, wobei die Zeitzeugen – je nach Standort des Verfassers – entweder als unglaubwürdig abgetan oder als Beleg für die Resistenz des Faches und seiner Lehrer gewertet werden.² Auf diese Weise wird der Widerspruch allerdings nur scheinbar aufgelöst. Um zu einem tieferen Verständnis der Wirkungsweise von Schule zu gelangen, ist es vielmehr notwendig, nach dem Verhältnis zwischen Zielsetzung, Realität und Rezeption von Unterricht zu fragen. Dies setzt voraus, dass nicht nur die Intentionen von Schulpolitik und Pädagogik analysiert werden, sondern dass darüber hinaus untersucht wird, inwieweit und auf welche Weise diese sich in den Schulen niedergeschlagen haben. Die damit geforderte Rekonstruktion der Unterrichtswirklichkeit ist zwar mit den herkömmlichen Quellen nicht zu leisten, sie ist aber doch annäherungsweise möglich, wenn die vielfach noch in den Kellern der Schulen lagernden Jahresberichte, Konferenzprotokolle, Abitur- und Abschlussprüfungsakten einbezogen werden.

Auf diesen Quellengruppen fußt auch die folgende Mikrostudie zum Deutschunterricht an zwei eher durchschnittlichen höheren Schulen – einer für Mädchen und einer für Jungen – im Berliner Vorort Hermsdorf in der Zwischenkriegszeit. Im Mittelpunkt steht das Verhältnis zwischen Richtlinien, Unterrichtswirklichkeit und der Aufnahme dieses Unterrichts durch die Schüler, das unter der Frage von Kontinuität und Diskontinuität ver-

gleichend für die Weimarer und die NS-Zeit untersucht wird. Der Deutschunterricht wird dabei nicht isoliert betrachtet, sondern im Kontext des soziokulturellen und politischen Milieus der Schulen, in das er eingebettet war.

I

Die Anfänge des Hermsdorfer höheren Schulwesens gehen auf die 1890er Jahre zurück, als der im Norden Berlins gelegene Ort noch nicht einmal 2.000 Einwohner zählte. Die Gründung einer privaten Höheren Mädchenschule im Jahr 1893 und einer ebenfalls privaten Höheren Knabenschule im Jahr 1896 war denn auch weniger die Antwort auf einen bereits bestehenden Bedarf als vielmehr eine Investition in die Zukunft. Sie stand im Zusammenhang der im wesentlichen von privater Seite getragenen Initiativen, Hermsdorf von einer kleinen Landgemeinde im Kreis Niederbarnim in einen aufstrebenden Berliner Villenvorort zu verwandeln. Hermsdorf entwickelte sich allerdings nicht zu einem großbürgerlichen, sondern zu einem sozial heterogenen Vorort. Während viele Eltern das auf höheren Schulen geforderte Schulgeld gar nicht aufbringen konnten, schickten die wohlhabenderen Familien ihre Kinder bevorzugt nach Pankow oder Berlin, wo es im Unterschied zu Hermsdorf bereits voll ausgebaute, zur Vergabe von Abschlüssen berechnete höhere Lehranstalten gab. Der erwartete Andrang auf die örtlichen höheren Schulen blieb infolgedessen aus, und die Gemeindevertretung sah sich mit dem Problem konfrontiert, entweder auf diese Schulen ganz zu verzichten oder sie großzügig zu subventionieren bzw. in eigene Regie zu übernehmen.

Die Frage, ob das ohnehin finanzschwache Hermsdorf sich höhere Schulen leisten könne und solle, löste eine Reihe von lokalpolitischen Kontroversen aus, die nur durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs ein vorläufiges Ende fanden. 1920 wurde Hermsdorf nach Berlin eingemeindet und dem neugebildeten Bezirk Reinickendorf zugewiesen. Erst in der Folgezeit konsolidierten sich die örtlichen Schulverhältnisse: Aus der Höheren Knabenschule wurde 1923 ein Städtisches Reformrealgymnasium mit angegliederter Realschule, aus der seit 1917 als Privatlyzeum anerkannten Höheren Mädchenschule 1928 ein Städtisches Lyzeum. Im Zuge der nationalsozialistischen Umstrukturierung des höheren Schulwesens wurden beide Schulen 1937/38 in Oberschulen umgewandelt, das Realgymnasium in die „Friedrich-Nietzsche-Oberschule“, das Lyzeum in die neusprachliche „Hans-Thoma-Oberschule“.³

II

In der Weimarer Zeit waren die Hermsdorfer wie die meisten höheren Lehranstalten national-konservativ geprägt. Die höheren Schulen aus der Tradition der autoritären wilhelminischen Nationalerziehung zu lösen und in eine „Pflanzstätte verfassungsmäßiger republikanischer Gesinnung“ umzuformen,⁴ scheiterte nicht zuletzt an der Haltung der Philologenschaft, die mehrheitlich mit der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP) oder der Deutschen Volkspartei (DVP) sympathisierte, den beiden die Weimarer Republik mehr oder minder offen bekämpfenden Rechtsparteien.⁵ Ihren sichtbaren Ausdruck fanden die Reserven gegenüber der neuen Staatsform in der mangelnden Bereitschaft der Schulen zur Durchsetzung republikanischer Symbole und Feiern. Dies wurde in Hermsdorf besonders am Realgymnasium deutlich. Als das Bezirksamt von Reinickendorf 1921 durchzusetzen versuchte, dass am 9. November – dem Gründungstag der Republik – der Schulunterricht ausfiel, und deshalb die Hausmeister anwies, die Schulen an diesem Tag nicht zu heizen, teilte die Leitung des Realgymnasiums mit, „daß die Bezirks-Verwaltung in Unterrichtsangelegenheiten nicht zuständig sei, also nichts anzuordnen habe“. Während die Hermsdorfer Volksschüler an diesem Tag nach den ersten beiden Stunden frei hatten, fand am Realgymnasium in geheizten Räumen regulärer Unterricht statt.⁶ Auch die seit 1923 für alle Schulen Preußens vorgeschriebenen Verfassungsfeiern wurden dort offensichtlich nur in einigen Jahren durchgeführt, und dann auch nicht als Schulfeste, sondern als Klassenfeiern im Rahmen der 6. Stunde.⁷ Das Gebot, bei feierlichen Anlässen schwarz-rot-gold zu flaggen, scheint man dagegen beachtet zu haben, wenn auch nicht aus innerer Überzeugung. Während nämlich auf der Schule die Flagge der Republik gehisst wurde, wehte von der auf demselben Grundstück gelegenen Villa ihres Direktors die schwarz-weiß-rote Flagge des Kaiserreichs.⁸

Das sozialdemokratisch geführte Bezirksamt von Reinickendorf beobachtete die Entwicklung am Realgymnasium denn auch mit Misstrauen. Als der Schule 1926 eine Oberstudienratsstelle zugewiesen wurde, nutzte es diese Gelegenheit, um dort mit Fritz Rücker ein Mitglied der SPD und des Bundes Entschiedener Schulreformer zum stellvertretenden Schulleiter zu ernennen und auf diese Weise ein politisches Gegengewicht zu Oberstudiendirektor Dr. Otto Steinbrück zu schaffen, einem Funktionär der DNVP.⁹

Im Unterschied zum Realgymnasium fanden am Lyzeum regelmäßig Verfassungsfeiern statt, bei denen entweder die Direktorin oder eine andere Deutsch- bzw. Geschichtslehrerin eine Ansprache hielt. In einigen Jahren nahm die Schule zudem an der zentralen Feierstunde des Bezirks teil, so

zum Beispiel 1929, als in festlichem Rahmen das zehnjährige Jubiläum der Reichsverfassung begangen wurde. „Es beteiligten sich je eine Anzahl Schülerinnen am Gesangschor wie am Bewegungschor“, notierte Direktorin Franke in ihrem Jahresbericht. „Ein Teil des Kollegiums war als Zuschauer anwesend, drei Lehrerinnen als Helferinnen.“¹⁰

Florentine Franke war ihrer eigenen Aussage zufolge in der Weimarer Zeit Mitglied der DVP.¹¹ Da diese in vielen Fragen mit der DNVP konform ging, werden beide Parteien gemeinhin als „Rechtsparteien“ bezeichnet. Während jedoch die DNVP zu rückhaltloser Opposition gegen das „System“ von Weimar entschlossen war, hatte die DVP sich zwar formell zur Restauration der Hohenzollern-Monarchie bekannt und in der Schlussabstimmung am 31. Juli 1919 die Weimarer Reichsverfassung abgelehnt, sich aber doch bald bereit erklärt, im Rahmen eben dieser Verfassung loyal mitzuarbeiten.¹² Grundlage hierfür war ein Bekenntnis zur Republik, das allerdings „mehr aus verstandesmäßiger Entscheidung als aus leidenschaftlicher Überzeugung“ kam.¹³ Diese ostentativ als „Vernunftrepublikanertum“ zu charakterisierende Haltung scheint auch Florentine Franke und Teile ihres Kollegiums ausgezeichnet zu haben. Jedenfalls deutet das am Lyzeum den Verfassungsfeiern entgegenbrachte Interesse auf die Bereitschaft hin, sich innerhalb gewisser Grenzen auf das neue politische System und dessen Forderungen einzulassen. Hierzu mag nicht unwesentlich beigetragen haben, dass sich die Lehrerinnen ungeachtet aller politischen Reserven gegenüber der Weimarer Republik doch der damit einhergehenden frauenpolitischen Fortschritte deutlich bewusst waren.

Ob „Vernunftrepublikanertum“ am Lyzeum auch im Unterricht – namentlich im Deutschunterricht – zum Tragen kam, lässt sich angesichts der spärlichen Überlieferung nicht beurteilen. Der Lektürekanon entsprach weitgehend den Lehrplan-Richtlinien, wie aus den Jahresberichten zu ersehen ist. Bei der Literatúrauswahl ist allenfalls ein gewisser Konservatismus feststellbar, der im Übrigen auch an anderen Schulen beobachtet werden kann. So wurden in der Untersekunda durchaus die in den Lehrplan-Richtlinien von 1925 geforderten Novellen und Romane zum Verständnis des 19. Jahrhunderts gelesen, wobei das Schwergewicht auf der Literatur der Romantik und des Biedermeier lag, während Realismus und insbesondere Naturalismus lange Jahre unterrepräsentiert waren. Aber zeitgenössische Literatur zum Verständnis der Gegenwart der Schülerinnen, wie sie in den Richtlinien ebenfalls erwähnt ist, wurde erst seit den späten 1920er Jahren und auch nur sehr zögerlich einbezogen.¹⁴

Was die schriftlichen Arbeiten im Fach Deutsch angeht, so sind nicht die Aufsätze selbst, sondern nur deren Themen überliefert. Sie zeigen, dass der Schwerpunkt immer deutlich auf Literaturinterpretationen lag, auch

wenn der Stellenwert anderer Aufsatztypen im Laufe der zwanziger Jahre zunahm. Erörterungen über die gesellschaftliche Stellung der Frau finden sich vor 1928 so gut wie gar nicht und danach nur in geringer Zahl.¹⁵ Wenn historische Themen gestellt wurden, was ebenfalls sehr selten geschah, bezogen sie sich in der Regel auf Friedrich den Großen oder die Zeit der Befreiungskriege in Preußen. Ob die historischen Themen wie am Realgymnasium zum Anlass genommen wurden, über zeitgenössische Fragen zu reflektieren, muss offenbleiben. Unmittelbar auf die zwanziger Jahre nahm nur das Thema *Die Einwirkung des Krieges auf uns und unsere Zeit* Bezug, das die Untersekundanerinnen im Schuljahr 1928/29 bei der Direktorin Franke zu bearbeiten hatten.¹⁶ Dass historisch-politische Fragestellungen sehr im Hintergrund standen, ist wohl in erster Linie auf ein eher traditionelles Verständnis von Mädchenbildung zurückzuführen, wie es im übrigen auch in den Lehrplan-Richtlinien von 1925 anklingt.¹⁷

Weit besser als für das Lyzeum ist die schriftliche und mündliche Überlieferung für das Realgymnasium. Ehemalige Schüler erinnern sich, dass es dort in der Weimarer Zeit neben Oberstudienrat Fritz Rücker mit Studienrat Dr. Martin Emmelmann immerhin noch einen zweiten Sozialdemokraten unter den Deutschlehrern gab. Insbesondere der Deutschunterricht von Emmelmann zeichnete sich durch ein hohes Maß an Modernität aus. In der Prima behandelte er nicht nur bedeutende Repräsentanten des europäischen Naturalismus wie Fjodor M. Dostojewski, Emile Zola, Henrik Ibsen und Gerhart Hauptmann, sondern er nahm darüber hinaus Literatur des Expressionismus mit den Schülern durch, was am Realgymnasium allenfalls noch Rücker tat und was auch an anderen höheren Schulen eher die Ausnahme war. Im Schuljahr 1931/32 lasen die angehenden Abiturienten bei Emmelmann *Gas* von Georg Kaiser, *Der Opfergang* von Fritz von Unruh, *Der arme Konrad* von Friedrich Wolf und *Die Maschinenstürmer* von Ernst Toller. Alle vier Schriftsteller haben nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten Deutschland verlassen müssen. Sie gehörten zu den „verbrannten Dichtern“, ihre Schriften wurden verboten, sie selbst ausgebürgert. Studienrat Emmelmann war am Realgymnasium von 1928 bis Herbst 1932 tätig. Nach dem „Papen-Putsch“ gegen die sozialdemokratisch geführte preußische Koalitionsregierung vom 20. Juli 1932 schied er zum 1. Oktober desselben Jahres infolge der Papenschen Notverordnungen als „Überzähliger“ aus dem Kollegium aus. Danach wurde er von einer Schule zur anderen versetzt und schließlich im Herbst 1937 im Alter von 50 Jahren „pensioniert“.¹⁸

Emmelmann und Rücker stellten eine Ausnahme unter ihren Fachkollegen dar. Wie das Kollegium insgesamt waren die Deutschlehrer in ihrer Mehrheit national-konservativ oder deutschnational gesinnt, eine Grund-

einstellung, die sich auch in ihrem Unterricht deutlich widerspiegelte. Auf viele von ihnen traf zu, was Horst Gies in seiner Untersuchung über Geschichtslehrer in der Weimarer Zeit festgestellt hat: Sie waren „Herzemonarchisten geblieben und nicht einmal [...] Vernunftrepublikaner geworden“. Sie identifizierten sich nicht mit der parlamentarisch-demokratischen Republik von Weimar und sahen demzufolge „ihre Aufgabe nicht darin“, bei den Schülern „Hoffnung auf eine funktionsfähige Demokratie zu wecken“. ¹⁹ Selbst wenn die meisten von ihnen aus Gründen der Opportunität weitgehend darauf verzichteten, gegen das neue politische System explizit Stellung zu nehmen, so taten sie es doch implizit, indem sie die Gegenwart als eine „Welt voll von Selbstsucht, von Parteileidenschaft, voll von Schmutz“ darstellten, als eine Notzeit, die es zu überwinden galt, um Deutschland wieder zu alter Macht und Größe zu verhelfen. ²⁰ Während die Regierung Friedrichs des Großen, die Zeit der Befreiungskriege und die Ära Bismarcks als ruhmreiche preußisch-deutsche Vergangenheit beschworen wurden, verglich man den Ausgang des Ersten Weltkriegs mit der Niederlage Preußens gegen Napoleon im Jahr 1806, den Versailler Vertrag mit dem Frieden zu Tilsit von 1807 und die Weimarer Republik mit der Zeit der „Napoleonischen Fremdherrschaft“.

Dies schlug sich in vielen Schüleraufsätzen nieder, so auch in den Abiturarbeiten über *Das Unglück, eine Schule der Besserung (nachzuweisen an der Geschichte Preußens 1806–1813)*, die Ostern 1927 am Hermsdorfer Realgymnasium im Fach Deutsch verfasst wurden. „Die im Vorhergehenden gezeichnete geschichtliche Entwicklung“, schrieb ein Oberprimaner, „erinnert nur zu sehr an die Jetztzeit. Daß der Weltkrieg als Machtausgleich kommen mußte, ist schon verständlich. Daß wir den Krieg verloren haben, verdanken wir der Unfähigkeit des Kaisers – der von seinem Standpunkt sicher das Beste gewollt hat – und den Machenschaften volksfremder Elemente, die Volk und Regierung beeinflussten. Deutschland mußte fallen, damit sie zu Macht gelangen. Und wo finden wir den Juden heute nicht? Viel schwerer ist es heute, aus dem Sumpf herauszukommen und jedem Deutschen einzupfropfen, daß die Interessen des Deutschen und eines deutschen Staates in deutschen Landen im Vordergrund stehen. Eigene Mitarbeit am Werke völkischer Ertüchtigung und das Vertrauen auf einen für die Dauer nicht unterdrückbaren gesunden Volksgeist können einen über diese trostlose Zeit hinweghelfen.“ Der Vollständigkeit halber sei auch wiedergegeben, wie der zuständige Deutschlehrer die Arbeit bewertet hat. „Der Arbeit fehlt eine deutlichere Beziehung auf das Thema; sie bleibt fast ganz im Geschichtlichen stecken“, heißt es in seinem Kommentar. „Dabei ist allerdings geschichtliches Verständnis unverkennbar. Einige persönliche Ansichten im Schluß müssen besser unterdrückt werden. Der Ausdruck ist

gewandt, der Satzbau klar, wenn auch Vf. Neigung zu Perioden zeigt. Die ganze Arbeit macht einen einheitlichen und flüssigen Eindruck. Sie ist noch Gut. Niehoff.“²¹

Während offener Antisemitismus, wie er bei diesem Schüler zutage tritt, in den überlieferten Reife- und Schlussprüfungsarbeiten eher selten zu finden ist, klingen die „Dolchstoß-Legende“ und nationalistisch-völkisches Gedankengut dort dagegen recht häufig an. Dies gilt im übrigen nicht allein für Aufsätze mit historisch-politischer, sondern auch für solche mit vermeintlich literarischer Fragestellung, wie die Abiturarbeiten über das leicht suggestive Thema *Was verdanke ich deutschen Dichtungen?* aus dem Jahr 1925 zeigen. Dass die Literatur anderer Völker die deutsche Literatur und damit auch ihn selbst beeinflusst habe, dieser Gedankengang findet sich gerade bei einem einzigen Schüler. In den übrigen Aufsätzen wird dagegen immer wieder die vermeintliche Überlegenheit der Deutschen und ihrer Dichter beschworen, wobei es insbesondere „die Dichtungen aus den Freiheitskriegen“ sind, die „als Vorbild der Aufopferung für das deutsche Vaterland“ gelten. „[...] wieviel Dichtungen entstehen hier in Deutschland, die überhaupt nichts mit dem Begriff deutsch zu tun haben“, heißt es in einer tendenziell typischen Arbeit. „Und dies besonders in der heutigen Zeit, in der der internationale Charakter in viele Schichten des Volkes zu dringen sucht. Ganz im Gegensatz dazu die Dichtung des Vaterlandes, die deutsche Dichtung. [...] Deutsche Literatur soll und muß alle ihr gegenüberstehenden Schriften unterdrücken, damit das Vaterland von allen fremden Einflüssen wieder frei werde und dieselbe Achtung in der Welt wiedergewinne wie vor 100 Jahren.“²²

Deutlicher noch wird die völkisch-nationalistische Orientierung in Aufsätzen, die sich unmittelbar auf den Ersten Weltkrieg oder den Versailler Vertrag beziehen. In einer Arbeit über *Die Einkreisung Deutschlands*, die ein angehender Absolvent der Hermsdorfer Realschule 1926 verfasste, ist zu lesen: „Der deutsche Kaufmann kannte kein week-end [sic], wie es der Engländer liebte. Daher ist es kein Wunder, daß der Deutsche dem Engländer immer das Geschäft vor der Nase fortnahm. Der Deutsche war auch darin im Vorteil, daß er die fremden Sprachen erlernte, während der Engländer dazu viel zu träge war. Die Deutschen brachten es bald durch ihre Tüchtigkeit zu großem Reichtum. Dadurch entstand zwischen England und Deutschland eine große Spannung.“²³ Waren es für diesen Schüler die „trägen“ Engländer, so waren es für einen anderen die „faulen“ Franzosen, die den „fleißigen“ Deutschen ihren Wohlstand gneidet und deshalb einen Krieg angezettelt hatten; unter der Fragestellung *Welche Vorteile boten die Kolonien unserem Vaterlande?* führte er unter anderem aus: „Frankreich sah unser Aufblühen mit an und wurde neidisch, indem es nach einem Vor-

wand suchte, uns unserer Kolonien zu berauben. Frankreich bereitete einen Krieg vor, in dem die meisten anderen Völker auf Frankreichs Seite standen. Wir konnten diesem ungeheuren Druck nicht standhalten und verloren so den Krieg.“ „Nach Aufführung der vorstehenden Gründe“, so schließlich das Resümee eines mit „sehr gut“ bewerteten Aufsatzes zum selben Thema, „werden wohl alle verstehen, daß es für jeden Deutschen die heiligste Pflicht ist, rastlos für die Wiedererlangung unserer Kolonien [...] zu kämpfen und den kolonialen Gedanken in die breiten Massen unseres Volkes zu tragen.“²⁴

Alle Schüler hatten sich mit suggestiven Themenstellungen auseinandergesetzt. Während *Die Einkreisung Deutschlands* suggeriert, dass sich das Deutsche Reich gegen eine Bedrohung von außen habe verteidigen müssen, liegt der Frage *Welche Vorteile boten die Kolonien unserem Vaterlande?* eine prokoloniale Einstellung zugrunde. Schüler, die mit solchen Prämissen nicht einverstanden waren, mussten entweder gegen ihre Überzeugung anschreiben oder aber das Risiko auf sich nehmen, unter ihren Arbeiten den Kommentar „Thema verfehlt“ zu finden. In den Fremdsprachen hatten sie oft nicht einmal diese Option. „Der Rhein ist ohne Zweifel der schönste Strom Deutschlands, und die Länder, die auf seinen Ufern gelegen sind, gehören zu den fruchtbarsten und reichsten unseres Vaterlandes“, so der bei der Schlussprüfung 1927 ins Französische zu übersetzende Text. „Darum sind wir sehr traurig, daß [...] ihre armen Bewohner so viel von dem Hochmut und der Grausamkeit einer fremden Besatzung zu leiden haben. Ist es nicht eine Schande, daß es unter diesen Truppen sogar Neger und andere Vertreter untergeordneter und unzivilisierter Rassen gibt, die oft sehr stolz sind, sich alle möglichen Unverschämtheiten gegen unsere friedlichen Landsleute erlauben zu können! [...] Die Bewohner der Rheinlande sprechen Deutsch, die des Elsaß und eines großen Teiles Lothringens auch; und daher müssen diese Länder deutsch bleiben oder wieder deutsch werden.“²⁵

Die zitierten Arbeiten stellten keine Randerscheinungen dar. Sie verweisen vielmehr auf das politische Klima an einer nicht besonders reaktionären, sondern eher durchschnittlichen höheren Lehranstalt. Natürlich gab es in den zwanziger Jahren auch ausgesprochene Reformschulen, wo ein prorepublikanischer und kosmopolitischer Geist vorherrschend war; sie blieben allerdings Ausnahmen. Die meisten Philologen standen der republikanischen Staatsform und dem politischen System der parlamentarischen Demokratie wenn nicht offen ablehnend, so doch mit großen Reserven gegenüber. Sie waren bestenfalls um „wertneutrale Indifferenz“ bemüht, keineswegs aber bestrebt, bei den Schülern Verständnis oder gar Begeisterung für die Weimarer Republik zu wecken. Die Jugend im Geiste der Völ-

kerversöhnung zu erziehen, wie die Reichsverfassung es forderte, erschien ihnen angesichts der „nationalen Schmach“ des verlorenen Kriegs und der Friedensbedingungen von Versailles untragbar. Statt dessen propagierten sie, dass es dem deutschen Volk an Lebensraum fehle, und setzten sich für eine Revision der Reichsgrenzen und für die Wiedergewinnung von Kolonien ein. In diesem Sinne wurden auch literarische Werke nationalistisch und chauvinistisch ausgedeutet. Der militante Nationalismus völkischer Prägung, den viele Philologen vertraten, brachte sie in eine gedankliche Nähe zu den Nationalsozialisten, und so ist der Einschätzung von Chaim Seligmann zuzustimmen, „daß diese Erziehergruppe, wenn sie ihre Jugendlichen auch nicht gezielt für das Dritte Reich vorbereitete, doch oft unbewußt im Ideologischen den Nährboden schuf, auf dem dann die Saat des Dritten Reiches aufgehen konnte“.²⁶

Es war allerdings nicht allein die schulische, sondern mehr noch die familiale Sozialisation, die dem Nationalsozialismus Vorschub leistete. In der Endphase der Weimarer Republik ist ein deutlicher Anstieg der NSDAP-Wähler im Einzugsbereich der Hermsdorfer höheren Schulen feststellbar. Wenn man bedenkt, dass dieser Zuwachs im Wesentlichen auf Kosten der bürgerlichen Rechtsparteien erzielt wurde, während SPD und KPD ihren Stimmenanteil weitgehend halten konnten, dann wird deutlich, wie stark der nationalsozialistische Einfluss bereits vor der Machtübernahme in bürgerlichen und vor allem kleinbürgerlichen Kreisen war, also gerade in jenen Kreisen, die ihre Kinder auf die höheren Schulen schickten.²⁷ „Als mein Leistungsfach für die mündliche Prüfung möchte ich [...] Rassenkunde angeben“, schrieb ein Hermsdorfer Oberprimaner am 1. Dezember 1932 in seinen Lebenslauf. „Aus Gesprächen mit meinen Eltern wurde ich auf dieses Gebiet hingewiesen. Ich las rassenkundliche Abhandlungen von F. K. Günther und Schultze-Naumburg, Bücher, die mir einen Gewinn darum bedeuteten, weil sie mich über Fragen der Jetztzeit unterrichteten und eine Ordnung in Anschauungen schufen, die manches Chaotische der Nachrevolution erklären halfen und einen Weg wiesen, aus der seelischen Wirrnis dieser Zeit herauszukommen.“²⁸

Die höheren Schulen in Hermsdorf scheinen diesen Radikalisierungsprozess großer Teile ihrer Klientel so nicht nachvollzogen zu haben. Dies gilt insbesondere für den militanten Antisemitismus. Jüdische ehemalige Schüler berichten, dass sie wohl unter verbalen Attacken und ausgrenzendem Verhalten seitens ihrer Mitschüler zu leiden hatten, in der Regel aber nicht unter ihren Lehrern.²⁹

III

Nach der Machtübernahme führten die Nationalsozialisten auch im Schulwesen „Säuberungen“ durch. Von Entlassung, Versetzung oder Degradierung waren zuallererst jene Lehrer und Lehrerinnen bedroht, die an ausgesprochenen Reformschulen der Weimarer Zeit unterrichteten. Während die Nationalsozialisten dort einen Großteil der Lehrkräfte auswechselten, beließen sie an den Hermsdorfer wie den anderen nationalkonservativ ausgerichteten höheren Schulen die überwiegende Mehrheit der Lehrer und Lehrerinnen in ihrem Amt.³⁰ Dies galt jedoch nicht für die jüdischen Lehrkräfte: Sie wurden auf Grund des „Arierparagraphen“ im Berufsbeamtengesetz aus dem Schuldienst entlassen. Dr. Bernhard Krakauer, Studienrat am Hermsdorfer Lyzeum, wanderte nach Bolivien aus; Dr. Siegfried Aschner, Studienassessor am Realgymnasium, und seine Ehefrau wurden in Majdanek/Lublin ermordet.³¹

Aus politischen Gründen maßregelten die Nationalsozialisten in Hermsdorf den Sozialdemokraten Fritz Rücker, der seit 1926 stellvertretender Direktor des Realgymnasiums war. Er wurde Ostern 1933 zunächst beurlaubt, dann zum Studienrat degradiert. Wie aus Akten und Erinnerungen ehemaliger Schüler zu ersehen ist, reagierte Rücker auf diese Maßregelung, indem er sich sowohl im Unterricht als auch in der Öffentlichkeit überangepasst verhielt. 1941 zur Wehrmacht eingezogen, geriet er Ende 1942 in sowjetische Kriegsgefangenschaft. Er gehörte zu den Gründungsmitgliedern des Nationalkomitees „Freies Deutschland“ und war nach 1945 Minister für Volksbildung in Brandenburg.³²

Die nationalsozialistischen Maßnahmen zur „Säuberung“ des Schulwesens trafen auch den Leiter des Realgymnasiums, den promovierten Altphilologen und DNVP-Funktionär Dr. Otto Steinbrück. Während allerdings bei Rücker die Initiative von der Schulverwaltung ausgegangen war, wurde Steinbrück von seinem Vorgänger im Amt bei den Behörden als „Judenfreund und verkappter Marxist“ denunziert. Ungeachtet der Loyalitätsbekundungen der übrigen Lehrer und des Elternbeirats wurde er Ostern 1934 an eine andere Schule versetzt und zunächst zum Studiendirektor, später wegen Zugehörigkeit zu einer Freimaurer-Loge zum Studienrat degradiert.³³

Sein Nachfolger wurde Dr. Otto Gall, ein promovierter Chemiker, dessen straff militärischem Auftreten es zuzuschreiben sein mag, dass ehemalige Schüler ihn als Träger eines Goldenen NSDAP-Parteiabzeichens in Erinnerung haben, obwohl ihm dieses „Ehrenzeichen“ niemals verliehen wurde und er auch erst im Mai 1937 der NSDAP beitrug.³⁴ Gall eingeschlossen, war im Schuljahr 1937/38 an der Jungenschule die Hälfte aller

Lehrkräfte in der NSDAP organisiert.³⁵ Auffällig ist, dass einige der älteren Studienräte aus dem deutschnationalen Milieu zwar dem Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB), zum Teil auch der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) und dem Reichsluftschutzbund (RLB) beitraten, sich aber ungeachtet partieller ideologischer Übereinstimmungen von der Partei fernhielten. Möglicherweise hat die Versetzung und Degradierung von Oberstudiendirektor Steinbrück hierbei eine Rolle gespielt.

An der Mädchenschule lag der Anteil der NSDAP-Mitglieder 1937/38 bei 28 Prozent, also deutlich niedriger.³⁶ Florentine Franke, nach wie vor Leiterin der Schule, trat nur dem NSLB, der NSV und dem RLB bei, scheint dort aber keine Funktionen übernommen zu haben.³⁷ Die Lehrerinnen, die der NSDAP beitraten, wiesen bei allen individuellen Unterschieden doch bestimmte Gemeinsamkeiten auf. Erstens hatte nur eine von ihnen bereits vor 1933 dem Kollegium angehört; zweitens waren sie noch relativ jung, als die Nationalsozialisten die Macht übernahmen; drittens befanden sie sich zum Zeitpunkt ihres Parteieintritts entweder im Studium oder in der Assessorenzeit, hatten also noch keine feste Stelle, oder sie gehörten zu den schlecht bezahlten technischen Lehrerinnen.³⁸ Zu welcher der drei Gruppen sie auch immer zählten, in jedem Fall dürften sie sich von dem Eintritt in die NSDAP eine Verbesserung ihrer beruflichen Aussichten oder Situation versprochen haben.

Bei den Lehrern der Mädchenschule ist dagegen ein Zusammenhang zwischen beruflicher Situation und Parteieintritt nur für den Germanisten und promovierten Historiker Dr. Werner Lauenstein auszumachen. Aufgrund seiner familialen und schulischen Sozialisation ohnehin kaum ein Anhänger der Weimarer Republik, schloss Lauenstein sich bereits im April 1932 dem NSLB an, als er – nach zehnjähriger Assessorenzeit – seit über einem halben Jahr „als Numerus-Clausus-Anwärter ohne Lehrauftrag“ war. Nach dem Papen-Putsch wurde er wieder in den Schuldienst eingestellt und Ostern 1933 dem Hermsdorfer Lyzeum zugewiesen. Seit Mai 1933 NSDAP-Mitglied, avancierte er 1936 zum Studienrat und im Zweiten Weltkrieg zum Oberstudienrat. Beim Einzug der Roten Armee nahm er seiner Familie und sich das Leben.³⁹

Lauenstein war laut Direktorin Franke überzeugter Nationalsozialist. Am Hermsdorfer Lyzeum und Realgymnasium hat es sicherlich sowohl unter den Lehrkräften, die der Partei angehörten, wie auch unter denen, die der Partei nicht angehörten, weitere überzeugte, möglicherweise sogar fanatische Nationalsozialisten gegeben, an beiden Schulen dürfte allerdings der dominante Typus doch der des Mitläufers gewesen sein.

IV

Der Zugriff auf die Institution Schule vollzog sich zunächst vor allem über die Einführung von nationalsozialistischen Ritualen, Festen und Gedenkfeiern – inszenierten Gemeinschaftsveranstaltungen also, die eine Emotionalisierung des Schulalltags bewirkten und auf integrative Politisierung zielten. Außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler zunehmend für die Sammlungen der NSV und für die im Rahmen des Vierjahresplans angeordneten Rohstoffsammlungen eingesetzt sowie durch ihr Engagement in den Gliederungen der HJ in Anspruch genommen.⁴⁰ Zur Staatsjugend aufgewertet und offiziell als Erziehungsinstanz anerkannt, galt die HJ – und nicht die Schule – den Nationalsozialisten als das eigentliche Instrument zur Nazifizierung der Kinder und Jugendlichen.⁴¹

Dies alles ging zu Lasten des Unterrichts und beeinträchtigte die schulischen Leistungen. War demzufolge schon in den ersten Jahren der NS-Herrschaft ein deutliches Absinken des Niveaus in den Schulen feststellbar, so wurde diese Entwicklung durch die 1937 aus „bevölkerungspolitischen Gründen“ erfolgte Verkürzung des Oberschulkursus von neun auf acht Jahre und schließlich durch die Einwirkungen des Krieges noch weiter verstärkt.⁴² In dieser Abwertung der Schule bzw. des schulischen Lernens überhaupt ist wohl die einschneidendste Veränderung zu sehen. Darüber hinaus zielten die nationalsozialistischen Maßnahmen allerdings auch unmittelbar auf die Inhalte des Unterrichts. Neue Richtlinien und Lehrpläne wurden zwar erst relativ spät – für die höheren Schulen 1938 – veröffentlicht, zuvor hatte es aber bereits eine Reihe von Erlassen gegeben, und die alten Lehrbücher waren, wenn nicht ersetzt, so doch um neue Stoffe erweitert und durch zahlreiche Broschüren und Lektürehefte ergänzt worden. Berücksichtigt man zudem, dass das anfängliche „Fehlen von verbindlichen Richtlinien und neuen Lehrmitteln [...] für viele Lehrer, die sich anpassen wollten“, so Nixdorf, „Orientierungsprobleme, wahrscheinlich auch die Tendenz zur vorweggenommenen Überanpassung nach sich gezogen“ hat, dann liegt die Vermutung nahe, dass die Richtlinien und Lehrpläne von 1938 im Wesentlichen nur noch eine Festschreibung dessen waren, was an vielen Schulen ohnehin schon praktiziert wurde.⁴³

Im Mittelpunkt der Richtlinien standen neben den Leibesübungen die Fächer Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Kunst und Musik, in denen „die neue Geistesrichtung der Nation für die Jugend am deutlichsten Gestalt“ gewinnen sollte. Der Unterricht in diesen und allen anderen Fächern hatte von „den Grundgedanken und Zielen der Rassenkunde und Rassenpflege“ durchdrungen und „vom Willen zur inneren Einheit und zur äußeren Selbstbehauptung des Volkes getragen“ zu sein.⁴⁴

Deutsch

Ziel und Weg

Der Deutschunterricht bildet in der neuen deutschen Schule zusammen mit Geschichte, Erdkunde, Biologie und den künstlerischen Fächern eine enger geschlossene Gruppe, in der die neue Geistesrichtung der Nation für die Jugend am deutlichsten Gestalt gewinnt.

Da die gesamte Erziehung heute vom Willen zur inneren Einheit und zur äußeren Selbstbehauptung des Volkes getragen sein muß, geht es im Deutschunterricht darum, unsere Jugend so zu festigen, daß sie ihres Deutschtums bewußt, daß sie selbstsicher, wehrhaft und tatbereit wird. Daher die Aufgabe, in den deutschen Jungen und Mädchen den Glauben an die schöpferischen Kräfte unseres Volkes zu wecken, ihr Deutschbewußtsein als etwas Lebendiges und Bewegtes wachzuhalten und ein Gefühl ständigen Mitbeteiligtseins an dem schöpferischen Ringen unserer Dichter und Denker zu erzeugen. Nicht der beschauliche, sondern der tätige Mensch ist das Ziel.

Der Deutschunterricht muß daher die wesentlichen und wertvollen Anlagen des deutschen Menschen entwickeln und mehr als andere Fächer die Gefahren und Hemmungen beseitigen, die in unserer nationalen Eigenart begründet liegen. Die Stärke des deutschen Wesens tritt mannigfach zu Tage: sie umfaßt Wagemut wie Gefolgschaftstreue, Lohestrog wie Wärme des Gefühls; der Drang ins Unendliche steht neben tiefer Liebe zur Heimat. Zu den Gefahren des deutschen Charakters, die durch die Geschichte bezeugt sind, gehört die Neigung zur Selbstaufgabe aus Unkenntnis des eigenen Wertes und aus übertriebener Bewunderung des Fremden. Nicht minder gefährlich ist der Hang, sich gehen zu lassen, der uns häufig um die Frucht unserer Mühen, Opfer und Errungenschaften gebracht hat. Nur aus der ernsthaften Betrachtung dieser zugleich kraftvollen und gehemmten Anlage kann der tragische Kampf der deutschen Seele um die ihr gemäße Form, aber auch die Tiefe und Spannweite des deutschen Menschentums ermessen werden.

Die Forderung, dass „biologisches Denken in allen Fächern Unterrichtsgrundsatz werden“ müsse, hatte das Preußische Erziehungsministerium bereits am 13. September 1933 erhoben, als es „Vererbungslehre und Rassenkunde“ zum verpflichtenden Bestandteil aller schulischen Abschlussprüfungen erklärte.⁴⁵ Konkretisiert wurde diese Forderung in einem Erlass des Reichserziehungsministeriums vom 15. Januar 1935. Es gelte, „in der Jugend [...] Stolz auf die Zugehörigkeit zum deutschen Volk als einem Hauptträger des nordischen Erbgutes zu wecken und damit auf den Willen der Schüler in der Richtung einzuwirken, daß sie an der rassischen Aufartung des deutschen Volkstums bewußt mitarbeiten“, heißt es dort. „Diese Schulung von Sehen, Fühlen, Denken und Wollen muß bereits [...] auf der Unterstufe [...] einsetzen [...], so daß nach des Führers Willen ‚kein Knabe und kein Mädchen die Schule verläßt, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt [worden] zu sein‘.“⁴⁶

Während die „naturwissenschaftliche Grundlegung der rassischen Erkenntnisse“ im Fach Biologie vermittelt werden sollte, kam dem Deutschunterricht die Aufgabe zu, die „Jugend so zu festigen, daß sie ihres Deutschtums bewußt, daß sie selbstsicher, wehrhaft und tatbereit wird.“⁴⁷ Leitender Gesichtspunkt bei der Stoff- und Lektüreauswahl war der Begriff der „Volksgemeinschaft“, ein pädagogischer Schlüsselbegriff der Nationalsozialisten, der pseudoreligiöse Bedeutung gewann.⁴⁸ Der „Rassen- und Vererbungsgedanke“ wurde zusammen mit „Familien- und Ahnenkunde“ sowie „Volkskunde“ dem Aufgabenkreis „Das Volk als Blutsgemeinschaft“ zugeordnet. In der Oberstufe sollte auch rassentheoretisches Schrifttum gelesen werden. Im Übrigen wurde in den Richtlinien nachdrücklich die altgermanische Dichtung empfohlen, da der „rassenkundliche Gedanke [...] am stärksten in einer lebendigen Germanenkunde hervortreten“ werde.⁴⁹ Wie Dithmars empirischer Studie über den Lektürekanon im Deutschunterricht entnommen werden kann, kamen die Lehrer dieser Empfehlung nach.⁵⁰ Dies bestätigen auch die Jahresberichte der Hermsdorfer Schulen. Die Behandlung der *Edda* und der *Saga*, des *Hildebrands* und des *Nibelungenliedes* fand dort in zahlreichen Aufsätzen ihren Niederschlag. Sie handeln – um nur einige der Themen zu nennen – *Vom Lebensgefühl der nordischen Rasse* und *Vorbildlich nordische[n] Lebenswerte[n]*, von *Siegfried als Vertreter des nordischen Menschentums*, vom *Führergedanke[n] bei den Nibelungen* und vom *Heldenleben in germanischer Zeit*.⁵¹

In Übereinstimmung mit den Richtlinien zog man darüber hinaus weitere „Dichtungen [...] zu rassenkundlicher Betrachtung“ heran. Bei der Reifeprüfung 1938 wurde unter anderem das Thema gestellt: *Der Kampf des nordischen Menschen gegen artfremde Mächte in den Romanen: Der Schim-*

melreiter [Theodor Storm], *Der Webrwolf* [Hermann Löns], *Seefahrt ist not* [Gorch Fock]. „Die Grundlage unserer heutigen Weltanschauung ist die Rassengemeinschaft des deutschen Volkes“, ist in einem mit „sehr gut“ benoteten Aufsatz zu lesen. „In den Adern eines jeden Deutschen, sei er ein Sohn der Berge [...], sei seine Heimat die weite [...] Ebene des deutschen Ostens, sei er ein Wächter und Hüter des deutschen Stromes im Westen, oder sei es, daß an seiner Wiege das Meer rauschte [...], in den Adern aller, die Deutschland ihre Heimat nennen, fließt nordisches Blut, zwar nicht in der gleichen Reinheit und Stärke, aber trotz teilweise großer Verunreinigung doch in jedem nachweisbar.“⁵²

Für eine Umdeutung im Sinne der nationalsozialistischen Blut- und Boden-Ideologie eigneten sich insbesondere literarische Werke über das bäuerliche Leben, wie sie vor allem an der Hermsdorfer Mädchenschule häufig gelesen wurden. „Bauerntod bedeutet Volkstod!“ so eine Lyzeal-schülerin 1936 über das Thema *Der Bauernstand ist der Granit der bürgerlichen Gemeinschaft*, ein Zitat aus Karl Leberecht Immermanns *Oberhof*-Erzählung, die bereits in der Weimarer Zeit zum Lektürekanon gehörte. „Die einzige wirkliche Blutsquelle ist das Bauerntum“, heißt es in der „Im ganzen gut“ genannten Prüfungsarbeit weiter: „Der Bauer ist sich von jeher seines rassistischen Stolzes bewußt. Er würde nie eine Mischehe eingehen, und darum ist er der Erhalter des rein deutschen Blutes, und wir alle wissen ja heute, was es heißt, fremdes Blut im Volke zu haben. [...] Möge eines Tages aus diesen Bauern ein Blutsadel erwachsen und als rassistisches und deutsches Vorbild für alle Nationen wahrhaft deutsche Menschen stellen.“⁵³

Mit der Erziehung zum Gefühl rassistischer Überlegenheit ging die Erziehung zu Expansionsstreben, Wehrhaftigkeit und Kriegsbegeisterung einher. Die erlebnishafte und mythisierende Verherrlichung des Krieges beherrschte den Deutsch- wie auch den Geschichtsunterricht. In Lektüren und Aufsätzen wurde immer wieder der „Frontgeist“ des Ersten Weltkriegs beschworen, aus dem die deutsche „Volksgemeinschaft“ als eine „Schicksals- und Kampfsgemeinschaft“ hervorgegangen sei. Der sich für sein Vaterland opfernde „Frontkämpfer“ sollte den Jugendlichen Vorbild, Verpflichtung und Vermächtnis sein. Nach der Devise „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“ sollten sie ganz von dem Wunsch erfüllt werden, ihr Leben für Deutschlands Größe und die Eroberung neuen „Lebensraums“ einzusetzen. „Ja, das deutsche Volk ist ein Herrenvolk. Herrentum braucht Raum zur Leistung“, so im Februar 1939 ein angehender Abiturient der Nietzsche-Schule über Hans Grimms Buch *Volk ohne Raum*, das zum Lektürekanon der Oberstufe gehörte. „So mancher Jungkerl wird, wenn die letzte Seite des Buches gelesen ist, härter und entschlossener werden. Und das ist

gut so“, fährt er fort: „Denn wir Deutschen, das beste und bestgehaßte Volk dieser Erde, werden um neuen Lebensraum zu ringen haben.“⁵⁴

Dass nicht nur die Jungen zu Kriegsbereitschaft und Kriegsbegeisterung erzogen wurden, verdeutlichen die Lektürepläne des Hermsdorfer Lyzeums, die bereits im Schuljahr 1933/34 um Kriegs- und Expansionsliteratur ergänzt wurden.⁵⁵ Die „martialisch angelegten Dichtungen der ‚Bewegung‘“ mögen zwar „für Mädchen [...] praktisch kein Identifikationsmuster“ geboten haben, das bedeutet jedoch nicht, daß sie deshalb „zugunsten ‚unpolitischer‘ Stoffe“ entfallen wären.⁵⁶ Die schriftlichen Abschlussprüfungen in den Jahren 1936 und 1937 standen sogar ganz im Zeichen des *Fronterlebnis[ses] in deutscher Dichtung*. „Seit 1813 hatten wir [...] die allgemeine Wehrpflicht. Durch das Versailler Diktat wurde sie uns genommen“, heißt es im Schlussteil einer von Direktorin Franke mit „sehr gut“ bewerteten Arbeit über das Thema *Der deutsche Soldat, wie deutsche Dichter ihn uns zeigen* aus dem Jahr 1936. „Aber als dann am 16. März 1935 [Hitler] uns doch wieder die Wehrhoheit zurückgab, da schlug allen deutschen Jungen das Herz höher: Denn es ist ihnen die höchste Pflicht und das größte Ziel, für Deutschland den Heldentod zu sterben.“⁵⁷

V

Der Deutschunterricht war keineswegs ein politikfreier Raum, wie viele Zeitzeugen behaupten. Ungeachtet dessen dürfen deren Erinnerungen doch nicht als unglaubwürdig abgetan werden. Sie sind nicht einfach nur Ausdruck einer Verklärung der eigenen Schulzeit oder des Wunsches, die Schule und damit sich selbst von historischer Verantwortung zu entlasten.⁵⁸ Sie verweisen vielmehr auf eine grundlegende Problemstellung, nämlich die Frage, inwieweit die Intentionalität von Unterricht – soweit es um dessen politische Dimension geht – von Schülern überhaupt wahrgenommen wird. Zwei Faktoren sind in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam: erstens das Verhältnis zwischen schulischer und familialer Sozialisation und zweitens die Art und Weise, in der Politisches vermittelt wird.

Bei Interviews mit Ehemaligen der Hermsdorfer höheren Schulen wurde deutlich, dass als politische Beeinflussung in der Regel nur wahrgenommen wird, was von der Sozialisation im Elternhaus abweicht, also als Differenz sichtbar wird. Während die aus linksliberalen oder sozialistischen Familien stammenden Interviewpartner über ihre Schulzeit in den Jahren der Weimarer Republik äußerten, der Unterricht sei eher deutschnational ausgerichtet gewesen, meinten die aus bürgerlichen Elternhäusern kommenden Gesprächspartner, es habe wohl den einen oder anderen „linken“ Lehrer gegeben, ansonsten aber sei in der Schule nicht politisiert worden.

Für sie, die damals die Mehrheit unter den höheren Schülern bildeten, traten Elternhaus und Schule nicht als konkurrierende, sondern sich wechselseitig verstärkende Erziehungsinstanzen auf; es gab somit einen weitgehenden Konsens zwischen familialer und schulischer Sozialisation, der in der Regel auch nach 1933 weiter bestanden hat. Auf Grund des Fehlens eines öffentlichen pluralistischen Diskurses war es im Übrigen unter der nationalsozialistischen Herrschaft für Schüler noch schwieriger, politische Beeinflussung als solche wahrzunehmen. Dies gilt auch für Kinder von Regimegegnern, waren deren Eltern doch häufig gezwungen, ihre Gegnerschaft vor ihnen geheim zu halten, um die Familie nicht zu gefährden.

Dass selbst Schüler, die von ihren Eltern zu kritischer Distanz befähigt worden waren, sich der politischen Beeinflussung im Unterricht nur zum Teil entziehen konnten, mag ein Zitat aus der Autobiographie von Ilse Koehn verdeutlichen, die als „Mischling zweiten Grades“ von 1939 an die Hermsdorfer Hans-Thoma-Oberschule besuchte. „Dr. Lauenstein [...] war unerträglich hochtrabend, wenn er von der überlegenen arischen Rasse sprach“, so Koehn über ihren Deutschlehrer. „Aber wenn er sich ‚dem großen Goethe‘ widmete, dann hielt er uns gefesselt [...]. Dann war er großartig.“⁵⁹ Was hier deutlich wird, ist die Differenz zwischen dem wissenschaftlichen Verständnis von politischer Beeinflussung und dem alltagsweltlichen Politikbegriff. Als politisch wird von Schülern zumeist nur das wahrgenommen, was auch in unmittelbar politischem Gewand erscheint, hier der rassenkundliche Vortrag. Dass Politik auch in anderem Gewand auftreten kann, hier in einer rassistisch geprägten Interpretation Goethes, bleibt Schülern hingegen in der Regel verborgen.

Natürlich gab sich der Deutschunterricht im Nationalsozialismus auch explizit politisch, wenn etwa nationalsozialistisches Propaganda-Schrifttum gelesen oder eine nationalpolitische Schulfeier vorbereitet wurde. Diese direkte politische Beeinflussung war aber zumindest an den höheren Schulen, wo die aus den zwanziger Jahren übernommenen nationalkonservativen Philologen noch immer die Mehrheit bildeten, nicht die Regel. Hier dominierte vielmehr die völkisch-nationalistische Auslegung literarischer Werke, die schon für die Weimarer Zeit festgestellt wurde, die jetzt mit der Betonung der „Überlegenheit der arischen Rasse“ und der Verherrlichung des Krieges allerdings eine Radikalisierung erfuhr. Dass die Behandlung jüdischer, liberaler oder sozialistischer Schriftsteller nicht mehr gestattet war, dürfte selbst für solche Schüler, die bereits vor 1933 ihre Schullaufbahn begonnen hatten, kaum eine Änderung bedeutet haben, waren deren Werke doch ohnehin nur von einer sehr kleinen Minderheit unter den Deutschlehrern einbezogen worden. Was entfiel, war denn auch nicht so sehr die Behandlung dieser Literatur als vielmehr die Option darauf.⁶⁰

Der Lektürekanon wurde zwar um einige wenige Werke bereinigt und speziell in den höheren Klassen um „Schrifttum der Gegenwart“, vor allem Kriegs- und Expansionsliteratur, ergänzt, im Übrigen aber wies er ein hohes Maß an Kontinuität auf, und dies nicht nur an den Hermsdorfer höheren Schulen. Hieraus ein Beharrungsvermögen oder gar eine Resistenz des Deutschunterrichts gegenüber den Forderungen der neuen Machthaber abzuleiten, wie dies in der Literatur häufig geschieht,⁶¹ erweist sich jedoch als Fehlschluss. Wenn es in den Richtlinien von 1938 heißt, dass „das Gesinnungsmäßige nicht breitgetreten und zerredet werden“ dürfe, sondern „sich als natürliche Frucht des Unterrichts und seiner Gegenstände zwanglos [...] ergeben“ müsse und deshalb von der Dichtung zu fordern sei, „daß sie sich nicht über Gesinnung ausspricht, sondern in Leben und Schicksal Sinnbilder der nationalsozialistischen Haltung schafft“,⁶² dann liest sich das als deutliche Kritik an einer übertriebenen Ideologisierung des Deutschunterrichts, die es offensichtlich gegeben und sich als dysfunktional erwiesen hatte. Die Deutschlehrer befanden sich somit durchaus im Einklang mit der NS-Schulbürokratie, die eine völlige Revision des überkommenen Lektürekansons gar nicht forderte und damit dem Verlangen breiter bürgerlicher Schichten nach einer Balance zwischen Kontinuität und Veränderung entgegenkam.⁶³

Auch das Fehlen von militantem Antisemitismus kann nicht dahingehend gedeutet werden, dass die Deutschlehrer sich der ihnen auferlegten Aufgabe rassenpolitischer Erziehung entzogen hätten.⁶⁴ Selbst wenn man sich jeglicher Hasstiraden enthielt, so kam man doch auch in Hermsdorf bereitwillig der Forderung nach, „in der Jugend [...] Stolz auf die Zugehörigkeit zum deutschen Volk als einem Hauptträger des nordischen Erbgutes zu wecken“. ⁶⁵ Dieser Unterricht darf in seiner Wirkung nicht unterschätzt werden: Im Verein mit der antisemitischen Propaganda in den Massenmedien erfüllte er durchaus die ihm zgedachte Funktion, bei jüdischen Kindern ein Gefühl „rassischer Unterlegenheit“ zu erzeugen und bei „arischen“ das Bewusstsein, einer „Herrenrasse“ anzugehören. Wie die Jahresberichte, Abitur- und Schlussprüfungsakten nahelegen, ist im Übrigen der eigentliche Beitrag des Deutschunterrichts weniger in der Verbreitung von Antisemitismus zu sehen, als vielmehr in der rassenideologischen Rechtfertigung des Krieges. Die Nationalsozialisten haben es offensichtlich verstanden, an die nationalistisch-chauvinistische Prägung vieler Philologen anzuknüpfen, sie rassistisch zu überformen und ihren expansionistischen Bestrebungen dienstbar zu machen.

Politisch nie beeinflusst? Wenn ehemalige Schüler erklären, der Deutschunterricht sei selbst im „Dritten Reich“ ein politikfreier Raum gewesen, deutet das auf die Subtilität der politischen Beeinflussung hin.

Wenn ihnen kaum Unterschiede zwischen dem Deutschunterricht in der Weimarer Republik und der Zeit des Nationalsozialismus in Erinnerung sind, verweist das auf die verheerende Rolle, die die Mehrheit der Deutschlehrer schon vor 1933 gespielt hat. Die Erinnerungen von Zeitzeugen sollten ernst genommen werden.

Anmerkungen

* Dieser Beitrag erscheint parallel auch in dem von Holger Dainat und Lutz Danneberg herausgegebenen Band *Literaturwissenschaft und Nationalsozialismus*. Tübingen 2003.

1. *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938, S. 35.

2. Siehe z. B. Benjamin Ortmeyer, *Schulzeit unterm Hitlerbild*. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt am Main 1996, S. 77; Ulrich Poppow, *Schulalltag im Dritten Reich*. Fallstudie über ein Göttinger Gymnasium, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 18/1980*, S. 33-69, 41f.; Jens Godber Hansen, *Schule – Spiegel ihrer Zeit*. Die Geschichte der Ricarda-Huch-Schule 1861–1986. Kiel 1986, S. 128. – Differenzierter: Geert Platner (Hg.), *Schule im Dritten Reich – Erziehung zum Tod? Eine Dokumentation*. München 1983, S. 28f.

3. Siehe Bettina Goldberg, *Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte*. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945). Berlin 1994, insbes. Kap. 1-3, 5-7, 13. – Das Lyzeum Hermsdorf (Lyz. Hdf.) bzw. die Hans-Thoma-Schule (HTS) und das Realgymnasium Hermsdorf (Rg. Hdf.) bzw. die Friedrich-Nietzsche-Schule (FNS) sind die Vorläufer der heutigen Georg-Herwegh-Oberschule (GHO), in deren Archiv (GHOA) sich die meisten der hier ausgewerteten Akten befinden. Ergänzt wird die Überlieferung im Schularchiv durch die Bestände der Gutachterstelle für deutsches Schul- und Studienwesen in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin (BBF).

4. So lautete die Forderung, die Reichsinnenminister Köster (SPD) am 5.7.1922 bei der ersten Lesung des Republiksschutzgesetzes im Reichstag formulierte (zit. nach Wolfgang Wittwer, *Die sozialdemokratische Schulpolitik in der Weimarer Republik*. Ein Beitrag zur politischen Schulgeschichte im Reich und in Preußen. Berlin 1980, S. 312).

5. Siehe ebd., S. 315; siehe auch Hans-Christoph Laubach, *Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik*, in: Manfred Heinemann (Hg.), *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart 1977, S. 249-261, insbes. 255ff.; Franz Hamburger, *Pädagogische und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes in der Weimarer Republik*, ebd., S. 263-272.

6. *Hermsdorf-Waidmannsluster Zeitung* v. 10.11.1921; *Höhere Knabenschule der Gemeinde Hermsdorf b. Berlin*, Protokollbuch: Konferenzen 30.5.1911–8.11.1929, 8.11.1921, GHOA.

7. Ebd., 14.8.1924, 8.5.1928; Rg. Hdf., *Jahresbericht 1925/26*, GHOA. – Zur Praxis an anderen Schulen siehe Karin Kitowski, *Wiedermal Verfassungsfeier! Zum Verfassungstag der Weimarer Republik in den Schulen*, in: *Westfälisches Schulmuseum der Stadt Dortmund* (Hg.), *Die Liebe zu Volk und Vaterland*. Erziehung zum Staatsbürger in der Weimarer Republik. Dortmund 2000, S. 43-72; Wolfgang F. W. Schmitz, *Deutschunterricht zwischen Beharrung und Veränderung: Aufsatzthemen Berliner Höherer Schulen in der Weimarer Republik*. Berlin 1999, S. 241ff.; Horst Gies, *Die verweigerte Identifikation mit*

der Demokratie: Geschichtslehrer und Geschichtsunterricht in der Weimarer Republik, in: Reinhard Dithmar (Hg.), Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Auf dem Weg in die Diktatur. Neuwied/Berlin 1993, S. 89-114, 96f.

8. Siehe Oberstudiendirektor Dr. Otto Steinbrück, Nachlass, als Kopie in: GHOA; siehe auch Wittwer 1980, S. 300ff.

9. Höhere Knabenschule, Protokollbuch, 10.9.1926, GHOA; Schreiben Fritz Rücker v. 10.9.1945, in: Steinbrück, Nachlass, ebd.; Fritz Rücker, Lebenslauf, 13.4.1949, in: Volk und Wissen Verlags-Archiv, Berlin. – Zu Rücker und Steinbrück siehe auch weiter unten im Text.

10. Lyz. Hdf., Jahresberichte 1923/24-1932/33, GHOA.

11. Auskunft von Harald Völker, ehem. Leiter der GHO, der Franke persönlich kannte.

12. Hans Mommsen, Die verspielte Freiheit. Der Weg der Republik von Weimar in den Untergang 1918–1933. Frankfurt am Main/Berlin 1990, S. 79f.

13. Peter Gay, Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit 1918–1933. Frankfurt am Main 1970, S. 44ff.

14. Siehe Lyz. Hdf., Jahresberichte 1922/23-1932/33, GHOA; Goldberg 1994, S. 164; Hans Richert (Hg.), Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 2. Teil: Lehraufgaben. Berlin 1925, S. 191ff., hier: 222ff., 352ff., 362f.; Elke Peters, Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Deutschkunde und höhere Schule in Preußen. Weinheim u. a. 1972, S. 126ff.

15. Siehe die Zusammenstellung in: Goldberg 1994, S. 165. – Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Angela Schwalb, Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Frankfurt am Main u. a. 2000, S. 312ff.

16. Die anderen in den Jahresberichten (GHOA) genannten historisch-politischen Themen lauten: *Freiherr vom Stein und die preußische Verwaltungsreform, Der Geist der preußischen Reformen, Revolutionsgedanken des 19. Jahrhunderts im Lied (1924/25); Zeitfragen des Jungen Deutschland, Wie erklärt sich die Niederlage Preußens 1806, und warum gelang die Erhebung sieben Jahre später? (1926/27); Die Friedensarbeit Friedrichs des Großen, Die Jugend Friedrichs des Großen (1929/30); Was erwarte ich von einer historischen Gedenkfeier in der Schule? (1931/32).*

17. Richert 1925, S. 360f.

18. Personalblätter für Lehrer an höheren Schulen, hier: Dr. Martin Emmelmann (geb. 1886), BBF; Rg. Hdf., Jahresberichte 1926/27–1932/33, GHOA. – Siehe auch die Kurzbiografie zu Emmelmann in: Goldberg 1994, S. 366.

19. Gies 1993, S. 89.

20. Siehe die „Ansprache des Herrn Direktor Steinbrück an die Abiturienten am 21. März 1925“, GHOA; siehe auch Hamburger 1977, S. 267.

21. Rg. Hdf., Reifeprüfungs-Akten, GHOA. – Wie aus den Jahresberichten (ebd.) zu ersehen ist, gab es weitere Aufsatzthemen dieser Art: *Wodurch wurde das deutsche Volk auf die Befreiungskriege vorbereitet? (1922/23), Not entwickelt Kraft (1923/24), Welche Ursachen führten den Zusammenbruch Preußens i. J. 1806 herbei? (1924/25), 1815 und 1918. Ein Vergleich (1925/26), Was lehrt uns die Napoleonische Notzeit für die Gegenwart? (1932/33);* siehe auch Gies 1993, S. 93f. u. 107f.

22. Rg. Hdf., Reifeprüfungs-Akten, GHOA. – Siehe auch die Dokumentation von Schülerarbeiten zu diesem Thema und zu den folgenden Themen in: Goldberg 1994, S. 171ff.

23. Rg. Hdf., Schlussprüfungs-Akten Michaelis 1926, GHOA.

24. Rg. Hdf., Schlussprüfungs-Akten Ostern 1925, ebd. – Siehe auch Horst Schallenberg, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933. Ratingen 1964, S. 205ff.; Rüdiger Wulf, Die Legende von der verfolg-

- ten Unschuld. Zur Kriegsschuldfrage im Schulgeschichtsbuch der Weimarer Zeit. In: Westfälisches Schulmuseum der Stadt Dortmund 2000, S. 91-132, 94ff.
25. Rg. Hdf., Schlussprüfungs-Akten, GHOA. – Laut den Jahresberichten (ebd.) gab es vergleichbare Themen auch im Deutschunterricht: *Was macht uns den Rheinstrom so wert?* (1921/22), *Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze* (1932/33).
26. Chaim Seeligmann, Die Philologen zu Beginn der Weimarer Republik. In: ders., Zur politischen Rolle der Philologen in der Weimarer Republik. Köln/Wien 1990, S. 7-63, 63; siehe auch Laubach 1977, S. 258ff.
27. Siehe die Wahlstatistiken in: Goldberg 1994, S. 87f. u. 177.
28. Rg. Hdf., Reifeprüfungs-Akten Ostern 1933, GHOA.
29. Interviews der Verf. mit Stephan Günther Kornicker (Atherton) v. 21.10.1992 u. Peter Neuhoﬀ (Berlin) v. 21.1.1991; briefliche Mitteilungen Theo Kassel (Haifa) v. Dez. 1991 u. Peter Prager (Ilford, Essex) v. 28.7.1992 an die Verf.
30. Zu den Entlassungen in Berlin siehe u. a. Georg Wenzel, Aus der geschichtlichen Entwicklung des Berliner Schulwesens, in: *Weltanschauung und Schule 1* (1937), S. 598-606, 606; Hans-Norbert Burkert u. a., „Machtergreifung“ Berlin 1933. Berlin 1982, S. 228; Gerd Radde, Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973, S. 195 ff.; Mathias Homann, Schulalltag im Dritten Reich – Erfahrungen am Kaiser-Wilhelm-Realgymnasium, in: Gerd Radde u. a. (Hg.), *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, Bd. 1: 1912–1945. Opladen 1993, S. 366-384, 366.
31. Landesarchiv Berlin (LAB), Rep. 92, Akten der Vermögenssicherungsstelle für jüdische Vermögen von Deportierten und Emigranten beim Oberfinanzpräsidenten Berlin-Brandenburg: „Siegfried Israel Aschner“, „Ausgebürgerter Bernhard Israel Krakauer“; briefliche Mitteilung Dr. Miriam Rothbacher geb. Krakauer (Wien) v. 17.1.2000 an die Verf. – Siehe auch die Kurzbiografien in: Goldberg 1994, S. 353 u. 364.
32. Nord-Berliner Tagespost v. 21.4.1933; Rg. Hdf., Jahresberichte 1933/34–1934/35, BBF; Personalblätter für Lehrer an höheren Schulen: Fritz Rücker, ebd.; Interviews der Verf. mit Dr. Erwin Forst (wie die folgenden: Berlin), Reinhold Kinst, Peter Neuhoﬀ, Hans-Joachim Zierop u. Dipl.-Ing. Otto Steinbrück jr. (Bad Breisig), geführt 1991; Wolfgang Rocks, Fritz Rücker – 1892 bis 1974. In: Gerd Hohendorf u. a. (Hg.), *Wegbereiter der neuen Schule*. Berlin 1989, S. 210-217; siehe auch Anm. 9 sowie die Kurzbiografie in: Goldberg 1994, S. 374f.
33. Zu Hintergrund und Ablauf der Kampagne gegen Steinbrück sowie zu dessen pädagogischer und politischer Biografie siehe Goldberg 1994, insbes. S. 161f., 194ff. u. 362f.
34. Rg. Hdf., Jahresbericht 1934/35, BBF; NSDAP-Kartei, Bundesarchiv Berlin – Berlin Document Center (BAB-BDC); Parteistatistische Erhebung 1939 (Berlin), ebd.; Goldene Ehrenzeichen der NSDAP. Namenslisten, ebd. – Zur Biografie Galls siehe Goldberg 1994, S. 199ff. u. 363.
35. Die Berechnung basiert auf: Rg. Hdf., Jahresbericht 1937/38, BBF; Personalunterlagen, ebd.; NSDAP-Kartei, BAB-BDC.
36. Die Berechnung basiert auf: Lyz. Hdf., Jahresbericht 1937/38, GHOA; Personalunterlagen, BBF; NSDAP-Kartei, BAB-BDC.
37. NSLB-Kartei, ebd.; Lyz. Hdf./HTS, Jahresberichte 1933/34–1940/41, GHOA. – Siehe auch die Kurzbiografie zu Franke in: Goldberg 1994, S. 345.
38. Lyz. Hdf./HTS, Jahresberichte 1921/22–1940/41, GHOA; Personalblätter für Lehrer an höheren Schulen, BBF; NSDAP-Kartei, BAB-BDC.
39. Personalblätter für Lehrer an höheren Schulen: Dr. Werner Lauenstein (geb. 1893), BBF; NSLB-Kartei, BAB-BDC; Parteistatistische Erhebung 1939 (Berlin), ebd.; Lyz. Hdf., Jahresberichte 1932/33–1940/41, GHOA; Florentine Franke, 1945, TS [nach 1949], ebd. – Zum familialen und schulischen Hintergrund Lauensteins siehe die Kurzbiografie in: Goldberg 1994, S. 353f.

40. Siehe Harald Scholtz, *Schule unterm Hakenkreuz*. In: Reinhard Dithmar (Hg.), *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Neuwied 1989, S. 1-20, 6; Goldberg 1994, S. 256ff.
41. Harald Scholtz, *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Göttingen 1985. S. 44f.; siehe auch Barbara Schneider, *Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung*. Köln/Weimar/Wien 2000, S. 375ff.
42. Scholtz 1985, S. 134f. u. 171.
43. Delia u. Gerd Nixdorf, *Politisierung und Neutralisierung der Schule in der NS-Zeit*. In: Hans Mommsen, Susanne Willems (Hg.), *Herrschaftsalltag im Dritten Reich*. Düsseldorf 1988, S. 225-303, 231ff.; siehe auch Horst Gies, *Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers*. Köln u. a. 1992, S. 10ff.; Hans Jürgen Apel, Schillers „Wallenstein“ zwischen Kaiserreich und Drittem Reich. *Abituraufsätze in einer sich wandelnden Welt*. In: *Paedagogica Historica XXXI* (1995), S. 65-81, 78f.
44. *Erziehung und Unterricht*, S. 35; Erlass über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ v. 15.1.1935, zit. nach: Renate Fricke-Finkelnburg (Hg.), *Nationalsozialismus und Schule: Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*. Opladen 1989, S. 215-220, 220.
45. Ebd., S. 214.
46. Ebd., S. 216.
47. *Erziehung und Unterricht*, S. 35; Reinhard Dithmar, *Richtlinien und Realität. Deutschunterricht im Gymnasium nach der „Machtergreifung“*. In: ders. (Hg.), *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Neuwied 1989, S. 21-37, 26.
48. Ebd., S. 27.
49. *Erziehung und Unterricht*, S. 51.
50. Dithmar 1989, S. 32.
51. Rg. Hdf./FNS u. Lyz. Hdf./HTS, *Jahresberichte 1933/34-1938/39*, BBF bzw. GHOA.
52. Rg. Hdf., *Reifeprüfungs-Akten*, GHOA. – Zu den anderen schriftlichen Abiturthemen im Fach Deutsch an der Hermsdorfer Jungenschule im Zeitraum 1934 bis 1939 siehe die Zusammenstellung in: Goldberg 1994, S. 281f.
53. Lyz. Hdf., *Schlussprüfungs-Akten*, GHOA.
54. FNS, *Reifeprüfungs-Akten Ostern 1939*, ebd. (Thema der Arbeit: *Raabes Wort, daß ‚nur diejenigen Dichtwerke Anspruch auf Dauer haben, in denen die Nation sich wiederfindet‘, ist an einem Beispiel aus dem neueren Schrifttum zu erörtern*, Deutschlehrer: Rucker, Note: „sehr gut“). – Zur Kriegserziehung im Deutsch- und Geschichtsunterricht siehe auch *Erziehung und Unterricht*, S. 52 u. 69ff.; Dithmar 1989; Gies 1992.
55. Lyz. Hdf., *Jahresbericht 1933/34*, GHOA.
56. Vgl. dagegen Joachim S. Hohmann, „Deutschkundlicher Unterricht“ im Zeichen nationalsozialistischer Ideologie. In: Horst Ehrhardt, Edith Sonntag (Hg.), *Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen*. Frankfurt am Main u. a. 1995, S. 205-238, 234.
57. Lyz. Hdf., *Schlussprüfungs-Akten*, GHOA. – Im einzelnen wurden 1936 folgende Themen gestellt: *Deutscher Kampf um fremde Erde*, *Der Bauernstand ist der Granit der bürgerlichen Gemeinschaft* (Immermann) (UIIa, Leder); *Der deutsche Soldat, wie deutsche Dichter ihn uns zeigen*, *Annette von Droste-Hülshoff und Agnes Miegel, zwei Dichterinnen deutscher Heimat* (UIIb, Franke). 1937 lauteten die Themen: *Das Idealbild des deutschen Soldaten*, *Das Erlebnis des Weltkrieges in der Schau deutscher Dichter* (UIIIa, Franke); *Das Fronterlebnis in deutscher Dichtung, Rückblick – Ausblick, eine Selbstbesinnung* (UIIb, Leder); *Was lernen wir aus dem Zusammenbruch Deutschlands im Jahre 1918?*, *Der ewige Deutsche: Ein ‚Wanderer zwischen beiden Welten‘. Eine Betrachtung zu der Erzählung von Walter Flex* (UIIc, Lauenstein). Auszüge aus einigen dieser Aufsätze sind zusammengestellt in: Goldberg, *Schulgeschichte*, S. 282ff. – Zur tendenziellen „Angleichung des Kanons zwischen Jungen- und Mädchenschulen“ in der NS-Zeit siehe auch Achim

Leschinsky, Jan-Christoph Herrmann, „Hitler und Goethe, ein Schulaufsatz“. Zu den Deutschthemen im Abitur zwischen 1930 und 1940. In: Die deutsche Schule 92 (2000), S. 503-517, 511 u. 514.

58. Vgl. dagegen Ekkehard Meier u. a., Feste mit verjüngten Sinn... Bilder, Dokumente, Informationen, Kommentare zur Geschichte der Albrecht-Dürer-Oberschule (ADO) und des Bezirkes Rixdorf/Neukölln vom Kaiserreich bis 1950. Berlin 1983. S. 227; Ortmeier 1996, S. 77.

59. Ilse Koehn, Mischling zweiten Grades. Eine wahre Geschichte. Reinbek b. Hamburg 1991, S. 37. – Zu Dr. Werner Lauenstein siehe weiter oben im Text.

60. Vgl. dagegen Dithmar 1989, S. 28; Hohmann 1995, S. 232f.

61. Siehe ebd., S. 230; Dithmar 1989, S. 32; Harald Wildhagen, „Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung...“. Mädchenbildung in Preußen. Die Marie-Curie-Oberschule in Berlin-Wilmersdorf als Beispiel für die Geschichte einer höheren Mädchenschule in einem bürgerlichen Wohnbezirk. Berlin 1994, S. 252ff.; Hans Schöner, Die Schule am Ende der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus (1927–1945). In: Günther Breit u. a. (Hg.), Das Gymnasium Wellingdorf. Eine Schule auf dem Kieler Ostufer 1914–1989. Kiel 1989, S. 119-182, 158.

62. Erziehung und Unterricht, S. 36 u. 49.

63. Siehe Scholtz 1985, S. 56.

64. Vgl. dagegen Dithmar 1989, S. 34.

65. Erlass über „Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht“ v. 15.1.1935, zit. nach: Fricke-Finkelnburg 1989, S. 216.

Die Autorin

Bettina Goldberg, Dr. phil., Habilitandin am Institut für Geschichte und ihre Didaktik der Universität Flensburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur deutschen und amerikanischen Sozial-, Bildungs- und Minderheitengeschichte, darunter *Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte* (Berlin 1994), *Matrosenanzug – Davidstern. Bilder jüdischen Lebens aus der Provinz* (zus. m. Gerhard Paul, Neumünster 2002). Derzeitiger Forschungsschwerpunkt: die jüdische Minderheit in Schleswig-Holstein (1918–1945).