

# Archiv für Sozialgeschichte

Herausgegeben von der  
Friedrich-Ebert-Stiftung

59. Band · 2019

Verlag  
J. H. W. Dietz Nachf.

Herausgegeben für die Friedrich-Ebert-Stiftung von:

KIRSTEN HEINSOHN

THOMAS KROLL

ANJA KRUIKE

PHILIPP KUFFERATH (Geschäftsführender Herausgeber)

FRIEDRICH LENGER

UTE PLANERT

DIETMAR SÜSS

MEIK WOYKE

Redaktionsanschrift:

Friedrich-Ebert-Stiftung

Archiv für Sozialgeschichte

Dr. Philipp Kufferath

Godesberger Allee 149, 53175 Bonn

Tel. 02 28/8 83 – 80 57

E-Mail: [afs@fes.de](mailto:afs@fes.de)

Herausgeberin und Verlag danken Herrn Martin Brost für die finanzielle Förderung von  
Bearbeitung und Druck dieses Bandes.

ISSN 0066-6505

ISBN 978-3-8012-4270-1

© 2019 Verlag J.H.W. Dietz Nachf., Dreizehnmorgenweg 24, 53175 Bonn

Umschlag und Einbandgestaltung: Bruno Skibbe, Braunschweig

Satz: POPYRUS – Lektorat + Textdesign, Buxtehude

Druck: CPI books

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany 2019

## Inhalt

### BEITRÄGE ZUM RAHMENTHEMA

#### »DIE WELT VERÄNDERN. REVOLUTIONEN IN DER GESCHICHTE«

<i>Kirsten Heinsohn/Dietmar Süß</i> , Probleme und Perspektiven der Revolutionsforschung .....	3
<i>Thomas Mergel</i> , Lokomotiven im Nachbau. Moderne Revolutionsgeschichte als Mimesisgeschichte .....	19
<i>Andreas Fahrmeir</i> , Revolutionäre Verlaufsmuster? .....	49
<i>Veit Groß/Julian Zimmermann</i> , Eine »revolutionäre Bewegung« im Trecento? Die Tragweite zweier Anachronismen für die Interpretation des Römischen Tribuns Cola di Rienzo (1313–1354) .....	61
<i>Theo Jung</i> , Die Stimme des Volkes und sein Schweigen. 1848/49 als Kommunikationsrevolution zwischen Erwartung und Erfahrung .....	99
<i>Kerstin Wolff</i> , Eine Revolution der Frauen? Die Frauenbewegungspresse und ihre Berichterstattung zur Novemberrevolution .....	131
<i>Christina Ewald</i> , Kampf um die Schule. Handlungsdynamiken und Handlungsspielräume in der Revolution 1918/19 am Beispiel der Bildungspolitik in Hamburg	147
<i>Mike Schmeitzner</i> , Der Kanzler als Historiker. Hermann Müller und die Geschichte der Novemberrevolution .....	171
<i>Willy Buschak</i> , »Sozialismus und Freiheit«. Wie eine kleine Gruppe im mexikanischen Exil der 1940er-Jahre zu einem neuen Verständnis von Revolution kam und welche Folgen das für Europa hatte .....	197
<i>Jan De Graaf</i> , Strikes as Revolutionary History? Probing the Potential for a Revolution in Post-1945 Europe through Wildcat Strikes .....	229
<i>Andrea Heidy Müller</i> , Kirche, Ethnizität und Mythos. Die »Revolution des Poncho« in Ecuador (1960–1990).....	253
<i>Frank Bösch</i> , Transnationale Revolutionen. Die Bundesrepublik und die Systemwechsel im Iran und in Nicaragua.....	271
<i>Etienne Dubslaff</i> , Die ostdeutsche Sozialdemokratie und die »friedliche Revolution«	287

### FORSCHUNGSBERICHTE UND SAMMELREZENSIONEN

<i>Lutz Häfner</i> , Mehr als nur »zehn Tage, die die Welt erschütterten«. Literaturbericht anlässlich des Zentenariums der Russländischen Revolution von 1917 .....	309
<i>Nadine Rossol</i> , Historisierung oder Popularisierung? Die Revolution 1918/19 zwischen öffentlichem Jubiläum und geschichtswissenschaftlichen Impulsen .....	347

<i>Rainer Behring</i> , Italien im Spiegel der deutschsprachigen Zeitgeschichtsforschung. Ein Literaturbericht (2013–2018). Erster Teil: Erster Weltkrieg, Kontroversen um den italienischen Faschismus und um Benito Mussolini .....	369
<i>Stefan Scholl</i> , Für eine Sprach- und Kommunikationsgeschichte des Nationalsozialismus. Ein programmatischer Forschungsüberblick .....	409
<i>Maren Möhring</i> , Jenseits des Integrationsparadigmas? Teil II: Forschungen zur transnationalen Arbeitsmigration in Europa nach 1945 .....	445
<i>Gleb J. Albert</i> , Der vergessene »Brotkasten«. Neue Forschungen zur Sozial- und Kulturgeschichte des Heimcomputers .....	495
Summaries .....	531
Résumés .....	537
Die Autorinnen und Autoren des Bandes .....	543
Rahmenthema des nächsten Bandes des »Archivs für Sozialgeschichte« .....	549

Einzelrezensionen des »Archivs für Sozialgeschichte« finden sich unter  
<<http://www.fes.de/afs>>

Christina Ewald

## Kampf um die Schule

### Handlungsdynamiken und Handlungsspielräume in der Revolution 1918/19 am Beispiel der Bildungspolitik in Hamburg

»Die Spaltung und Zerklüftung der Arbeiterbewegung in drei verschiedene Fraktionen ist an und für sich tief bedauerlich, über den Fraktionen hat die Revolution die Räte, die Gebilde der revolutionären Einheit geschaffen. Wir haben im Rat Einheit, einheitliche Politik, aber wir haben noch nicht die Einigkeit.«<sup>1</sup>

Dies proklamierte Heinrich Laufenberg, Erster Vorsitzender der Exekutive des Arbeiter- und Soldatenrats Hamburg, Altona und Umgegend auf einer Vollversammlung des Großen Arbeiterrats am 30. November 1918, einen guten Monat nach Ausbruch der Revolution in der Hansestadt. Ein Blick in die Diskussionskultur und Entscheidungsfindungsprozesse im Arbeiter- und Soldatenrat, welche sich in dessen Protokollen manifestieren, lässt hieran jedoch ernsthafte Zweifel aufkommen. Nicht nur von Einigkeit waren die Mitglieder des Rats weit entfernt, sondern auch von einheitlicher Politik sowie der revolutionären Einheit. Die Handlungsdynamiken des Rats geben aber weitaus mehr preis als die innerinstitutionelle Konkurrenz, die unter den Arbeiterparteien innerhalb des obersten revolutionären Organs herrschte. An ihnen lassen sich die Fragen beantworten, welches Verständnis von Revolution die Zeitgenossen hatten, wie ›revolutionäre‹ Politik betrieben wurde und wie revolutionär die Revolution von 1918/19 (in Hamburg) überhaupt gewesen ist.

Beispielhaft soll im Rahmen dieses Aufsatzes die Tätigkeit der Schulkommission des Arbeiter- und Soldatenrats zur Beantwortung dieser Fragen untersucht werden. Gleich mehrere Gründe sprechen dafür, den Blick weg von den großen Fragen der politischen Neugestaltung der Stadt hin zur Bildungspolitik zu wenden. Alltagspolitische Belange spielten für die Regierung des Arbeiter- und Soldatenrats in Hamburg eine maßgebliche Rolle, dienten sie doch gleichzeitig zum Machterhalt wie auch zum Machtausbau. Die vorherrschenden Probleme wie Hunger, Unterkunft, Arbeitslosigkeit und Jugendverwahrlosung waren in beinahe allen Bevölkerungsschichten präsent und erforderten konkrete Lösungsansätze. Die Schulpolitik nahm im Arbeiter- und Soldatenrat dabei eher eine untergeordnete Rolle ein, ließen sich durch sie doch eher weniger die vordringlichsten Probleme des Überlebens lösen. Dennoch beschäftigte die Bildungspolitik den Rat wiederholt. Weit hinein ins Kaiserreich reicht die Linie, anhand derer sich die Bedeutung der Bildung für die Bemühungen zur Überwindung von Klassendifferenzen nachverfolgen lässt. In der fünfmonatigen Amtszeit des Arbeiter- und Soldatenrats wurden wegweisende und polarisierende Entscheidungen für die Schulpolitik getroffen, die nicht zuletzt auch die Möglichkeiten der politischen Gestaltung der städtischen Zukunft durch den Rat aufzeigen. Dies gelang jedoch nur dann, wenn die Ratsmitglieder einig vorgingen, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Außerdem wird dargelegt werden, aus welchen Traditionslinien die schulpolitischen Forderungen, Ideen und Beschlüsse entstanden waren.

Bei der »Kommission für Unterrichts-, Kunst- und Bildungswesen« handelte es sich um eine von zwölf Kommissionen, die in den ersten Amtstagen des Arbeiter- und Soldatenrats gebildet wurden. Es war eine der wenigen Kommissionen, die sich dem gemäßigten

1 Rede Heinrich Laufenbergs über die Lage und die Politik des Arbeiter- und Soldatenrates in der Vollversammlung des Großen Arbeiterrats am 30.11.1918, in: *Volker Stalman* (Hrsg.), *Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19*, Düsseldorf 2013, S. 305–319, hier: S. 318f.

Einfluss der Mehrheitssozialdemokratie (MSPD) entzog und ausschließlich aus Mitgliedern der Unabhängigen Sozialdemokratie (USPD) und Linksradiكالen (Hamburger Genestück zu den Spartakisten, ab 1919 KPD) bestand. Die Vorbedingungen für eine Umgestaltung des hamburgischen Schulwesens im Sinne des revolutionären Geists waren äußerst günstig und eine Herausforderung zugleich. Vonseiten der alten Machthaber stand dem Rat mit der Oberschulbehörde unter dem Ersten Bürgermeister Werner von Melle eine konservative und an Modernisierung und Veränderung wenig interessierte, jedoch äußerst durchsetzungsstarke Institution gegenüber. Zeitgleich war in Hamburg die pädagogische Reformbewegung besonders etabliert und durch zahlreiche namhafte Vertreterinnen und Vertreter aktiv. Im November 1918 und in den Folgemonaten trafen so verschiedene Interessen mit Fürsprechern unterschiedlicher politischer Couleur sowie Erfahrung aufeinander und versuchten jeweils ihre Ziele durchzusetzen.

Insbesondere wegen der herausragenden Bedeutung der reformerischen Bewegung in Hamburg ist die Schulpolitik der Stadt bereits umfangreich aufgearbeitet.<sup>2</sup> Was bringt also ein neuerlicher Blick auf die Schulkommission des Arbeiter- und Soldatenrats? Im Folgenden sollen nicht in erster Linie die Ergebnisse der Ratsarbeit und der Schulkommission im Besonderen im Fokus stehen, sondern die Menschen hinter diesen Entscheidungen, um Handlungsdynamiken und vermeintlich revolutionäre Handlungspraxen zu identifizieren. Dafür eignen sich die Belange der Schulkommission aufgrund ihrer quantitativen Übersichtlichkeit. Dennoch manifestieren sich in den Debatten Dynamiken, die exemplarisch für die gesamte Ratsarbeit stehen.

Entscheidend für die Bewertung der Ergebnisse ist die Verwendung und Auslegung des Revolutionsbegriffs, dessen Überprüfung beziehungsweise Zutreffen für die Ereignisse der Wintermonate 1918/19 in Hamburg bisher kaum stattfand. Vielmehr macht es den Eindruck, dass sich die Geschichtswissenschaft durch die starre Bindung an den Begriff in ihren Interpretationsspielräumen selbst beschränkt, bedenkt man, dass die Revolution »im Urteil vieler Historiker weder konkret noch abstrakt gesehen revolutionär genug gewesen« ist.<sup>3</sup> Durch die Untersuchung der Handlungsdynamiken wird diese ambivalente Bewertung zum Ausgangspunkt genommen und das politische Handeln ab November 1918 in Hinblick auf den revolutionären Charakter dieser Zeit (in Hamburg) analysiert. Das Ziel ist dabei nach Andreas Suter definiert, der konstatiert:

»[D]ie Analyse der politischen Semantik (Sprache und Begriffe, Symbole, Rituale, Bilder), mit deren Hilfe Diskursgemeinschaften Ereignisse herstellen, das heißt auf den Begriff bringen und beschreiben, [ist] für die Geschichte politischer Ereignisse zentral: Sie erlaubt die Analyse der kulturellen Werte, Begriffe und Ordnungsvorstellungen, mit deren Hilfe eine bestimmte Gesellschaft das Geschehen in politisch Alltägliches und Außeralltägliches, Zulässiges und Unzulässiges, Erwartetes und Überraschendes einteilt.«<sup>4</sup>

2 Vgl. hierzu *Hans-Peter de Lorent/Volker Ullrich* (Hrsg.), »Der Traum von der freien Schule«. Schule und Schulpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg 1988; *Reiner Lehberger*, Schule in Hamburg während des Kaiserreichs. Zwischen »Pädagogischer Reform« und »Vaterländischer Gesinnung«, in: *Inge Stephan/Hans-Gerd Winter* (Hrsg.), »Heil über dir, Hammonia«. Hamburg im 19. Jahrhundert. Kultur, Geschichte, Politik, Hamburg 1992, S. 417–446; *Reiner Lehberger/Hans-Peter de Lorent*, Schulen in Hamburg. Ein Führer durch Aufbau und Geschichte des Hamburger Schulwesens, Hamburg 2012; *Hildegard Milberg*, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890–1935, Hamburg 1970; *Rainer Nicolaysen*, Demokratische Impulse in Schule und Universität, in: *Hans-Jörg Czech/Olaf Matthes/Ortwin Pelc* (Hrsg.), Revolution! Revolution? Hamburg 1918/19, Kiel 2018, S. 232–243.

3 *Martin Platt*, Deutschland 1918/19. Die unerklärte Revolution, in: *Andreas Braune/Michael Dreyer* (Hrsg.), Republikanischer Alltag. Die Weimarer Demokratie und die Suche nach Normalität, Stuttgart 2017, S. 3–18, hier: S. 10.

4 *Andreas Suter*, Kulturgeschichte des Politischen – Chancen und Grenzen, in: *Barbara Stollberg-Rilinger* (Hrsg.), Was heißt Kulturgeschichte des Politischen?, Berlin 2005, S. 27–56, hier: S. 30.

So können in diesem Rahmen also das Handeln der Akteure und gleichzeitig ihre sinn- und revolutionsschaffenden Ordnungsversuche analysiert werden. Dabei liegt der Untersuchung ein Revolutionsverständnis zugrunde, welches sowohl die politische Revolution (einen Verfassungswechsel implizierend nach Reinhart Koselleck) als auch die soziale Revolution (nach Hannah Arendt) umfasst. Zentral ist hierbei der Drang nach Freiheit, sei es politischer oder sozialer Dimension. Gleichzeitig erfordert Revolution den Drang nach Veränderung und der Schaffung von etwas Neuem, seien es Strukturen, Ordnungen, Ideen, die zu einem tief greifenden politischen und gesellschaftlichen Wandel führen. Entscheidend für das Verständnis der Revolution ist zudem die Wahrnehmung von Zugehörigkeitsgefühlen und die mit der Revolution einhergehende Veränderung ebenjener.<sup>5</sup>

Im Folgenden werden zunächst die Pädagogische Reformbewegung des Kaiserreiches und ihre Forderungen dargestellt, vor allem jene Forderungen, die zwischen November 1918 und März 1919 noch eine größere Rolle in Hamburg spielen sollten. In einem zweiten Schritt werden der Arbeiter- und Soldatenrat, die Schulkommission sowie ihre Mit- und Gegenspieler skizziert und innerhalb der Ereignisse des Herbstes und Winters 1918/19 eingeordnet. Daran anschließend werden auf Grundlage der Protokolle des Arbeiter- und Soldatenrats die von der Schulkommission angeregten Debatten auf der Metaebene untersucht. Ziel ist es, Handlungsdynamiken zu identifizieren und die Diskussionskultur zu analysieren, um sich der vermeintlich revolutionären Art der Politikführung zu nähern und das damalige Selbstverständnis von Revolution mit einem allgemeinen Verständnis von Revolution abzugleichen. Schließlich werden die von der Schulkommission veranlassten Beschlüsse kontextualisiert, um das in ihnen zum Ausdruck kommende (oder fehlende) revolutionäre Potenzial des Arbeiter- und Soldatenrats zu analysieren.

## I. DIE PÄDAGOGISCHE REFORMBEWEGUNG AM ENDE DES 19. JAHRHUNDERTS IN HAMBURG

Die sich seit dem späten 19. Jahrhundert entwickelnde pädagogische Reformbewegung war gleichermaßen Kritik an einem tradierten, autoritären Schulsystem wie zunehmend auch Kritik an den sozialen Verhältnissen des Kaiserreiches. Die komplexe Bewegung gliederte sich dabei in höchst heterogene Strömungen mit individuellen Zielen und Ideen für die Zukunft der deutschen Schulbildung.<sup>6</sup> Bildung gewann insgesamt an gesellschaftlicher Bedeutung, zunehmend forderte auch die Arbeiterschaft bessere Bildungs- und Aufstiegschancen. »Es kommt [...] einem revolutionären Wandel gleich, daß und wie sich die Gesellschaft des 19. Jahrhunderts von öffentlicher Bildung abhängig machte.«<sup>7</sup> Nach Willy Hellpach, in der Weimarer Republik badischer Unterrichtsminister, ließen sich drei Strömungen innerhalb der reformpädagogischen Bewegung identifizieren, die jedoch auch in sich nicht homogen agierten. Unter den Schlagworten »Nationalismus«, »Irrationalismus« und »Sozialismus« subsumierte er 1926 die Schwerpunkte, die von den unterschiedlichen Reformpädagoginnen verfolgt wurden.<sup>8</sup> Die nationalistische Strömung stand in enger Verbin-

5 Dieses Verständnis von Revolution ist angelehnt an *Richard Bessel*, *Revolution*, in: *Jay Winter* (Hrsg.), *The Cambridge History of the First World War*, Bd. 2: *The State*, Cambridge 2014, S. 126–144; *Reinhart Koselleck*, *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*, Frankfurt am Main 2006, S. 240–251; *Hannah Arendt*, *Über die Revolution*, München 1963.

6 Vgl. dazu *Dietrich Benner/Herwart Kemper*, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Reformbewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*, Weinheim/Basel 2003, sowie *Jürgen Oelkers*, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 1989.

7 Ebd., S. 24.

8 *Willy Hellpach*, *Die Wesensgestalt der deutschen Schule*, Leipzig 1926, S. 7, sowie *Milberg*, *Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft*, S. 51f.

derung mit dem Nationalstaatswerdungsprozess seit der Reichsgründung 1871 sowie den von der christlichen Kirche verfolgten Bildungsidealen. Vor allem den Interessen des oberen Bürgertums entsprechend blieb bis 1918 die national-religiöse Erziehung vorherrschend in der wilhelminischen Schule.<sup>9</sup> Dies lag nicht zuletzt an der von Wilhelm II. persönlich auf der Schulkonferenz 1890 geforderten Linie, nach der die Gymnasien regelrecht zu ideologischen Instrumenten werden und die Vaterlandsliebe sowie Loyalität zur Monarchie fördern sollten.<sup>10</sup>

In Hamburg jedoch dominierten die beiden Strömungen des »Irrationalismus« und des »Sozialismus« in einer für die Stadt typischen »Verbindung von kultur- und sozialkritischer Reformtendenz«.<sup>11</sup> Die Sozialdemokraten hatten schon im Erfurter Programm 1891 bildungspolitische Ziele festgehalten, auf dem Mannheimer Parteitag 1906 formulierten Clara Zetkin und Heinrich Schulz dann bildungspolitische Leitsätze.<sup>12</sup> Zentrale Punkte waren hierbei die Trennung von Kirche und Schule sowie die Einheitlichkeit des Schulwesens unabhängig von Stand und Einkommen<sup>13</sup>, denn gerade die restriktive und sozialselektive Schulpolitik des Kaiserreiches stand in der Kritik der Arbeiterbewegung. Die höheren, bürgerlichen Schulen galten ihr als »Terrain der Verteidigung der alten politischen Ordnung« und dienten ihrer Ansicht nach der »Sicherung der überlieferten Privilegien«.<sup>14</sup> Die sozialistische Strömung der Reformpädagogik setzte sich also nicht nur für eine Verbesserung des pädagogischen Ansatzes in den Schulen ein, sondern ebenso für die Überwindung politisch-sozialer Konflikte und eine Verbesserung der Lebensbedingungen für die unteren Schichten. Bildung, und damit verbunden Schule, wurde Teil des Klassenkampfes der Sozialdemokratie, die über Bildung ein neues Menschenbild in der Gesellschaft verankern wollte.<sup>15</sup>

Der kulturkritisch-lebensphilosophische Ansatz des »Irrationalismus« wurde maßgeblich von der Kunsterziehungsbewegung geprägt, die wiederum stark dem Einfluss des Direktors der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark unterlag. Im Zentrum stand die Idee, die schöpferische Seite im Kind zu fördern. Mit seiner Einführung der »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« legte Lichtwark bereits 1887 den Grundstein für die Kunsterziehungsbewegung, die sich später zu einer »Pädagogik vom Kinde aus« entwickelte.<sup>16</sup> Selbst aus einer mittellosen Familie stammend verband Lichtwark in seinem Denken die Kulturkritik, wengleich er die technisch-industrielle Entwicklung im Vergleich zu anderen Kulturkritikern durchaus positiv bewertete, und die Sozialpädagogik. Im »Streben nach

9 Ebd., S. 52f.

10 *Benner/Kemper*, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, S. 26; *Milberg*, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 52.

11 Ebd., S. 53.

12 *Christa Uhlig*, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die neue Zeit* (1883–1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97–1918), Frankfurt am Main/Berlin etc. 2006, S. 50, sowie *dies.*, Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die neue Zeit/Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* (1919–1933), Frankfurt am Main/Berlin etc. 2008, S. 23.

13 *Benner/Kemper*, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, S. 25.

14 *Armin Bernhard*, Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschieden Schulreform, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1999, S. 38.

15 *Benner/Kemper*, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, S. 61; *Bernhard*, Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung, S. 38.

16 *Milberg*, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 52; *Lehberger/de Lorent*, Schulen in Hamburg, S. 117f.

Bildung« sah Lichtwark die »Erhebung des vierten Standes«. <sup>17</sup> Damit wurde er zum Vor- denker der hamburgischen Reformbewegung, die zunächst ausschließlich von der Volksschullehrerschaft getragen wurde und vor allem zur Zeit des »Sozialistengesetzes« Sympathien und Nähe zur Sozialdemokratie und Arbeiterbewegung entwickelte. <sup>18</sup>

An dieser Stelle ist ein Blick in die Organisationsstrukturen der Hamburger Lehrerschaft sinnvoll, um die vor 1918 geführten Debatten einordnen zu können. Von staatlicher Seite regelte das Unterrichtsgesetz von 1870 den Schulbetrieb, womit Hamburg als einer der letzten Staaten eine geregelte Schulpflicht und die Volksschule einführte. Durch die in diesem Schulgesetz verankerte Schulsynode war der Hamburger Lehrerschaft ein gewisses Maß an Mitbestimmung zugestanden worden. <sup>19</sup> Zudem gab es mit den Schulvorständen bereits Selbstverwaltungsorgane an den Volksschulen sowie Schulkommissionen in jedem Hamburger Schulbezirk, denen es jedoch kaum gelang, ihre Kompetenzen gegen die Interessen der Oberschulbehörde zu behaupten. <sup>20</sup>

Die Hamburger Lehrerschaft war aus sich selbst heraus gut organisiert. Bereits 1805 hatte sich die »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« als Fachverband und Interessenvertretung gegründet. Knapp siebzig Jahre später, 1873, folgte die Gründung des »Vereins Hamburger Volksschullehrer«, die in der Gesellschaft der Freunde nicht repräsentiert waren. 1893 zählte der Verein mehr Mitglieder als die deutlich ältere, aber auch konservativere Gesellschaft der Freunde und hatte mit der »Pädagogischen Reform« ein viel beachtetes Publikationsmedium. Dennoch löste sich der Verein 1894 auf und die Mitglieder schlossen sich der Gesellschaft der Freunde an, die daraufhin einen ausgeprägt reformorientierten Flügel erhielt. Dies führte sowohl nach innen als auch nach außen zu Konfliktpotenzial, beispielsweise im Rahmen der durch den Senat 1906 beschlossenen Wahlrechtsreform mit plutokratischem Charakter und des Ausschlusses von Sozialdemokraten aus dem Schuldienst. <sup>21</sup>

### *Die Forderungen der reformorientierten Lehrerschaft Hamburgs im Kaiserreich*

Neben Reformbestrebungen der pädagogischen Lehr- und Lernansätze in Hamburger Schulen <sup>22</sup> forderten die Pädagogen – häufig unterstützt durch die Sozialdemokratie – auch strukturelle Veränderungen des Schulwesens in der Hansestadt. Zu den vier wichtigsten Forderungen gehörten die Einheitsschule, die Selbstverwaltung der Schulen, die Einbindung der Eltern in den Schulbetrieb sowie die Abschaffung des verpflichtenden Religionsunterrichts. Innerhalb dieser vier Themen variierten die genauen Forderungen und Vorstellungen gleichermaßen wie innerhalb der reformorientierten Lehrerschaft. Gemein war ihnen,

<sup>17</sup> Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 62.

<sup>18</sup> Ebd., S. 54ff.; Roger Niemann, Kulturelle und pädagogische Erneuerung in Hamburg von 1886 bis 1914. Alfred Lichtwark und seine Zeitgenossen, in: Quickborn. Zeitschrift für plattdeutsche Sprache und Literatur 82, 1992, S. 275–285, hier: S. 276.

<sup>19</sup> Reiner Lehberger, »Schule als Lebensstätte der Jugend«. Die Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen in der Weimarer Republik, in: Ullrich Amlung/Dietmar Haubfleisch/Jörg-W. Link u. a. (Hrsg.), »Die alte Schule überwinden«. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1993, S. 32–64, hier: S. 33; Hans Heesch, Das Verhältnis von Schule und Kirche in Hamburg, in: Hamburg, ein Sonderfall. Festschrift zum Kongreß der Lehrer und Erzieher in Hamburg 1966, hrsg. v. der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg 1966, S. 119–125, hier: S. 119; Lehberger/de Lorent, Schulen in Hamburg, S. 111f.

<sup>20</sup> Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 60.

<sup>21</sup> Franklin Kopitzsch, Vaterländisches Schul- und Erziehungswesen, in: Volker Plagemann (Hrsg.), Industriekultur in Hamburg. Des Deutschen Reiches Tor zur Welt, München 1984, S. 218–222, hier: S. 219f.; Lehberger, Schule in Hamburg während des Kaiserreichs, S. 431.

<sup>22</sup> Vgl. hierzu Lehberger/de Lorent, Schulen in Hamburg, S. 117f.

dass sie alle in den Herbst- und Wintermonaten 1918 eine wichtige Rolle in den Plänen zur Umgestaltung der Gesellschaft spielen sollten. Daher lohnt es sich, diese Debatten kurz zu skizzieren, bevor die Umbruchphase am Ende des Ersten Weltkriegs in den Blick genommen wird.

»Das zweite die Hamburger Reformbewegung entscheidend prägende Moment [nach Alfred Lichtwark, C. E.] bestand darin, daß in ihr in der ersten Generation hervorragende Lehrer mitwirkten, die Lichtwarks Ideen über den engeren Zusammenhang von Pädagogik und Unterrichtsbetrieb hinaus durch Vertiefung seiner sozialpädagogischen Ansätze sowie durch Einbeziehung sozialpolitischer und weltanschaulicher Fragestellungen für den gesamten Bereich der inneren Reform fruchtbar zu machen verstanden.«<sup>23</sup>

Zu diesen Lehrern zählte Heinrich Wolgast, der ebenfalls schon 1887 mit seiner Bürokratismuskritik eine der größten späteren Debatten der Schulreform vorbereitete, nämlich die Frage der Selbstverwaltung der Schulen, die ab November 1918 eine wichtige Rolle spielen sollte. Ziel war eine Demokratisierung des Schul- und Unterrichtsbetriebs, das ab 1889 von der Schulsynode verfolgt wurde.<sup>24</sup> Die Kritik der radikalen Reformpädagogen richtete sich hierbei vor allem gegen die monarchieähnlichen Herrschaftsstrukturen an den Volksschulen durch die von der Oberschulbehörde auf Lebenszeit eingesetzten Hauptlehrer. Auf der deutschen Lehrerversammlung 1910 in Straßburg war es der Hamburger Volksschullehrer Wilhelm Paulsen, der die Gestaltung des Unterrichts durch den Lehrer, Selbstverwaltungsorgane aus Lehrern und Eltern sowie die Wahl des Schulleiters durch das Lehrerkollegium forderte. Eine Mehrheit fand Paulsen weder auf dem Kongress noch in der Hamburger Volksschullehrerschaft.<sup>25</sup>

Seit der Jahrhundertwende wurde die Idee, Eltern stärker in den Schulbetrieb einzubinden, vor allem von der Kunsterziehungsbewegung verfolgt, später mit großer Unterstützung der Sozialdemokratie. So forderte die Hamburger SPD 1906/07 Elternvertreter in allen Schulinstanzen. Diese demokratische Elternbewegung war durchaus teilweise erfolgreich, ab 1910 gründeten sich von Barmbek ausgehend in verschiedenen Stadtteilen Elterngemeinschaften.<sup>26</sup> Hinter diesen Gründungen standen nicht nur schulpflegerische und sozialpädagogische Absichten:

»Über diesen unpolitischen Rahmen hinaus dienten die Elterngemeinschaften vornehmlich dem Zweck, die Volksschuleltern im Sinne der sozialdemokratischen Schulpolitik mit Erziehungsfragen vertraut zu machen und durch diese Elternkreise selbst die Forderung nach direkter Wahl ihrer Vertreter in die Schulvorstände stellen zu lassen.«<sup>27</sup>

Weiterführende Demokratisierungsbestrebungen in der Schule wurden jedoch, wie schon im vorangegangenen Absatz zur Selbstverwaltung angeführt, nicht maßgeblich weiter durchgesetzt, wengleich die Forderungen aus Hamburg diesbezüglich national artikuliert wurden.<sup>28</sup>

Zu den größten Kritikpunkten der pädagogischen Reformbewegung zählte die soziale Kluft, die zwischen Volksschulen und den höheren Schulen bestand und durch die bereits im Kindesalter soziale Selektion durch die hohen Gebühren der höheren Schulen sowie die Vorschulen der höheren Schulen stattfand. »Bevor sich schulische Begabung überhaupt herausbilden konnte, war die Trennung der Schulkinder faktisch schon realisiert.«<sup>29</sup> Die

23 *Milberg*, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 57.

24 *Ebd.*, S. 59.

25 *Lehberger*, Schule in Hamburg während des Kaiserreichs, S. 435.

26 *Milberg*, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 59f.

27 *Ebd.*, S. 60.

28 *Ebd.*, S. 60f.; *Lehberger*, Schule in Hamburg während des Kaiserreichs, S. 435.

29 *Ebd.*, S. 426.

Forderung der Volksschullehrerschaft, die schulische Ausbildung an Volksschulen qualitativ aufzuwerten, sowie die Forderung der Sozialdemokratie nach Lehr- und Lernmittelfreiheit trafen sich im Konzept der Einheitsschule. Gab es zwar auch hier unterschiedliche Vorstellungen über deren genaue Umsetzung, war der allgemeine Konsens zumeist eine gemeinsame, verbindliche Grundschule für alle Kinder unabhängig ihrer Herkunft.<sup>30</sup> Es war vor allem die Oberlehrerschaft, die auf Grundlage verschiedener Argumente, wie der Einschränkung des Schulwahlrechts der Eltern, gegen die Einheitsschule agitierte. Letztlich stellte die Idee der Einheitsschule die gesamte politisch-soziale Struktur des Kaiserreichs infrage,

»denn wenn man den Grundsatz der Rechtsgleichheit im Bildungswesen im Sinne des Einheitsschulgedankens auslegen würde, dann würde wohl auch die Gleichstellung aller Bürger bei politischen und kommunalen Wahlen, d. h. die Abschaffung des Klassenwahlrechts – und damit die Auflösung des ständisch gegliederten Staates gefordert.«<sup>31</sup>

Zu den wichtigsten Unterstützern der Einheitsschule gehörten Wilhelm Paulsen sowie der Volksschullehrer Richard Ballerstaedt, der im März 1919 vor dem Arbeiter- und Soldatenrat die Forderung nach Selbstverwaltung präsentieren sollte.<sup>32</sup>

Obwohl die Trennung von Kirche und Staat – und damit auch von Kirche und Schule – in der Hamburgischen Verfassung von 1860 offiziell vollzogen wurde, hatte die Kirche bis 1910 zwei Vertreter in der Oberschulbehörde.<sup>33</sup> In der Frage des Religionsunterrichts, beziehungsweise der Ablehnung des Religionsunterrichts, trafen sich die Vorstellungen der Reformpädagogen einmal mehr mit denen der Sozialdemokratie. Den reformorientierten Lehrern ging es dabei nicht um eine Absage an die Religion im Allgemeinen, Unterricht zur Geschichte der Religionen wurde durchaus nicht kategorisch abgelehnt. Der konfessionelle, verpflichtende Religionsunterricht hingegen stand seit den 1880er-Jahren stark in der Kritik. Die Oberschulbehörde reagierte auf diese Forderung, indem sie ab 1890 die Befreiung vom Religionsunterricht auf begründeten Antrag (beispielsweise die nicht evangelisch-lutherische Konfession der Eltern) hin ermöglichte – ein Recht, von dem in der hamburgischen Bevölkerung nur sehr zögerlich Gebrauch gemacht wurde, sodass die Frage nach der Abschaffung des Religionsunterrichts nicht verstummte.<sup>34</sup> Einen Höhepunkt fand die Ablehnung des Religionsunterrichts in der reformorientierten Volksschullehrerschaft zwischen 1903 und 1906. Zum einen wurde »versucht, die Biologie als Grundlage eines sozial gerichteten Humanismus zu empfehlen«.<sup>35</sup> Der seit 1896 in Hamburg nicht mehr im Lehrplan der Oberstufe in Volksschulen vorgesehene Biologieunterricht sollte dazu beitragen, die Gleichwertigkeit aller Menschen zu betonen, wonach ihnen auch die gleichen Möglichkeiten zugestanden werden sollten. Zudem organisierten sich ab 1905 die Freidenker in Hamburg straffer und fanden viele Anhänger unter den Volksschullehrern. Schließlich schritten Bremer Volksschullehrer 1905 voran und forderten die Abschaffung des Religionsunterrichts beim Bremer Senat; diese Bewegung hatte Einfluss auf die Hamburger Reformlehrer.<sup>36</sup>

30 *Benner/Kemper*, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, S. 36; *Uhlig*, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung, S. 31 und 50; *Lehberger*, Schule in Hamburg während des Kaiserreichs, S. 428.

31 Ebd., S. 429.

32 Ebd., S. 429.

33 *Hans Georg Bergemann*, Staat und Kirche in Hamburg während des 19. Jahrhunderts (1848–1874), in: *Inge Mager* (Hrsg.), Hamburgische Kirchengeschichte in Aufsätzen, Teil 4: Das 19. Jahrhundert, Hamburg 2013, S. 27–74; *Kopitzsch*, Vaterländisches Schul- und Erziehungswesen, S. 218.

34 *Milberg*, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 63f.

35 Ebd., S. 71.

36 Ebd., S. 71f.

»Die Zahl der Gegner des Religionsunterrichts unter den Hamburger Volksschullehrern war also in den Jahren 1903 bis 1906 erheblich angewachsen – eine Folge nicht nur der Aktivität der Hamburger Freidenkerorganisationen und der Tatsache, daß in der Stellungnahme gegen den Religionsunterricht Bremen vorangegangen war, sondern eine Folge auch der Politisierung der Schulfrage, die sich in diesen Jahren vollzogen hatte, und der dieser Entwicklung entsprechenden Radikalisierung der an der Schulreform interessierten Lehrerschaft.«<sup>37</sup>

Dieses radikale und reformorientierte Potenzial der Hamburger Lehrerschaft brach sich im November 1918, in einem plötzlichen Moment der politischen Offenheit vor allem in den Anfangstagen des Novembers, Bahn und verband sich mit sozialdemokratischen sowie kommunistischen Vorstellungen über die Neugestaltung des hamburgischen Staats und der städtischen Gesellschaft. Dass Schule und Schulbildung in den Augen der linken Partei(en) eine wichtige Rolle spielten, macht schon die enge Verbindung von Reformlehrerschaft und Arbeiterbewegung beziehungsweise Sozialdemokratie im Hamburg des Kaiserreiches deutlich. Bildungspolitik wurde als Mittel verstanden, das soziale System des Kaiserreiches zu reformieren und die soziale Kluft und die Ungleichheit der Menschen im Reich zu überwinden. Im Folgenden werde ich darlegen, wie die neuen Machthaber in der Stadt mit diesem Potenzial umgingen. Dazu seien vorab einige Worte zu den Akteuren im Arbeiter- und Soldatenrat sowie der politischen Organisationsstruktur während dessen fünfmonatiger Amtszeit gesagt.

## II. SCHUL- UND BILDUNGSPOLITISCHE AKTEURE IM NOVEMBER 1918

Wer waren »die Revolutionäre«? Die Kommission für Unterrichts-, Kunst- und Bildungswesen des Hamburger Arbeiter- und Soldatenrats hatte drei Mitglieder und unterstand einem stark linken Einfluss. Carl Eulert sowie Erna Halbe saßen für die Linksradikalen im Arbeiter- und Soldatenrat, Jacob Rieper war Vorstandsmitglied der Hamburger Unabhängigen. Keiner der drei brachte praktische Erfahrung in der Schulpolitik mit, abgesehen von Tätigkeiten im Arbeiterbildungswesen und in der sozialdemokratischen Jugendarbeit. Erna Halbe war zudem ausgebildete Kindergärtnerin.<sup>38</sup> Vorsitzender der Kommission wurde Eulert. Möglicherweise gingen die Revolutionäre davon aus, der promovierte Jurist würde sich am ehesten gegen die reformverweigernde, konservative Oberschulbehörde durchzusetzen vermögen.<sup>39</sup>

Diese Schulkommission war eine von zwölf Kommissionen, die am 14. November 1918 gewählt wurden. Zu diesem Zeitpunkt war Hamburg bereits etwas über eine Woche in der Hand der Revolutionäre, die sich in der Nacht vom 5. auf den 6. November zentraler Schaltstellen in der Hansestadt bemächtigt hatten.<sup>40</sup> Am Morgen des 6. November 1918 gründete sich ein provisorischer Arbeiter- und Soldatenrat, der sich ausschließlich aus Mitgliedern der USPD zusammensetzte und proklamierte, die politische Macht in der Stadt übernommen zu haben. Am Mittag kam es zu einer Massenversammlung auf dem Heiligengeistfeld, von wo aus sich die Menschen zum Sitz des Generalkommandos im benachbarten Altona aufmachten. Der kommandierende General, Adalbert von Falk, war allerdings bereits in den frühen Morgenstunden geflohen und hatte somit widerstandslos auch die mi-

37 Ebd., S. 73.

38 Halbe war auch bis in den Dezember hinein die einzige Frau im Rat. *Volker Ullrich*, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, in: *de Lorent/Ullrich*, »Der Traum von der freien Schule«, S. 11–24, hier: S. 15, sowie *Christina Lipke*, Erna Halbe, in: *Olaf Matthes/Ortwin Pelc* (Hrsg.), *Menschen in der Revolution. Hamburger Porträts 1918/19*, Husum 2018, S. 41–43, hier: S. 41.

39 *Ullrich*, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, S. 15.

40 *Stalmann*, *Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19; ders.*, *Die Revolution von 1918/19 in Hamburg*, in: *ZfG* 62, 2014, S. 5–24, sowie *Volker Ullrich*, *Kriegsalltag. Hamburg im Ersten Weltkrieg*, Köln 1982.

litärische Macht in die Hände des Arbeiter- und Soldatenrats gelegt. Nachdem der provisorische Arbeiter- und Soldatenrat sich ausschließlich aus Mitgliedern der Unabhängigen zusammengesetzt hatte, kam es am 8. November zur Wahl eines Großen Arbeiterrats in den Betrieben, die als legitimatorische Grundlage für den nun zu bildenden Arbeiter- und Soldatenrat fungieren sollte. Aus den insgesamt 600 Mitgliedern des Großen Arbeiterrats wurden 18 Delegierte in die Exekutive entsandt, zu der außerdem je drei Delegierte der MSPD, USPD, Linksradikalen sowie der Gewerkschaften gehörten. Fast zeitgleich wählten die Soldaten des IX. Armeekorps im Gebiet des Staats Hamburg aus der Vollversammlung der Soldatenräte einen Delegiertenausschuss. Aus diesem heraus wurde der Oberste Soldatenrat bestimmt, der zunächst 15, später 30 Mitglieder umfasste. Die Mitglieder des Obersten Soldatenrats waren größtenteils politisch indifferent und unerfahren, es lässt sich keine eindeutige Parteizuordnung vornehmen.<sup>41</sup>

Gemeinsam bildeten die Exekutive des Großen Arbeiterrats und der Oberste Soldatenrat den »Arbeiter- und Soldatenrat Hamburg und Umgegend«, der erstmals am 12. November 1918 zusammentrat und sich bis zu seiner letzten Sitzung Ende März 1919 als oberste Revolutionsregierung der Stadt verstand. An seiner Spitze standen Heinrich Laufenberg und sein Vertreter, der Vorsitzende des Obersten Soldatenrats Wilhelm Heise. Während der in Hamburg bis dahin unbekannte Heise wohl eher zufällig an die Spitze der Revolution in der Hansestadt gespült worden war, war die Wahl Laufenbergs wegweisend für die politische Linie des Rats in den folgenden zwei Monaten. Denn Laufenberg gehörte zu den Linksradikalen – der politischen Gruppierung im Arbeiter- und Soldatenrat, die eigentlich den geringsten Rückhalt in der stark sozialdemokratisch geprägten Arbeiterschaft Hamburgs genoss. Doch seine Anti-Kriegs-Haltung und sein Einsatz für die Einigung der Arbeiterschaft hatten Laufenberg schon während des Kriegs Sympathien eingebracht. Als Ende Dezember der Sozialdemokrat Walther Lamp<sup>1</sup> den Vorsitz des Soldatenrats und Ende Januar der ebenfalls sozialdemokratische Gewerkschafter Karl Hense den Vorsitz des Arbeiterrats übernahm, wurde die Politik des Arbeiterrats spürbar gemäßiger.<sup>42</sup>

Die zwölf besagten Kommissionen wurden zwei Tage nach der konstituierenden Sitzung gebildet. Der Arbeiter- und Soldatenrat hatte mittlerweile seine neuen Sitzungsräume im Rathaus bezogen, von dessen Laube die rote Fahne wehte.<sup>43</sup> Die Kommissionen setzten sich ausschließlich aus Mitgliedern des Arbeiterrats zusammen. Die einzige Ausnahme bildete die Kommission für Militärwesen, die abgesehen von einem Beigeordneten aus dem Arbeiterrat den Soldatenratsmitgliedern vorbehalten blieb. Die größte Kommission war jene, die sich mit Fragen der Wirtschaft beschäftigen sollte (Kommission für Handel, Schifffahrt, Industrie und Gewerbe), was aufgrund der immensen Bedeutung dieses Sektors für die Prosperität der Stadt wenig überrascht.<sup>44</sup>

41 *Volker Stalman*, Die Revolution von 1918/19 in Hamburg. Vom Räteradikalismus zum hansestädtischen Parlamentarismus, in: *Detlef Lehnert* (Hrsg.), Revolution 1918/19 in Norddeutschland, Berlin 2018, S. 99–175, hier: S. 133.

42 Ebd., S. 135 und 163; *Ursula Büttner*, Politische Gerechtigkeit und sozialer Geist. Hamburg zur Zeit der Weimarer Republik, Hamburg 1985, S. 38.

43 Es handelte sich um folgende Kommissionen: 1. Auswärtiges, Politik und Presse, 2. Sozialpolitische Abteilung, 3. Verkehrswesen, 4. Ernährungswesen, 5. Justiz- und Gefängniswesen, 6. Sicherheitswesen, Polizei, 7. Sanitätswesen, 8. Bauwesen, 9. Unterricht-, Kunst- und Bildungswesen, 10. Handel, Schifffahrt, Industrie und Gewerbe, 11. Finanzwesen, Steuern, 12. Militärwesen. Kurzzeitig war zudem eine Kommission für Schadenersatzsachen angedacht, diese wurde jedoch schnell aufgehoben. Vgl. hierzu 8. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 14.11.1918, in: *Stalman*, Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19, S. 295–198, hier: S. 197.

44 7. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 13.11.1918, in: *Stalman*, Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19, S. 190–194, hier: S. 192, und 8. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 14.11.1918, S. 197.

Wenngleich sich nicht alle Mitglieder des Arbeiter- und Soldatenrats in ihrer parteipolitischen Zugehörigkeit identifizieren lassen, wird dennoch erkennbar, dass es die Mitglieder der MSPD verstanden hatten, sich in nahezu jede Kommission wählen zu lassen. In den Kommissionen für Verkehrswesen, in der Sozialpolitik sowie im Sanitätswesen dominierten sie eindeutig. Außer der Kommission für Militärwesen war die Schulkommission die einzige, aus der sich die Genossen der MSPD gänzlich herausgehalten haben. Diese war wiederum für alle drei ihrer Mitglieder nicht das einzige Betätigungsfeld innerhalb des Arbeiter- und Soldatenrats. Erna Halbe gehörte außerdem der Kommission für Ernährungswesen (Sitz im Kriegsversorgungsamt) an, Carl Eulert saß in der Kommission für Justiz- und Gefängniswesen (Sitz in der Welckerstraße) und Jacob Rieper war Teil der Kommission für Sicherheitswesen und Polizei (Sitz im Stadthaus). Das Ziel ihrer gemeinsamen Kommission beschrieb Heinrich Laufenberg dem Großen Arbeiterrat: »Die Schulkommission des Rats behandelt die Fragen der geistigen Bildung des Menschen, die Erziehung, die Universitätsfrage und alles, was daran hängt.«<sup>45</sup> Letztlich war es jedoch vor allem Eulert, der sich für die Schulpolitik einsetzte. Er bezog ein Büro in der Oberschulbehörde, dem Sitz der Schulkommission. Die Unterstützung seiner beiden Mitstreiter erhielt er nur in ausgewählten Situationen, diskussionsführend im Plenum des Arbeiter- und Soldatenrats blieb er zumeist allein. Er war es auch, der den engsten Kontakt zu Oberregierungsrat Klusmann als Vertreter der Oberschulbehörde sowie zum Mitte November gegründeten Lehrerrat pflegte.<sup>46</sup>

Es war noch der provisorische Arbeiter- und Soldatenrat, der sich bemühte, Einfluss auf die Hamburger Lehrerschaft zu nehmen und bereits am 8. November 1918 eine Versammlung aller Lehrerinnen und Lehrer im Gewerkschaftshaus zusammenrief. Während die Vertreterin des Arbeiter- und Soldatenrats, Frieda Düwell, die hohe Bedeutung von Schule und Bildung für den Rat unterstrich, indem sie betonte, die Lehrerschaft sei die erste Berufsgruppe, für die der Rat eine Notwendigkeit zur zügigen Organisation sah, war die Initiative für diese Veranstaltung von drei jungen Lehrern der Gesellschaft der Freunde ausgegangen.<sup>47</sup> Zwar äußerten sich neben Frieda Düwell auch einige Reformpädagogen wie Richard Ballerstaedt. Doch insgesamt war die Lehrerschaft unsicher, inwieweit dem Arbeiter- und Soldatenrat zu trauen sei, und kritisierte die kurzfristige Einberufung der Versammlung durch die neue Regierung. Fritz von Borstel äußerte sich konkret dazu: »Als Vorsitzender der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens bedauere ich, daß der Rat sich nicht an die größte Organisation der Hamburger Lehrerschaft gewandt hat. Deshalb könnte ich die heutigen Beschlüsse nicht als Stimme der Lehrerschaft ansehen.«<sup>48</sup> Es kam nicht zu der vom Arbeiter- und Soldatenrat geforderten sofortigen Bildung eines Aktionsausschusses der Lehrer, sondern der Antrag von Borstels wurde angenommen und die Lehrerschaft organisierte sich selbst unter Leitung der Gesellschaft der Freunde. 2.300 Lehrerinnen und Lehrer kamen am 12. November 1918 im Curio-Haus, dem imposanten Sitz der Gesellschaft der Freunde, zusammen und in einem bemerkenswerten Schulterschluss von Volksschul- und Oberschullehrerschaft wurde der Lehrerrat gegründet. Unterstützt wurden sie dabei von der Oberschulbehörde und dem Kriegsversorgungsamt, die Unterricht und Ausgabe von Lebensmittelkarten an diesem Tag frühzeitig enden ließen.<sup>49</sup> Unverzüglich trug der Lehrerrat zentrale Forderungen zusammen,

45 Rede Heinrich Laufensbergs in der Vollversammlung des Großen Arbeiterrats am 30.11.1918, S. 315.

46 *Volker Ullrich*, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, S. 15.

47 *Reiner Lehberger*, Für Einheitsschule und Selbstverwaltung (Teil 1), in: HLZ 11, 2018, S. 56–61, hier: S. 56; *Ullrich*, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, S. 12.

48 Hamburger Nachrichten, Morgenausgabe, 9.11.1918.

49 Schreiben der Oberschulbehörde an sämtliche Schulleitungen und die Leiter der ständigen Bezirksausgabestellen in Hamburg vom 11. November 1918, Staatsarchiv der Freien und Hansestadt Hamburg (StAAH), 361-2 V, Nr. 81 Lehrerrat 1918/19.

namentlich den Erlass eines Reichsschulgesetzes, die Einführung der Einheitsschule, die Selbstverwaltung der Schulen unter Beteiligung der Eltern sowie Glaubens- und Gewissensfreiheit.<sup>50</sup> Auf Bitten Eulerts legte der Lehrerrat ihm frühzeitig die dringlichsten Forderungen noch einmal gesondert vor, wobei diese sich auf die Einführung der Einheitsschule, die Selbstverwaltung der Schulen sowie die Abschaffung des Religionsunterrichts beschränkten, während das Reichsschulgesetz zunächst nicht als vorrangiges städtisches Problem angesehen wurde.<sup>51</sup>

Die Schulkommission brachte im Laufe ihrer fünfmonatigen Tätigkeit zehn Themen in den Sitzungen des Arbeiter- und Soldatenrats ein, die nicht deckungsgleich mit jenen vom Lehrerrat (der bis Mai 1919 insgesamt 45 Mal tagte<sup>52</sup>) frühzeitig erarbeiteten Forderungen waren. Von den einzelnen Kommissionen sind keine Protokolle überliefert, sodass über interne Diskussionen im Vorwege der Plenumsitzungen nur spekuliert werden kann. Die meisten der Eingaben wurden nur ein einziges Mal diskutiert und entweder zum Beschluss gebracht oder nicht wieder angesprochen. Hierzu gehören die Erleichterung des Austritts aus Religionsgemeinschaften, die Abschaffung des Zölibats für Lehrerinnen, die Bildung von Schülerräten, die Belegung der Schulen durch das Militär, die Einführung von Wahlen für das Schulleiteramt und das Vorgehen gegen die Schulen, die sich weigerten, anlässlich der Ermordung Rosa Luxemburgs und Karl Liebknechts, wie vom Arbeiter- und Soldatenrat angeordnet, Halbmast zu flaggen. Die höchste Aufmerksamkeit im städtischen Bewusstsein erreichte die Kommission mit der Entscheidung für die Abschaffung des Religionsunterrichts kurz vor Weihnachten 1918. Vor allem aus bürgerlichen Kreisen regte sich hier starker Protest, sodass im Vorwege der Wahlen zur Nationalversammlung der schulische Religionsunterricht zum Politikum wurde. Innerhalb des Rats dominierten jedoch zwei andere Themen die Arbeit der Schulkommission. Sowohl das eigentlich schon vor dem Krieg erarbeitete und auf seine Verabschiedung wartende Fortbildungsschulgesetz<sup>53</sup> als auch die Abschaffung der Kirchensteuer wurden während der Amtszeit des Rats sechs Mal diskutiert und stießen vonseiten der Oberschulbehörde und des Senats auf den vehementesten Widerstand. Obschon Laufenberg auch die Universitätsfrage als Teil des Aufgabenbereichs der Schulkommission betrachtete, nahm sich dieser Sache der Rat geistiger Arbeiter an. Eine Diskussion über die zu gründende Universität gab es im Arbeiter- und Soldatenrat nicht. Ebenso auffällig ist die fehlende Diskussion über die Einheitsschule, eine der zentralen Forderungen des Lehrerrats.

### III. HANDLUNGSDYNAMIKEN UND DISKUSSIONSKULTUR IN DEN PROTOKOLLEN DES ARBEITER- UND SOLDATENRATS

Quantitativ lässt sich feststellen, dass die Schulkommission ihre Themen etwa einmal monatlich auf die Tagesordnung bringen konnte. Dabei wurden die Tagesordnungspunkte von den anderen Mitgliedern des Arbeiter- und Soldatenrats lange Zeit mehrfach ignoriert, sodass sich bei Eulert Mitte Februar eine gewisse Frustration einstellte, als er bemerkte: »Es ist schade, daß die Anträge heute verhandelt werden; wäre das in den nächsten Tagen

50 Ullrich, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, S. 13; Nicolaysen, Demokratische Impulse in Schule und Universität, S. 233.

51 Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 110.

52 Hans-Peter de Lorent, Der Lehrerrat, in: ders./Ullrich, »Der Traum von der freien Schule«, S. 25–40, hier: S. 29.

53 Vgl. zum Fortbildungsschulgesetz die Examensarbeit von Jürgen Brühns, Erziehung der Ungelernten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Interessen. Zur Entstehung und Entwicklung der allgemeinen Fortbildungsschule in Hamburg 1900 bis 1923, Hamburg 1982.

geschehen, dann hätte der Punkt zum 25. Mal auf der Tagesordnung gestanden.«<sup>54</sup> Diese Episode verrät zugleich etwas über die Arbeitsdisziplin der Ratsmitglieder. An diesem Tag hatten die Anträge der Schulkommission zwar ganz oben auf der Tagesordnung gestanden, doch nach einer kritischen Anmerkung Eulerts, zu Sitzungsbeginn sei eine zu knappe Besetzung von Ratsmitgliedern für solch wichtige Entscheidungen anwesend, wurden sie nach hinten verschoben.<sup>55</sup> Schulpolitik hatte mindestens bis Anfang Februar keine Priorität im Rat, wenngleich dies angesichts der Tatsache überraschen mag, dass auch die Trennung von Kirche und Staat – also eine alte sozialdemokratische Forderung aus dem Eisenacher Programm von 1869 und dem Erfurter Programm von 1891 – zu den Aufgaben der Schulkommission gehörte.<sup>56</sup> Zudem waren es die Sozialdemokraten gewesen, die im Kaiserreich mit der Reformlehrerschaft für die Etablierung einer neuen gesellschaftlichen Ordnung über die Bildungspolitik gekämpft hatten. Erst gut einen Monat vor den Wahlen zur Bürgerschaft, die im März 1919 stattfanden, wurde den Anträgen der Kommission mehr Raum in den Sitzungen und Diskussionen eingeräumt.

In den Debatten um die von der Schulkommission eingebrachten Anträge manifestiert sich der Unterschied zwischen politisch erfahrenen Bürokraten und den weniger versierten Idealisten. Frederik Seyd Baumann, der schon vor der Revolution in der Hamburger Verwaltung gearbeitet hatte, erinnerte sich 1924: »Daß aus dieser Atmosphäre kleinbürgerlicher Vereinsmeierei staatsumwälzende Beschlüsse hervorgehen konnten, wollte mir allerdings damals nicht recht in den Sinn.«<sup>57</sup> Volker Stalman sprach jüngst nicht nur von »eingeschränkten Gestaltungsmöglichkeiten«, sondern vielmehr auch von unüberlegten Entscheidungen und mangelnden »Kenntnissen, um die vielfältigen, komplexen Vorgänge einer städtisch-staatlichen Verwaltung zu durchschauen«.<sup>58</sup> Dennoch wurde im Rat viel Wert auf die Einhaltung bürokratischer Grundzüge gelegt, weshalb eine etwas unkonventionelle Antragseinbringung seitens der Schulkommission mehrfach kritisiert wurde. Vielfach fühlten sich vor allem die MSPD-Abgeordneten für eine Beschlussfassung nicht ausreichend informiert.<sup>59</sup> Karl Hense, seit Ende Januar 1919 Laufenbergs Nachfolger als Erster Vorsitzender des Arbeiter- und Soldatenrats, monierte nach erneutem Fehlen einer Vorlage für eine Eingabe der Kommission: »Solche vom Zaun gebrochenen Beratungen mache ich nicht mehr mit, und ich protestiere entschieden dagegen, daß heute abend [sic!] ein Beschluß gefaßt wird.«<sup>60</sup> Damit machte er wenig Eindruck auf Eulert, der seine Aktivitäten für die Schulkommission ab Februar noch massiv verstärkte, ohne jedoch seine Politikführung zu ändern. Erneut war es Hense, der Kritik übte: »Aber wenn ich an eine Körperschaft herantrete, die etwas beschließen soll, dann kann es nicht immer so aus dem Handgelenk gemacht werden, wie das die Manier der Schulkommission bisher gewesen ist.«<sup>61</sup> Auch andere Ratsmitglieder übten Kritik an diesem Vorgehen, woran Unterschiede im politischen Verständnis erkennbar werden: Bürokratische Praxis galt im Rat mehr als revolutionärer Tatendrang, Ordnung war wichtiger als Spontanität oder Impulsivität.

54 64. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 13.2.1919, in: *Stalman*, *Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19*, S. 922–931, hier: S. 922.

55 Ebd.

56 *Wilhelm Mommsen* (Hrsg.), *Deutsche Parteiprogramme*, München 1960, S. 349–353.

57 *Frederik Seyd Baumann*, *Um den Staat. Ein Beitrag zur Geschichte der Revolution in Hamburg 1918/19*, Hamburg 1924, S. 42.

58 *Stalman*, *Die Revolution von 1918/19 in Hamburg. Vom Räteradikalismus zum hansestädtischen Parlamentarismus*, S. 143.

59 23. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 7.12.1918, in: *Stalman*, *Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19*, S. 348–355, hier: S. 351.

60 31. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 21.12.1918, in: ebd., S. 412–419, hier: S. 414.

61 75. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 23.3.1919, in: ebd., S. 1034–1049, hier: S. 1040.

Auch der Umgang mit Senat und Bürgerschaft war von diesem politischen Verständnis geprägt. Dabei lassen sich parteiabhängige Unterschiede erkennen. Namentlich der linke Flügel des Rats, etwa Laufenberg, Eulert oder Carl Herz, sah eine Notwendigkeit darin, der alten Regierung ihre Grenzen aufzuzeigen oder sie »möglichst außer Spiel« zu lassen.<sup>62</sup> Während die Genossen um Karl Hense aber durchaus offen für den Dialog mit dem Senat waren – Eulert warf ihnen zwischenzeitlich vor, sogar im Interesse des Senats zu arbeiten<sup>63</sup> –, war die Schulkommission weniger kompromissbereit.

»Wenn ein Gesetz, das hier beschlossen ist, noch einmal zum Gegenstand einer Verhandlung mit dem Senat gemacht wird, dann kann ich nichts dagegen machen, aber ich als Schulkommission muß es ablehnen, mit dem Senat noch einmal zu sprechen und ihm Gelegenheit [zu] geben, Gesetze, die hier beschlossen sind, abzuändern. Das muß schon der Arbeiterrat tun, wenn der den Senat als übergeordnet ansieht. [...] Die Schulkommission hat sich nun nicht mit dem Senat wieder in Verbindung gesetzt, denn der Senat steht nicht über ihr, sondern wir über ihm. Ohne besonders stolz zu sein, kann man wirklich verstehen, wenn ich nicht noch einmal mit dem Senat sprechen wollte.«<sup>64</sup>

Diese Verweigerungshaltung stieß auf massive Kritik, schließlich sei es ein »Akt der Höflichkeit«<sup>65</sup>, auf Bitte des Senats als Verwaltungsbehörde noch einmal Rücksprache zu gewissen Entscheidungen zu halten. Die Parteidifferenzen kulminierten in dieser Situation, die Schuld an der Verzögerung der Abschaffung der Kirchensteuer wurde der KPD gegeben. Die Person Eulerts und die KPD scheinen hier eng miteinander verbunden, war es doch Eulert persönlich gewesen, der weitere Absprachen mit dem Senat verweigert hatte. »Wir von der Sozialdemokratischen Partei wie auch die Genossen der U.S.P. werden dafür sorgen, daß unser Beschluß, betr. Trennung von Staat und Kirche, durchgeführt wird.«<sup>66</sup> Das Verhältnis zur Oberschulbehörde, immerhin unter Vorsitz des Ersten Bürgermeisters Werner von Melle, war etwas differenzierter. Trotz der Zurückhaltung gegenüber dem Senat vonseiten der Schulkommission des Arbeiter- und Soldatenrats suchte diese dennoch die Expertise der Oberschulbehörde für größere Entscheidungen – zumindest zu Beginn der Tätigkeit. So beriet die Oberschulbehörde in ihrer Sitzung am 28. November 1918 über die Anträge des Lehrerrats, über die der Arbeiter- und Soldatenrat, nicht ohne die Meinung der Behörde eingeholt zu haben, Beschluss fassen wollte.<sup>67</sup> Dass die Oberschulbehörde, wengleich eher aus strategischen Gründen als aus Überzeugung, durchaus gesprächsbereit war, zeigte sich an ihrer engen Zusammenarbeit mit dem Lehrerrat. Während die Behörde versuchte, den Kontakt zu Eulert so gering wie möglich zu halten, kam sie dem Lehrerrat teilweise in den in ihren Augen annehmbaren Vorschlägen entgegen, andernfalls bediente sie sich einer Verzögerungstaktik, in der Hoffnung, tief greifende Veränderungen im Schulwesen verhindern zu können. Dabei galt es vor allem auch, den Arbeiter- und Soldatenrat aus den Beratungen möglichst herauszuhalten.<sup>68</sup>

Die Parteiunterschiede und ein in diesen Parteizugehörigkeiten inhärentes Selbstverständnis führten insbesondere gegen Ende der Regierungszeit des Arbeiter- und Soldatenrats zu Konflikten. Mit der Terminierung der Wahlen auf den 19. Januar 1919 beziehungsweise 16. März 1919 entwickelten vorrangig die Mitglieder der Mehrheitssozialdemokratie ein ausgeprägtes Wahlkampfalkül. Entscheidungen wurden vor dem Hintergrund des

62 74. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 18.3.1919, in: ebd., S. 1023–1033, hier: S. 1024.

63 51. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 28.1.1919, in: ebd., S. 663–681, hier: S. 678.

64 75. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 23.3.1919, S. 1041 und 1043.

65 Ebd., S. 1043.

66 Ebd., S. 1044.

67 Auszug aus dem Protokoll der Oberschulbehörde vom 28. November 1918, StAHH, 361-2 V, Nr. 81 Lehrerrat 1918–1920.

68 Ullrich, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, S. 15f.

Stimmengewinn getroffen. Dies betraf in der Schulpolitik vor allem die Beschlüsse zur Trennung von Kirche und Staat. Ende Dezember 1918 äußerte Max Konsalik:

»Wir treten in der nächsten Zeit in die Wahlbewegung und sollten uns gerade jetzt hüten, mit irgendwelchen Beschlüssen die Wähler vor den Kopf zu stoßen. Vergessen Sie doch nicht, daß auch die Frauen wählen können und daß die Pfaffen gerade auf die Frauen noch einen sehr großen Einfluß haben. Ich möchte Sie also bitten, [...] eventuell die Sache auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Ich fürchte, wenn wir das Gesetz jetzt veröffentlichen, einen nachteiligen Einfluß auf unsere Wahlbewegung.«<sup>69</sup>

Anstatt die Gunst der Stunde zu nutzen, um Entscheidungen im vielfach beschworenen revolutionären Sinne durchzusetzen, verlagerten einige Ratsmitglieder ihr Engagement lieber auf die Zeit nach Einsetzung einer gewählten Konstituante. Politisches Kalkül überlagerte revolutionäre Aufbruchsstimmung – zumindest in Bezug auf das Kirchenaustrittsalter von 14 Jahren, in dessen Kontext Konsalik seine Bedenken äußerte. Damit folgten die Mitglieder der MSPD durchaus der aus Berlin von Friedrich Ebert vorgegebenen Linie, immerhin sah der Parteivorsitzende die Aufgabe der Räte auch eher als Reichsverweser, während eine zu wählende Konstituante die Zukunft des Landes bestimmen sollte.<sup>70</sup>

Auf der anderen Seite stellte sich nach den Wahlen zur Bürgerschaft am 16. März 1919 eine gewisse Resignation bei den »Verlierern« der Wahl (die USPD hatte nur 8,1 % der Stimmen bekommen, die KPD war zu den Wahlen zur Bürgerschaft nicht angetreten<sup>71</sup>) ein. So sah Carl Herz, Vertreter der USPD im Arbeiter- und Soldatenrat, es am 18. März nicht mehr in seiner Entscheidungsgewalt, wie den Beharrungskräften im Senat begegnet werden sollte, die die Verabschiedung des Fortbildungsschulgesetzes noch immer verzögerten.

»Die ganze Angelegenheit ist eigentlich eine Frage der politischen Macht. Nun sind wir ja eine Körperschaft, die im Sterben liegt, und über unseren Leichnam verfügen die mehrheitssozialistischen Genossen. Wir müssen nun eine Erklärung von den Genossen, die M.d.B. [Mitglied der Bürgerschaft, C.E.] sind, darüber haben, was sie mit dem Leichnam beginnen und wie sie den Nachlaß liquidieren wollen. [...] Die Mitglieder des Arbeiter- und Soldatenrats, die nicht M.d.B. sind und nicht die Mehrheit haben, können zu dieser Frage eigentlich kaum Stellung nehmen.«<sup>72</sup>

Es erhob sich sofort Einspruch vonseiten der Mehrheitssozialdemokraten, Peter Stuhr forderte, das Gesetz zu verabschieden, »eben weil wir noch da sind. Ich will nicht, daß wir begraben werden, ehe wir tot sind.«<sup>73</sup> Die von Herz angesprochene Frage der politischen Macht galt also nicht nur zwischen Rat und (neugewählter) Bürgerschaft, sondern auch innerhalb des Rats.

Gleichzeitig einte die Ratsmitglieder das Selbstverständnis als Sozialdemokraten, welches Eulert geschickt nutzte, als es um die Abschaffung des Religionsunterrichts ging: »Für einen Sozialdemokraten ist die ganze Geschichte selbstverständlich.«<sup>74</sup> Ferdinand Kalweit von den Unabhängigen unterstrich dazu noch, dass die Trennung von Schule und Kirche »eine alte Forderung unseres Programms«<sup>75</sup> sei. Die Abschaffung des Religionsunterrichts wurde schließlich einstimmig angenommen. Diese Situation stellte eine der wenigen Gelegenheiten

69 31. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 21.12.1918, S. 414f.; vgl. auch 30. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 19.12.1918, in: *Stalman*, *Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19*, S. 406–410, hier: S. 409f., und Vollversammlung des Großen Arbeiterrats am 27.12.1918, in: ebd., S. 440–447, hier: S. 446f.

70 *Volker Ullrich*, *Die Revolution von 1918/19*, München 2009, S. 35.

71 *Volker Stalman*, Einleitung, in: ders., *Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19*, S. 9–103, hier: S. 101f., sowie *Ursula Büttner*, *Politische Gerechtigkeit und sozialer Geist*, S. 63.

72 74. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 18.3.1919, S. 1023f.

73 Ebd., S. 1024.

74 23. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 7.12.1918, S. 351.

75 Ebd.

dar, in der sich die Schulkommission geschlossen hinter eine Sache stellte. Alle drei Mitglieder plädierten hintereinander für die Durchführung des Gesetzes, was schließlich auch ohne weitere Gegenstimmen angenommen wurde.<sup>76</sup> Die Durchsetzungskraft von Ratsentscheidungen durch die von Laufenberg vielfach beschworene Einigkeit innerhalb des gesamten Rats wurde bei dieser Entscheidung deutlich. Die Abschaffung des Religionsunterrichts wurde trotz Widerstand vor allem aus dem Bürgertum durchgesetzt.

Auch persönliche Konflikte spielten in der Zusammenarbeit der Revolutionäre eine Rolle. Dies tritt in den Auseinandersetzungen zwischen Karl Hense und Carl Eulert ab Anfang 1919 am deutlichsten zutage und entzündete sich Anfang Februar um die Abschaffung der Kirchensteuer. Diese wollte der Senat erneut durch Aussitzen mindestens für das Jahr 1919 zu vermeiden versuchen, zumal das Ende der Tätigkeit des Arbeiter- und Soldatenrats mittlerweile absehbar war. Während Hense sich aus praktischen Gründen hinter die Finanzdeputation des Senats stellte – die Beamten zur Einziehung der Steuer für 1919 seien schließlich schon eingesetzt –, bestand Eulert auf die Umsetzung des Beschlusses und warf dem Vorsitzenden des Arbeiterrats vor, die Macht des Rats nicht nutzen zu wollen. Henses Antwort macht deutlich, dass die beiden nicht das erste Mal aneinandergerieten: »Sooft der Genosse Eulert das Wort nimmt und gegen mich polemisiert, kommt er immer mit der Unterstellung, daß ich kein Interesse daran hätte, daß wir irgendeinen Einfluß auf den Staat gewinnen. Das ist eine Unterstellung, die durch die fortwährende Wiederholung nicht an Beweiskraft gewinnt.«<sup>77</sup> Am Ende unterlag Hense in dieser Abstimmung. Doch schon im Kontext des nächsten Tagesordnungspunkts – der Verweigerung vieler Schulen, wie angeordnet zu Ehren Karl Liebknechts und Rosa Luxemburgs Halbmast zu flaggen – suchte er erneut die Konfrontation mit Eulert. Dieser fühlte sich moralisch geohrfeigt durch die Missachtung der Vorgaben des Rats. Hense nannte die bloße Anordnung »eine Unklugheit« und einen »taktischen Fehler«.<sup>78</sup>

Die Diskussionskultur war insgesamt stark von einer ablehnenden Haltung gegeneinander und anderen Ansichten gegenüber geprägt. Wortmeldungen beinhalteten fast immer Kritik und Gegenargumente. Dass diese aber oft nicht die Meinung der Mehrheit der Ratsmitglieder wiedergaben, lässt sich an den Abstimmungsergebnissen ablesen. So kam es in der Frage um den erleichterten Kirchenaustritt ab 14 Jahren, die Ende Dezember 1918 diskutiert wurde, zu Protest gegen das in den Augen einiger Mehrheitssozialdemokraten zu niedrige Alter für eine solche Entscheidung. Obwohl Karl Hense, Max Konsalik und Wilhelm Heise gegen die Beschlussfindung in dieser Sache opponierten, standen ihnen nur Eulert als Antragssteller sowie Laufenberg als Unterstützer entgegen. Andere Mitglieder des Arbeiter- und Soldatenrats enthielten sich eines Kommentars, stimmten aber mit 20 zu 13 Stimmen für den Antrag Eulerts, der damit eine deutliche Mehrheit fand.<sup>79</sup> Der erleichterte Austritt aus Religionsgemeinschaften ab 14 Jahren war beschlossen.

Einer der entscheidendsten Aspekte zum Verständnis der Handlungsdynamiken innerhalb des Rats war die vorherrschende Uneinigkeit über das konkrete Verständnis von Revolution. Die Akteure stimmten nicht darin überein, wie genau sie zu fassen und wann sie beendet beziehungsweise vollzogen sei. Heinrich Laufenberg konstatierte in seiner Rede vor dem Großen Arbeiterrat am 30. November 1918: »Die Revolution ist nicht abgeschlossen, und wir, die wir an der Spitze stehen, sind die einzigen, die es noch versuchen können, die Dinge in friedlicher und unblutiger Weise in den neuen Zustand hinüberzuführen.«<sup>80</sup>

76 74. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 18.3.1919, S. 1024.

77 64. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 13.2.1919, S. 924.

78 Ebd., S. 925.

79 31. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 21.12.1918, S. 414f.

80 Rede Heinrich Laufenbergs in der Vollversammlung des Großen Arbeiterrats am 30.11.1918, S. 311.

In den frühen Diskussionen um das Fortbildungsschulgesetz äußerte sich vor allem Eulert jedoch in anderer Weise. Das Gesetz hatte bereits 1913 vorgelegen, ausgearbeitet von in Eulerts Augen »unzeitgemäßen«, weil vorrevolutionären Behörden.<sup>81</sup> »Es ist von Vertretern der sozialdemokratischen Bürgerschaftsfraktion erklärt worden, daß es sich um ein ganz vorzügliches Gesetz handelt. Das mag für 1913 zutreffen, für 1918, nach der Revolution, ist es nicht mehr der Fall.«<sup>82</sup> Für Eulert war die Revolution Anfang Dezember 1918 vollzogen, eine Auffassung, die im Rat nicht unbedingt geteilt wurde. Wenngleich sich alle Ratsmitglieder der vor ihnen liegenden Aufgaben in einer neu anbrechenden Zeit bewusst waren, herrschte kein einheitliches Verständnis davon, was »Revolution« eigentlich war. Entsprechend different waren die Erwartungen und Absichten, die mit diesem Begriff verbunden wurden und die sich in der unterschiedlichen Politikführung widerspiegeln. Diese unterschiedlichen Erwartungen definierten zudem die Handlungsspielräume und erklärten die unterschiedlichen Konzepte der Aneignung, mit denen die Akteure auf die Veränderungen reagierten.

Aber auch die Auffassung über die »unzeitgemäßen Behörden« herrschte nicht unter allen Ratsmitgliedern vor. Bei der ersten Debatte um das Fortbildungsschulgesetz sprachen sich gleich vier Mitglieder der MSPD für die sofortige Verabschiedung des Gesetzes aus. Immerhin habe die Ausarbeitung neun Jahre in Anspruch genommen und man könne »doch jetzt das mühsam geschaffene Werk nicht durch ein paar Reden wieder außer Kraft setzen!«.<sup>83</sup> Dies ist umso erstaunlicher, als eine Nachprüfung durch die Schulkommission ergab, dass »ein großer Teil der Anträge der sozialdemokratischen Fraktion nicht mit in das Gesetz aufgenommen worden ist«.<sup>84</sup> Der gemäßigte Flügel des Arbeiter- und Soldatenrats sah seine Aufgabe also durchaus nicht nur darin, sich von den alten Institutionen abzugrenzen und Neues zu schaffen. Vielmehr werden auch hier Entwicklungslinien deutlich, die sich in die reformpädagogische Bewegung des Kaiserreiches zurückverfolgen lassen und nun eher reformistisch als revolutionär umgesetzt werden sollten. Kommt dieses Vorgehen im Kontext des Fortbildungsschulgesetzes zwar bereits 1918 zum Ausdruck, nahm allerdings der Reformwille (und in diesem Zusammenhang noch mehr der Revolutionswille) vor allem gegen Ende der Amtszeit des Rats ab. Durch die Wahlen zur Bürgerschaft und in der Erwartung eines Wahlerfolgs sahen die gemäßigten Ratsmitglieder die Möglichkeit, Veränderungen durch ein demokratisch gewähltes Parlament statt durch eine sich selbst legitimierende Übergangsregierung umzusetzen.

Den Mitgliedern des Arbeiter- und Soldatenrats war daran gelegen, die Geschicke der Stadt nachhaltig zu verändern und ihre politische Durchsetzungskraft zu demonstrieren. Dafür eignete sich die Schulpolitik gut und vor allem gegen Ende der Amtszeit des Rats wurde noch eine Reihe von Beschlüssen verabschiedet. Herz äußerte dazu: »In der Bürgerschaft muß natürlich zu erkennen gegeben werden, daß es sich um eine Vorlage des Arbeiter- und Soldatenrats handelt, weil immer der Vorwurf erhoben wird, daß der Arbeiter- und Soldatenrat nichts an positiver Arbeit geleistet hat.«<sup>85</sup> Doch was hatte der Rat in der Schulpolitik umgesetzt und welche Bedeutung kommt diesen Beschlüssen in ihrem historischen Kontext zu?

81 18. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 28.11.1918, in: *Stalman*, Der Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat 1918/19, S. 285–294, hier: S. 292.

82 23. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 7.12.1918, S. 349.

83 18. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 28.11.1918, S. 292.

84 23. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 7.12.1918, S. 349.

85 74. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 18.3.1919, S. 1023.

## IV. REVOLUTIONÄRE ERRUNGENSCHAFTEN ODER REALISIERUNG VON REFORMTENDENZEN?

## DIE BILDUNGSPOLITIK DES ARBEITER- UND SOLDATENRATS

Wie sich aus der Untersuchung der Protokolle des Arbeiter- und Soldatenrats ergeben hat, zeichneten sich die Handlungsdynamiken eher durch starre Bürokratie, parteiübergreifende und persönliche Konflikte sowie die Positionierung und (Nicht-)Durchsetzung gegenüber den alten Eliten aus als durch revolutionären Eifer und Tatendrang. Dennoch gelang es der Schulkommission um Carl Eulert, einige Beschlüsse durchzusetzen, die in einem größeren Kontext betrachtet werden sollten, um die von ihnen ausgehenden revolutionären Impulse bewerten zu können.

Der einzige vom Lehrerrat unterbreitete Vorschlag, den Eulert mit Nachdruck und entsprechend zügig verfolgte, war die Abschaffung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, nachdem die Oberschulbehörde Ende November beschlossen hatte, den Eltern freizustellen, ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen. Eulert intervenierte und drängte im Arbeiter- und Soldatenrat zur Aufhebung des Religionsunterrichts, um die Angelegenheit aus der Hand der Oberschulbehörde zu nehmen. Am 10. Dezember 1918 wurde der entsprechende Beschluss des Arbeiter- und Soldatenrats veröffentlicht und sorgte für einen Sturm der Entrüstung vonseiten der Kirchen sowie des konservativen Bürgertums. Zahlreiche Flugblätter wurden in Umlauf gebracht, Unterschriften gesammelt und der Religionsunterricht vor allem von den rechten Parteien zum Wahlkampfthema im Vorfeld der Wahlen zur Nationalversammlung erhoben. Diese Entscheidung des Rats bot »ein willkommenes ›unpolitisches‹ Ventil«<sup>86</sup> für das mit der seit November in der Stadt voranschreitenden Entwicklung unzufriedene Bürgertum, seinen Unmut zu kanalisieren, und bot den gegenrevolutionären Kräften einen Rahmen, ein erstes deutliches Zeichen zu setzen.<sup>87</sup> Tatsächlich kam es hier zu einem Bruch mit dem in der Stadt Hamburg tief verwurzelten Protestantismus. Die alte sozialdemokratische Forderung der Trennung von Kirche und Schule wurde trotz großer Gegenwehr realisiert und die Ratsmitglieder demonstrierten ihr Potenzial, gesellschaftlich tief greifende Veränderungen herbeizuführen. Betrachtet man die Abschaffung des Religionsunterrichts also – durchaus zu Recht – als revolutionären Moment in der Schulpolitik des Arbeiter- und Soldatenrats, sollte aber die Folgeentwicklung dieses Beschlusses nicht außer Acht gelassen werden. Im März 1920 sprach sich der von der Bürgerschaft beauftragte Prüfungsausschuss, der die Beschlüsse des Rats auf ihre Rechtmäßigkeit untersuchen sollte, für die Beibehaltung des Gesetzes über die Abschaffung des Religionsunterrichts aus. Der Senat führte daraufhin eine Untersuchung des Gegenstands durch das Reichsgericht herbei, das im Dezember 1920 einen Widerspruch des Gesetzes mit der Reichsverfassung erkannte, woraufhin der Religionsunterricht in Hamburg wieder eingeführt wurde.<sup>88</sup> Wenngleich die Reichsverfassung Anfang Dezember 1918, als der Rat die Abschaffung beschloss, noch nicht einmal abzusehen war, unterstreicht dieses Ergebnis dennoch das revolutionäre Potenzial, welches in den Herbst- und Wintermonaten vorhanden gewesen ist. In diesem Punkt griffen der Impuls aus der reformpädagogisch orientierten Hamburger Lehrerschaft und die sozialdemokratischen Ziele, die man für wegweisend im Winter 1918/19 halten sollte, ineinander. Aus sich heraus hatten die neuen politischen Akteure neues Recht geschaffen, wie Heinrich Laufenberg es in einem anderen Zusammenhang vor dem Großen Arbeiterrat ausdrückte: »Jede Revolution schafft aus sich heraus neues Recht, und dieses neue Recht beruht auf der Tatsache der Macht, auf der Tatsache, daß eben die Revolution zum Siege gekommen ist. Tatsächliche

86 Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft, S. 121.

87 De Lorent, Der Lehrerrat, S. 30.

88 Walther Lamp'1, Das groß-hamburgische Revolutionsrecht, Hamburg 1921, S. 113.

politische Machtverschiebung ist die Grundlage der Rechtsordnung, wie sie aus einer Revolution erwächst.«<sup>89</sup>

Eine zweite Forderung des Lehrerrats und davor schon lange des radikalen Flügels der Hamburger Reformpädagogen, die Selbstverwaltung der Schulen, wurde als letzte Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats realisiert. Allerdings kam der Impuls hierfür eindeutig aus der Lehrerschaft heraus, wohingegen der Arbeiter- und Soldatenrat zuvor wenig Interesse an dieser durchaus revolutionären, nämlich demokratisierenden Veränderung des Schulwesens gezeigt hatte. Dem Lehrerrat war es bereits Anfang 1919 geglückt, sich in einer eigens gegründeten Kommission mit der Oberschulbehörde über einen diesbezüglichen Vorschlag zu einigen, ohne dass der Arbeiter- und Soldatenrat involviert war. Es waren die Beharrungskräfte im Senat, die eine Entscheidung verzögern und den Vorschlag erst im Zuge einer Neugestaltung des Unterrichtsgesetzes weiter diskutieren wollten.<sup>90</sup> Gleichzeitig wuchs die Unzufriedenheit der reformerischen Pädagogen in Hamburg mit dem fehlenden Engagement des Arbeiter- und Soldatenrats bereits vor Ablauf des Jahres 1918.

»Der Lehrerrat hat seine Beschlüsse gefaßt. Die Oberschulbehörde hat ihr Gutachten, das sich im allgemeinen auf dem Boden des Lehrerrats bewegt, gegeben. Und doch haben wir noch heute kein Gesetz, das die Verfassung unserer Schule auf die Grundlage stellt. Warum nicht? Uns scheint, noch nie hat eine Regierung von den fachständigen Stellen und von der Öffentlichkeit so einmütige Vorschläge erhalten, die sich zugleich mit ihrem eigenen Willen und ihrer eigenen Auffassung decken. Warum säumt also der Arbeiter- und Soldatenrat noch, den Aufbau zu beginnen?«<sup>91</sup>

Ein Exekutivausschuss aus Mitgliedern der Gesellschaft der Freunde wandte sich schließlich, am Lehrerrat vorbei<sup>92</sup>, an den Rat, vor dem der Volksschullehrer Richard Ballerstaedt die Forderungen am 23. März 1919 vortrug. Noch am selben Tag wurde das Gesetz, welches letztlich sogar noch über die Forderungen der Lehrer hinausging, angenommen und sein sofortiges Inkrafttreten verkündet.<sup>93</sup> Bis zum 6. Mai 1919 hatten die Schulen Zeit, einen Schulleiter zu wählen, wobei die Wiederwahlquote bei 75 % lag. An den restlichen Schulen hatten sich die amtierenden Schulleiter häufig gar nicht zur Wahl stellen lassen. Schulleiterinnen gab es auch weiterhin kaum; nur drei der 198 Schulleiter an Hamburger Schulen waren Frauen.<sup>94</sup>

Mehrere Erkenntnisse über das revolutionäre Potenzial in Hamburg lassen sich hieraus gewinnen. Dem Arbeiter- und Soldatenrat war es durch die Einführung der Selbstverwaltung an Schulen gelungen, die Demokratisierung eines Bereiches des städtischen Alltags voranzutreiben. Doch ist Walther Lamp's nachträgliche juristische Bewertung dieses Gegenstands nicht uninteressant:

»Materiellrechtlich hat die Bürgerschaft der Ratsverordnung ihre Zustimmung erteilt; formell hat sie die Verordnung in abgeänderter und ergänzter Form zu einem späteren als in der Verordnung selbst vorgesehenen Zeitpunkt (etwa 14 Tage später) als Gesetz in Kraft treten lassen, so daß, streng formaljuristisch betrachtet, die Ratsverordnung selbst überhaupt nicht in Kraft getreten ist, wenn auch materiellrechtlich das, was die Ratsverordnung gewollt hat, geltendes hamburgisches Recht geworden ist.«<sup>95</sup>

89 Rede Heinrich Laufenbergs in der Vollversammlung des Großen Arbeiterrats am 30.11.1918, S. 306.

90 *De Lorent*, Der Lehrerrat, S. 32f.

91 Hamburger Fremdenblatt, 11.12.1918. Das Hamburger Fremdenblatt zitiert hier aus der Pädagogischen Reform ohne Angabe des Datums.

92 *De Lorent*, Der Lehrerrat, S. 35f.

93 75. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 23.3.1919, S. 1034ff.

94 *De Lorent*, Der Lehrerrat, S. 36.

95 *Lamp'l*, Das groß-hamburgische Revolutionsrecht, S. 138.

Tatsächlich wurde eine revidierte Fassung der Verordnung Ende April 1919 verabschiedet, wobei die Modifikation sich auf die Amtszeit der zu wählenden Schulleiter bezog.<sup>96</sup> Es wurde realisiert, was durchaus von nicht wenigen Mitgliedern des Arbeiter- und Soldatenrats intendiert gewesen war, nämlich die wegweisende Entscheidung, die Neugestaltung der Gesellschaft des Stadtstaats einer demokratisch gewählten Konstituante zu überlassen.

Des Weiteren wird in diesem Aspekt der Schulpolitik des Arbeiter- und Soldatenrats deutlich, dass sich die Bereitschaft zu revolutionären, tief greifenden Veränderungen in anderen Räten manifestierte, während es dem obersten Rätegremium hierzu teils an Bereitschaft mangelte. Die Initiative ging in dieser Angelegenheit von der Lehrerschaft aus, die im November 1918 ihre Gelegenheit für Reformen gekommen sah und sich selbst in einem Rat mit eigenen Vorstellungen und Zielen organisiert hatte. Am Ende der Regierungszeit der Räteregierung verstand die Lehrerschaft es, die noch verbliebene Macht des Arbeiter- und Soldatenrats für sich zu nutzen und damit unter Beweis zu stellen, welches Potenzial der Arbeiter- und Soldatenrat auch nach den Wahlen zur Bürgerschaft noch hatte. Gleichzeitig stellt sich die Frage, warum ein so weitreichender Beschluss, der zuvor im Lehrerrat breit diskutiert wurde, plötzlich und kurzfristig umgesetzt werden konnte, vorher aber im Arbeiter- und Soldatenrat keine Priorität gehabt hatte. Ballerstaedt sah hier ein Versagen des Lehrerrats, der sich früher mit geeigneten Anträgen an den Arbeiter- und Soldatenrat hätte wenden sollen. Eulert hatte ihm gegenüber geäußert, der Arbeiter- und Soldatenrat habe den Eindruck gewonnen, dem Lehrerrat habe nicht so viel an der Einführung der Selbstverwaltung der Schulen gelegen. Der Lehrerrat hingegen konnte sich das mangelnde Engagement des Arbeiter- und Soldatenrats in Schulfragen nicht erklären, denn alle Anträge des Lehrerrats seien dem Arbeiter- und Soldatenrat gedruckt übermittelt, aber dort nicht auf die Tagesordnung gesetzt worden.<sup>97</sup> Ein Grund für diesen Umgang mit bildungspolitischen Fragen mag darin zu finden sein, dass die Interessen innerhalb der Lehrerschaft teilweise divergierten und der Lehrerrat somit nicht die volle Unterstützung der Lehrerschaft genoss. Ebenso wie beim Arbeiter- und Soldatenrat wären auch für die Lehrerschaft ein einheitliches Vorgehen und gemeinsame Vorstellungen zielführender gewesen als gegenseitiges inneres Blockieren.

Die dritte Forderung des Lehrerrats, die Schaffung einer Einheitsschule, wurde indes vom Arbeiter- und Soldatenrat ignoriert, obwohl der Lehrerrat sich intensiv damit befassete. Mit der Einheitsschule sollten die Bildungschancen, die zuvor einkommens- und standesabhängig ungleich waren, besser verteilt werden. Der Lehrerrat definierte hierzu:

»Unter Einheitsschule ist zu verstehen die öffentliche allgemeine schulgeldfreie Schule für die gesamte nicht berufliche Erziehung und Bildung beider Geschlechter mit gemeinsamer Grundschule und gegliedertem Oberbau, mit freiem Aufstieg nach der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung und Leistungsfähigkeit der Schüler.«<sup>98</sup>

Die Einführung dieses Schulsystems und die damit verbundene Abschaffung der monetären Barrieren für die höhere Bildung hätte eine massive Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung der Hansestadt bedeutet und wäre damit wohl eindeutig als revolutionäre Errungenschaft zu verbuchen gewesen, gleichzeitig eine Verwirklichung langer Bemühungen der Reformpädagogen und auch Sozialdemokraten der Stadt. »Die Einheitsschule ist mit Recht als das Hauptstück unserer Forderungen bezeichnet worden [...], wir rechnen zuversichtlich auf eine recht baldige Erfüllung unserer Forderung.«<sup>99</sup> Doch diese Ende

96 Ebd., S. 137f.

97 Pädagogische Reform, 2.4.1919.

98 Zit. nach: *De Lorent*, Der Lehrerrat, S. 31.

99 Pädagogische Reform, 23.11.1918.

November in der Pädagogischen Reform geäußerte Hoffnung der Lehrerschaft erfüllte sich nicht. Dabei hatte der Arbeiter- und Soldatenrat mit der Abschaffung des Religionsunterrichts und der Einführung der Selbstverwaltung der Schulen bewiesen, dass er zu Entscheidungen mit hoher Tragweite fähig war. In diesem Fall trifft auf den Arbeiter- und Soldatenrat wohl zu, was Hans-Peter de Lorent für den Lehrerrat konstatierte, nämlich eine Diskussionskultur, die »divergent und interessengeleitet« war.<sup>100</sup> Dabei waren die Voraussetzungen für die Einheitsschule gut. Die Oberschulbehörde erklärte sich bereits früh bereit, sich hinter das Einheitsschulgesetz zu stellen. Damit waren die stärksten Beharrungskräfte bereits aufseiten einer entsprechenden Reform. Offenbar war es den Sozialdemokraten im Arbeiter- und Soldatenrat jedoch kein allzu großes Anliegen, hier aktiv zu werden. Dies mag zum einen daran gelegen haben, dass die Genossen auf die zu wählende und absehbar stark sozialdemokratisch besetzte neue Bürgerschaft bauten. Zum anderen war die SPD nicht nur auf landespolitischer, sondern auch auf nationaler Ebene bereit, den Erziehungsdiskurs und die Schulpolitik als Feld für Kompromisse zu behandeln. Trotzdem mutet es irritierend an, dass es die Deutsche Demokratische Partei (DDP) war, die einen größtenteils mit den Lehrerratsforderungen übereinstimmenden Antrag einbrachte, als die Einheitsschule im April 1919 auf die Tagesordnung der neuen Bürgerschaft gelangte. Zwar wurde das Gesetz kurze Zeit später verabschiedet, mit Blick auf den nach dem Krieg angespannten Staatshaushalt wurde jedoch auf die Schulgeldfreiheit verzichtet. Trotz sozialdemokratischer Mehrheit war es nicht gelungen, diese wichtige Forderung durchzusetzen.<sup>101</sup> Damit schienen die Sozialdemokraten jene Linie weiterzufahren, die sie schon ab November 1918 verfolgt hatten, nämlich die als Revolution bezeichneten Monate »möglichst ruhig, ohne spektakuläre Initiativen, ausklingen zu lassen«.<sup>102</sup> Viel mehr noch: Bildungspolitik verlor ein Stück weit an Bedeutung für die Sozialdemokraten, die mit dem Weimarer Schulkompromiss einige ihrer eigenen, im Kaiserreich definierten Ziele »als Verhandlungsmasse politischer Kompromisspolitik preisgegeben«<sup>103</sup> hätten.

In Bezug auf die Realisierung des seit 1913 vorgesehenen Fortbildungsschulgesetzes lassen sich deutlich zukunftsorientierte und an den Zielen der Sozialdemokratie gemessene Ergebnisse erkennen. Tatsächlich war das Gesetz im Sommer 1913 kurz vor der Verabschiedung. Es sah vor, auch die ungelerten Jugendlichen der Schulpflicht zu unterwerfen und so zu verhindern, dass die Jugendlichen »verkommen«, vor allem wenn sie ungelernete Berufe wählten wie etwa Schiffer, Fabrikarbeiter oder Laufbursche.<sup>104</sup> Bis Ende Dezember traten jedoch nur einzelne Paragraphen des Gesetzes in Kraft, beispielsweise die Einrichtung der Behörde für das Gewerbe- und Fortbildungsschulwesen, noch im Frühjahr 1914 scheiterte die vollständige Einführung an Diskussionen um die Direktorengehälter der neuen Schulen. Erst im Januar 1919 schließlich wurde das Gesetz für die zwischen Ostern 1919 und Ostern 1920 die Schule verlassenden Jugendlichen eingeführt.<sup>105</sup> Das Fortbildungsschulgesetz sollte ursprünglich alle männlichen Jugendlichen unter 18 Jahren, die sich in einem Arbeitsverhältnis befanden, zum Besuch einer Fortbildungsschule verpflichten. Der Arbeiter- und Soldatenrat weitete das Gesetz unter anderem auf beide Geschlechter aus und verzichtete auf die Voraussetzung eines bestehenden Arbeitsverhältnisses.

100 *De Lorent*, Der Lehrerrat, S. 30.

101 *Werner Kantwill*, Neuere Geschichte des hamburgischen Schulrechts. Unter besonderer Berücksichtigung des Einheitsschulgedankens, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1995, S. 139.

102 *Ullrich*, Arbeiter- und Soldatenrat und Schulreform 1918/19, S. 19.

103 *Christa Uhlig*, Reformpädagogik und Schulreform, S. 28.

104 *Hamburger Nachrichten*, 16.12.1913.

105 StAHH, 361-8 II Berufsschulbehörde II, F II a 1 Erlass des Gesetzes über die Fortbildungsschulpflicht (1913–1920); Amtsblatt der Freien und Hansestadt Hamburg, 25.12.1913, Nr. 200, und 21.1.1919, Nr. 17.

Gleichzeitig erhöhte er die finanzielle Strafe bei Nichteinhaltung des Gesetzes und verkürzte die maximale Unterrichtszeit von ursprünglich 20 Uhr auf 18 Uhr.<sup>106</sup> Die Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen in Hinblick auf die Fortbildungsschulpflicht kann in diesem Kontext als Erfolg sozialdemokratischer Forderungen verstanden werden. Allerdings war die Notwendigkeit dieser Gleichberechtigung bereits im Krieg deutlich und von den bürgerlichen Kräften erkannt worden:

»Eine grundsätzliche Gegnerschaft gegen den Fortbildungsschulzwang der Mädchen ist ja jetzt nicht mehr möglich; der Krieg hat uns auch hier die Augen geöffnet. Die gewonnenen Erfahrungen werden uns dazu führen, einer möglichst großen Zahl von Mädchen, auch der besseren Stände, eine berufliche Ausbildung zu geben, selbst wenn die Absicht einer dauernden Erwerbstätigkeit nicht vorliegt.«<sup>107</sup>

Die Notwendigkeit, in Abwesenheit der Männer das Leben selbstständig weiterzuführen sowie die »volkswirtschaftliche Bedeutung der Frau als Konsumentin und ihrer durchaus unzureichenden Vorbildung dafür«<sup>108</sup> war durch den Krieg bereits frühzeitig hervorgetreten. So wandten sich Anfang Dezember 1918 der »Hamburgische Landesverband für Jugendpflege«, der »Jugendbund Hamburg, Altona und Umgegend«, die »Hamburgische Jugendförderer-Vereinigung« und der Ausschuss für Jugendpflege der Gesellschaft der Freunde an den Senat und baten um die Einführung der Fortbildungsschulpflicht für Ostern 1919, unter anderem ebenfalls mit der Forderung der Ausdehnung des Gesetzes auf beide Geschlechter.

Die übrigen von der Schulkommission angestoßenen Beschlüsse betreffend den Austritt aus Religionsgemeinschaften, die Abschaffung des Zölibats für Lehrerinnen sowie die Abschaffung der Kirchensteuer wurden von dem von der Bürgerschaft eingesetzten Prüfungsausschuss untersucht. Die Verordnung zur Aufhebung des Zölibats wurde vom Ausschuss für gegenstandslos erklärt, hatte doch die Reichsverfassung ohnehin alle Ausnahmebestimmungen gegen weibliche Beamte aufgehoben.<sup>109</sup> Hier war immerhin ein Erfolg in Richtung Gleichberechtigung der Geschlechter zu verbuchen.

Die Verordnung über den Austritt aus Religionsgemeinschaften wurde im Dezember 1919 durch ein von der Bürgerschaft beschlossenes Gesetz ersetzt, welches die Verordnung des Rats um einige Punkte ergänzte.<sup>110</sup> Um die Aussetzung der Kirchensteuer hingegen gab es innerhalb des Prüfungsausschusses eine intensive Debatte, die den Ausschuss in sieben gegen sechs Stimmen spaltete. Die Mehrheit erkannte in dem Vorgehen des Senats, das Gesetz einfach außer Kraft zu setzen, eine Missachtung des während der Amtszeit des Arbeiter- und Soldatenrats geltenden Rechts.

»Zu einer klaren Entscheidung ist es allerdings nicht gekommen, so daß jetzt das Gesetz über die Erhebung der Kirchensteuer tatsächlich angewandt wird, obgleich es aufgehoben ist. Da die Verordnung des A.-u.-S.-Rates den Wert und die Kraft eines Staatsgesetzes hat, so zeugt das Verfahren der Staatsverwaltung nicht gerade von einem großen Respekt vor dem Gesetz.«<sup>111</sup>

Aufgrund des Abstimmungsergebnisses des Prüfungsausschusses, das Gesetz in Kraft zu lassen, sahen die anderen sechs Mitglieder sich in der Verantwortung, einen Minderheitenbericht zu verfassen und dabei auch den Senat in Schutz zu nehmen. »Ueber die rechtlich

106 Vgl. 23. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats am 7.12.1918, S. 350f.

107 Bemerkungen zur Einführung der Pflichtfortbildungsschule vom 8.4.1915, StAHH, 361-8 II Berufsschulbehörde II, F II a 1 Erlass des Gesetzes über die Fortbildungsschulpflicht (1913–1920).

108 Ebd.

109 *Lamp'!*, Das groß-hamburgische Revolutionsrecht, S. 131.

110 Ebd., S. 130.

111 Ebd., S. 123.

bindende Natur der A.- u. S.-Ratsverordnungen konnte man zunächst gewiß zweifelhaft sein.«<sup>112</sup> Vor allem entzündete sich die Debatte, wie bereits vorher zwischen Senat und Rat, um die Praktikabilität der Aufhebung der Einziehung der Kirchensteuer bereits für 1919, sei doch schon alles für das Jahr in die Wege geleitet worden. Letztlich war es die Reichsgesetzgebung, die der Bürgerschaft die Entscheidung erleichterte. Religionsgemeinschaften war es auf Antrag möglich, die Kirchensteuererhebung den Finanzämtern zu übertragen. Da solche Anträge absehbar waren, entschloss sich die Bürgerschaft, das Gesetz für gegenstandslos zu erklären.<sup>113</sup>

## V. REVOLUTIONIERTE SCHULPOLITIK?

Aus der Untersuchung der Schulkommission, ihres Standpunkts innerhalb des Arbeiter- und Soldatenrats und der bildungspolitischen Akteure der Stadt sowie der von ihr angestoßenen und durchgesetzten Veränderungen zwischen November 1918 und März 1919 lassen sich zwei zentrale Schlussfolgerungen ableiten.

1. Revolutionen passieren nicht, sondern werden von Menschen mit Erfahrungs- und Erwartungshorizonten, Idealen und Zielen gemacht. Diese prägen die auch innerparteilich differenzierten Standpunkte der einzelnen Akteure sowie ihre Handlungsspielräume. Während Anfang November die USPD und im Arbeiter- und Soldatenrat unter Heinrich Laufenberg die Linksradikalen die Ereignisse maßgeblich prägten, gewannen ab Dezember die gemäßigten Genossen der MSPD an Einfluss. Zu dieser Zeit begann auch die Schulkommission ihre Anstrengungen zur Veränderung zu intensivieren, musste sich dabei aber häufig dem eher reformerischen als revolutionären Willen der Mehrheitssozialdemokraten beugen. Schon aus den ersten Ankündigungen des Arbeiter- und Soldatenrats wird deutlich, dass die Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung oberste Priorität hatte.<sup>114</sup> Diese Devise prägte auch die Ratsarbeit. Je näher der Rat seiner Auflösung kam – und je stärker die gemäßigten Kräfte durch die beiden Wahlerfolge im Januar beziehungsweise März 1919 wurden –, desto weniger kann von dem sinnbildlichen »Sturm auf die Bastille« gesprochen werden. Stattdessen markierten Pragmatismus, politisches Kalkül und individuelle beziehungsweise parteibezogene Interessen die Handlungsspielräume der Akteure. Im Rahmen des Wahlkampfes wurde deutlich, dass die MSPD in Hamburg auf dem gleichen Boden wie die Parteispitze in Berlin stand, nämlich langfristige Veränderungen durch eine gewählte Konstituante herbeizuführen und bei den Wahlen so abzuschneiden, dass der eigene Einfluss so weit wie möglich gestärkt würde. Dadurch agierten die mehrheitssozialdemokratischen Delegierten vielfach zurückhaltender als die weiter links stehenden Ratsmitglieder, sodass viel Potenzial für tief greifende Veränderung ungenutzt blieb. Aber auch die parteiübergreifenden sowie persönlichen Differenzen, die die Diskussionskultur und Dynamiken beeinflussten, engten die Handlungsspielräume ein. Die Uneinigkeit innerhalb des Rats und teilweise auch innerhalb der einzelnen Parteien beschränkten mitunter die Möglichkeiten großer Veränderungen. Die Untersuchung der schulpolitischen Entscheidungen macht jedoch deutlich, dass alle Akteure sich der Bedeutung und des Potenzials der Bildungspolitik bewusst waren. Als Teil der Sozial-, Kultur- und Alltagsgeschichte bieten sich in diesen Bereichen noch viele Möglichkeiten, zu einem differenzierten und dezidierten Urteil über die Ereignisse 1918/19 in Hamburg und auch im ganzen Reich zu gelangen.

112 Ebd., S. 126.

113 Ebd., S. 129.

114 Vgl. hierzu *Olaf Matthes*, Die Revolution und ihre Bilder. Hamburg 1918/19, in: *Czech/Matthes/Pelc*, Revolution! Revolution?, S. 205–231, hier: S. 208.

2. Im November 1918 erwarteten die Menschen eine Revolution, weshalb dieser Begriff für die Ereignisse gebraucht wurde, bevor ihre Entwicklung oder ihr Ausgang abzusehen waren. »Revolution« – und darin immanent für die Beteiligten: »Revolutionärin/Revolutionär« – war Ausdruck des Selbstverständnisses der Akteure, das wiederum nur funktionierte, weil alle Seiten (im untersuchten Fall der Arbeiter- und Soldatenrat, die Oberschulbehörde beziehungsweise der Senat und die Lehrerschaft in Form des Lehrerrats) diese Zuschreibung akzeptierten. Dadurch konnte ein Mythos um die Personen und Tätigkeit der Akteure geschaffen werden, der gewisse Handlungsweisen implizierte, die als revolutionär angesehen wurden. Gleichzeitig kann nicht von einem einheitlichen Revolutionsverständnis der Akteure gesprochen werden. So groß die Schwierigkeiten heute sind, einen allgemeingültigen Revolutionsbegriff zu definieren, so unterschiedlich war auch die Wahrnehmung der Aufgaben eines Revolutionärs oder einer Revolutionärin 1918/19 in Hamburg. Zwar einte die Sozialdemokratie noch einen Großteil der neuen politischen Akteure und auch die Selbsteinschreibung in das Ereignis »Revolution« war durchaus allgemeingültig, doch was genau darunter zu verstehen war, divergierte und ist auch durch die Protokolle nur schwer zu greifen. Allen gemein war die Erfahrung der »Übergangszeit«<sup>115</sup>, derer sie sich bewusst waren und die Bemühung, diese auf die eine oder andere Weise zu beeinflussen und positiv zu gestalten. Durch die divergierenden Vorstellungen von »Revolution« wird jedoch ein den Ereignissen von 1918/19 allgemein innewohnendes Problem deutlich: Schon auf lokaler Ebene ist es schwierig, »die Revolution« zu fassen. Innerhalb einer Stadt gab es verschiedene Vorstellungen, Ziele und Ansätze, die anstehenden Aufgaben zu bewältigen. Umso vielschichtiger ist diese Zeit des Um- und Aufbruchs, wendet man den Blick folgerichtig auf andere Städte, Gemeinden und Länder.

Um die Ereignisse zu fassen und adäquat zu benennen, reicht es nicht, das nationale, auf Berlin und München konzentrierte Narrativ der großen Persönlichkeiten zu verfolgen, sondern es ist zwingend notwendig, die regionalen Spezifika noch näher als bisher geschehen herauszuarbeiten. Erst dann lässt sich die Frage »Wie revolutionär war die Revolution?« im Gesamtzusammenhang beantworten.

Für Hamburg lässt sich abschließend konstatieren, dass der gemäßigte Einfluss der Mehrheitssozialdemokratie die Ratsarbeit maßgeblich bestimmte. Revolutionäres Potenzial, also die Intention, nachhaltige, tief greifende Veränderungen in der Stadt umzusetzen und Brüche mit Traditionen und den alten Eliten herbeizuführen, war durchaus vorhanden. Doch gerade in Bezug auf Schulpolitik war dieses im Lehrerrat sehr viel verdichteter, konnte auf eine lange Tradition von reformpädagogischen Ideen und Vorstellungen zurückgreifen.

»Die ganze bisherige Arbeit des Lehrerrats gründet sich ausschließlich auf die ausgezeichnete, jahrzehntelange schulpolitische und pädagogische Vorarbeit der ›Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens‹ ja man kann sagen, daß sie nur durch diese Vorarbeit möglich war. In seinen Beschlüssen ist deshalb auch fast nichts enthalten, was nicht schon seit langem Forderung der großen Hamburger Lehrerorganisation gewesen ist.«<sup>116</sup>

Im Arbeiter- und Soldatenrat herrschte eine starke Orientierung an den bürokratisch erprobten Prinzipien, sodass es den weniger politisch erfahrenen Mitgliedern schwerfiel, spontane Veränderungsimpulse einzubringen und durchzusetzen. Zugleich entstammten viele der umgesetzten Forderungen lange verfolgten Zielen, sei es der MSPD oder im untersuchten Fall der reformpädagogischen Bewegung. Über ihre Umsetzung ohne die Re-

115 Vgl. hierzu *Reinhart Koselleck*, Revolution, Rebellion, Aufruhr, Bürgerkrieg, in: *Otto Brunner/Werner Conzel/Reinhart Koselleck*, Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 5: Pro-Soz, Stuttgart 1984, S. 653–788, hier: S. 749.

116 Pädagogische Reform, 25.12.1918.

volution lässt sich nur kontrafaktisch spekulieren. Die Hamburger Lehrerschaft bezog hierzu im November 1918 in der Pädagogischen Reform Stellung: »Und die Forderungen [...] hätten mit der Zeit, vielleicht erst in recht langer Zeit, auch wohl im alten Deutschland sich durchgesetzt.«<sup>117</sup> Durch die Beibehaltung der meisten Beschlüsse auch über den März 1919 hinaus zeigt sich, dass das Potenzial für Reformen vorhanden war und dabei nicht nur von den vermeintlichen Revolutionären ausging. Der Herbst und der Winter 1918/19 hatten in Hamburg weitreichende politische und gesellschaftliche Veränderungen mit sich gebracht. Es handelte sich eindeutig um eine Zeit des Umbruchs, der Unübersichtlichkeit und der Beschleunigung. In einer plötzlichen Verdichtung der Ziele und Ideen im November 1918 wurde »Revolution [...] kraft ihrer Substantialisierung zu einem ideologischen Kompensationsbegriff, in den alle Hoffnungen eingehen konnten«.<sup>118</sup> Doch in zukünftigen Untersuchungen sollte weiterhin die Frage mitschwingen, ob diese Umbrüche die Bezeichnung »Revolution« verdienen oder ob sich anhand der Ereignisse nicht die jüngst von Dieter Langewiesche gestellte Frage beantworten lässt, ob die Revolution vor Ausbruch der Gewaltphase, zu der es in Hamburg nicht gekommen ist, zu einer Reform-Revolution hätte gebändigt werden können.<sup>119</sup>

---

117 Pädagogische Reform, 23.11.1918.

118 *Koselleck*, Begriffsgeschichten, S. 250.

119 *Dieter Langewiesche*, *Der gewaltsame Lehrer. Europas Kriege in der Moderne*, München 2019, S. 153.