



Nutzungsbedingungen der retrodigitalisierten Veröffentlichungen der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg

Die retrodigitalisierten Veröffentlichungen der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg (FZH) werden zur nichtkommerziellen Nutzung gebührenfrei angeboten. Die digitalen Medien sind im Internet frei zugänglich und können für persönliche und wissenschaftliche Zwecke heruntergeladen und verwendet werden.

Jede Form der kommerziellen Verwendung (einschließlich elektronischer Formen) bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung der FZH, vorbehaltlich des Rechtes, die Nutzung im Einzelfall zu untersagen. Dies gilt insbesondere für die Aufnahme in kommerzielle Datenbanken.

Die Verwendung zusammenhängender Teilbestände der retrodigitalisierten Veröffentlichungen auf nichtkommerziellen Webseiten bedarf gesonderter Zustimmung der FZH. Wir behalten uns das Recht vor, im Einzelfall die Nutzung auf Webseiten und in Publikationen zu untersagen.

Es ist nicht gestattet, Texte, Bilder, Metadaten und andere Informationen aus den retrodigitalisierten Veröffentlichungen zu ändern, an Dritte zu lizenzieren oder zu verkaufen.

Mit dem Herunterladen von Texten und Daten erkennen Sie diese Nutzungsbedingungen an. Dies schließt die Benutzerhaftung für die Einhaltung dieser Bedingungen beziehungsweise bei missbräuchlicher Verwendung jedweder Art ein.

Kontakt:

Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg
Beim Schlump 83
20144 Hamburg
Tel. 040/4313970
E-mail: fzh@zeitgeschichte-hamburg.de
Web: <http://www.zeitgeschichte-hamburg.de>

Hildegard Milberg

Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft

**Die politischen
und sozialen Aspekte
der Schulreform
in Hamburg
1890–1935**

LEIBNIZ



HILDEGARD MILBERG

Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft

Die politischen und sozialen
Aspekte der Schulreform in Hamburg
1890-1935

LEIBNIZ-VERLAG

VERÖFFENTLICHUNGEN
DER FORSCHUNGSSTELLE FÜR DIE GESCHICHTE
DES NATIONALSOZIALISMUS IN HAMBURG
BAND VII

© Leibniz-Verlag Hamburg 1970
Alle Rechte, auch die des auszugsweisen
Nachdrucks und der fotomechanischen
Wiedergabe, vorbehalten
Umschlag und Einband: Alfred Janietz
Gesamtherstellung: Hamburger Druckereigesellschaft
Kurt Weltzien K.G., Hamburg
Printed in Germany
ISBN 3 87473 001 8

ERNST MATTHEWES

gewidmet

der als Landesschulrat die
Arbeiten der Forschungsstelle
und besonders diese Studie
gefördert hat

INHALT

Vorwort	11
Einleitung	12
1. Teil: Vorgeschichte und Problematik der Schulreform in Hamburg bis 1918	
I. Die Standesschule und das Problem der Demokratisierung der Bildung	17
1] Das Erbe von 1848. Zur Ortsbestimmung der hamburgischen Reformtradition	17
<i>Hamburgisches Dreiklassenwahlrecht, Lehrerschaft und Schulreform 1905 (17) Das liberale und das radikal-demokratische Reformmodell (21) Die achtundvierziger Traditionen: nationale und soziale Integration (22) Allgemeinerziehung und Staat (23) Das konservative Reformmodell: die christliche Schule (26)</i>	
2] Standesschule und Einheitsschule. Zum Problem der äußeren Reform	27
<i>Zur Entstehungsgeschichte der hamburgischen Volksschule (28) Die Standesschule: Höhere Schulen mit Vorschulen (31) Die schulpolitische Bewegung der Volksschullehrer und das Konzept der Einheitsschule (33)</i>	
3] Die Einheitsschulreform im Widerstreit sozialer und politischer Interessen	36
<i>Die Hamburger Bürgerschaft und die Einheitsschule (37) Die Vorschulfrage und die Konkurrenz von Privatschulwesen und Staatsschule (38) Der Widerstand des Bürgertums gegen die Demokratisierung der Bildung (40) Die Politisierung der Schulfrage (43) Rückzugsgefechte am Vorabend der Revolution (47)</i>	
4] Das Problem der äußeren Reform	49
II. Der Verlust der Einheit. Das Problem des Pluralismus und die innere Reform der Schule	50
1] Zur Entstehungsgeschichte und Ortsbestimmung der pädagogischen Reformbewegung in Hamburg	50
<i>Das Bildungsideal und die großen geistigen und politischen Bewegungen der Zeit (51) Alfred Lichtwark und die pädagogische Reformbewegung in Hamburg (53)</i>	

- 2] Der Beitrag der Hamburger Reformbewegung zur Vorgeschichte der inneren Reform 58
Reform »von unten«: Ansätze zur Selbstverwaltung (58) Der Religionsunterricht in Hamburg (62) Die Reformpädagogik und das Problem der religiösen Erziehung (63) Der Pluralismus und die Schule als neutraler Erziehungsraum (66) Der völkisch-religiöse Ansatz (68) Der sozialistisch-freidenkerische Ansatz (69) Simultanschule und weltliche Schule als Reformmodelle (73) Die lutherische Orthodoxie und die christliche Schule (75) Die Stellung der Oberschulbehörde zur religiösen Erziehung (77)
- 3] Staatserziehung, Lehrerschaft und Elternrecht 78
Begriff und Praxis der Staatserziehung nach 1890 (78) Politische Richtungen und Konflikte in der »Gesellschaft der Freunde« (82) Das Problem der Jugendschriften und die Staatserziehung in Hamburg (83) Die Politisierung der Auseinandersetzungen um die Staatserziehung um 1905 (86) Staatsbürgerlicher Unterricht als Waffe gegen die »Umsturzpartei« (89) Der politische Standort der Hamburger Volksschullehrer (91) Die Hamburger Oberlehrer im Dienst »für Deutschlands Macht und Größe« (96) Elternrecht und Staatsraison vor 1918 (99)
- 4] Die Ergebnisse der Vorgeschichte und die Problematik der Schulreform 1918 und 1933 101

2. Teil: Von der Revolution zum Weimarer Schulkompromiß

- 1] Revolution und Schulreform in Hamburg 103
Revolution und Lehrerschaft im November 1918 (105) Die ersten Beschlüsse des Lehrerrats (110) Die Schulreform und die vorrevolutionären Gewalten im Winter 1918/19 (113) Der Arbeiter- und Soldatenrat beseitigt den Religionsunterricht (119) Das Ergebnis: Schulreform zwischen Räte-System und parlamentarischer Demokratie (121)
- 2] Im Zeichen der christlichen Schule gegen die Revolution 122
Die lutherische Orthodoxie vor und nach der Revolution (122) Das soziale Motiv für das Entstehen einer christlichen Elternbewegung (125) Proteste konservativer Lehrer und Elternräte (126) Der schulpolitische Kurs der hamburgischen Landeskirche im Winter 1918/19 (128) Die Rechtsparteien und der Religionsunterricht (136) Der taktisch-pragmatische Standpunkt der DVP (137) Der Religionsunterricht als Vorwand für den Kampf gegen die Republik bei der DNVP (139) Die politische Wirkung der Abschaffung des Religionsunterrichts (141)
- 3] Schulreform und Reichsverfassung 142
Die Elternbewegung und die Wahlen 1919 (142) Die Stellung der Parteien zur Kompetenz in Schulfragen (144) Der Weg zum Weimarer Schulkompromiß (149) Inhalt und Bedeutung der Kompromißbestimmungen (151) Das Problem der inneren Reform in der Reichsverfassung (154) Die Ambivalenz des Reichsschulgesetz-Gedankens in der Weimarer Verfassung (161)

3. Teil: Schulreform und Demokratie in Hamburg nach 1919

I. Äußere Reform	163
1] Einheitsschulreform 1919/20	163
<i>Die politischen Voraussetzungen für die Reform in Hamburg 1919 (164) Das hamburgische Einheitsschulgesetz (166) Der Widerstand der höheren Schulen (170) Drei politische Richtungen in der pädagogischen Diskussion der Einheitsschulfrage (174) Das Reichsgrundschulgesetz von 1920 (179)</i>	
2] Der restaurative Rückstoß 1921—1925	183
<i>Hamburg geht mit der Reform der höheren Schule voran (184) Rückzugstendenzen im Reichsschulausschuß 1921 (187) Die Schulreform in den Hamburger Wahlkämpfen 1924 (189) Hamburgs Versuch mit der achtjährigen höheren Schule scheitert am Widerstand der Länder (192) Die Schulpolitik der Hamburger DVP vor ihrem Eintritt in den Senat 1925 (194) Das »kleine« Grundschulgesetz von 1925 (196) Möglichkeiten und Grenzen der Restauration (197)</i>	
3] Die soziale Wirkung der Einheitsschulreform in Hamburg 1919—1933	198
<i>Die hamburgischen Privatschulen als soziales und politisches Problem der Schulreform (199) Die Schülersause und das Problem der Chancengleichheit (207) Die Schulgeldreform und der Standescharakter der höheren Schule (215)</i>	
4] Das Ergebnis der äußeren Reform	221
II. Innere Reform	224
1] Reform von unten. Entwicklung und Problematik der Selbstverwaltung	226
<i>Die ersten Schulleiterwahlen 1919 (227) Zur Problematik des hamburgischen Selbstverwaltungsgesetzes (230) Die untere Ebene: Selbstverwaltung der Schulen (231) Schulaufsicht und zentrale Verwaltung (236) Der Schulbeirat (238) Schulpolitische Organisationen der Lehrer (241) Aufbau und Entwicklung der schulpolitischen Elternorganisationen (246) Die Schwäche der schulpolitischen Mitte (255) Die Problematik von Einheit und Pluralismus in der Selbstverwaltung (257)</i>	
2] Schule, Kirche und Freidenkerbewegung. Zur religiös-weltanschaulichen Problematik der inneren Reform	258
<i>Der Versuch der SPD, in Hamburg die weltliche Schule durchzusetzen (259) Die Anhänger der weltlichen Schule als militante Minorität (267) Die Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung und die weltliche Schule (270) Lebenskunde und Jugendweihe in Konkurrenz mit Religionsunterricht und Konfirmation (275) Formierung und Entwicklung der orthodoxen Elternbewegung (279) Die Schulpolitik der kirchlich Liberalen nach 1918 (283) Die kirchlich-liberale Position und die staatliche Schulpolitik (285) Hauptpastor D. Schöffel und der rechte Flügel der Elternbewegung 1924—1927 (288) Der Wendepunkt in den schulpoli-</i>	

	<i>tischen Auseinandersetzungen zwischen Kirche und Staat 1927 (295) Kirche und Staat in Hamburg und das Scheitern des Reichsschulgesetzes (298) Das Ergebnis des Kampfes um die religiös-weltanschaulichen Grundlagen der Schule (300)</i>	
3]	Staatserziehung und Demokratie. Zur politischen Problematik der inneren Reform	301
	<i>Lehrerschaft und Staatserziehung nach 1919 (304) Staatserziehung an den Volksschulen der Weimarer Zeit (308) Das Problem Elternhaus und Schule in der Staatserziehung der Volksschulen (314) Die Oberlehrer und die Republik (319) Thesen zur Staatserziehung an den höheren Schulen der Weimarer Zeit (322) 1919—1922: Erziehung für den Staat von gestern (324) 1922—1925: Flucht in die Deutschkunde oder Arrangement mit den Tatsachen (331) Ab 1925: Reichspräsident Hindenburg und die Hoffnung auf den Staat von morgen (335) Aktualität und Zukunftsgestaltung: Der demokratisch-sozialistische Ansatz der Lichtwarkschule (340) Verfassungsfeiern als Mittel der Staatserziehung (342) Die Politisierung der Oberstufenschüler und die unpolitische Schule (345) Probleme und Ergebnisse der Staatserziehung in der Weimarer Zeit (348)</i>	
4]	Das Zuviel an Demokratie und der Mangel an Reform	351
4. Teil: Nationalsozialismus und Schulreform		
1]	Erwartungen und Programme	353
	<i>Hoffnungen auf nationale und christlich-konservative Restauration (355) Das nationalsozialistische Schulprogramm (356)</i>	
2]	Gleichschaltung und innere Reform	359
	<i>Die organisatorische Gleichschaltung der Lehrerschaft (361) Die innere Gleichschaltung der Lehrerschaft (365) Von der Selbstverwaltung zum Führerprinzip (367) Personalpolitik als Mittel der Gleichschaltung (369) Staatserziehung durch nationalsozialistische Schulung (372) Das Problem des Religionsunterrichts nach 1933 (373) Geschichte, Deutsch und rassebiologische Lebenskunde (379) Das Problem der Auslese und die Ausschaltung der jüdischen Schüler (383) Die Umschulung der »Marxisten«-Kinder (391) Die Gleichschaltung von Schule und Erziehung und das Problem der Einheit (394)</i>	
3]	Maßnahmen und Pläne zur äußeren Reform	395
	<i>Entwicklung und Ende der privaten Vorschulen nach 1933 (396) Die Lösung der Privatschulfrage im nationalsozialistischen Staat (400) Funktion und Schicksal der jüdischen Privatschulen in Hamburg nach 1933 (402) Nationalsozialismus und Einheitschulreform in Hamburg und im Reich (403)</i>	
4]	Der Primat der inneren Reform. Grundzüge nationalsozialistischer Schulpolitik	408
	Schluß	410
	Anmerkungen	413
	Anhang	547

VORWORT

Die vorliegende Studie ist in der Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus entstanden. Die Verfasserin dankt dem Staatsarchiv Hamburg, der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg, dem Archiv der hamburgischen Landeskirche, der »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« sowie dem Institut für Lehrerfortbildung in Hamburg für ihre Hilfe bei der Beschaffung von Akten, Zeitschriften und Literatur. Besonders zu Dank verpflichtet ist die Verfasserin der Studienstiftung des Deutschen Volkes, die es ihr ermöglicht hat, sich ohne materielle Sorgen der Fertigstellung dieser Arbeit zu widmen. Forschungsstelle und Verfasserin widmen gemeinsam dieses Buch Landesschulrat i. R. Ernst Matthewes.

München, im Januar 1970

H. M.

EINLEITUNG

Auf dem Parteitag der SPD in Weimar stellte Rudolf Wissell, zu dieser Zeit noch Reichswirtschaftsminister, am 14. Juni 1919 resigniert fest: »Wir haben die Revolution nicht so beeinflussen können, als daß Deutschland von einem neuen Geist erfüllt erschiene. Das innere Wesen der deutschen Kultur, das gesellschaftliche Leben, erscheint wenig verändert«.¹ Damit hatte Wissell treffend zum Ausdruck gebracht, woran nach Inkrafttreten der Weimarer Reichsverfassung kein Zweifel mehr bestehen konnte, daß es der Revolution vom November 1918 in den Bereichen von Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft an Tiefenwirkung gefehlt hat.²

Am 9. Mai 1933 hielt der nationalsozialistische Reichsinnenminister Dr. Wilhelm Frick vor den Kultusministern der deutschen Länder eine Ansprache, in der er die Aufgaben darlegte, die sich nach der zügigen Machteroberung durch die Nationalsozialisten für Schule und Erziehung ergeben sollten. »Wir stehen alle unter dem Eindruck, wie unendlich Vieles gerade in der Kulturpolitik zu tun ist«, führte Frick aus, »nicht nur um Schutt und Trümmer der letzten 14 Jahre wegzuräumen, sondern um die weit in die Vorkriegszeit hineinreichende kulturpolitische Fehlentwicklung zu beseitigen und die Form unserer Kulturorganisation mit der wirklichen Lage und den Bedürfnissen von Volk und Staat in Übereinstimmung zu bringen«.³ Damit hatte Frick ausgesprochen, daß die Nationalsozialisten entschlossen waren, in der Kulturpolitik nicht nur die 14 Jahre zuvor versäumte Revolution in ihrem Sinne nachzuholen, sondern darüber hinaus auch die Entwicklung zu revidieren, die in diesem Bereich dem Umbruch von 1918 vorausgegangen war.⁴

Beide Äußerungen werfen ein Licht auf die Zäsuren der Jahre 1918 und 1933 und legen für jede von ihnen die Frage nach Kontinuität

und Wandel nahe. Die vorliegende Untersuchung stellt diese Frage unter dem Gesichtspunkt der Schulreform. Bei ihr handelt es sich um ein Geschehen, das per definitionem auf Wandel zielt und das darüber hinaus eine Institution betrifft, deren Gestaltung den weitaus größten Teil der Bevölkerung berührt und an der daher die verschiedensten Parteien, Gruppen und gesellschaftlichen Verbände als Vertretungen divergierender politischer, sozialer und weltanschaulicher Belange Interesse nehmen. Dies ist der Grund, weshalb die Frage nach der Schulreform in Deutschland auf einen weitaus vielschichtigeren und differenzierteren Problembereich trifft als die Frage nach der politisch-verfassungsrechtlichen Demokratisierung, die Theodor Eschenburg im Hinblick auf den Umbruch von 1918 in seiner Studie über »Die improvisierte Demokratie« gestellt hat,⁵ aber auch als die Frage nach der politischen Gleichschaltung, unter der vor allem Karl Dietrich Bracher und Werner Jochmann die Zäsur des Jahres 1933 erörtert haben.⁶ Die auf die soziale und politische Problematik der Schulreform zielende Fragestellung bringt in ungleich größerer Breite die gesellschaftlichen Konflikte in den Blick, von denen in Deutschland die Entwicklung zur modernen Industriegesellschaft seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert begleitet war, bis der nationalsozialistische Staat diese Entwicklung gewaltsam in seine Regie nahm.

Aus diesem Frageansatz ergibt sich für die vorliegende Studie eine zweifache Aufgabenstellung. Einmal soll versucht werden, das Schulwesen und die auf seine Reform, Restauration oder revolutionäre Umgestaltung gerichteten Bestrebungen einzuordnen in das Kräftefeld der daran beteiligten staatlichen Institutionen, politischen Parteien, berufsständischen und weltanschaulichen Interessengruppen und Verbände. Die Frage, um die es dabei geht, lautet: Wie gestaltete sich innerhalb eines solchen Kräftefeldes die Schulreform nach dem politischen Umbruch von 1918, von dem Kultur und Gesellschaft weitgehend unberührt geblieben waren, eine Reform, die in dieser Lage unter parlamentarisch-demokratischen Bedingungen einzuleiten und durchzuführen war? Wie vollzog sich andererseits die Umgestaltung des Schulwesens nach der nationalsozialistischen Revolution, deren Träger bereits wenige Monate nach dem 30. Januar 1933 die Macht so fest in Händen zu haben glaubten, daß ihnen die Revision einer jahrzehntelangen angeblichen kulturpolitischen Fehlentwicklung möglich erschien?

Zum andern soll an der Geschichte der Schulreform und an ihrer sozialen und politischen Problematik exemplarisch aufgewiesen werden, wieweit die Zäsuren von 1918 und 1933 nicht nur im Bewußtsein

der Zeitgenossen, sondern auch aus der Distanz historischer Betrachtung im Zeichen der Kontinuität standen, wieweit im Zeichen des Wandels. Dabei wird es darauf ankommen, Methoden, Verlauf und Ergebnis der Schulreform nach 1918 zur Entwicklung und zum Schicksal der Weimarer Republik, nach 1933 zu den Formen und Zielen nationalsozialistischer Innenpolitik in Beziehung zu bringen. Insofern will die vorliegende Untersuchung auch einen Beitrag zur Geschichte der ersten deutschen Republik und des Dritten Reiches leisten.

Die weitgehende Beschränkung auf das Schulwesen des Landes Hamburg erfolgt aus zwei Gründen. Einmal legt die Tatsache, daß bis in die Anfänge der nationalsozialistischen Ära die Kulturhoheit und damit auch die Verantwortung für die Regelung von Schulangelegenheiten bei den deutschen Ländern lagen, die denn auch in der Gestaltung ihres Schulwesens teilweise recht unterschiedliche Wege gingen, eine solche Beschränkung von der Sache her nahe. Zum anderen ermöglicht aus diesem sachlichen Grund die Konzentration auf den Bereich eines einzelnen Landes überhaupt erst die Erschließung einer breiten Quellengrundlage für eine Untersuchung der Schulreform innerhalb des Feldes der verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Kräfte. Die vorliegende Studie stellt daher die Schulreform in Hamburg in den Mittelpunkt. Darüber hinaus bezieht sie die Entwicklung einer Reichsschulpolitik und das Zusammenwirken des Reiches mit den deutschen Ländern auf diesem Gebiet jeweils nur so weit ein, wie von dort Einflüsse auf die Schulreform in Hamburg ausgingen und wie eine Berücksichtigung dieser Faktoren nötig erscheint, um am hamburgischen Modell die soziale und politische Problematik der Schulreform in Deutschland vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zur Zentralisierung der Schulpolitik im nationalsozialistischen Staat um 1935 mit besonderem Hinblick auf die Zäsuren von 1918 und 1933 aufweisen zu können.

Zur Klärung des methodischen Ansatzes ist eine Abgrenzung gegenüber denjenigen Disziplinen vorzunehmen, die bisher das Schulwesen zum Gegenstand der Forschung gemacht haben. Die vorliegende Untersuchung bietet keine Pädagogikgeschichte, wie die ideen- und bildungsgeschichtlich orientierte erziehungswissenschaftliche Forschung sie treibt, weshalb Programme, Entwürfe und Forderungen zur Schulreform auch nicht unter pädagogisch-theoretischem oder didaktischem Gesichtspunkt gewürdigt werden, sondern nur insofern Beachtung finden, als sie für die soziale und politische Problematik der Schulreform relevant sind. Ferner werden in dieser Arbeit keine Fragen

gestellt und Methoden angewandt, wie sie für die Erziehungs- und Schulsoziologie in Betracht kommen. Wo soziologische Fragen einbezogen werden — Fragen etwa nach der sozialen Herkunft der Volksschullehrer oder der in die höhere Schule übertretenden Schüler —, geschieht dies unter Anwendung der historischen Methode und ebenfalls nur zur Erhellung der sozialen und politischen Problematik der Schulreform. Schließlich bietet die vorliegende Untersuchung keine Geschichte des hamburgischen Schulwesens, was sowohl die Beschränkung auf den Teilaspekt der Schulreform als auch die von daher nahegelegte problemgeschichtlich-systematische Arbeitsweise ausschließen würde. Vielmehr handelt es sich um eine historische Studie, die sich der Reform des Schulwesens als einer Institution von politischer und gesellschaftlicher Relevanz mit der Betrachtungsweise der Sozialgeschichte zuwendet. Die Verfasserin läßt sich von der Auffassung Werner Conzes leiten, daß Sozialgeschichte von »politischer Geschichte« nicht begrifflich getrennt werden könne, daß sie vielmehr »selbst politische Geschichte« sei, »nur daß sie nicht in erster Linie die res gestae, sondern die Strukturen in ihrer Kontinuität und Veränderung ins Auge faßt«.7

Untersuchungen dieser Art, die das Schulwesen als Institution unter dem Gesichtspunkt von Kontinuität und Wandel zum Gegenstand sozialgeschichtlicher Forschung machen, liegen bisher nicht vor. Auch gibt es noch keine historischen Arbeiten über das hamburgische Schulwesen, die mehr als erste Ansätze bieten. Zurückgegriffen werden konnte hier lediglich auf eine Darstellung aus dem Jahre 1930 über die öffentliche Volksschule in Hamburg⁸ sowie auf eine neuere, kleinere Arbeit zum 150jährigen Jubiläum des bedeutendsten Lehrervereins in der Hansestadt über dessen Entwicklung im Zusammenhang mit dem Wandel im hamburgischen Schulwesen bis 1918.⁹ Beide Arbeiten konnten allerdings nur für die Vorgeschichte der 1918/19 einsetzenden Reform benutzt werden. Die Darstellung stützt sich vorwiegend auf Akten aus den Beständen des Staatsarchivs und der Schulbehörde Hamburg sowie des Archivs der hamburgischen Landeskirche. Darüber hinaus sind als gedruckte Quellen hauptsächlich pädagogische und schulpolitische Zeitschriften ausgewertet worden.

Die Konzentration auf die beiden Zäsuren von 1918 und 1933 macht es erforderlich, jeweils in einer breit angelegten Vorgeschichte das Objekt darzustellen, an dem Kontinuität und Wandel sichtbar werden können. Für die Zeit vor 1918 wird diese Aufgabe in einem gesonderten, einführenden Teil gelöst, in dem zusammen mit einer knappen Darstellung der Entstehung und Entwicklung des hambur-

gischen Schulwesens sowie der Reformbewegung in der Hansestadt seit etwa 1890 die soziale und politische Problematik der Schulreform näher entfaltet wird. Die Vorgeschichte der nationalsozialistischen Umgestaltung des Schulwesens ist dagegen in dem Teil »Schulreform und Demokratie in Hamburg nach 1919« enthalten, in dem im übrigen die weiterreichenden Auswirkungen des Umbruchs vom November 1918 sowie der Weimarer Reichsverfassung im hamburgischen Schulwesen dargestellt werden.

Vorgeschichte und Problematik der Schulreform in Hamburg bis 1918

I. Die Standesschule und das Problem der Demokratisierung der Bildung

1] Das Erbe von 1848. Zur Ortsbestimmung der
hamburgischen Reformtradition

Im Sommer 1905, wenige Monate vor ihrem hundertjährigen Jubiläum, löste die älteste deutsche Lehrerorganisation, die hamburgische »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens«, einen politischen Vorgang aus, der weit über Hamburg hinaus Beachtung fand. Der Vorstand dieses Lehrervereins, dem vorwiegend Lehrer der staatlichen Volksschulen angehörten, hatte in einer öffentlichen Erklärung aus der Sicht der hamburgischen Schulreformbewegung zu einer vom Senat der Hansestadt vorgesehenen Verfassungs- und Wahlrechtsänderung kritisch Stellung genommen.

*Hamburgisches Dreiklassenwahlrecht, Lehrerschaft
und Schulreform 1905*

Den politischen Hintergrund dieses Vorgangs, der für die Vorkriegszeit in charakteristischer Weise den inneren Zusammenhang des Problems der Schulreform mit dem Problem der Verfassungsreform ver-

deutlich, bildet der Eintritt der Sozialdemokratie in das parlamentarische Leben der Hansestadt. Bei den Bürgerschaftswahlen im Frühjahr 1904 hatten die Hamburger Sozialdemokraten einen beträchtlichen Erfolg errungen. In der vorausgegangenen Wahlperiode waren sie — zum erstenmal überhaupt — durch nur einen Abgeordneten in der Bürgerschaft vertreten gewesen; nun verfügten sie bereits über 13 Mandate. In bürgerlichen Kreisen wirkte dies Ergebnis alarmierend. Die Abschaffung des »Bürgergeldes« als der Voraussetzung für den Erwerb des Bürgerrechts und damit auch des Wahlrechts zur Bürgerschaft im Jahre 1896 hatte ihren erklärten Zweck, der sogenannten minderbemittelten Bevölkerung eine Mitwirkung am öffentlichen Leben zu ermöglichen und sie dadurch stärker als bisher an den Staat zu binden, offensichtlich verfehlt. Es waren vornehmlich Arbeiter gewesen, die seither den Bügereid geleistet hatten. Mit ihren Stimmen war es der Sozialdemokratie selbst unter den erschwerenden Bedingungen des in Hamburg bestehenden Klassenwahlrechts gelungen, in die Bürgerschaft vorzudringen. Dieser Entwicklung sollte mit einer Wahlrechtsänderung ein Riegel vorgeschoben werden.¹ Bisher waren je 40 der insgesamt 160 Bürgerschaftsabgeordneten aus Wahlen der Grundeigentümer und der Notabeln hervorgegangen und nur 80 Abgeordnete, also die Hälfte, aus allgemeinen direkten Wahlen, zu denen alle Bürger gleichberechtigt zugelassen waren.² Auf diese »allgemeinen« Wahlen bezog sich die Senatsvorlage vom Mai 1905. Sie sah die Einführung eines nach dem Einkommen gestaffelten, die wirtschaftlich und sozial Schwachen erheblich benachteiligenden Dreiklassensystems vor, ferner die Gewährung des passiven Wahlrechts an die Beamten.

Unter den Volksschullehrern, die mit den übrigen von der Bürgerschaft bisher ausgeschlossenen Beamtengruppen seit langem das passive Wahlrecht gefordert hatten, fand diese Senatsvorlage jedoch keine ungeteilte Zustimmung. In der »Pädagogischen Reform«, dem Organ desjenigen Teils der Hamburger Volksschullehrerschaft, der seit fast zwei Jahrzehnten für eine Aufhebung der im hamburgischen Schulwesen in besonders krasser Form bestehenden sozialen Schranken eintrat, warnte der Schriftleiter Rudolf Ross vor einer Überschätzung des passiven Wahlrechts: Für die Volksschullehrer sei es nicht hoch zu veranschlagen, weil 40 Prozent von ihnen durch den Zensus in ihrem aktiven Wahlrecht geschmälert würden. Was aber könnten die wenigen Lehrer, die in Anbetracht dessen in die Bürgerschaft gelangen würden, ausrichten? »Sie können reden«, meinte Ross, »schön reden, begeistert reden für die Rechte des Lehrerstandes, für die Hebung der Volksschule, für alles, was die Massen zur Bildung und Kultur hinauf-

führt – und bei jeder entscheidenden Abstimmung blieben sie in der Minderheit«. Für die Reformbewegung sei daher die von der Wahlrechtsänderung zu erwartende Folge, daß sie »auf lange Zeit« ihre »Hoffnungen auf einen gesunden Fortschritt im hamburgischen Schulwesen begraben« müsse.³

Bei dieser Stellungnahme der mit dem Lehrerverein organisatorisch nicht verbundenen »Pädagogischen Reform« wäre es zweifellos geblieben, hätte nicht das Blatt des konservativen Teils der Volksschullehrerschaft, die »Hamburgische Schulzeitung«, die Anfang der neunziger Jahre aus dem erklärten Gegensatz zu politisch und weltanschaulich »radikalen« Tendenzen in der Reformbewegung entstanden war,⁴ sich zu einer nachdrücklich distanzierenden Äußerung veranlaßt gesehen. Die »Schulzeitung« begrüßte die Wahlrechtsvorlage »freudig« als einen »Versuch, dem Überhandnehmen der Sozialdemokratie entgegenzutreten«. Mit der Feststellung, sie maße sich nicht an, ihre Meinung als die »der Lehrerschaft schlechthin« zu bezeichnen, brachte sie zum Ausdruck, daß der politisch anders denkende Teil der Lehrerschaft, der der »Pädagogischen Reform« nahestand, eine Eindämmung der Sozialdemokratie offenbar nicht für nötig halte.⁵ Dieser politische Seitenhieb gegen die Reformbewegung sowie die Tatsache, daß die »Schulzeitung« die Auswirkungen der Wahlrechtsänderung auf die Entwicklung der Schulfrage überhaupt nicht gewürdigt hatte, veranlaßten den Vorstand der »Gesellschaft der Freunde«, die Gelegenheit aufzugreifen. Er war sich klar darüber, daß der Lehrerverein eine öffentliche Erklärung zur Wahlrechtsfrage nur unter schulpolitischen Gesichtspunkten abgeben könne. Der liberale Volksschullehrer Theodor Blindmann formulierte als »Proponent«, das heißt als erster Vorsitzender der »Gesellschaft der Freunde«, eine solche Erklärung nach den vom Vorstand festgelegten Grundsätzen und verlas sie zu Beginn der Arbeitsversammlung des Vereins am 7. Juni 1905 unter dem Beifall der Anwesenden.

Der Sache nach entspricht die Vorstandserklärung annähernd der Stellungnahme der »Pädagogischen Reform«. Jedoch weist sie in ihren knapp gehaltenen, gegen böswillige Interpretationen zu wenig abgesicherten Formulierungen politisch-kämpferische Akzente auf, deren Wirkung der Vorstand offenbar nicht vorausgesehen hat. Ohne Bezugnahme auf irgendwelche konkreten Forderungen, die bisher unerfüllt geblieben waren, trifft der Vorstand die Feststellung, die »Erfahrung vieler Jahrzehnte« habe gezeigt, daß »von den jetzt regierenden Kreisen eine durchgreifende Förderung unserer Volksschule nicht zu erwarten« sei. Eine Entwicklung des Schulwesens, vor allem des

Volksschulwesens »in dem Sinne, wie wir sie fordern und mit uns die gesamte deutsche Lehrerschaft«, könne vielmehr erst dann einsetzen, wenn »die unteren Volksschichten, also diejenigen, welche an der Volksschule ein ureigenes Interesse haben, auf die gesetzgebenden Gewalten einen maßgebenden Einfluß« gewinnen. Die Erklärung endet mit der Versicherung, die »Gesellschaft der Freunde« werde nach wie vor versuchen, »den herrschenden Kreisen Stück um Stück das abzurufen, was unserer Schule not tut.«⁶

Mit dieser Stellungnahme, die am 15. Juni in der »Pädagogischen Reform« veröffentlicht wurde, war nach Meinung der alldeutsch-nationalistisch orientierten »Hamburger Nachrichten« erwiesen, was dieses Blatt, das am nachdrücklichsten für eine Bekämpfung der Sozialdemokratie eintrat, seit Jahren nachzuweisen versucht hatte, daß nämlich ein »großer Teil der hiesigen Volksschullehrerschaft mit der Umsturzpartei sympathisiere und ihre Geschäfte besorge«. Die »Hamburger Nachrichten« druckten die Vorstandserklärung am 17. Juni in extenso nach und kommentierten sie als »Proklamierung des sozialistischen Klassenkampfes« durch die Mehrheit der Volksschullehrer. Den Lehrern als Staatsbeamten stehe es nicht zu, gegen eine Senatsvorlage zu protestieren, die »ausgesprochenermaßen den Zweck verfolgt, Hamburg vor dem Schicksal zu bewahren, allmählich den roten Massen und ihren üblen Instinkten ausgeliefert zu werden«. Das rechtsnationale Blatt forderte die »zuständigen Behörden«, die bisher gegenüber den zur Sozialdemokratie tendierenden Volksschullehrern viel zu milde vorgegangen seien, energisch auf, harte disziplinarische Maßnahmen zu ergreifen.⁷ Zwar hatte die hamburgische Oberschulbehörde sich schon vor dieser öffentlichen Polemik von konservativer Seite mit der Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde« befaßt.⁸ Es war aber die Initiative der »Hamburger Nachrichten«, durch die die Stellungnahme des Lehrervereins einer breiteren Öffentlichkeit überhaupt erst bekannt wurde. Die damit einsetzende lebhaftere Diskussion, in die sich auch die überregionale Presse einschaltete,⁹ gab dem Vorfall für die »zuständigen Behörden« in der Hansestadt erhöhte politische Bedeutung.

Auf den Konflikt, der aus diesem Anlaß zwischen der Oberschulbehörde und dem Lehrerverein sowie innerhalb der »Gesellschaft der Freunde« zwischen der »Reform«-Gruppe und den Anhängern des Kurses der »Schulzeitung« entstand, wird an anderer Stelle zurückzukommen sein. Hier geht es zunächst um eine Würdigung der Vorstandserklärung in schulpolitischer Hinsicht, das heißt um die Frage, welche Entwicklung das Schulwesen nach den Wünschen der Hambur-

ger Reformbewegung und, wie sie meinte, nach denen der »gesamten deutschen Lehrerschaft« in Zukunft nehmen sollte. Gleichzeitig soll die Einordnung des Problems der Schulreform, wie es sich aufgrund der Reformbestrebungen der Lehrerschaft darstellt, in seinen historisch-politischen und sozialgeschichtlichen Kontext versucht werden. Das heißt: Parallel zur schulpolitischen Standortbestimmung wird nach den Gründen zu fragen sein, die Verfasser und Anhänger der Vorstandserklärung zu der Annahme bestimmten, eine Verwirklichung ihrer Reformvorstellungen sei nur unter »maßgebendem Einfluß« der unteren Schichten auf die Gesetzgebung, also erst nach Einführung einer demokratischen Staatsverfassung möglich.

Das liberale und das radikal-demokratische Reformmodell

Die Behauptung der Hamburger Reformbewegung, die »gesamte deutsche Lehrerschaft« vertrete gemeinsam mit ihr die gleichen Forderungen zur Schulreform, traf nur mit erheblichen Einschränkungen zu. Weder konnte im Jahre 1905 in Deutschland von einer Gesamtlehrerschaft als einem Berufsstand gesprochen werden, dem sich Volksschullehrer und Oberlehrer durch gleichgestimmtes Berufsethos, einheitliches Standesbewußtsein und annähernd vergleichbaren sozialen Rang zugehörig fühlten, noch waren Anzeichen dafür erkennbar, daß beide Lehrergruppen sich auf gemeinsame Vorstellungen über eine künftige Gestaltung des Schulwesens würden einigen können. Aber selbst unter den Volksschullehrern als den hauptsächlichen Anregern und Trägern der Reformideen bestand zu dieser Zeit über die Ziele einer Schulreform und über den Weg zu ihrer Verwirklichung keine Einmütigkeit. Das hatte, sehr zum Leidwesen der Hamburger Reformbewegung, die Deutsche Lehrerversammlung, die jährlich abgehaltene Gesamttagung aller im Deutschen Lehrerverein zusammengeschlossenen regionalen Volksschullehrerorganisationen, 1904 in Königsberg erneut mit aller Deutlichkeit gezeigt.

In Königsberg waren die Hamburger mit ihrem Reformprogramm der »Einheitsschule«, das — wie im einzelnen noch zu zeigen sein wird — eine konsequente Umgestaltung des gesamten Schulwesens nach dem demokratischen Bildungsprinzip vorsah, fast völlig isoliert geblieben. Im Gegensatz zu ihnen hatte sich die Mehrheit der Versammlung für die »Allgemeine Volksschule« ausgesprochen.¹⁰ Dieser Begriff bezeichnet eine Reformkonzeption, die im Vergleich zu den weitreichenden Bestrebungen der Hamburger stärker an den bestehenden Verhältnissen orientiert war und daher deutlich Kompromiß-

charakter trug. Einerseits geht sie vom demokratischen Bildungsprinzip aus: Nach einer allgemeinen, das heißt in sozialer Hinsicht nicht differenzierenden vierjährigen Eingangsstufe soll der Übergang in weiterführende Schulen entsprechend der individuellen Leistung und Neigung prinzipiell möglich sein und »Unbemittelten« durch Schulgeldermäßigung oder durch freien Unterricht erleichtert werden. Andererseits aber betont diese Konzeption gleichzeitig das herkömmliche ständische Bildungsprinzip: Indem sie nur diese eine Nahtstelle zwischen der vierjährigen Elementarschule und den höheren Bildungsanstalten vorsieht und diese selbst in die Reform nicht einbezieht, hält sie an der ständisch-hierarchischen Struktur des dreigliedrigen, in sich weitgehend unverbundenen Schulsystems fest¹¹ und läßt damit für den Übergang in höhere Schulen Hindernisse bestehen, die sachlich-schulisch und psychologisch in besonderem Maße den Aufstieg Befähigter aus den unteren Schichten erschweren mußten.

Die achtundvierziger Traditionen: nationale und soziale Integration

Der historisch relevante Unterschied zwischen beiden Reformkonzeptionen liegt jedoch nicht in der verschiedenen Reichweite ihrer demokratischen und sozialen Intention, sondern vielmehr in ihrer Herkunft von jeweils verschiedenen politischen Traditionen und in ihrer historischen Verbindung mit bestimmten sozialen und politischen Trägergruppen, die von diesen Traditionen geprägt waren. Vorläufer beider Konzeptionen hatten in Deutschland zum erstenmal im Rahmen der schulpolitischen Bewegung von 1848 – und zwar vornehmlich unter der Bezeichnung »Deutsche Volksschule« – im politischen Raum zur Diskussion gestanden. Trotz deutlicher Übereinstimmung im Detail, vor allem in den zeitbedingten Forderungen, heben sich schon damals jene zwei Grundlinien voneinander ab, auf denen sich bis 1900 die beiden unterschiedlichen Reformprogramme entwickeln sollten. Diejenige Konzeption, die der Sache nach die Einheitsschule intendierte, war entsprechend der radikal-demokratischen Einstellung ihrer Vertreter sowohl in der politisch-theoretischen Begründung als auch in den entscheidenden schulpolitischen Einzelforderungen primär am naturrechtlichen Gleichheitsgrundsatz im Sinne der Französischen Revolution orientiert.¹² Demgegenüber hielt sich dasjenige Reformprogramm, das von der Mehrheit der Liberalen in den Lehrerversammlungen und Parlamenten des Jahres 1848 unterstützt wurde, enger an die seit langem zur Lösung anstehenden schulpolitischen Sachforderungen und wurde, wo es überhaupt eine politische Begrün-

dung fand, vor allem auf den nationalen Einigungsgedanken bezogen.¹³ Daß es diese Reformkonzeption mit gemäßigt demokratisch-sozialpolitischer und ausgeprägt nationaler Tendenz war, die sich 1848 durchsetzte, hat weitreichende Folgen gezeitigt, denn sie wurde damit traditionsstiftend für die liberale Schulreformbewegung in Deutschland vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Die Gründe hierfür sind vielfältig und reichen weit über den Bereich der Schulpolitik hinaus; sie können in diesem Zusammenhang nur angedeutet werden.

Zweifellos wirkte sich auch in der Schulfrage jene Prävalenz des nationalen Einigungsstrebens gegenüber dem grundrechtlich-demokratischen und sozialen Reformwillen aus, die für die deutsche Revolution von 1848 auch auf anderen Gebieten charakteristisch war. Dem Wunsch nach äußerer und innerer Einheit der Nation, der 1848 die dominierende Grundströmung bildete, entsprach auf der Ebene der Schulpolitik das Verlangen nach einer allgemeinen deutschen Schule, in der das Volk über einzelstaatliche, konfessionelle und soziale Partikularismen hinaus zum Bewußtsein nationaler Zusammengehörigkeit gelangen sollte.¹⁴ Schon von diesem Gedanken der Nationalerziehung her war das Reforminteresse primär auf die der Elementarerziehung dienende Volksschule und ihre Lehrerschaft gerichtet, nicht aber auf die Frage des Zugangs zu den höheren Schulen, die demgegenüber tatsächlich nur für eine verschwindende Minderheit von Bedeutung war.

Die Allgemeinerziehung und der Staat

Ein weiterer Grund, weshalb das demokratische Bildungsprinzip 1848 nur in abgeschwächter Form durchdrang, liegt darin, daß der damalige regional uncinheitliche und insgesamt hinter den öffentlichen Bildungsbedürfnissen zurückgebliebene Zustand des Elementarschulwesens in Deutschland andere Reformprobleme als vordringlich erscheinen ließ. Zu dieser Zeit war die Unterrichtspflicht noch keineswegs voll durchgeführt; vor allem in den unteren Schichten, in denen die wirtschaftliche Lage der Familie häufig die Kinderarbeit nötig und damit den Besuch einer Schule unmöglich machte, blieb immer noch ein beträchtlicher Teil der Kinder ganz ohne Unterricht.¹⁵ Bisher war das Bedürfnis nach allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten — im Gegensatz zur »funktionalen Erziehung« im traditionellen Sinn, das heißt durch die umweltgebundenen Strukturen der Familie, der Arbeit, der Kirche — und dementsprechend das Bedürfnis nach besonderen allgemeinbildenden Institutionen vor allem von dem Wandel ausgegangen,

der sich seit den Anfängen der Industrialisierung im 18. Jahrhundert in den Bereichen der Produktion und der Verwaltung vollzogen hatte. An diesem Prozeß der »Institutionalisierung der Allgemeinerziehung«¹⁶ hatte der Staat — früh im merkantilistisch orientierten Preußen, später in anderen deutschen Staaten — ein ständig wachsendes Interesse gewonnen und daher zunächst die Unterrichtspflicht eingeführt, dann aber auch selbst durch Gründung und Unterhaltung von Elementarschulen seinen Erziehungsanspruch gegenüber den kirchlichen und privaten Schulträgern angemeldet.¹⁷ Mit der Diskussion um die Grundrechte und das demokratische Wahlrecht im Jahre 1848 war das Problem der Allgemeinerziehung nun auch aus Gründen der politischen Neuordnung dringlich, war die konsequente Durchführung der Unterrichtspflicht unabweisbar geworden.

Im Jahre 1848 hieß das nicht nur, daß die hierfür bestehenden Institutionen ausgebaut oder — wie in Hamburg — als öffentliche Einrichtungen überhaupt erst geschaffen werden mußten und daß dem die allgemeinen Grundkenntnisse vermittelnden Lehrerstand eine seiner besonderen öffentlichen Aufgabe entsprechende rechtliche Stellung und Vorbildung zu gewährleisten war. Es hieß zunächst vor allem, daß die Erziehung rechtlich-organisatorisch wie auch didaktisch-pädagogisch aus den noch bestehenden engen Verflechtungen mit traditionell und partikulär prägenden Faktoren, vor allem aus kirchlich-konfessionellen und ständischen Bindungen, herausgelöst und auf ihre allgemeinen Zwecke eingestellt werden mußte. In Deutschland, wo das Elementarschulwesen von der Reformation her mit der kirchlich-konfessionellen Prägung zugleich die Tendenz zur einzelstaatlichen Sonderung mitbekommen hatte, konnte eine Lösung dieser Aufgabe 1848 mit einiger Aussicht auf Erfolg nur von der Initiative des zu gründenden übergreifenden Nationalstaats, von einer Reichsverfassung und deren bindender Kraft für künftige einzelstaatliche Regelungen erwartet werden. Dies ist der Grund, weshalb damals der Ruf nach der Staatsschule aus Lehrer- und Volksversammlungen so eindringlich vor allem an die Frankfurter Nationalversammlung gerichtet wurde¹⁸ und weshalb diese den einzelstaatlichen verfassungsgebenden Parlamenten darin voranging, die Schulfrage in dieser Richtung im Rahmen der Grundrechte zu regeln.

Schon damals waren es die radikalen Demokraten unter den Schulpolitikern und Parlamentariern, die die Erziehungskompetenz des Staates am stärksten betonten. Nach ihren Vorstellungen sollte das Verhältnis von Schule und Kirche nicht nur auf rechtlich-organisatorischem Gebiet durch völlige Ausschaltung der Geistlichen aus der

Schulaufsicht, sondern auch didaktisch durch Entfernung des Religionsunterrichts aus dem Lehrplan der öffentlichen Bildungsanstalten im Sinne radikaler Trennung geregelt werden. Die Privaterziehung wollten sie zwar nicht durch Einführung des allgemeinen Schulzwanges zur Staatsschule gänzlich eliminieren,¹⁹ aber doch durch einschränkende Bestimmungen für das Privatschulwesen sowohl zurückdrängen als auch der staatlichen Aufsicht unterstellen. Derartige Auffassungen widersprachen der prinzipiell staatskritischen Haltung der Mehrheit der damaligen Liberalen, die auch auf dem Gebiet der Erziehung die individuellen Freiheitsrechte gegenüber dem Staat so weit wie möglich ausgedehnt wissen wollten. Da ihrer Meinung nach die »Lernfreiheit« die Möglichkeit einschloß, an den öffentlichen Schulen Religionsunterricht zu erhalten, setzten sie sich für dessen Verbleiben im Lehrplan ein und billigten für diesen Unterricht auch den Geistlichen ein Aufsichtsrecht zu.²⁰ Ebenfalls im Interesse der Lernfreiheit lehnten sie den Privatunterricht einschränkende Bestimmungen weitgehend ab. Ein Vergleich der Paulskirchenverfassung, deren Schulartikel die mehrheitliche staatskritisch-liberale Auffassung widerspiegeln, mit dem Entwurf der Hamburger Konstituante verdeutlicht den Unterschied beider Richtungen. Für den radikaldemokratischen Einschluß in den Hamburger Bestimmungen ist charakteristisch, daß in ihnen die deutlichere Tendenz zur Staatsschule verbunden wird mit einer stärkeren Betonung und Ausgestaltung des Gedankens der Selbstverwaltung, daß also schon damals, wenn auch nur in Ansätzen, der für die spätere Hamburger Reformkonzeption bestimmende Gedanke vorhanden war, der Staatshoheit im Bereich von Schule und Erziehung ein demokratisches Korrektiv »von unten« gegenüberzustellen.²¹

Die Tatsache, daß 1848 von der Mehrheit der Liberalen in den Lehrerkreisen und in der Frankfurter Nationalversammlung die radikaldemokratische Konzeption abgelehnt wurde, bewirkte, daß diese fortan als ganze aus dem Gesichtskreis liberaler Schulreform in Deutschland verschwand. Der Umstand hingegen, daß in der Hamburger Konstituante unter dem Einfluß des Direktors der jüdischen Armenschule, Dr. Anton Réé, radikaldemokratische Vorstellungen bis in die Schulartikel des Verfassungsentwurfs durchdrangen, begründete hier eine Reformtradition, an die vierzig Jahre später die von Hamburg ausgehende Einheitsschul-Bewegung anknüpfte. Sie war es, die den naturrechtlichen Ansatz der radikalen Demokraten mit sozialpolitisch-humanitären Vorstellungen aus dem Gedankenkreis der inzwischen ins politische Leben eingetretenen Arbeiterbewegung ver-

band und damit – abweichend von den Anhängern einer Allgemeinen Volksschule liberaler Richtung – zu einem Reformentwurf mit ausgeprägt demokratisch-sozialutopischen Zügen gelangte. Die Gründe hierfür liegen in der spezifischen sozial- und schulgeschichtlichen Entwicklung Hamburgs. Sie werden im Zusammenhang der weiteren Vorgeschichte der Hamburger Schulreform zur Sprache kommen.

Das konservative Reformmodell: die christliche Schule

Damit ist aber bisher nur für die beiden progressiven Reformkonzeptionen eine Ortsbestimmung angedeutet worden. Die schulpolitische Situation vor und nach 1918 war aber keineswegs nur durch die Auseinandersetzung der Anhänger dieser Richtungen mit den Verteidigern der herkömmlichen Standesschule gekennzeichnet, sondern in zunehmendem Maße auch durch Bestrebungen im Sinne einer konservativen Reform. Deren historische Vorläufer finden sich in der nach 1850 einsetzenden christlich-konservativen Restauration. Damals verschwand in Deutschland – mit Ausnahme Hamburgs, das in dieser Zeit eine von den übrigen deutschen Staaten abweichende Entwicklung durchmachte – mit der nationalen Thematik auch die Idee der Allgemeinen Volksschule aus der schulpolitischen Diskussion. In der Verbindung, die diese Idee mit der Revolution von 1848 eingegangen war, liegt historisch der hauptsächliche Grund für die in christlich-konservativen Kreisen bis über das Jahr 1918 hinaus bestehende Auffassung, daß zu weit gehende Bildung der unteren Schichten und vor allem der Lehrer soziale Unzufriedenheit und politisches Aufbegehren begünstige und daß derartige Emanzipationsbestrebungen im Bereich der Erziehung nur durch Festhalten an traditionellen Prägungen abzuwehren seien. In diesem Sinne erließ Preußen 1854 die seither mit dem Namen ihres Verfassers, des Geheimrats Ferdinand Stiehl, verbundenen Regulative, die den Geist der Paulskirche aus Schulstuben und Lehrerseminaren entfernen, den Elementarunterricht und die Lehrerbildung auf die unumgänglichen Kenntnisse und Fertigkeiten begrenzen und die religiöse Unterweisung zur Grundlage der Erziehung der unteren Schichten machen sollten.²² Der Zweck dieser Regulative, den Stiehl selbst erläuterte – daß sie nämlich eine »Emanzipation der Schule von der Kirche, eine Emanzipation des Lehrerstandes von der Autorität« verhindern sollten –, verdeutlicht den Ansatz konservativer Schulreform.²³

Im Unterschied zum übrigen Deutschland entstanden derartige konservative Reformbestrebungen in Hamburg erst um 1900, und

zwar in kirchlich-orthodoxen Kreisen, die im Vordringen religiös-liberaler und freidenkerischer Tendenzen innerhalb der Hamburger Schulreformbewegung ein Zeichen dafür zu sehen glaubten, daß im traditionell »unkirchlichen« Hamburg der Staat nicht mehr in der Lage sei, eine einheitlich christliche Schulerziehung zu gewährleisten. Mit der orthodoxen Bewegung, die die Einrichtung besonderer »christlicher« Schulen erstrebte, trat am rechten Flügel des schulpolitischen Feldes in Hamburg eine Gruppe auf, die den Vertretern des Einheitschulgedankens auf der Linken an Radikalität und Militanz nicht nachstand. Daß jede dieser beiden Flügelgruppen von vornherein eine Affinität zu denjenigen politischen Parteien besaß, die jeweils ihre schulpolitischen Forderungen unterstützten, wird an anderer Stelle zu zeigen sein. Hier kam es zunächst darauf an, die verschiedenen schulreformerischen Richtungen nach Herkunft, Programm und Trägergruppen zu charakterisieren. Erst von dieser Grundlage aus können im folgenden Vorgeschichte und Problematik der Schulreform am Beispiel Hamburgs erarbeitet werden.

2] Standesschule und Einheitsschule. Zum Problem der äußeren Reform

Die Hamburger Schulentwicklung nach 1848 unterscheidet sich grundsätzlich von der im übrigen Deutschland. Wurde dort die Einrichtung und Unterhaltung von Schulen, vor allem von Elementarschulen, bereits sehr weitgehend als Angelegenheit des Staates oder der Gemeinden verstanden, so gab es in Hamburg noch kein öffentliches Schulwesen. Die Mehrzahl der Kinder, die damals Schulen besuchten, erhielt Elementarunterricht in Kirchen- oder Stiftungsschulen, daneben in privaten Schulunternehmen, deren Leistungsfähigkeit sehr unterschiedlich war und zumeist dem Vorbildungsstand der Schulhalter und der Höhe des jeweils erhobenen Schulgeldes entsprach. An der Elementarerziehung war der Staat lediglich fürsorgerisch durch Unterhaltung sogenannter »Armschulen« beteiligt, die sich der Kinder völlig mittelloser Eltern annahmen und in ihren Lehrzielen in erster Linie auf praktische Arbeit eingestellt waren. Ferner unterhielt der Staat zwei höhere Schulen, die Gelehrtenschule des Johanneums, eine Bugenhagensche Gründung aus dem Reformationsjahr 1529, und die 1834 dem Johanneum angegliederte Realschule. Den »besseren Bürgerkrei-

sen« standen für diejenigen ihrer Söhne, die den Beruf des Kaufmanns ergreifen sollten, darüber hinaus gehobene Privatschulen zur Verfügung, in denen »kaufmännisches Rechnen und Übung im Gebrauch der lebenden Sprachen als Brücke für den Aufenthalt im Auslande« schneller zu erlernen waren als auf einer der höheren Schulen.¹

Zur Entstehungsgeschichte der hamburgischen Volksschule

Dieser Zustand des Schulwesens in Hamburg war seit langem als unbefriedigend empfunden worden. Mehrfach hatten seit 1814 die Hamburger Hauptpastoren Eingaben an den Senat gerichtet, die zunächst nur eine Reform des Privatschulwesens empfahlen. Im Jahre 1836 forderten die Hauptpastoren jedoch mit der Einführung der Schulpflicht, der Abschaffung der Privatschulen und dem Aufbau eines gegliederten Systems staatlicher Schulen eine Radikalkur.² Diese Forderungen begründeten sie vor allem damit, daß die Schule »Sache des Staates und der Kirche« sei. Im Senat herrschte dagegen zu dieser Zeit noch die Meinung vor, daß es sich bei Erziehung und Unterricht der Kinder um eine »Sache der Familie« handle. Dabei war allerdings an den »Stand solcher« gedacht, »die durch eigene Arbeit sich und ihre Familie in ehrbarer Unabhängigkeit erhalten«. Nur für »die Kinder der Armuth, welche ohne Dazwischenkunft des Staates verwildert aufwachsen würden, welche nur durch frühe Arbeitsgewöhnung gerettet werden können«, sollte der Staat wie bisher mit der öffentlichen »Armenschule« eintreten.³

Diese traditionelle Auffassung spiegelt in charakteristischer Weise die soziale Funktion wider, die die Schule in der ständisch gegliederten Gesellschaft hatte. Die bestehende Sozialordnung wurde als gegeben und im Prinzip als unwandelbar angesehen. Das schloß den sozialen Aufstieg einzelner nicht aus. In Ausnahmefällen besonderer Begabung konnte ein solcher Aufstieg auch durch den Besuch einer dem Stand der Eltern nicht entsprechenden höheren Schule erfolgen, der jedoch zumeist von der Gewährung einer Freistelle abhängig war. In der Regel hatte die Schule ihre Zöglinge für ein Leben in demjenigen Stand vorzubereiten, dem jeweils die Eltern zugehörten. In diesem Sinne war sie »Standesschule«. Sie hatte die Funktion, die bestehende Gesellschaftsordnung zu stabilisieren, indem sie den einzelnen auf die ihm durch seine Herkunft vorgegebene soziale Rolle vorbereitete.⁴ Das aber galt in Hamburg, wo das Bürgertum stark von den Traditionen des selbständigen Kaufmanns geprägt war, als »Sache der Familie«. Nur wo diese sich hierfür als zu schwach erwies, wurde der Eingriff des

Staates in den Bereich der Erziehung — als soziale Präventivmaßnahme — für zulässig gehalten.

Diesem ständisch-partriarchalischen Denken blieb nicht nur weitgehend die soziale Dynamik des Wandlungsprozesses verborgen, in dem sich zu dieser Zeit der rasch anwachsenden industriellen Arbeit die unteren Schichten befanden; ihm fehlte auch der Blick für die öffentlichen Aufgaben, die sich aus dieser dynamischen Veränderung von Arbeitswelt und Sozialstruktur für das Erziehungs- und Bildungswesen ergaben. Man begriff diese Aufgaben einseitig konservativ-fürsorgerisch und trug damit entscheidend dazu bei, daß sich in Hamburg die »soziale Frage« schon früh und in ausgeprägter Form mit der Schulfrage verbinden, das heißt aber zu einer politischen Frage werden sollte. Ein erster Hinweis auf die politischen Implikationen des Schulproblems findet sich 1843 in einem Kommissionsbericht der »Patriotischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe«, einer 1765 aus dem Geist der Aufklärung entstandenen Vereinigung Hamburger Bürger. In diesem Bericht, der alle nach dem großen Brand von 1842 anstehenden öffentlichen Aufgaben behandelt, wird im Hinblick auf die Schulen in der Hansestadt gefordert, den bestehenden »Zustand der Verwirrung« zu beenden und von Staats wegen das Schulwesen »in den Stand zu setzen, daß derjenige Grad von Bildung immer allgemeiner werde, ohne welchen die leicht zugängliche Befugnis zur Selbstübung staatsbürgerlicher Rechte für den Einzelnen ohne Wert, für das Ganze ohne Frucht sein würde«.5

Wenn es trotz dieser zahlreichen Rufe nach einem staatlichen Schulwesen in Hamburg weder vor 1848 noch in den Jahren nach der Revolution zur Verabschiedung einer zeitgemäßen Schulordnung kam, so deshalb, weil in der Hansestadt Staatsverfassung und Schule fester verklammert waren als in den übrigen deutschen Staaten. In ihren Grundzügen aus der Reformationszeit stammend, stellte die hamburgische Verfassung eine auf den Kirchspielen aufbauende Ordnung dar mit weitgehender Identität von kirchlichem und bürgerlichem Amt und mit einem praktisch den Geistlichen übertragenen Scholarchat, das in dieses System so fest eingefügt war, daß die Einführung der Staatsschule und der staatlichen Schulaufsicht notwendig die Verfassungsfrage aufwerfen mußte.6 Die Entwicklung ist dann in umgekehrter Richtung verlaufen: Die Revolution von 1848 brachte zunächst die verfassungsrechtliche Neuordnung und damit das Problem der Trennung von Staat und Kirche in Fluß. Als Folge dieser erst 1860 abgeschlossenen Neugestaltung der Verfassung, mit der auch das Scholarchat

entfiel, entstand das Unterrichtsgesetz vom 11. November 1870.⁷ Mit ihm wurde die hamburgische Volksschule begründet. Sie stand unter der Aufsicht der neugeschaffenen Oberschulbehörde, in der die Kirche nurmehr durch zwei Geistliche vertreten war.⁸ Die berüchtigte »geistliche Schulaufsicht«, die in den meisten deutschen Staaten bis 1918 bestand und vor allem in Preußen stark als konservative Bremse der schulpolitischen Entwicklung wirkte, hat demnach die hamburgische Staatsschule nicht gekannt. Ferner hob sich von der Regelung im übrigen Deutschland als liberal die Tatsache ab, daß die hamburgische Volksschule nicht streng konfessionell geprägt war.⁹

Aus der Entstehungsgeschichte des Unterrichtsgesetzes ergibt sich ferner, daß die hamburgische Volksschule keineswegs nur für die Kinder der unteren Schichten gedacht war. Für die Schaffung einer »allen Volksklassen gemeinsamen Volksschule«, wie sie in der Hamburger Konstituante von einer kleinen linksdemokratischen Gruppe um den Direktor der jüdischen Armenschule, Dr. Anton Rée, gefordert und gegen starken Widerstand auch in den Schulartikeln des Verfassungsentwurfs von 1849 festgelegt worden war,¹⁰ fehlten allerdings in den sechziger Jahren die politischen Voraussetzungen. Die »Linke« in der neuen Bürgerschaft, der auch Rée angehörte, knüpfte mit ihren Schulforderungen an die hamburgische achtundvierziger Tradition an, war jedoch zahlenmäßig allein nicht stark genug, ihr Programm durchzusetzen.¹¹ Auch bestand unter den übrigen Hamburger Liberalen der sechziger Jahre keine Einigkeit darüber, wieweit die zu gründende Volksschule in sozialer Hinsicht allgemein sein sollte, ob in ihr »Freischüler« und »Zahlschüler« getrennt oder gemeinsam zu unterrichten seien.¹²

Durchgesetzt wurde aber schließlich nicht nur das restlose Aufgehen der »Armenschule« in der neuen öffentlichen Volksschule in dem Sinne, daß ihr Besuch von den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern unabhängig sein sollte.¹³ Diese Schule war auch so konzipiert, daß sie den Ansatz zu einer künftigen Einheitsschule hätte bilden können. Ihre Lehrziele gingen über diejenigen der Volksschule in den anderen deutschen Staaten weit hinaus, so daß sich in Hamburg die Einrichtung von »Mittelschulen« nach dem Vorbild Preußens erübrigte.¹⁴ Wer die hamburgische Volksschule absolviert hatte, sollte »zu den Gebildeten zählen«.¹⁵ In dieser anspruchsvollen Form der »allgemeinen Volksschule« sahen die liberalen Väter des Unterrichtsgesetzes »ein Produkt des nach Freiheit ringenden Staates«, der erkannt habe, »daß die Wurzeln seiner Freiheit in der größtmöglichen Bildung aller seiner Angehörigen bestehen« und der daher »bereit ist, mit seinen

Mitteln und mit den Mitteln der Gesamtheit einzutreten für alle, die auf dem Wege der Selbsthilfe dieses Ziel nicht erreichen können«. ¹⁶

Die Schaffung eines öffentlichen Schulwesens, das im Sinne dieser staatsliberalen Auffassung die Durchführung der Unterrichtspflicht ermöglichte, hatte sich längst als notwendig erwiesen. Selbst der Senat war, als er im Frühjahr 1870 der Bürgerschaft den endgültigen Entwurf des Unterrichtsgesetzes vorlegte, hiervon überzeugt. Es sei »die rasch vorwärts drängende und energisch umgestaltende Entwicklung der allerletzten Jahre«, die dieses Gesetz erforderlich mache, heißt es in der Begründung zur Senatsvorlage. ¹⁷ Im Zeichen der aufblühenden Industrie und des wachsenden Welthandels war auch Hamburg darauf angewiesen, die Kinder aller Bürger und Staatsangehörigen, vor allem aber die Kinder der an Zahl rasch zunehmenden Arbeiterschaft, mit den für die gewandelte Berufs- und Arbeitswelt allgemein nötig gewordenen Grundkenntnissen möglichst einheitlich auszustatten. Mit der Schaffung der öffentlichen Volksschule wurde zwar der althamburgische Standpunkt, Erziehung sei »Sache der Familie«, nicht aufgegeben. Es setzte sich aber die Überzeugung durch, daß der Staat seine Tätigkeit auf diesem Gebiet nicht mehr auf den Bereich der Armenpflege beschränken dürfe.

Die Standesschule: Höhere Schulen mit Vorschulen

Im Bereich der höheren Bildung, die nach wie vor den Kindern bürgerlicher Eltern vorbehalten blieb, überwog hingegen immer noch der Familienstandpunkt. Wie bisher empfingen die Söhne der »besseren Bürgerkreise« den für notwendig gehaltenen Unterricht an privaten Anstalten, an der Realschule oder am Johanneum, während die Mädchen auf ihre Rolle in Haus und gesellschaftlichem Leben weiterhin ausschließlich auf privatem Wege vorbereitet wurden. ¹⁸ Ein stärkeres Bedürfnis nach höheren Staatsschulen entstand erst als Folge der Militärkonvention Hamburgs mit Preußen von 1867. Danach war es Hamburger Bürgersöhnen nicht mehr gestattet, ihren Militärdienst durch einen Stellvertreter ableisten zu lassen. Da andererseits der Vorzug, die dreijährige Dienstzeit als »Einjährig-Freiwilliger« in verkürzter Form zu absolvieren, nur bei Nachweis eines die Sekundäreife aussprechenden staatlich anerkannten Schulabschlusses gewährt wurde, gewann mit dem »Einjährigenschein« auch die höhere Staatsschule an Interesse. Diesem Interesse kam der Staat durch die Schaffung neuer Schulen verschiedenen Typs entgegen. Während die Einrichtung von Realgymnasien erst 1894 mit der Umwandlung der Realschule des Johanneums

in eine realgymnasiale Anstalt begann, war bereits 1873 mit der höheren Bürgerschule vor dem Holstentor jene Schulform eingeführt worden, bei der bis zum Ersten Weltkrieg der Schwerpunkt der zahlreichen Neugründungen liegen sollte: die mit dem »Einjährigen« abschließende sechsstufige Realschule. Dieser Typ der höheren Staatsschule gewann um so stärker an Anziehungskraft, je mehr sich in den achtziger und neunziger Jahren im öffentlichen Dienst, in den technischen und kaufmännischen Berufen die Tendenz durchsetzte, Bewerbern mit dem »Einjährigenschein« den Vorzug zu geben.

Diese Entwicklung hätte den Anlaß dazu bieten können, das mit dem Unterrichtsgesetz von 1870 begonnene Werk durch organischen Aufbau der höheren Staatsschule auf der Volksschule so fortzusetzen, wie es die Väter jenes Gesetzes ursprünglich vorgesehen, wegen der Dringlichkeit der Einrichtung von Volksschulen aber nicht sogleich hatten durchführen können. Inzwischen war nun aber mit der Reichsgründung und dem bald danach einsetzenden industriellen und wirtschaftlichen Aufschwung im Bürgertum ein Stimmungswandel eingetreten, dem eine solche Schulorganisation nicht mehr zu entsprechen schien. Denn diese wäre darauf hinausgelaufen, daß zumindest ein Teil der künftigen Reserveoffiziere mit der Masse der späteren »Gemeinen« auf der gleichen Volksschulbank hätte sitzen müssen. Dies vermied man jetzt, indem jeder neuen höheren Staatsschule eine »Vorschule« angegliedert wurde, die es ermöglichte, die Anwärter auf höhere Bildung auch künftig getrennt von den Volksschülern zu unterrichten.

Der Staat entsprach damit — wie weiter unten im Zusammenhang mit der Privatschulfrage zu zeigen sein wird — durchaus dem Wunsch der Mehrzahl bürgerlicher Eltern in der Hansestadt; er zog sich aber auf diese Weise mit Recht den bis 1918 nicht mehr verstummenden Vorwurf zu, von Staats wegen die Standesschule zu fördern. Zwar bestand das Vorschulsystem seit langem im gesamten preußisch-norddeutschen Raum, hatte aber auch dort seit dem Ende der achtziger Jahre in liberalen und vor allem in sozialdemokratischen Kreisen in zunehmendem Maße Widerspruch gefunden. In Hamburg kam im Urteil der Vorschulgegner verschärfend hinzu, daß dieses System hier erst zu einer Zeit eingeführt wurde, als die bestehende Klassengesellschaftsordnung sich bereits der massiven Kritik der aufstrebenden Arbeiterbewegung ausgesetzt sah, zu einer Zeit also, da die bisherige Funktion der Schule als stabilisierender Faktor dieser Gesellschaftsordnung in den unteren Schichten bereits weitgehend abgelehnt wurde. Darüber hinaus dürfte auch die Tatsache, daß die Einführung der Vorschule in Hamburg durch den aufblühenden wilhelminischen Mili-

tarismus veranlaßt worden war, ihr Ansehen in der Arbeiterbewegung und den ihr nahestehenden Lehrerkreisen kaum gefördert haben.

Die schulpolitische Bewegung der Volksschullehrer und das Konzept der Einheitsschule

Vor allem aber war es die Lehrerschaft der staatlichen Volksschulen, die sich gegen die Vorschule auflehnte. Bereits 1877 trug sie durch ihren »Verein Hamburger Volksschullehrer« den später mehrfach wiederholten Vorschlag an die Oberschulbehörde heran, den Lehrplan der höheren Schule an den der Volksschulunterstufe anzuschließen und dadurch den Übergang von Volksschülern in die weiterführenden Anstalten zu erleichtern. 1883 sprach sich der Verein zum erstenmal »für das Prinzip der allgemeinen Volksschule« aus; zwei Jahre später verwarf er grundsätzlich »das Institut der Vorschulen«.¹⁹ Bereits bei den Vorbereitungen für den Deutschen Lehrertag 1888 in Frankfurt am Main, bei dem der Hamburger Volksschullehrer und Schriftleiter der »Pädagogischen Reform« Harro Köhncke über das Thema »Die Allgemeine Volksschule« zu referieren hatte, trat die sozialpolitische Fragestellung der späteren Einheitsschulkonzeption klar zutage: Als eine »Forderung der Humanität« bezeichnete es Köhncke, wenn er vom Staat verlangte, daß dieser »alle notwendigen Schulen vom Kindergarten bis zum Gymnasium und daneben Fachschulen aller Art bis zur Akademie und Universität einzurichten und den Besuch derselben allen jungen Staatsbürgern je nach ihrer Neigung und je nach ihrer moralischen und intellektuellen Befähigung unentgeltlich zu gestatten« habe. Über prinzipiell unentgeltlichen Unterricht hinaus sollte der Staat, so forderte Köhncke, unbemittelten Schülern besondere Unterhaltsbeihilfen gewähren.²⁰

Nicht nur, wie bisher, im Ausnahmefall, sondern grundsätzlich sollte dem begabten Volksschüler der Weg zur höheren Bildung offenstehen. Mit diesem sozialpolitischen Motiv, das dem Widerstand der Volksschullehrer gegen die Vorschule zugrunde lag, war bereits die Alternative zum System der Standesschule angelegt: die Einheitsschule. Ihrer gedanklichen Durcharbeitung widmeten sich die Hamburger Volksschullehrer, sobald sich mit der Einrichtung immer neuer Vorschulen zeigte, daß Senat und Bürgerschaft nicht bereit waren, das streng hierarchisch gegliederte Schulsystem für den Aufstieg begabter Kinder aus den unteren Schichten durchlässiger zu machen.

In diese Jahre des ausgehenden 19. Jahrhunderts fällt ein für die Hamburger Reformbewegung bedeutsames Ereignis. Im Mai 1894 be-

schloß der 1873 gegründete »Verein Hamburger Volksschullehrer« seine Selbstauflösung. Den ungefähr 800 Mitgliedern sollte die Möglichkeit des Eintritts in die »Gesellschaft der Freunde« und damit der vollberechtigten Teilnahme an den sozialen Kassen gegeben werden, die dieser ältere Verein seit Jahrzehnten zur Versorgung von Lehrerwitwen und -waisen unterhielt.²¹ Den ganz in konservativen Bahnen befangenen bisherigen Privatschullehrerverein gestalteten die Volksschullehrer innerhalb kurzer Zeit zu einem Zentrum reformerischer Aktivität um. Mit ihren Fachausschüssen, ihren Arbeitsversammlungen und ihrem Verlag bildete die »Gesellschaft der Freunde« – lebhaft unterstützt von der »Pädagogischen Reform« – fortan *das* Forum, vor dem in Hamburg Fragen der Schulreform diskutiert, Reformpläne zu Thesen und Forderungen formuliert wurden. Hier reifte der Einheitsschulgedanke bis zur Jahrhundertwende zu einer Konzeption aus, die mit ihrem sozialpolitischen Ansatz der Schule die bisherige Funktion als Stabilisierungsfaktor der bestehenden Gesellschaftsordnung absprach und damit indirekt diese selbst in Frage stellte.

Von der »Gesellschaft der Freunde« aus trugen die reformerisch eingestellten Volksschullehrer diesen Einheitsschulgedanken in die »Hamburgische Schulsynode«. Dieser Körperschaft, die 1870 mit dem Unterrichtsgesetz geschaffen worden war, gehörten die Direktoren und die festangestellten Lehrer der öffentlichen Schulen sowie die Vorsteher der Privatschulen an. Die Schulsynode war durch zwei, später durch vier ihrer Mitglieder in der Oberschulbehörde vertreten. Zu wichtigen, das Schulwesen betreffenden Gesetzesvorlagen sollte die Behörde ein Gutachten der Synode einholen, ferner hatte sie über Anträge, die die Synode von sich aus an die Behörde richten konnte, zu beraten.²²

Damit waren der Schulsynode, die damals die einzige Körperschaft dieser Art in Deutschland darstellte, Möglichkeiten der Mitwirkung an der Entwicklung des Schulwesens gegeben, die sie erst nach und nach voll wahrzunehmen lernte. Nach 1870 hatten zunächst die Privatschulvorsteher die Mehrheit der Synodalmitglieder gestellt. Als Folge einer starken Vermehrung der Zahl der festangestellten Volksschullehrer in den achtziger Jahren vollzog sich ein deutlicher Wandel in der Zusammensetzung der Synode, der sich unter dem wachsenden Einfluß der Reformbewegung auch auf Art und Intensität der Synodalarbeit auswirkte. Zum Verdruß der Oberlehrerschaft, die sich als Minderheit nur wenig zur Geltung bringen konnte, war es seit den neunziger Jahren eindeutig die Gruppe der reformerisch eingestellten Volksschullehrer, die in der Synode die Richtung angab.²³ In ihrem Sinne nahm die Synode sich auch der Einheitsschulfrage an.

Auf Ersuchen der Bürgerschaft hatte die Oberschulbehörde einen Entwurf für ein neues Unterrichtsgesetz ausgearbeitet, das endlich auch die höheren Schulen, für die 1870 noch keine gesetzliche Grundlage geschaffen worden war, einbeziehen sollte. Im Juni 1897 weigerte sich die Behörde, diesen Entwurf der Schulsynode zur Begutachtung zuzuleiten. Die Synode arbeitete daraufhin einen eigenen Gesetzentwurf aus, den sie der Behörde am 19. Januar 1899 mit eingehender Begründung übermittelte. Reformgeschichtlich ist dieser Synodalentwurf deshalb bedeutsam, weil mit ihm zum erstenmal in Deutschland die Einheitsschule nicht nur als eine Forderung, sondern als eine detailliert ausgearbeitete Konzeption vorlag. Die schulpolitische Bedeutung dieses Entwurfs, der nicht Gesetz wurde, ist in der Wirkung zu sehen, die er — wie im folgenden zu zeigen sein wird — auf die Reformdiskussion nicht nur innerhalb der Lehrerschaft, sondern auch in den politischen Körperschaften sowie schließlich auf die Schulprogramme der politischen Parteien ausübte.

Die Einheitsschule des hamburgischen Synodalentwurfs von 1899 steht deutlich in der Tradition der Hamburger Konstituante und des Schulprogramms der »Linken« in den sechziger Jahren. Ihrem organisatorischen Aufbau liegt das Gleichheitsprinzip zugrunde. Begabung sei von Besitz und sozialer Stellung unabhängig, heißt es in der Begründung. Daher bilde die Einheitsschule, die nur diese natürlichen Unterschiede der Begabung respektiere, die einzige gerechte Organisation des Schulwesens. Ein Staat, in dem es nicht »zweierlei Recht« gebe, müsse diese Schule einführen. In der Einheitsschule sollten auf allen Stufen Unterricht, Lehr- und Lernmittel unentgeltlich sein. Die verschiedenen weiterführenden Schulen sollten an einen »gemeinsamen Unterbau«, die fünfstufige »Volksschule«, anschließen. Zum Übergang in die höheren Schulen sollte das Reifezeugnis des Unterbaus berechtigen, zum Eintritt in höhere Klassen dieser Schulen der Nachweis entsprechender Befähigung in einer Prüfung. Damit war ein in vertikaler wie in horizontaler Richtung weitgehend durchlässiges Schulsystem entworfen, in dem jedes Kind nicht nur das Recht, sondern auch tatsächlich die Möglichkeit haben sollte, die seiner Begabung entsprechende Schullaufbahn einzuschlagen.²⁴

Wenn nach der Jahrhundertwende in führenden Kreisen der Schulsynode betont wurde, die in diesem Entwurf konzipierte Einheitsschule stelle nur eine »Übergangsform zwischen dem gegenwärtigen Schulsystem und der allgemeinen Volksschule« dar,²⁵ so war damit nicht nur die Frage der horizontalen Durchlässigkeit der weiterführenden Schulen gemeint,²⁶ sondern auch das noch bis in die zwanziger Jahre

hinein umstrittene Problem der Dauer und der Verbindlichkeit der Unterstufe. Die Schulsynode hatte 1899 mit der fünfstufigen Volksschule zwar einen »gemeinsamen Unterbau« empfohlen, dessen Verbindlichkeit aber nicht näher definiert. Einschränkende Bestimmungen für den Besuch privater Vorschulen waren im Synodale Entwurf nicht vorgesehen. Man hatte zunächst nur daran gedacht, die soziale Trennung der Unterstufenschüler im öffentlichen Schulwesen aufzuheben. Die darüber hinausgehende Forderung, den Unterbau zur obligatorischen Eingangsstufe »für sämtliche Kinder« zu machen, das heißt für die Unterstufenjahrgänge die Privaterziehung auszuschließen, wurde noch in der Vorkriegszeit von sozialdemokratischer Seite erhoben.²⁷ Diese Forderung erklärt sich aus der Tatsache, daß das private Vorschulwesen in Hamburg wegen seines sozial exklusiven Charakters in zunehmendem Maße Zulauf aus aufstrebenden Mittelstandskreisen erfuhr, während die staatlichen Vorschulen, die in sozialer Hinsicht demgegenüber weitaus geringeres Ansehen genossen, immer stärker von Kindern des unteren Mittelstandes sowie aus aufstrebenden kleinbürgerlichen Familien besucht wurden. Einen in sozialer Hinsicht »gemeinsamen Unterbau« konnte die Hamburger Reformbewegung sich daher nur von der Beseitigung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Vorschulen erhoffen. Es ist bezeichnend, daß dieses für Hamburg entscheidende gesellschaftspolitische Problem der Einheitsschulreform zuerst von den Sozialdemokraten zur Sprache gebracht wurde, während die »Gesellschaft der Freunde« und die Schulsynode sich darauf konzentrierten, die theoretischen Vorarbeiten für eine Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens nach dem Prinzip der Einheitsschule zu leisten, für die Einheitsschule zu werben und damit auch in politischer Hinsicht der Schulreform in Hamburg den Boden zu bereiten.

3] Die Einheitsschulreform im Widerstreit sozialer und politischer Interessen

Wie war es in den gesellschaftlich und politisch maßgebenden Kreisen Hamburgs in der Vorkriegszeit um die Bereitschaft zu einer sozial gerichteten äußeren Reform des Schulwesens bestellt? Bereits Mitte der neunziger Jahre hatte die Reformbewegung in den Hamburger

Bürgervereinen, die sowohl als Wahlvereine wie auch als Diskussionsforen für Angelegenheiten des öffentlichen Lebens im Vorfeld der Bürgerschaft politisch von Bedeutung waren, für den Einheitsschulgedanken zu werben begonnen.¹ Zu dieser Zeit zeigten sich die Bürgervereine, anders als nach 1918, für die Schulreform durchaus aufgeschlossen.² Wenige Jahre später, zum erstenmal 1898, ging auch die »Gesellschaft der Freunde« zur gezielten Werbung für die Einheitsschule über. Durch einen besonderen Ausschuß ließ sie jeweils vor den Bürgerschaftswahlen alle Kandidaten über ihre Einstellung zu verschiedenen schulpolitischen Problemen befragen, so auch darüber, ob sie bereit seien, einen einheitlichen Schulorganismus schaffen zu helfen, in dem »jedem Kind« seinen Anlagen entsprechend »die größtmögliche Bildung« gewährt werde, »ganz unabhängig von den Vermögensverhältnissen der Eltern«, und ob die Kandidaten »zur Erstrebung dieses Zieles zunächst für den Wegfall der staatlichen Vorschulen eintreten« würden.³

Die Hamburger Bürgerschaft und die Einheitsschule

Unter Hinweis auf diese Befragungen bemerkte im Jahre 1900 der Altliberale Dr. Albert Wolfson in der Bürgerschaft ironisch, die Einheitsschule existiere in Hamburg »immer nur während der Wahlzeiten«. Dann erklärten »von 50 Kandidaten 49, daß sie absolut für die Einheitsschule seien«; danach wisse man kaum noch, »daß der Begriff Einheitsschule überhaupt existiert.«⁴

Die Zahl der Abgeordneten, die zu ihrem Wahlversprechen standen, »zunächst« für den Wegfall der staatlichen Vorschulen einzutreten, stieg zwar von Jahr zu Jahr; ab 1902 fand sich bei Beratungen der Bürgerschaft über die Gründung von Realschulen sogar fast jedesmal eine Mehrheit dafür, der jeweils geplanten Anstalt keine Vorschule anzugliedern. Jedoch zeigte diese Mehrheit dem Senat gegenüber kein hinreichendes Stehvermögen, wenn dieser einem solchen Beschluß der Bürgerschaft die Zustimmung versagte oder ihn durch Verzögerungsmanöver zu umgehen versuchte.⁵ Dadurch mußte der Eindruck entstehen, daß auch die jeweils gegen die Einrichtung neuer Vorschulen stimmende Bürgerschaftsmehrheit nicht ernsthaft am System der Standesschule rütteln wollte, daß »von den jetzt regierenden Kreisen« — wie es in der Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde« vom 7. Juni 1905 heißt — »eine durchgreifende Förderung« der Volksschule »nicht zu erwarten« sei.⁶

Der erste Ausnahmefall, in dem die Bürgerschaft nach jahrelangen Auseinandersetzungen dem Senat gegenüber an ihrem einmal gefaßten Beschluß in der Vorschulfrage festhielt und ihn auch durchsetzte, konnte diesen Eindruck nur verstärken. In diesem Fall handelte es sich um die Gründung der Realschule für die Arbeiterviertel Hammerbrook und Rothenburgsort. In diesen Stadtteilen eine Vorschule einzurichten, konnte weder der Bürgerschaft noch dem Senat sinnvoll erscheinen, weil hier – wie ein Abgeordneter der Rechten bemerkte – »im allgemeinen kein Publikum vorhanden« war, das die »Lasten der Vorschule hinsichtlich des Schulgeldes« hätte tragen können.⁷ Die Elternschaft in diesen Vierteln war aber erst recht nicht in der Lage, das sehr viel höhere Schulgeld einer privaten Vorschule zu bezahlen.⁸ Deshalb war auch nicht damit zu rechnen, daß in Hammerbrook und Rothenburgsort das Fehlen einer staatlichen Vorschule eine größere Anzahl von Eltern dazu veranlassen würde, ihre Kinder einer Privatschule zuzuführen.

Die Vorschulfrage und die Konkurrenz von Privatschulwesen und Staatsschule

Damit tritt ein Aspekt der Vorschulfrage in den Blick, der von den Kritikern der staatlichen Schulpolitik in der Vorkriegszeit nicht hinreichend gewürdigt worden ist: das konkurrierende Nebeneinander von Staatsschule und Privatschule, in dem sich noch lange Zeit die traditionell hamburgische Auffassung auswirkte, Erziehung und Unterricht seien »Sache der Familie«. Diese Einstellung hatte zur Folge, daß der Besuch der nach 1870 gegründeten öffentlichen Schulen in sozialer Hinsicht eine geringere Bewertung genoß als der Besuch privater Anstalten. Viele Eltern brachten daher das von diesen geforderte höhere Schulgeld zunächst noch willig auf, und zwar keineswegs nur für die Vorschulklassen, sondern – nachdem es verschiedenen Vorstehern privater Realschulen gelungen war, vom Reich die Prüfungsberechtigung für das »Einjährige« zu erwirken – auch für die höheren Privatschulen.⁹ Jedoch bahnte sich im Bereich der weiterführenden Schulen nach einer gewissen Anlaufzeit ein Wandel an. Bereits 1891 stellte Schulrat Prof. Dr. Richard Hoche in einer vertraulichen Denkschrift fest, daß »namentlich die Söhne des sogenannten besseren Mittelstandes« zu den höheren Bürgerschulen (Realschulen) drängten. Als Gründe hierfür nannte Hoche neben dem niedrigen Schulgeld die berechnete Annahme der Eltern, daß die »an den Schulbesuch geknüpften Rechte mit größerer Sicherheit an staatlichen Anstalten er-

worben werden, deren Bestand unabhängig von der Person des Vorstehers« sei.¹⁰ Auch meinte Hoche in dieser Entwicklung einen wesentlichen »Zug unserer Zeit« zu erkennen, der dahin gehe, »vom Staate die Fürsorge für mancherlei Bedürfnisse zu erwarten, deren Befriedigung früher dem Einzelnen überlassen blieb«. Diese Entwicklung werde fortschreiten und, wie Hoche meinte, dazu führen, daß »in absehbarer Zeit nur noch einige wenige Privatschulen, welche den Wünschen der zu einer gewissen Abschließung neigenden Kreise entsprechen«, erhalten blieben.¹¹ Schulrat Prof. Hoche, ein autoritär-konservativer und streng etatistisch denkender Beamter, versuchte diese Entwicklung noch zu beschleunigen, indem er die Zulassung neuer höherer Privatschulen erschwerte und die Zahl der bestehenden reduzierte. Letzteres geschah dadurch, daß nicht hinreichend leistungsfähigen Anstalten die Konzession entzogen wurde. Bei dem Versuch, solchen Privatschulen, deren Vorsteher ihm durch liberal-demokratische Tendenzen aufgefallen waren, die Prüfungsberechtigung absprechen zu lassen, scheiterte Schulrat Hoche.¹² Der von ihm mit in Hamburg unbeliebten autoritären Methoden unternommene Versuch, den Wettbewerb zwischen dem privaten und dem öffentlichen Schulwesen zugunsten der Staatsschule zu beeinflussen, wurde jedoch im Prinzip fortgesetzt. Im folgenden wird zu zeigen sein, daß es gerade dies Bestreben war, das den Senat — wenn auch gegen wachsenden Widerstand in der Bürgerschaft — bis 1918 so beharrlich an der öffentlichen Vorschule festhalten ließ.

In dem verstärkten Zug zur höheren Staatsschule hatte sich das zunehmende Aufstiegsstreben mittelständischer Kreise ausgewirkt. Das gleiche soziale Motiv war nun aber auch maßgebend dafür, daß diese Kreise die Unterklassen der öffentlichen Volksschule mieden.¹³ Die Volksschule galt als Nachfolgerin der früheren Armenschule und war zudem durch ihren Lehrplan von den weiterführenden Schulen isoliert, so daß ein Übergang aus der Volksschule in die höhere Schule nur in Einzelfällen gelang. Dies vor allem ist der Grund, weshalb sich die hamburgische Volksschule trotz anerkannter Leistungen zur fast reinen »Proletarierschule« entwickelte.¹⁴ Mit gewissem Recht hielten daher Senat und Behörde den Anträgen der Vorschulgegner in der Bürgerschaft entgegen, ihre »philanthropischen Ideen« seien »unpraktisch«. So berechtigt deren auf »Ausgleichung der Standesunterschiede« gerichtete Tendenz auch erscheine, ihre praktische Verwirklichung werde am Widerstand derjenigen Eltern scheitern, die sich weigerten, ihre Kinder »den unteren Klassen der Volksschule anzuvertrauen«, zumal die Kinder in diesem Alter »am leichtesten durch die Gewohnheiten

und Anschauungen, sowie durch die Sprechweise ihrer Mitschüler beeinflusst würden.¹⁵ Daran allerdings hätte auch die Anpassung der Volksschullehrpläne an die der höheren Schulen, wie die Vorschulgegner sie forderten, in absehbarer Zeit nichts geändert. Wollte der Staat, wie dies die Entwicklung in Handel und Industrie und damit auch sein eigenes Interesse in zunehmendem Maße forderten, die Leistungsfähigkeit des Schulwesens gerade in seinen unteren und mittleren Zweigen heben, so konnte dies – durchaus im Sinne der Reformbewegung – wirksam nur durch verstärkte Einheitlichkeit der Schulerziehung unter staatlicher Regie geschehen. Diese aber ließ sich nach Lage der Dinge nur auf zwei Wegen erstreben: entweder im Sinne des staatlichen Schulmonopols durch gesetzliche Abschaffung der Privatschulen, zumindest der privaten Vorschulen, wofür aber gerade in Hamburg vor 1918 weder im Senat noch in der Bürgerschaft eine Mehrheit zu finden gewesen wäre¹⁶, oder aber wie bisher durch freie Konkurrenz zwischen Staatsschule und Privatschulen. Angesichts der noch weit verbreiteten Abneigung gegenüber der Volksschule konnte dieser Wettbewerb jedoch nur mit Hilfe des umstrittenen Vorschulsystems zugunsten der Staatsschule beeinflusst werden.

Dieser Aspekt der Vorschulfrage sollte erst nach 1918, als Reichsverfassung und Gesetzgebung die Konkurrenz zwischen öffentlicher und privater Schulerziehung im staatsmonopolistischen Sinn aufzuheben versuchten, als Hindernis einer durchgreifenden Schulreform voll in den Blick treten. Die Abschaffung der staatlichen Vorschule und die gesetzliche Begründung der »für alle gemeinsamen Grundschule«, erzwungen durch die parlamentarischen Mehrheiten des demokratischen Staates, bewirkten dann genau das, was bis dahin das System der Standesschule vermieden hatte: einen verstärkten Zug zu den privaten Vorschulen. Es wird zu zeigen sein, daß der freiheitlich-demokratische Staat diese rückläufige Tendenz nur mühsam einzudämmen vermochte und daß erst das nationalsozialistische Regime im Wege diktatorischer Gesetzgebung und ohne Rücksicht auf Elternwünsche und Elternrecht dem Privatschulwesen ein Ende setzen sollte.¹⁷

Der Widerstand des Bürgertums gegen die Demokratisierung der Bildung

Mit der Konzeption der Einheitsschule und mit der Forderung nach Abschaffung der staatlichen Vorschulen als erstem Schritt zu diesem Ziel waren die sozialpolitischen Antriebe der schulreformerischen Be-

strebungen sichtbar geworden. Daß sich in ihnen der Anspruch der unteren Schichten auf gleichberechtigte Teilnahme an Bildung, Kultur und sozialem Leben ausdrückte, übersahen die in Staat und Gesellschaft maßgebenden Kreise nicht. Wie aber stellten sie sich die Lösung der damit aufgeworfenen Probleme vor?

Die lebhafteste Diskussion, die sich in Hamburg nach 1900 um Einheitsschule und Vorschule entwickelte, zeigt deutlich ein Ausweichen vor der mit dem Gleichheitsgrundsatz berührten Kernfrage. Man verschob das Problem auf die weitaus weniger prekäre, weil sachlich diskutierbare Ebene der individuellen Befähigung. Hierzu heißt es in einer Schrift des Realschuldirektors Carl Schultess,¹⁸ die »günstigeren Lebensbedingungen« und »die Vererbung der Geistesgaben« erklärten es, »daß besonders die Kinder der Eltern, die ihren materiellen Besitz durch geistige Tüchtigkeit erworben haben, für die Zwecke der Schule besser beanlagt« seien. Damit sprach Schultess eine vielfach zutreffende Erfahrung aus; er übersah jedoch, daß es sich hierbei in erster Linie um eine Folge der ungleichen Bildungs- und Sozialchancen handelte, nicht aber um ein Kriterium für deren Aufrechterhaltung. Schultess räumte ein, daß es »auch unter den Kindern der Armen viele Begabte« gebe, denen der Weg in die höhere Schule ermöglicht werden müsse. Wie aber sollte das geschehen, wenn die Einheitsschulgegner vom Eintritt einer größeren Zahl solcher Kinder in die weiterführenden Schulen eine »Schädigung der anderen«, der Kinder der sozial Bessergestellten, befürchteten? Schultess, dessen Ausführungen gegen die Einheitsschule die soziale Abwehrhaltung der in der Vorkriegszeit in Hamburg maßgebenden Kreise des Bürgertums gegen eine Aufhebung der an den materiellen Besitz gebundenen Bildungsprivilegien in charakteristischer Weise zum Ausdruck bringen, empfahl daher auch lediglich eine Intensivierung der traditionellen Formen individueller Bildungsförderung, nämlich verstärkte Opferwilligkeit der Eltern begabter Kinder und verstärkte Gewährung von Freistellen. Auf diese Weise sollte vermieden werden, den »Kindern der Armen« bei entsprechender Begabung und Neigung einen Anspruch auf Zugang zur höheren Schule einzuräumen. Die Entscheidung darüber, ob ein begabtes Kind unbemittelter Eltern die Chance zum sozialen Aufstieg durch Bildung erhielt, sollte vielmehr wie bisher in jedem Einzelfall dem staatlichen oder privaten Förderungsträger überlassen bleiben.

Auf diese traditionelle Weise war aber das soziale Problem der Schulreform bereits in der Vorkriegszeit nicht mehr zu lösen. Weder erfolgte von staatlicher und privater Seite eine hinreichende Bereit-

stellung von Mitteln für Freistellen, so daß auch an diesem Punkt die wiederholten Bekundungen guten Willens unglaublich erscheinen mußten,¹⁹ noch entsprach die auf den Einzelfall abgestellte karitative Bildungsförderung dem Stand der sozialen Problematik in den Jahren vor dem Weltkrieg. Mit Recht stellte Hauptlehrer Heinrich Wolgast, einer der führenden Köpfe der Hamburger Reformbewegung, 1908 in einer sozialpädagogischen Preisschrift fest: »Jetzt befinden wir uns in einem fordernden und machtvollen, die Nation in ihrem Kern und Wesen berührenden Proletariat gegenüber, das die charitative Form der Humanität mehr oder weniger ablehnt.«²⁰

Das Problem lag tiefer, in der Tatsache nämlich, daß die Klassen- gesellschaftsordnung der Vorweltkriegszeit zu ihrer Stabilisierung der Standesschule bedurfte, daß Demokratisierung der Bildung ohne Demokratisierung der Gesellschaft nicht denkbar war. Die einzelnen Argumente, die von konservativ-bürgerlicher Seite gegen die Einheitsschulreform vorgebracht wurden, lassen erkennen, daß man sich dieses Zusammenhangs von Sozialordnung und Schulorganisation durchaus bewußt war, sich jedoch scheute, dies offen einzugestehen. Das zeigt der oft wiederholte Versuch, gegen die gleichberechtigte Zulassung der Unterschichtkinder zur höheren Schule Zweckmäßigkeitsgründe ins Feld zu führen: Alle »gelehrten Berufsarten« seien überlaufen, die Aussichten also gering; auch habe der Staat kein Interesse daran, »mittelmäßig begabte Volksschüler in die höheren Schulen zu bringen«, da diese dann ihr Niveau senken müßten.²¹ Daß daran nicht nur nicht gedacht war, daß vielmehr durch eine – von Herkunft und Besitz allerdings unabhängige – Begabungsauslese der höheren Schule »mittelmäßig« Befähigte in weitaus stärkerem Maße ferngehalten werden sollten, als dies durch die traditionelle Auslese der sozial Privilegierten möglich war, hatten die Vertreter der Einheitsschule nachdrücklich betont.²² Sie vermuteten hinter den Argumenten gegen die Einheitsschulreform die Furcht vor einer »Konkurrenz der Intelligenzen aus den ärmeren Schichten«, die mit einer »Verbreiterung der Bildung« einsetzen und die »Sonderinteressen und Privilegien« der bisher in Staat und Gesellschaft führenden Schichten beeinträchtigen werde.²³

Damit war der entscheidende Punkt in der Auseinandersetzung um die Einheitsschulreform berührt. Für diejenigen bürgerlichen Kreise Hamburgs, die ihr Prestige nicht primär aus materiellem Besitz und daran geknüpften Rechten schöpften, sondern – wie die Oberlehrer – aus dem exklusiven Rang der »gelehrten Berufsarten«, stellte sich das Problem noch dringlicher. Als Folge der Demokratisierung des Zugangs zur höheren Schule in Verbindung mit der von der Reform-

bewegung geforderten Unentgeltlichkeit des Unterrichts befürchteten sie eine Abwertung der höheren Bildung als solcher, »mit derselben Notwendigkeit, wie eine Ware billiger wird, deren Herstellung nach einem neuen Verfahren nichts mehr kostet«. ²⁴

Die Reformbewegung war sich zwar im klaren darüber gewesen, daß eine durchgreifende äußere Reform des Schulwesens, wie der Synodalentwurf von 1899 sie vorsah, »unter den gegebenen politischen Verhältnissen« nicht möglich sein würde. ²⁵ Jedoch sprechen die wiederholten Kandidatenbefragungen vor den Wahlen dafür, daß die reformerisch eingestellten Volksschullehrer zunächst gehofft hatten, die Abschaffung der öffentlichen Vorschulen als einen ersten Schritt zur Einheitsschulreform durchsetzen zu können. Dies stellte sich, wie gezeigt, bald als Illusion heraus. Die fortdauernde Diskrepanz zwischen den Wahlversprechen der Kandidaten und dem tatsächlichen schulpolitischen Handeln der Bürgerschaftsabgeordneten sowie die oft gehässige Art der Polemik, die dem Reformprogramm der Einheitsschule aus Kreisen des konservativen Bürgertums zuteil wurde, deckten die in der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung liegenden strukturellen Hindernisse überhaupt erst voll auf. Damit aber wurde erkennbar, daß die Reform des Schulwesens der Reform von Staat und Gesellschaft nicht vorauszuweichen vermochte. Diese Erkenntnis kam erstmalig in der bereits an anderer Stelle eingehend besprochenen Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde« vom Juni 1905 offen zum Ausdruck. Veranlaßt durch die Wahlrechtsfrage und im Zusammenhang mit ihr in die öffentliche Diskussion geraten, markiert diese Erklärung den Zeitpunkt, von dem an das Problem der Schulreform in zunehmendem Maße das Interesse der politischen Parteien in Anspruch zu nehmen begann, und zwar vornehmlich derjenigen, die eine demokratische Neuordnung von Staat und Gesellschaft erstrebten.

Die Politisierung der Schulfrage um 1905

Für Hamburg ist damit eine Entwicklung angesprochen, die mit den ersten Wahlerfolgen der Sozialdemokraten einsetzte. Durch sie wurde in das politische Leben der Hansestadt ein den führenden Kreisen bis dahin wenig vertrautes Phänomen hineingetragen: die »Partei politik« oder, was unter den die Stadt regierenden bürgerlichen Familien für dasselbe galt, die Politik überhaupt. Bisher waren grundsätzliche Standpunkte in der Bürgerschaft etwas gewesen, worüber man sich

— auf der Basis grundsätzlich übereinstimmender Wertvorstellungen und Interessen — unter mehr oder weniger Gleichgestellten hatte einigen können oder auch nicht. Trennungen oder Bindungen politischer Art hatten sich dabei nur schwach auszuprägen vermocht. Erst die dreizehnköpfige sozialdemokratische Fraktion, der diese traditionell führenden Kreise sich 1904 in der Bürgerschaft gegenübersehen, eine Gruppe, die erklärtermaßen in schärfstem Gegensatz zu den Anschauungen und Interessen der Vertreter des Bürgertums und des Mittelstandes auftrat, brachte ein als fremd, als »politisch« empfundenenes Element hinzu und veranlaßte damit eine Politisierung der Volksvertretung wie der von ihr zu behandelnden Gegenstände.²⁶ Sachfragen wurden infolgedessen zu parteipolitischen Programmpunkten. Daß dabei die Schulprobleme herausragende Bedeutung erhielten, zeigen die vor den Bürgerschaftswahlen von 1907 veröffentlichten Hamburger Parteiprogramme.

Die Sozialdemokratie hatte sich 1904 durch Auseinandersetzungen um ein neues Schulunterhaltungsgesetz in Preußen, mit dem die Rechtsparteien und das Zentrum eine Konfessionalisierung der Volksschule erstrebten, zur Ausarbeitung eines Schulprogramms veranlaßt gesehen.²⁷ Zwei Jahre später, auf dem Parteitag der SPD in Mannheim, hielten der ehemalige bremische Volksschullehrer Heinrich Schulz und Clara Zetkin Grundsatzreferate über das Thema »Sozialdemokratie und Volkserziehung«.²⁸ Die Leitsätze, die dem Parteitag hierzu vorlagen, sollten einerseits die Stellung der Sozialdemokratie zum Erziehungsproblem »vom Standpunkt des Sozialismus aus« definieren,²⁹ andererseits von diesen theoretischen Grundsätzen aus die knappen, recht allgemein gehaltenen und dem Stand der Reformdiskussion nicht mehr entsprechenden Schulforderungen des Erfurter Programms von 1891 konkretisieren und ergänzen.³⁰ Sie waren, wie Heinrich Schulz, der Leiter des in Mannheim eingesetzten zentralen Bildungsausschusses der SPD, dem Parteitag erklärte, als »Richtschnur« für die praktische schulpolitische Arbeit der sozialdemokratischen Abgeordneten in den einzelstaatlichen Parlamenten und in den Gemeinden gedacht.³¹

In dem politischen Programm, das die Hamburger Sozialdemokraten vor der Bürgerschaftswahl von 1907 veröffentlichten, ist ein Katalog von Schulforderungen enthalten, der diese richtunggebende Wirkung der Mannheimer Thesen deutlich erkennen läßt.³² Sehr viel weiter gehen die Hamburger Forderungen allerdings in der Frage der äußeren, der schulorganisatorischen Reform. Hier ist — zweifellos unter dem Einfluß der Reformbewegung — der Einheitsschulgedanke

bereits in der Form angelegt, die Schulz 1911 in seiner Programmschrift zur »Schulreform der Sozialdemokratie« weiter ausgestaltet und von der »allgemeinen Volksschule« liberaler Prägung, die lediglich auf Beseitigung der Vorschule abzielte, deutlich abgrenzen sollte.³³ Die Hamburger Sozialdemokraten fordern bereits 1906/07 die »Schaffung eines einheitlichen Schulorganismus«. Die in diesem Sinne »organische Angliederung der höheren und Fachschulen« soll ausdrücklich »an die Volksschule« erfolgen. Darüber hinaus erstrebt die Hamburger SPD, wie bereits an anderer Stelle in Zusammenhang mit Fragen des in der Hansestadt bedeutsamen Privatschulwesens gezeigt, »für sämtliche Kinder« eine obligatorische Eingangsstufe als Unterbau der weiterführenden Schulen. Eine weitere über die Mannheimer Thesen hinausgehende Forderung der Hamburger SPD ist die »direkte Wahl von Vertretern der Eltern in alle Instanzen der Schulverwaltung«. In beiden Punkten – Einheitsschule und Selbstverwaltung – zeigt sich der frühe Einfluß der Hamburger Reformbewegung auf die sozialdemokratische Schulpolitik in der Hansestadt.

Im Gegensatz zu den Sozialdemokraten umgingen die konservativ-bürgerlichen Parteien eine klare Stellungnahme zur Frage der Einheitsschule. Vage Formulierungen wie »Anpassung an die Bedürfnisse der Gegenwart« (Linkes Zentrum) sowie die wenig verpflichtende Forderung, den Übertritt fähiger Volksschüler in die höheren Schulen zu erleichtern (Linkes Zentrum, Rechte), stellen nicht mehr als eine wahltaktische Anpassung an die Tatsache der Politisierung der Schulfrage dar. Demgegenüber wagte sich die »Fraktion der Linken«, die als gemäßigt liberal bezeichnet werden darf, bis zur Forderung nach Abschaffung der staatlichen Vorschulen vor, was zweifellos auf den Einfluß Theodor Blinkmanns zurückgeht, der 1907 zum erstenmal für die »Linke« kandidierte. Nur die »Vereinigten Liberalen«, die sich als Gegner der Wahlrechtsänderung 1906 zu einer entschieden demokratischen Partei zusammengeschlossen hatten, sprachen sich klar für die Einheitsschule aus. Sie forderten die »Schaffung eines allen Schularten gemeinsamen Unterbaues«, den sie »Allgemeine Volksschule« nannten und ausdrücklich »unbeschadet des staatlich zu beaufsichtigenden Privatunterrichts« eingerichtet wissen wollten. Mit der Forderung des unentgeltlichen Volksschulbesuchs, der »Einführung von Elternausschüssen« sowie der »Aufhebung des Zwanges zur Teilnahme am Religionsunterricht« kamen sie der Reformbewegung so weit entgegen, wie dies auf dem Boden liberal-demokratischer Vorstellungen möglich war.³⁴ Wenn die Anhänger der Schulreform unter den Hamburger Volksschullehrern bei künftigen Wahlen die Möglich-

keit einer Alternative zum Programm der Sozialdemokraten hatten, so geht dies auf das frühzeitige Verständnis der von Dr. Carl Petersen geführten »Vereinigten Liberalen« für die Erfordernisse eines der Zeit entsprechenden demokratischen Schulwesens zurück.

In Kreisen des konservativen Bürgertums sind diese liberal-demokratischen Bemühungen um die Schulreform weder vor noch nach 1918 hinreichend gewürdigt worden. Daß Schulreform und »Umsturz« Geschwister seien und »daß die Förderer der Einheitsschule die Sozialdemokratie in einem wesentlichen Punkte unterstützten«,³⁵ war und blieb für diese Gegner jeder demokratischen Neuordnung eine ausgemachte Sache. Als Beweis hierfür ist besonders eine Veröffentlichung des sozialdemokratischen Parteiblattes »Hamburger Echo« vom Januar 1913 zitiert worden. Darin heißt es: »Die Durchführung der umfassenden Einheitsschule wird erst auf dem Boden der sozialistischen Gesellschaftsordnung möglich sein.«³⁶ Gerade in diesem Satz kommt nun aber der an anderer Stelle bereits gekennzeichnete grundsätzliche Unterschied zum Ausdruck zwischen der Einheitsschule, wie die Mehrzahl der Volksschullehrer im Deutschen Lehrerverein sie verstand, und der sozialistisch-utopischen Konzeption der Hamburger Reformbewegung, die im Zuge der Politisierung der Schulfrage nach 1905 und dann im Anschluß an den Mannheimer Parteitag der SPD vor allem dort aufgenommen wurde, wo — wie in Bremen und Sachsen — in der Volksschullehrerschaft sozialistische Tendenzen wirksam wurden. Dieser Unterschied sollte schulpolitisch jedoch erst nach dem Weltkrieg relevant werden. Die Demokraten konnten sich dann mit den politisch möglichen Ansätzen zur Einheitsschule begnügen, mit der für alle gemeinsamen Grundschule als Voraussetzung nationaler Integration und daher mit der Simultanschule als der von der neuen Reichsverfassung vorgesehenen überkonfessionellen Regelform dieser Grundschule. Die Sozialdemokraten, die in ihrer Mehrheit mit dem November 1918 die Stunde für den sozialistischen Aufbau von Wirtschaft und Gesellschaft für gekommen hielten, sollten sich jedoch zu solcher Genügsamkeit nur unter dem Druck der nach der Revolution tatsächlich bestehenden politischen Verhältnisse bereitfinden. Für sie bildeten die Einheitsschule mit primär sozial integrierender Funktion und die Weltlichkeit dieser Schule als Voraussetzung für die Überwindung »bürgerlicher« Denkweisen nach wie vor Modell und Ziel einer Schulreform, die der erstrebten sozialistischen Gesellschaftsordnung allein zu entsprechen schien.³⁷

Rückzugsgefechte am Vorabend der Revolution

In den praktischen Ergebnissen der Diskussion über die Schulreform vor 1918 wirkten sich dergleichen Unterschiede in den Schulprogrammen überhaupt nicht aus. Entschlossen, sowohl die »radikale Demokratie« als auch den sozialistischen »Zukunftsstaat« zu verhindern, ließen in Hamburg Senat und Bürgerschaftsmehrheit auf dem Gebiet der Schule Neuerungen, die mit der bisherigen Standesschule das bestehende Sozialgefüge hätten antasten können, ohnehin nicht zu.³⁸ Erst im Laufe des Krieges führte die Zuspitzung der innenpolitischen Spannungen zu Reformzugeständnissen, die den Rahmen des bisherigen Systems überschritten. Dies wird an einem Antrag des Senats vom Frühjahr 1916 deutlich, der auf die Initiative demokratischer Bürgerschaftsabgeordneter zurückging. Hatte bis dahin während des Krieges die schulpolitische Diskussion geruht, so nahm dieser Antrag mit bedeutsamen schulorganisatorischen Maßnahmen Neuerungen vorweg, die eigentlich in das von der Bürgerschaft schon seit Jahren geforderte neue Unterrichtsgesetz hineingehört hätten. Mit der Einführung von Fremdsprachen- und Anschlußklassen sah der Senatsantrag einen erleichterten Übergang von der Volksschule in die Realschule vor. Dadurch sollte, wie es in der Begründung heißt, »das Maß der zu erwerbenden Schulbildung mehr als bisher durch den Grad der Begabung und Leistungsfähigkeit bestimmt und in höherem Grade von der wirtschaftlichen Stellung der Familie unabhängig gemacht werden.«³⁹ Bedenkt man, daß diese Grundsätze in Hamburg zum erstenmal in den Beratungen der Konstituante aufgetaucht und dann seit den neunziger Jahren von den reformerischen Lehrerkreisen in der schulpolitischen Diskussion vertreten worden waren, so kann man Blinkmanns Beurteilung des Senatsantrages nur zustimmen: Neue Erkenntnisse lagen hier nicht vor; vielmehr bestimmten politische Erwägungen den Senat zu solchen das Prinzip der Standesschule in Frage stellenden Zugeständnissen. Sollten den unteren Schichten weiterhin die Opfer und Lasten des Krieges zugemutet werden, so konnte man ihnen nicht mehr wie bisher die staatlichen Bildungsmöglichkeiten vorenthalten. Andererseits hielt man jetzt das Entgegenkommen auf schulpolitischem Gebiet für ein geeignetes Mittel, die immer deutlicher zutage tretenden demokratisierenden Wirkungen des Krieges aufzufangen. Mit der Absicht, die auf demokratische Umgestaltung von Staat und Gesellschaft drängenden Kräfte zu neutralisieren, zielten daher diese Zugeständnisse, politisch gesehen, in die gleiche Richtung wie zuvor die Ablehnung struktureller Reformen.

Diese Tendenz wies auch der nächste Schritt des Senats in der Schulfrage auf. Nachdem 1917 die Verfassungs- und Wahlrechtsfrage erneut in Fluß geraten war,⁴⁰ legte der Senat im März 1918 der Bürgerschaft endlich auch den Entwurf eines neuen Unterrichtsgesetzes vor. Die 1916 im Vorgriff auf die längst fällige gesetzliche Neuregelung des Schulwesens getroffenen Reformmaßnahmen waren in diesen Entwurf übernommen worden; daneben enthielt die Vorlage manche Verbesserung, vor allem hinsichtlich der Lehrerbildung.⁴¹ Den von der Reformbewegung und den ihr nahestehenden Kreisen in der Bürgerschaft erwarteten umfassenden Reformentwurf stellte sie jedoch nicht dar. Die Aufhebung der Vorschule hielt der Senat auch jetzt noch »nicht für gerechtfertigt«, da diese seiner Meinung nach »als geschichtlich gewordene Einrichtung tief in dem Bedürfnis und Verlangen weiter Kreise der Bevölkerung« verwurzelt sei. Es waren dies diejenigen Kreise, deren »Bedürfnis und Verlangen« der Senat bis dahin bevorzugt Rechnung getragen hatte.

Synchron mit der politischen Entwicklung im Reich trat der Senat schließlich Ende Oktober 1918 auch aus dieser über Jahrzehnte zäh festgehaltenen Position den taktischen Rückzug an: Neben dem Abbau der staatlichen Vorschulen ab Ostern 1920 beantragte er bei der Bürgerschaft den Wegfall des Schulgeldes für den Besuch der Volksschule. Den Gesetzentwurf vom Frühjahr 1918 zog er jedoch vorsorglich nicht zurück. Die Reformbewegung verbarg ihre Enttäuschung über diese halbherzigen Zugeständnisse nicht: Die »Standesschule, die kaum irgendwo in Deutschland so kraß in die Erscheinung tritt wie in Hamburg«, heißt es in der »Pädagogischen Reform«, sei durch diese Maßnahmen nicht beseitigt. Der Kommentar zum Senatsantrag schließt mit der Mahnung: »Gib freiwillig der Zeit, was sie später unerbittlich von dir fordert!«⁴²

Dazu blieb dem Senat jedoch keine Gelegenheit mehr. Wenige Tage später führte die Revolution in Hamburg zur Bildung eines Arbeiter- und Soldatenrats, der die Initiative zur Vorbereitung einer umfassenden Neuordnung des Schulwesens der Reformbewegung überließ. Diese Vorgänge werden gesondert darzustellen sein. Hier ist indessen festzuhalten, daß es das jahrelange taktische Hinauszögern durchgreifender Reformen im Schulwesen durch den Hamburger Senat und die ihn in dieser Politik unterstützenden konservativen Kreise in der Hansestadt gewesen war, die ein Zusammentreffen von Revolution und Schulreform unvermeidlich gemacht hatte.

4) Das Problem der äußeren Reform

An der Vorgeschichte der äußeren Reform des hamburgischen Schulwesens im Sinne der Einheitsschule ist die enge historische Verbindung des Problems der Demokratisierung der Bildung mit dem Problem der Demokratisierung von Staat und Gesellschaft sichtbar geworden. Die Sonderstellung Hamburgs auf dem Gebiet der äußeren Reform rührte von dem starken demokratisch-sozialpolitischen Einschlag her, den die Reformdiskussion im Gegensatz zu anderen deutschen Einzelstaaten und zur Paulskirche 1848 in der Hamburger Konstituante von vornherein aufgewiesen hatte.

Die Widerstände, denen der Gedanke der Einheitsschule in der Zeit zwischen 1848 und 1918 in Hamburg begegnete, gehen — wie gezeigt werden konnte — auf dieselben Motive zurück, die 1905/06 für die anachronistische Wahlrechtsänderung in der Hansestadt bestimmend waren, auf dieselben Antriebe, die kurz vor dem Zusammenbruch der alten Ordnung die sozial und politisch privilegierte Führungsschicht, die in Senat und Bürgerschaft maßgebenden Einfluß ausübte, in der Verfassungs- und Wahlrechtsfrage wie in der Schulpolitik zu spät auf den Weg von Zugeständnissen führten, deren sozial und politisch einseitige Tendenz offenkundig war: Die unteren Schichten sollten von der gleichberechtigten Teilnahme an den politischen Rechten und sozialen Entfaltungsmöglichkeiten, die das Bürgertum in der Hansestadt seit den Tagen der althamburgischen Patrizier-Demokratie exklusiv wahrgenommen hatte, durch Fernhaltung von der höheren Bildung weiterhin ausgeschlossen bleiben.

Die Einheitsschule als ein dezidiert demokratisch-gesellschaftspolitisch bestimmtes Reformmodell fand daher die einhellige Ablehnung aller derjenigen, die ihre bisherigen sozialen und politischen Privilegien zu erhalten wünschten. Die Frage, ob und wie weit nach der Novemberrevolution eine äußere Reform des hamburgischen Schulwesens im Sinne der von der Hamburger Reformbewegung konzipierten und propagierten Einheitsschule gegen den Widerstand der bis dahin privilegierten Kreise möglich sein würde, sollte daher mit dem Problem von Kontinuität und Wandel in Staat und Gesellschaft nach 1918 eng zusammenhängen. Es ist diese Verklammerung der Schulreform mit der demokratischen Reform im politischen und sozialen Bereich, die die historisch-politische Relevanz der Auseinandersetzungen um die Einheitsschule vor und nach 1918 ausmacht.

II. Der Verlust der Einheit. Das Problem des Pluralismus und die innere Reform der Schule

1] Zur Entstehungsgeschichte und Ortsbestimmung der pädagogischen Reformbewegung in Hamburg

Auf dem Evangelisch-Sozialen Kongreß 1899 in Kiel hielt der Berliner Philosophieprofessor und Pädagoge Friedrich Paulsen einen Vortrag über »Die Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung«.¹ Paulsen ging davon aus, daß das die Erziehung bestimmende Bildungsideal stets die Züge der jeweils führenden Gesellschaftsschicht getragen habe. In einem sozial- und bildungsgeschichtlichen Überblick zeigte Paulsen, wie nacheinander Geistlichkeit, Adel und Bürgertum jeweils ihr Bildungsideal verbindlich gemacht und die Schule dementsprechend geformt hatten. Diese Linie in die Zukunft verlängernd, fragte Paulsen schließlich, ob den Bildungsidealen des ersten, des zweiten und des dritten Standes nunmehr ein Bildungsideal des vierten Standes folgen werde oder — »da der vierte Stand ja nicht ein besonderer Stand mehr sein würde« — ob ein künftiges Bildungsideal, das »alle Glieder des Volkes« zu umfassen vermöge, »aus dem gesamten Leben unseres Volkes« hervorgehen werde.²

Paulsen rechnete demnach mit einer Entwicklung, in welcher der vollen sozialen Integration des vierten Standes eine Wandlung des Bildungsideals und eine Umgestaltung des Schulwesens folgen würden, die diesen sozialen Integrationsprozeß widerspiegeln. Es ist bezeichnend, daß Paulsen die Frage in der Schwebe ließ, ob hierbei der aufstrebende Arbeiterstand seine Ideale zur Geltung bringen oder ob aus dem »Volk« als der den Vorstellungen des deutschen Bürgertums charakteristischerweise am meisten entsprechenden Erscheinungsform der integrierten Gesellschaft eine neue Bildungseinheit erwachsen werde. Mit dieser Frage ist das Feld abgesteckt, auf dem bis in die dreißiger Jahre hinein in Deutschland um die innere Schulreform, um Ziel und Inhalt der öffentlichen Erziehung gerungen werden sollte.

Das Bildungsideal und die großen geistigen und politischen Bewegungen der Zeit

Zum Verständnis des Problems der inneren Reform ist zunächst auf das Bildungsideal einzugehen, das im 19. Jahrhundert durch das Bürgertum verbindlich gemacht worden war. Der Soziologe Willy Hellpach, der in den zwanziger Jahren vorübergehend badischer Kultusminister war, hat treffend bemerkt, dieses Bildungsideal habe auf die eine Frage nach dem Ziel der Erziehung zwei Antworten gegeben: »praktisches Christentum für die Massen, klassizistische Humanität für die Bildungsschicht«. Eine derartige »doppelte Buchführung im Schulwesen« habe zwar schon seit der Zeit der Renaissance und Reformation bestanden, und dies nicht nur in Deutschland, sondern überall im Abendland. Nirgendwo aber sei durch sie eine so tiefe Spaltung der Gesellschaft in »Volk« und »Gebildete« sowie – seit im 19. Jahrhundert die »soziale Frage« ins öffentliche Bewußtsein getreten war – in »bürgerlich« und »proletarisch« entstanden wie in Deutschland, wo die Nation außerdem noch wie sonst keine andere mit der Glaubensspaltung als »irreparablen Ergebnis der Reformationszeit« belastet sei. Hellpach beschreibt dann die Wirkungen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der immer umfassendere Bildungsbedarf der rasch wachsenden Erwerbsgesellschaft auf Inhalt und Ziel der Schulerziehung ausübte. Mit seinen Forderungen nach Bildung im Sinne stofflicher Realitäten und nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten habe dieser Bildungsbedarf die »erziehliche Geschlossenheit« sowohl des Gymnasiums als nach und nach auch der Volksschule gesprengt und sie so beide »verweltlicht und utillisiert«.³

Damit aber hatte das Bildungsideal der bürgerlichen Epoche seine Verbindlichkeit praktisch verloren, waren dessen »zwei Antworten« auf die Frage nach dem Erziehungsziel in eine Vielfalt desintegrierender Tendenzen und Ansprüche zerbröckelt.⁴ Wie und unter welchem ideellen Vorzeichen war angesichts solcher Pluralität eine Einheit der Bildung wiederherzustellen oder neu zu gewinnen? Würde sich der »ideale Mensch« wie bisher unterschiedlich konzipieren lassen für die »Massen« und die »Gebildeten«? Oder war am Horizont des technisch-industriellen und sozialen Umbildungsprozesses bereits ein Menschenbild sichtbar, aus dem sich ein einheitliches Bildungsideal für alle Bevölkerungsschichten ableiten ließ?

Diese Fragen lenken den Blick auf diejenigen Bewegungen, die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts eine innere Reform des Schulwesens im Sinne eines solchen einheitlichen Bildungsideals erstrebten. Hellpach

charakterisiert diese Bewegungen in vereinfachender Typisierung als »Irrationalismus«, »Sozialismus« und »Nationalismus« und weist mit Recht darauf hin, daß mit diesen drei Hauptrichtungen, die nicht völlig losgelöst voneinander verlaufen seien, das konfessionelle Christentum um Geltung seines bisher für die Mehrzahl der Bevölkerung verbindlichen Erziehungsziels gerungen habe.⁵ Der kulturkritisch-lebensphilosophische Irrationalismus brachte, in Verbindung mit der pädagogischen Reformbewegung, ein antiintellektualistisch und vitalistisch bestimmtes Erziehungsideal hervor, das vom »schöpferischen Menschen« der Kunsterziehungsbestrebungen um 1900 über das expressionistische Ideal des »Menschen schlechthin« bis zu dessen biologischem Extrem des »Trieb- und Tatmenschen« verschiedene Schattierungen aufweist. Daneben bildete sich in der Arbeiterbewegung aus dem Gedankenkreis des Sozialismus ein teils humanitär, teils ökonomisch-technisch gerichtetes Ideal, das den »Staatsbürger, Mitmenschen, Werkmenschen« als Ziel der Erziehung erstrebte. Zwischen beiden Bewegungen kam es – was gerade für Hamburg als charakteristisch aufzuzeigen sein wird – zu vielfachen Berührungen und Überschneidungen, und zwar aufgrund des gemeinsamen Ansatzes, demzufolge durch eine neue Pädagogik und durch einen ihr entsprechenden, auf die Grundsätze der Selbsttätigkeit und der Selbstverwaltung gestellten neuartigen Unterrichtsbetrieb von unten, von der Volksschule und ihrer Elternschaft her, das erstrebte Ideal durchgesetzt, die Schule reformiert, das Kulturproblem gelöst werden sollte. In diesem Sinne konnte der Direktor der Hamburger Kunsthalle und maßgebliche Anreger der Kunsterziehungsbewegung und der in Hamburg aus ihr hervorgegangenen pädagogischen Reformbewegung, Alfred Lichtwark, dieses »Streben nach neuer Bildung« als einen der »Grundzüge der Erhebung des vierten Standes« bezeichnen, das »bisher nur die oberen Schichten des Bürgertums noch kaum berührt« habe.⁶

In diesen oberen Schichten des Bürgertums hatte sich aus dem nach der Reichsgründung neu erwachten Nationalgefühl unter dem Einfluß sowohl des industriellen und wirtschaftlichen Aufschwungs als auch vor allem der für das wilhelminische Kaiserreich charakteristischen Militarisierung des öffentlichen Lebens ein sich selbstbewußt gebender Nationalismus entwickelt. In der Zeit des Übergangs von der Bismarckschen Außenpolitik zur Weltpolitik Wilhelms II. war dieser Nationalismus im Bürgertum so weit ausgeprägt, daß der Kaiser auf der Schulkonferenz von 1890 der in diesen Kreisen herrschenden Stimmung Ausdruck gab mit seiner Forderung, auch das Gymnasium

müsse »nationale junge Deutsche« heranbilden und »nicht junge Griechen und Römer«.7 Damit war ein Erziehungsziel formuliert, das der Hinwendung der deutschen Politik zum Imperialismus entsprach, ein nationales Bildungsideal, das in der Folgezeit mit dem traditionellen christlichen Bildungsideal eine enge Verbindung einging. Es war diese Verbindung von Nationalismus und Christentum zu einer national-religiösen Ideologie, die – wie weiter unten im Zusammenhang mit dem Problem der Staatserziehung zu zeigen sein wird – bis 1918 die Grundlage für den von oben her unternommenen Versuch bilden sollte, den in Gesellschaft, Kultur und Politik immer deutlicher zutage tretenden Normen- und Wertpluralismus durch Erziehung und Bildung zu einer Art Gesinnungseinheit zu integrieren.

Diente dem Soziologen und Schulpolitiker Hellpach in den zwanziger Jahren die typisierende Charakteristik als Ausgangspunkt für die Frage, ob und wie diese rivalisierenden Strömungen und die von ihnen – vor allem nach 1918 – mehr oder minder mit Absolutheitsanspruch vertretenen Zielvorstellungen synthetisch zu einer künftigen »Wesensgestalt der deutschen Schule« zusammengefaßt werden könnten, so kann sie für die vorliegende Untersuchung nur unter historischem Gesichtspunkt von Belang sein. Hellpach selbst weist darauf hin, daß hinter »den neuen Menschenidealen, die statt der älteren oder im Kampfe mit den älteren auf Erziehung und Schule Einfluß zu nehmen« versuchten, Bewegungen »großen historischen Stils« ständen.⁸ Damit ist gesagt, daß dieses Ringen um Einfluß auf die Schule, wie es in den Bestrebungen zur inneren Reform zutage tritt, in engem Zusammenhang mit der großen Auseinandersetzung dieser Bewegungen um Geltung in Staat und Gesellschaft gesehen werden muß. Unter diesem Gesichtspunkt soll zunächst in Verbindung mit einer problemgeschichtlichen Ortsbestimmung die Entstehungsgeschichte der pädagogischen Reformbewegung in Hamburg dargestellt werden.

Alfred Lichtwark und die pädagogische Reformbewegung in Hamburg

Die pädagogische Reformbewegung und die in ihr wirksamen geistes- und bildungsgeschichtlichen Strömungen sind im Rahmen der pädagogisch-philosophischen Forschung mehrfach eingehend gewürdigt worden.⁹ Die vorliegende Untersuchung kann sich daher damit begnügen, die für sie relevanten Ergebnisse dieser Forschung am historischen Kontext der Hamburger Reformbestrebungen zu überprüfen und dabei die für Hamburg charakteristische Verbindung von kultur- und sozialkritischer Reformtendenz, das heißt in der Terminologie

Hellpachs: das Zusammengehen von »Irrationalismus« und »Sozialismus«, sichtbar zu machen, um von da aus die schulpolitischen Auswirkungen dieser Hamburger Reformarbeit ins Auge zu fassen.

Mit Recht hat die pädagogisch-philosophische Forschung darauf hingewiesen, daß sich in der pädagogischen Reformbewegung zwei zunächst unabhängig voneinander verlaufende Strömungen vereinigt hätten.¹⁰ Einmal war es das wachsende Unbehagen in der Lehrerschaft an der herkömmlichen autoritären Lernschule, das innerpädagogische Bestrebungen zur Reform von Erziehung und Unterricht anregte. Zum anderen entfaltete sich parallel zu dem die siebziger und achtziger Jahre in Deutschland charakterisierenden Prozeß der Industrialisierung und Urbanisierung, der Militarisierung und Bürokratisierung aus dem Unbehagen an den Auswirkungen dieser Entwicklung auf Kultur und Gesellschaft die sogenannte Kulturkritik. Mit unterschiedlicher Akzentuierung des für sie charakteristischen irrationalen Moments und mit mehr oder weniger ausgeprägter nationaler Tendenz, die sich vornehmlich auf eine Betonung der deutschen Kulturwerte richtete, war diese Kulturkritik zugleich Bildungskritik, die auf eine Reform von Erziehung und Schule drängte.¹¹

Für Hamburg läßt sich auf den Tag genau das Zusammentreffen beider Linien ermitteln. Am 12. März 1887 hielt Alfred Lichtwark im »Schulwissenschaftlichen Bildungsverein« einen Vortrag über »Die Kunst in der Schule«, von dem eine für Entstehung und Entwicklung der Hamburger Reformbewegung nachhaltige Wirkung ausgehen sollte.¹² Den Kern der kultur- und bildungskritischen Diagnose, die Lichtwark in diesem Vortrag stellte, bildete die Feststellung, daß der Schwerpunkt der Bildung in Deutschland »im Wissen« liege, daß der Deutsche »unterrichtet, aber nicht erzogen« sei. Die Möglichkeit einer durchgreifenden Therapie sah Lichtwark in einer Neuorientierung der Erziehung im Sinne künstlerischer Bildung, die auf den natürlichen, schöpferisch gestaltenden Anlagen des Kindes aufzubauen habe. Damit hatte Lichtwark nach Meinung zahlreicher Lehrer in Hamburg einen Ausweg aus den Mißständen gewiesen, unter denen sie alle mehr oder weniger litten in einem Unterrichtsbetrieb, der streng an das Stoffprinzip gebunden und einseitig auf formales Wissen und reproduzierendes Verhalten abgestellt war. Deshalb fanden die »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« für Lehrer und Schüler, die Lichtwark als Direktor der Hamburger Kunsthalle noch im selben Jahr aufnahm, lebhaften Anklang. An sie schloß sich 1896 die Gründung einer »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung« durch den jungen Hamburger Volksschullehrer Carl Goetze

an,¹³ in der Lichtwark richtunggebend mitarbeitete und die bald weit über Hamburg hinauswirkte und damit zum Ausgangspunkt der sogenannten Kunsterziehungsbewegung wurde.¹⁴

Für die Hamburger Reformbewegung wirkte sich von Anfang an zweierlei in spezifischer Weise prägend aus: der Einfluß Lichtwarks und die Art, in der seine Anregungen von den reformerisch eingestellten Volksschullehrern rezipiert wurden. Lichtwark hatte den Lehrern nicht nur die kultur- und bildungskritischen Anstöße vermittelt, sondern ihnen auch mit der künstlerischen Bildung für ihre Reformarbeit theoretisch und praktisch den Weg gewiesen. Im Gegensatz zu der von Lagarde und Langbehn angeregten Reformrichtung trat bei Lichtwark sowohl der irrationale Einschluß als auch die nationaldeutsche Tendenz hinter einem starken sozialpädagogischen Impetus zurück. Lichtwark, dem als Sohn einer mittellosen Familie aus dem hamburgischen Landgebiet der damals nur in Ausnahmefällen und unter großen Entbehrungen und Anstrengungen mögliche Aufstieg vom Schulgehilfen zum Akademiker gelungen war, kannte aus eigener Erfahrung den Zusammenhang von Bildungswesen und Sozialordnung und wußte daher, »daß die Art der Bildung in Deutschland Kaste macht«.¹⁵

Mit Recht ist darauf hingewiesen worden, daß dieser Gedanke erst durch die Kulturkritik in die Diskussion um Erziehung und Bildung eingeführt worden sei.¹⁶ Bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus hatte der christliche Glaube noch als »das allen drei Ständen Gemeinsame und sie Verbindende« gelten können. Erst mit dem Fortschreiten der technisch-industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung der folgenden Jahrzehnte wurde deutlich, daß das Religiöse diese verbindende Funktion nicht mehr auszuüben vermochte, daß die Säkularisierung in zunehmendem Maße auch die unteren Bevölkerungsschichten ergriff. Es war daraufhin die Kulturkritik, die die »Spaltung in Gebildete und Ungebildete« als »die unseligste« überhaupt erkannte.¹⁷ Bezeichnend ist allerdings, daß diese Spaltung nicht als solche, wegen der in ihr zum Ausdruck kommenden sozialen Ungleichheit, für anstößig gehalten wurde.¹⁸ Bedenklich erschien vielmehr, daß es nach dem offenkundigen Verlust der Einheit im Religiösen an einem Bildungsideal fehlte, aus dem sich für die zunehmend säkularisierte und zugleich sich politisierende »Masse« der »Ungebildeten« ein bindender Werte- und Normenkanon ableiten ließ. In dieser Hinsicht ging es deshalb Kulturkritikern wie Nietzsche, Lagarde und Langbehn vor allem darum, für die Erziehung einen neuen Integrationspunkt zu finden, der es ermöglichte, die Unterschiede der Bildung

und des Standes im Metaphysisch-Ideellen aufzuheben und damit die bestehende Sozialordnung, in der diese Unterschiede und die aus ihnen herrührenden Gegensätze und Spannungen realiter begründet lagen, im Prinzip zu erhalten.

Auf dieser Linie liegt die Herausstellung großer Persönlichkeiten der Kultur- und Geistesgeschichte als »Nationalerzieher«, so Schopenhauers und Wagners durch Nietzsche und Rembrandts durch Langbehn. Dadurch wurde ein Verständnis von Kultur als soziologischer Bindung von »Führer und Volk« angebahnt, das auf die pädagogische Reformbewegung, einschließlich der Jugendbewegung, anhaltend die »größte Wirkung« ausüben sollte.¹⁹ Im Gegensatz hierzu stellte Lichtwark, indem er dem Lehrer, dem Professor und dem Offizier bei der Übermittlung der neuen Bildung die entscheidende Rolle zuwies, den Erzieher in seiner für die Entwicklung von Kultur und Gesellschaft relevanten sozialpädagogischen Funktion als Leitbild heraus. Was Lichtwark »an guten Eigenschaften des Charakters, an Kräften und Fähigkeiten für den Deutschen der Zukunft« erstrebte, das sollten diese drei Erziehergruppen »durch ihr Beispiel ihm vorleben«.²⁰

Noch in einer weiteren Hinsicht unterschied sich Lichtwarks Kultur- und Bildungskritik prinzipiell von der vornehmlich von Lagarde und Langbehn inspirierten Richtung. Diese Richtung, die die technisch-industrielle Entwicklung und die ihr immanenten emanzipatorischen und demokratisierenden Tendenzen ablehnte,²¹ erstrebte eine Erneuerung auch der Erziehung aus völkisch-organologischem Denken,²² von dem später vor allem die sogenannte Deutschkundebewegung stark beeinflusst werden sollte. Lichtwark dagegen bejahte die moderne Entwicklung. Er wollte im Wege der Bildungsreform lediglich diejenigen Begleiterscheinungen dieser Entwicklung beseitigt wissen, die seiner Meinung nach in schöpferisch-kultureller Hinsicht hemmend und in sozialer Hinsicht trennend wirkten. Seiner Forderung, den höheren Schulen eine stärkere Orientierung am nationalen Bildungsgut zu geben, lag die gleiche sozialpädagogische Intention zugrunde wie seinen Bemühungen um künstlerische Bildung in der Volksschule: Im gemeinsamen Besitz aller Deutschen an der eigenen Sprache, Literatur und Kunst sah Lichtwark »eine unschätzbare, alle Stände des Volkes zusammenschließende Kraft«.²³

Dieser ausgeprägt soziale Zug in Lichtwarks Gedanken zur Bildungsreform war es denn auch, der bei den Hamburger Volksschullehrern zugleich mit dem kulturkritischen das sozialkritische Interesse ansprach. Die Hamburger Reformbewegung wurde zunächst ausschließlich von Volksschullehrern getragen. Unter ihnen — und zwar vor

allem unter den reformerisch aktivsten — hatte sich in der Zeit der Sozialistengesetze Sympathie und teilweise sogar Solidarisierung mit der Arbeiterbewegung herausgebildet. Das sozialkritische Interesse war bei ihnen also bereits stark entwickelt und wartete geradezu darauf, für Reformbestrebungen in Anspruch genommen zu werden. Lichtwark trug daher entscheidend dazu bei, daß in der Hamburger Reformbewegung das Problem der inneren Schulreform, das heißt der Erneuerung von Pädagogik und Unterrichtsbetrieb, genauso wie die Frage der äußeren Umgestaltung des Bildungswesens unter dem Blickpunkt der Sozialreform gesehen werden konnte. Die Folge davon war, daß die von Lagarde und Langbehn inspirierte romantisch-völkische und antisemitische Richtung der Kultur- und Bildungskritik in der Hamburger Reformbewegung kaum Resonanz fand;²⁴ ferner aber, daß hier von Anfang an und bis weit in die zwanziger Jahre hinein Irrationalismus und Sozialismus in dem Bemühen um Schulreform zusammengehen konnten.

Das zweite die Hamburger Reformbewegung entscheidend prägende Moment 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. Bereits im Winter 1887 und im Herbst 1888 setzte in diesem Sinne Heinrich Wolgast, auf den nach seinem eigenen Zeugnis Lichtwark eine nachhaltige Wirkung ausgeübt hatte,²⁵ dessen Grundgedanken in zwei stark beachteten Vorträgen vor dem Vorschullehrerverein in eine grundlegende Kritik des »Bürokratismus in der Volksschule« um.²⁶ Mit Recht sind diese beiden Vorträge, vornehmlich der erste, als »Vorläufer der großen pädagogischen Reformbewegung« bezeichnet worden.²⁷ Von ihnen gingen wirksame Anstöße für die Diskussion um die innere Reform der Schule aus. Im folgenden sollen die für die vorliegende Untersuchung relevanten Themen und Ergebnisse dieser Diskussion dargestellt werden.

2] Der Beitrag der Hamburger Reformbewegung zur Vorgeschichte der inneren Reform

Darstellung und Analyse des Beitrags, den die Hamburger Reformbewegung in der Zeit vor 1918 zur Vorbereitung der inneren Reform leistete, sollen verbunden werden mit der Ausarbeitung der Fragestellungen, die sich daraus unter dem Gesichtspunkt von Kontinuität und Wandel 1918 und 1933 für das innere Problem der Schulreform ergeben. Dabei geht es erstens um die Selbstverwaltung und das Problem der inneren Demokratisierung der Schule, zweitens um den weltanschaulichen und politischen Pluralismus innerhalb der im industriellen Wandlungsprozeß begriffenen Gesellschaft im Hamburg der ausgehenden wilhelminischen Ära und um das aus dieser Entwicklung erwachsene Problem der inneren Einheit der öffentlichen Erziehung, das heißt um die Frage des Konsensus über die von der Staatsschule zu vermittelnden Normen und Wertsetzungen. Bei der religiös-weltanschaulichen Seite dieses zweiten Problems wird besonderes Gewicht auf die verschiedenen Bewegungen und Gruppen zu legen sein, die auf diesem Gebiet ihren Überzeugungen Geltung zu verschaffen versuchten. Die politische Seite des Pluralismus-Problems in der öffentlichen Erziehung ist für die vorliegende Untersuchung unter den Gesichtspunkten der Staatserziehung, des politischen Standorts der Lehrerschaft sowie der Problematik des Elternrechts von Bedeutung. Da in diesen Bereichen — zumal vor 1918 — der Schwerpunkt der Problemstellung nicht bei der Reformbewegung liegt, sondern auf der Seite der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung, soll dieser Fragenkomplex in einem gesonderten Kapitel abgehandelt werden.

Reform »von unten«: Ansätze zur Selbstverwaltung

Unmittelbar bereitete Wolgasts »Bürokratismus«-Kritik denjenigen Bestrebungen den Weg, die später unter dem Begriff Selbstverwaltung Grundlage und Voraussetzung der inneren Reform der Schule bilden sollten. Wolgast war in seinem Vortrag 1887 von einem Vergleich des Lehrers mit dem Künstler ausgegangen: Wie dieser müsse der Lehrer zunächst den gewählten Stoff — die Kinder — zu erkennen und zu gestalten lernen; nicht anders als dem Künstler müsse es aber auch dem Lehrer, der diese Voraussetzungen erfülle, möglich sein, seinen Stoff frei zu bearbeiten; bürokratischen Einengungen durch eine Dienstinstruktion dürfe er in dieser Hinsicht nicht unterworfen sein. Diese

größere Freiheit und Selbstverantwortlichkeit des einzelnen Lehrers war aber nur über eine Beseitigung des bestehenden autoritären Hauptlehrer-Systems zu erreichen. Wolgast forderte daher für die Lehrerkonferenz das Recht der kollegialen Entscheidung über alle Belange der einzelnen Schule.¹ Damit war dem »Bürokratismus« — zunächst auf der unteren Ebene, auf der er am drückendsten empfunden wurde — das Prinzip der Selbstverwaltung gegenübergestellt, war die Demokratisierung von Schul- und Unterrichtsbetrieb als Ausgangspunkt einer durchgreifenden inneren Reform erkannt.

Auf Wolgasts Initiative richtete die Hamburgische Schulsynode im Februar und März 1889 an die Oberschulbehörde Anträge auf Revidierung der seit 1872 bestehenden »Instruktionen für Lehrer und Lehrerinnen« der Volksschulen sowie weiterhin die Verwaltung der Volksschulen regelnder Bestimmungen, in denen die Reformbewegung das System des Bürokratismus verankert sah.² Das fast zwei Jahrzehnte währende Ringen der Synode um erste Ansätze zu einem Abbau dieses Systems³ braucht hier nicht dargestellt zu werden. Es ist für den vorliegenden Zusammenhang lediglich insofern von Bedeutung, als es wesentlich dazu beitrug, daß die Hamburger Reformbewegung die Forderung der »freien Lehrerpersönlichkeit« bis in die zwanziger Jahre hinein für das Kernstück der Selbstverwaltung halten sollte.

Erst um die Jahrhundertwende trat die Elternschaft in den Bereich der Überlegungen zur inneren Reform. Es war die Kunsterziehungsbewegung, von der die Anregung ausging, »um jede Schule eine Schulgemeinde der Eltern und früheren Schüler zu bilden«, und zwar mit dem für die Gestaltung der Selbstverwaltung in Hamburg nach 1918 bedeutsamen sozialpädagogischen Grundgedanken und Ziel, die der Volksschule in den unteren Schichten weithin verlorengegangene Verbindung zum Elternhaus durch Zusammenführung von Lehrern, Eltern und Schülern zu einer Lebensgemeinschaft wiederherzustellen.⁴ Neben diesem sozialpädagogischen Ansatz bildete sich die demokratisch-schulpolitische Forderung nach verantwortlicher Beteiligung der Eltern an der Schulverwaltung erst später und, soweit erkennbar, im wechselseitigen Kontakt der Reformbewegung mit der Sozialdemokratie heraus.

In den Mannheimer Leitsätzen der SPD von 1906 erscheint diese Forderung in der wenig konkreten Form: »Mitwirkung der Eltern und der Lehrerschaft bei der Schulverwaltung«⁵. Die Hamburger Sozialdemokraten fordern in ihrem politischen Programm von 1906/07 demgegenüber — weitergehend und präziser — »direkte Wahl von Vertretern der Eltern in alle Instanzen der Schulverwaltung«.⁶ Diese Forde-

rung entspricht genau den besonderen Verhältnissen im hamburgischen Schulwesen: Im Gegensatz zum übrigen Deutschland waren in Hamburg durch die Schulsynode und durch deren Vertreter in der Behörde Lehrer an der Schulverwaltung bereits beteiligt. Auch gab es nach dem Unterrichtsgesetz von 1870 im hamburgischen Volksschulwesen bereits Selbstverwaltungsorgane: an jeder Volksschule einen Schulvorstand, für jeden Schulbezirk eine Schulkommission. Diese Organe waren mit schulpflegerischen und mit Verwaltungsaufgaben betraut. Nach dem Willen des Gesetzgebers sollten sie ein Gegengewicht zur Schulbürokratie bilden. Die Kommissionen vermochten diese Funktion nur unzureichend wahrzunehmen, weil sie sich ihre Kompetenzen mehr und mehr von der staatlichen Verwaltung hatten entwinden lassen.⁷ In den Schulvorständen kam der Gedanke der Selbstverwaltung aus einem anderen Grund nicht zur Geltung. In diese Vorstände gelangten durch Wahlen der Bürgerschaft nur wirtschaftlich Selbständige, das heißt in der Regel nur solche Bürger, die ihre Kinder nicht in die Volksschule schickten.⁸ Die Forderung der Hamburger SPD nach direkter Wahl von Elternvertretern »in alle Instanzen« — in die Schulvorstände, die Schulkommissionen und in die Oberschulbehörde — zielte also darauf ab, den Volksschuleltern ein Mitspracherecht in den die Schule ihrer Kinder betreffenden Fragen zu verschaffen.

Diese Elternkreise, die in Schul- und Erziehungsfragen noch kaum Erfahrung besaßen, versuchte die SPD systematisch auf die Wahrnehmung von Selbstverwaltungsaufgaben vorzubereiten. Sozialdemokratische Eltern aus dem Wohnblock der »Produktion« im Arbeiterviertel Barmbek trafen sich ab 1906 zur Erörterung von Schulfragen. Auf diese Weise entstand eine schulpolitisch interessierte und entschlossene Gruppe, die 1910 in Anlehnung an die Parteiorganisation und mit Unterstützung von Volksschullehrern, die der SPD nahestanden, die Initiative zur Gründung von Elterngemeinschaften ergriff. Die Bewegung setzte in Barmbek ein und wurde von da aus systematisch in weitere Stadtteile getragen. Diese »Elterngemeinschaften« verfolgten in begrenztem Umfang schulpflegerische und fürsorgerische Bestrebungen, wie sie zur gleichen Zeit von der Oberschulbehörde durch Anregung von wohltätigen Schulvereinen und Elternabenden an den Volksschulen gefördert wurden.⁹ 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.¹⁰ Daß es sich bei den Elterngemeinschaften

um eine demokratische Elternbewegung handelte, die von der SPD inspiriert und gefördert wurde, ist auf konservativer Seite richtig erkannt und — vor allem von der »Hamburgischen Schulzeitung« — heftig kritisiert worden.¹¹

Die Bedeutung dieser sozialdemokratischen Elterngemeinschaften in der Vorkriegszeit ist neben der durch sie geleisteten schulpolitischen Aufklärungsarbeit vor allem in ihrer engen Verbindung zur Reformbewegung zu sehen. Bereits 1910, auf der Deutschen Lehrerversammlung in Straßburg, hatte der der SPD nahestehende Volksschullehrer Wilhelm Paulsen zum Verbandsthema »Schulaufsicht und Schulleitung« Thesen vorgetragen, in denen die Vorstellungen der Hamburger Reformbewegung von einer Selbstverwaltung unter Beteiligung von Lehrern und Eltern zusammengefaßt waren. Das grundlegend Neue und sowohl 1910 in Straßburg als auch noch in der Nachkriegszeit lebhaft umstrittene lag in dem Satz: »Das Lehrerkollegium ist eine selbständige Arbeitsgemeinschaft«; damit war die kollegiale Schulleitung als eine auch der Behörde gegenüber weitgehend unabhängige Institution gefordert. Neu war und umstritten blieb ferner die Verbindung dieser These mit der Forderung der Elternbeteiligung: »Lehrer und Eltern werden als die tragenden und fördernden Kräfte des Schulwesens zu kollegialisch beschließenden Selbstverwaltungskörpern organisiert«.¹²

Es waren nicht zuletzt die in den Elterngemeinschaften gesammelten Erfahrungen, die es der Reformbewegung ermöglichten, die Hamburger Konzeption der Selbstverwaltung, die von ihrem Ansatz her stark durch die Forderung der freien Lehrerpersönlichkeit als Antithese zum Bürokratismus und durch den Gemeinschaftsgedanken als sozialpädagogische Antwort auf die Entfremdung der unteren Schichten von den Normen und Wertsetzungen der Volksschule geprägt worden war, nach der politisch-demokratischen Seite hin auszugestalten. Im Revolutionswinter 1918/19 erhielten — wie weiter unten zu zeigen sein wird — die Hamburger Forderungen zur Selbstverwaltung eine radikal-demokratische Ausformung, die als Übertragung des Räte-Gedankens auf den Bereich der Schule bezeichnet werden kann.

Den Ausgangspunkt für die vorbereitende Arbeit der Hamburger Reformbewegung zur inneren Reform hatte — unter dem Einfluß Lichtwarks — Heinrich Wolgasts Kritik an den autoritären und bürokratischen Strukturen in Schul- und Unterrichtsbetrieb gebildet. Aus diesem Ansatz entwickelte die Reformbewegung mit der Selbstverwaltung Prinzip und Konzeption einer demokratischen Reform von unten. Aus demselben kritischen Ansatz formulierte sie ferner Ein-

wände gegen autoritäre Methodik und dogmatische Inhalte der Erziehung und gelangte von hier aus zu Prinzip und Konzeption einer pädagogischen Reform von unten. Auf beiden Linien, der demokratischen wie der pädagogischen, ist der Impuls »von unten« im Sinne der Äußerung Lichtwarks zu verstehen, wonach in dem »Streben nach neuer Bildung« einer der »Grundzüge der Erhebung des vierten Standes« zutage getreten sei.¹³ Daß sich mit den Formen und Inhalten dieser neuen Bildung Ideale und ideologische Positionen in der Erziehung Geltung zu verschaffen suchten, die als Antriebe und Kampfmittel im Ringen um die »Erhebung des vierten Standes« ganz allgemein wirksam waren, wird im folgenden im Zusammenhang mit der religiös-weltanschaulichen Problematik der inneren Reform zu zeigen sein.

Der Religionsunterricht in Hamburg

Das Problem der religiösen Schulerziehung hatte, wie an anderer Stelle bereits erörtert, schon in der schulpolitischen Bewegung des Jahres 1848 im Zusammenhang mit der Diskussion um die »Allgemeine Volksschule« eine Rolle gespielt. In den meisten deutschen Staaten war es nach 1850 im Sinne der christlich-konservativen Restauration gelöst worden. Demgegenüber hatte in Hamburg im Anschluß an die Verfassung von 1869, durch die das Verhältnis von Staat und Kirche neu geordnet wurde, der Religionsunterricht an der neuen öffentlichen Volksschule eine verhältnismäßig liberale Regelung gefunden. Das Unterrichtsgesetz vom 11. November 1870 bestimmte, daß dieser Unterricht »in der Regel nach der evangelisch-lutherischen Konfession« zu erteilen sei. Für etwa entstehende Bedarfsfälle sah das Gesetz ausdrücklich die Möglichkeit eines gesonderten Religionsunterrichts für zahlenmäßig beachtliche Minderheiten anderer Bekenntnisse vor.¹⁴ Die in den folgenden Jahrzehnten zunehmende religiöse und weltanschauliche Differenzierung innerhalb der Bevölkerung der Hansestadt führte jedoch nicht zu einer solchen Sonderregelung, sondern zu einer Lockerung des Obligatoriums. Seit 1890 konnten nicht getaufte Schüler und Schülerinnen, Kinder von Dissidenten und Kinder, deren Eltern einer anderen Religionsgemeinschaft als der Evangelisch-lutherischen Kirche angehörten, auf Antrag der Erziehungsberechtigten vom Religionsunterricht befreit werden,¹⁵ ein Entgegenkommen, von dem allerdings zum Leidwesen der Hamburger Sozialdemokratie und der ihr nahestehenden Freidenkerbewegung in Arbeiterkreisen nur zögernd Gebrauch gemacht wurde.¹⁶

Man kann also sagen, daß in Hamburg im Hinblick auf die religiöse Schulerziehung die liberalen Ansätze des Unterrichtsgesetzes nicht nur ungebrochen wirksam blieben, sondern den Bedürfnissen der Bevölkerung entsprechend weiter ausgebaut wurden. Auch als in Preußen nach jahrelangen parlamentarischen Auseinandersetzungen 1906 ein neues Schulunterhaltungsgesetz in Kraft trat, durch das die Volksschulen weitgehend konfessionalisiert wurden,¹⁷ bestand in Hamburg keine Tendenz, dieser christlich-konservativen Entwicklung zu folgen. Schließlich gab es seit dem Unterrichtsgesetz »geistliche Schulaufsicht« in Hamburg nicht mehr.¹⁸ Die Landeskirche war an der Leitung des Schulwesens nur indirekt durch die Mitgliedschaft zweier Geistlicher in der Oberschulbehörde beteiligt, denen aber Aufsichtsbefugnisse nicht zustanden, auch nicht über den Religionsunterricht, und durch die sich deshalb auch die Lehrerschaft nicht beschwert fühlen konnte.

Zu fragen ist also, weshalb es in den Jahren 1903 bis 1906 ausgerechnet in Hamburg – und in Bremen, wo die Verhältnisse ähnlich lagen – seitens der Reformbewegung zu systematischen Angriffen auf den Religionsunterricht als Lehrfach der öffentlichen Schulen kam. Diese Frage lenkt den Blick wiederum auf die Diskussion über innere Reform, die in der Hamburger Volksschullehrerschaft unter dem unmittelbaren Eindruck der Begegnung mit Alfred Lichtwark 1887/88 eingesetzt hatte, sowie vor allem auf das für diese Diskussion charakteristische Zusammengehen von Irrationalismus und Sozialismus.

Die Reformpädagogik und das Problem der religiösen Erziehung

Die Auffassung, daß es nicht Sache der öffentlichen Schulen sein könne, Religionsunterricht im Sinne einer christlichen Konfession zu erteilen, daß vielmehr die einzelnen Religionsgemeinschaften selbst für diesen Unterricht Sorge tragen müßten, war bereits in der Hamburger Konstituante von linksliberaler Seite vertreten und daraufhin auch im Verfassungsentwurf festgehalten worden.¹⁹ Diese Auffassung gehörte also in Hamburg zur achtundvierziger Tradition, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß es damals in erster Linie um die grundlegende Neuregelung des Verhältnisses von Staat und Kirche ging und daß es daher vornehmlich diese staatsrechtliche Problematik war, die in den Bestimmungen des Hamburger Verfassungsentwurfs über den Religionsunterricht ihren Ausdruck fand. In ganz anderer historischer Situation wurde Ende der achtziger Jahre im Volksschullehrerverein die Forderung nach Wegfall des Religionsunterrichts wieder aufgegriffen. Ob mit vorwiegend schulpolitischer Begründung wie durch

Harro Köhncke, den linksradikalen Schriftleiter der »Pädagogischen Reform«, in seinem Vortrag über »Die allgemeine Volksschule« vom September 1887²⁰ oder mit pädagogisch-philosophischer Begründung wie in den damals aufsehenerregenden Ausführungen von Otto Ernst Schmidt, dem späteren Schriftsteller Otto Ernst, zur Frage »Religion oder Litteratur als Zentrum des Volksschulunterrichts« im Dezember 1888²¹ — in beiden Fällen war für die Stellungnahme gegen den Religionsunterricht die Ablehnung der von ihm vermittelten »Glaubenslehre« aus der Sicht einer freireligiösen Weltanschauung maßgebend. Köhncke, der schon damals einen sozialistisch-freidenkerischen Standpunkt vertrat,²² ging es vornehmlich darum, die Volksschüler der einseitigen Beeinflussung im Sinne der christlichen Religion zu entziehen, während er nichts dagegen einzuwenden hatte, daß »Ethik, Moral, Sitte, Tugend oder wie man das sonst nennen soll« sowie »im Geschichtsunterricht auch die Geschichte der Religionen« einen Platz im Unterricht der Staatsschule behielten.²³ Otto Ernst, der den Religionsunterricht beseitigt wissen wollte, damit die »Kinderthorheit von Parallelismus zwischen Glauben und Wissen« aufhöre,²⁴ stellte die Frage, was positiv im Volksschulunterricht den zentralen Platz einnehmen könne, den bisher die »Religion« innegehabt hatte. Die »Naturwissenschaften«, das heißt die Darwinsche »Evolution- oder Descendenztheorie«, vermochten seiner Meinung nach den heranwachsenden Zögling nicht durch die »Wirrnisse des Lebens« zu führen.²⁵ Otto Ernst suchte nach einem »Idealismus, der als *ein* Lebensquell Denken, Wollen und Empfinden in sich vereint und mit gleicher Kraft tränkt«. »Dieses Leben, dieser Idealismus«, so meinte er, finde in der Kunst als der »antizipierten Vollkommenheit« seinen »gleichsam provisorischen Ausdruck«.²⁶ Im Sinne eines solchen ästhetischen Idealismus wollte Otto Ernst statt der Religion die Literatur zum »Hauptgegenstand« des Volksschulunterrichts erheben wissen.²⁷

Damit war, kaum daß sich unter dem Eindruck der Begegnung mit Lichtwark in der Hamburger Volksschullehrerschaft die Anfänge einer pädagogischen Bewegung abzuzeichnen begannen, die Frage nach dem Bildungsideal gestellt und — so schien es zunächst — auch beantwortet. Den Kunsterziehungsbestrebungen war ein Ziel gesetzt, das Carl Goetze, der Initiator der »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung«, überschwänglich als »Wiedergeburt der Pädagogik aus dem Geiste der Kunst« kennzeichnete.²⁸ Für den vorliegenden Zusammenhang ist von Interesse, daß bereits den noch ganz im Ästhetischen befangenen Ansätzen die für die spätere Reformpädagogik bestimmende anthropologische Auffassung zugrunde lag, die damals

als schärfster Gegensatz zum christlichen Menschenideal empfunden wurde: daß nämlich die natürlichen Anlagen des Kindes zu bejahen seien, und daß daher die Erziehung diese Kräfte bewußt zu wecken und zu fördern, nicht aber — wie die autoritäre Lernschule — einzudämmen habe.²⁹

Von dieser anthropologischen Grundposition her gelangte die Reformbewegung schon wenige Jahre später, um 1905, zu einer Pädagogik, die den gesamten Unterricht auf das Prinzip der Selbsttätigkeit stellen wollte. Es hatte sich nämlich gezeigt, daß die alte Lernschule mit ihrem Stoffmaterialismus und ihrer einseitigen intellektualistischen Tendenz durch einen rein ästhetischen Idealismus nicht zu überwinden war. Die Reformbewegung stellte daher das Lernschulsystem in weltanschaulicher Hinsicht noch weitaus radikaler in Frage, als Otto Ernst und die Kunsterziehungsbewegung es getan hatten. In dem strengen Lehrplansystem sah sie das Instrument einer Erziehung, die in erster Linie die natürlichen Triebe des Zöglings beschneiden und gängeln wolle. Dieser Erziehung liege die »alte Auffassung von dem in Sünde gezeugten und in Sünde sich äußernden Menschenwesen« zugrunde. »Aber diese Auffassung haben wir nicht mehr«, heißt es in einem die ersten Erträge der Reformpädagogik zusammenfassenden Vortrag von Johannes Gläser. »Wir sehen nichts als Entwicklung, Entwicklung vom Körperlichen ins Geistige, Entwicklung vom Individuellen ins Soziale, ins Politische, ins Religiöse.«³⁰

Hier zeigt sich, daß der darwinistische Ansatz, der bei Lichtwark die kaum reflektierte Voraussetzung seiner Bemühungen um Kunsterziehung gebildet hatte, inzwischen in der von Ernst Haeckel vermittelten Form zum programmatisch-weltanschaulichen Ausgangspunkt der reformpädagogischen Konzeption geworden war. Diese Konzeption hieß »Arbeitsschule«. In dieser Schule sollten Erziehung und Unterricht, frei von Lehrplan und Stoffpensen und nur der schöpferischen Spontaneität des Kindes zugewendet, nicht mehr sein als Hilfe zur Selbsttätigkeit. »Alle Kräfte werden gelöst, gepflegt, entwickelt«, so lautete die charakteristische Formel, die William Lottig, einer der entschiedensten Reformpädagogen Hamburgs, hierfür prägte.³¹ Mit dieser Wendung zur Arbeitsschule meinte die Reformbewegung gegenüber dem bisher vorwiegend ästhetischen Aspekt der künstlerischen Bildung nun auch »die andere Seite« des Problems einer neuen Erziehung, »die Pflege der sozialen Anlagen«, ins Auge gefaßt zu haben: »Die Tat ist uns die Grundlage menschlicher Gemeinschaft und Kultur; in sie soll das Kind arbeitend hineinwachsen«, so definierte Gläser diesen Aspekt.³² Mittelpunkt der Erziehung sollte, wie es

in einem Leitartikel der »Pädagogischen Reform« zum Lehrplanentwurf der Schulsynode 1908 hieß, »das Kind, der werdende Mensch« sein.³³

Charakteristisch für diesen individualistischen Ansatz der Reformpädagogik, die nach einem von einem Hamburger Volksschullehrer geprägten programmatischen Schlagwort als Pädagogik »vom Kinde aus« bis in die zwanziger Jahre umstritten bleiben sollte, ist die Absage an jedes von außen gesetzte allgemeinverbindliche Ziel der Erziehung.³⁴ Auf die Probleme, die sich für die innere Reform aus dieser individualistischen Grundhaltung der Reformpädagogik ergeben sollten, wird an anderer Stelle noch näher einzugehen sein. Hier soll zunächst im Zusammenhang mit dem Problem der religiösen Schulerziehung eine erste Ortsbestimmung versucht werden.

Der Pluralismus und die Schule als neutraler Erziehungsraum

Bereits in diesen Anfängen der Reformpädagogik, wie sie sich in Hamburg nach der Jahrhundertwende aus kultur- und sozialkritischen Anstößen in engem Kontakt mit der großstädtischen Schulpraxis entwickelte, wird man jene Tendenz zu erkennen haben, die in den zwanziger Jahren Vertreter der Erziehungswissenschaft unter Begriffen wie »Autonomie der Pädagogik« und »Eigenständigkeit der Erziehung« erörtern sollten.³⁵ Dabei darf aber nicht übersehen werden, daß jene erste Generation der Reformbewegung, die zu dieser Tendenz angesetzt hatte, in steter Auseinandersetzung mit einem autoritären Schulsystem und im Rahmen einer politischen und gesellschaftlichen Umwelt ihre Reformkonzeption erarbeitet hatte, die für eine Ausführung dieser Konzeption kaum eine Chance zu bieten schienen. Dadurch wurde unter den Reformern die Neigung verstärkt, die sich dem Ideal hartnäckig widersetzende Realität der bestehenden Verhältnisse in Theorie und Entwurf bis zum Extrem hin zu überspringen. Sie wehrten sich gegen ein Schulsystem, das dem Staat kundige Untertanen mit einheitlich festgelegten Wertmustern, der Kirche gläubigen Nachwuchs, der Wirtschaft und der Industrie zweckdienlich zugerichtete, dienstwillige Arbeitskräfte zu liefern hatte. Aber nicht nur den Ansprüchen dieser »objektiven Kulturkräfte« wünschte die Reformbewegung die Schule zu entziehen, sondern ebenso dem immer stärker auf sie eindringenden Einfluß konkurrierender partei- und staatspolitischer Interessen. Daher beklagte sie, daß es »kein Respektieren des neutralen Landes unserer Jugend mehr« gebe.³⁶ Aus demselben Grund erstrebte sie eine innere Reform, die in diesem Sinne einen

politisch und weltanschaulich neutralen Erziehungsraum schaffen sollte.

Daß diese Forderung erwachsen war aus ihrer eigenen — politisch und weltanschaulich bedingten — Kritik an den gegenwärtig in Staat, Kirche, Gesellschaft und Wirtschaft bestehenden Verhältnissen, war der Reformbewegung durchaus bewußt. Wie weit sie allerdings meinte, eine pädagogische Reform, die die Einwirkungen dieser Verhältnisse auf die Erziehung weitgehend neutralisieren sollte, von diesem politisch-weltanschaulichen Vorverständnis der Pädagogik freihalten zu können, läßt sich mit Bestimmtheit nicht sagen. Einerseits betonte die Reformbewegung, die Arbeitsschule wolle »das Kind als Persönlichkeit gegen eine gewaltsame Unterordnung unter eine theoretisch als notwendig erachtete Welt-, Staats- und Gesellschaftsordnung und vor einer Überrumpelung mit dem systematisierten Material unserer Kultur« schützen.³⁷ Andererseits sprach sie offen aus, daß sie mit der Arbeitsschule die Absicht verfolge, die in den großstädtischen Arbeiterkreisen — aus vorwiegend politischen und weltanschaulichen Gründen! — weit fortgeschrittene Entfremdung von Elternhaus und Schule aufzuheben und zu diesem Zweck die Erziehung »in ihrer Methode und in ihren Zielen der natürlichen Denkweise im Volke« anzupassen.³⁸

Die Tatsache, daß dieser durchaus neutral anmutende sozialpädagogische Grundgedanke der Arbeitsschule in den marxistisch fundierten Mannheimer Leitsätzen der Sozialdemokratie eine zugespitzt politisch-revolutionäre Tendenz erhielt,³⁹ zeigt die Ambivalenz an, der in dieser Zeit zunehmender Politisierung der Schulfrage jeder Versuch unterlag, die öffentliche Erziehung den antagonistischen sozialen, politischen und weltanschaulichen Interessen und »das Kind als Persönlichkeit« den mit diesen Interessen verbundenen außerpädagogischen Ansprüchen zu entziehen. Diese Problematik fand schon vor 1918 ihren stärksten Ausdruck in der Einstellung der Reformbewegung gegenüber dem Religionsunterricht der öffentlichen Schulen. Hierbei sind zwei politisch-weltanschauliche Richtungen zu beachten, eine primär kulturkritische, vorwiegend an Lagarde orientierte Richtung mit mehr oder weniger stark ausgeprägter deutschümelnder oder völkisch-antisemitischer Tendenz und eine primär sozialkritische, sozialistisch-freidenkerische Richtung, die bis 1933 innerhalb der Hamburger Reformbewegung maßgebend bleiben sollte.

Der völkisch-religiöse Ansatz

Die von Lagarde beeinflusste kulturkritische Reformrichtung lehnte den herkömmlichen Religionsunterricht, zumal in seiner zentralen Stellung im Lehrplan der Volksschule, vor allem deshalb ab, weil er angesichts der sich unter Eltern und Lehrern immer stärker herausbildenden Differenzierung der religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen keinen metaphysisch-ideellen Integrationspunkt der Erziehung mehr zu bilden vermochte. »Wir können nicht mehr erziehen«, hatte schon 1878 Lagarde resignierend festgestellt, »weil alle Erziehung auf die Ewigkeit gehen muß, und die Eltern der vor uns sitzenden Jugend nicht die Ewigkeit wollen, sondern ganz ausdrücklich was zeitgemäß ist.«⁴⁰ Dieser Verlust der Einheit im metaphysischen Sinne, verursacht durch den der Technisierung und Industrialisierung parallel laufenden Emanzipationsprozeß, war nach der von Lagarde inspirierten kulturkritischen Reformrichtung nur durch Erziehung im Sinne eines deutschvölkischen Bildungsideals aufzuhalten. Eine solche Erziehung sollte es ermöglichen, die »zeitgemäße« industriegesellschaftliche und demokratische Emanzipation mit ihrer Tendenz zur Rationalität und Pluralität umzuwenden in eine völkische Emanzipation, deren Grundlinien in romantisch-idealisiertem Rückgriff auf vorindustrielle Strukturen gewonnen waren. Nach Lagarde ging es für die Erziehung dabei um die »Verklärung unserer eigenen Natur«, um die Vermittlung eines pseudoreligiösen völkischen Selbstbewußtseins, das imstande sein sollte, sich gegen alle »zeitgemäßen«, desintegrierenden und insofern als »fremd« empfundenen Tendenzen abzuschirmen und auf der Basis der naturhaft-organischen Bindungen von Familie und Volk die verlorengegangene metaphysische Einheit in völkisch-organologischem Sinn wiederherzustellen.⁴¹

Die kulturkritisch-lebensphilosophische Richtung der Reformpädagogik in den zwanziger Jahren sowie vor allem die von ihr beeinflusste Deutschkundebewegung sollten — obwohl sie dem übersteigerten Nationalismus und dem Antisemitismus Lagardes mehr oder weniger fernstanden und den demokratisch-republikanischen Staat nicht durchweg ablehnten — von diesem völkisch-religiösen Ansatz nicht loskommen. In ihrem Bemühen um ein einheitliches Bildungsideal sah in dieser Zeit der fortschreitenden Desintegration selbst ein so hervorragender Vertreter dieser Richtung wie Herman Nohl für die Erziehung keinen anderen möglichen metaphysischen Integrationspunkt als »das *eine Volk*«, kein anderes erstrebenswertes Erziehungsziel als den »deutschen Menschen«.⁴² Damit aber bereitete diese Richtung

– unbeabsichtigt auch Nohl und seine Schule, die nach 1933 nicht mehr gefragt waren – mit den Boden vor für die völkisch-rassistische Pervertierung dieses Bildungsideals und dieses Erziehungsziels durch den Nationalsozialismus.

Der sozialistisch-freidenkerische Ansatz

Für die sozialistisch-freidenkerische Richtung innerhalb der Reformbewegung, die über Hamburg hinaus vor allem in Bremen und im sächsischen Industriegebiet Fuß faßte, ergab sich eine noch radikalere Ablehnung des Religionsunterrichts ebenfalls aus der grundsätzlichen Einstellung zum Problem der Emanzipation. Die führenden Männer dieser Richtung sahen mit der Arbeiterbewegung in dem »Befreiungskampf des Menschen gegen die ihn beherrschende Produktion« die »Hauptidee« der ihre Gegenwart bestimmenden »Entwicklungsperiode« und insofern auch die »Quelle« der neuen pädagogischen Strömung.⁴³ Für sie bildete also die pädagogisch-schulpolitische Reformbewegung nur einen Aspekt des umfassenden Emanzipationsprozesses, und es war ihrer Meinung nach Aufgabe der Bildungsreform, diesen emanzipatorischen Tendenzen, die sie mit immanenter Gesetzmäßigkeit in Wirtschaft und Gesellschaft am Werke sahen, den Bereich der Schule zu öffnen.⁴⁴

Wie vertrug sich mit diesem weltanschaulich gebundenen Ansatz die damals von sozialistischen Reformpädagogen mit besonderem Nachdruck vertretene Forderung nach einem neutralen Erziehungsraum? Im Hinblick auf den Religionsunterricht enthielt diese Forderung ein stark politisch-taktisch bestimmtes Element. Der herkömmliche dogmatische Religionsunterricht wurde von einer immer größeren Zahl von Lehrern abgelehnt. Mit Recht konnten daher diejenigen, die diesen Unterricht ganz aus dem Lehrplan entfernt wissen wollten, auf den zunehmenden religiös-weltanschaulichen Pluralismus hinweisen. Wo innerhalb der von diesem Unterricht betroffenen Gruppen »alle Abstufungen zwischen altkirchlicher Orthodoxie und dem Atheismus« vertreten wurden,⁴⁵ da war seitens der öffentlichen Schule eine konfessionell-dogmatische Unterweisung ohne Gewissenszwang für Lehrer und Kinder zweifellos nicht mehr möglich. Lagarde hatte eine Lösung dieses Problems im Sinne einer einheitlichen deutsch-völkischen Weltanschauung angeregt. Die sozialistisch-freidenkerische Richtung erstrebte die Herstellung von Einheit im Weltanschaulichen von anderen Voraussetzungen her und mit anderen Zielen. Sie vertrat die Überzeugung, daß die »Kämpfe um die Weltanschauung« sich nach »festen

historischen Gesetzen« außerhalb der Schule vollzögen, daß die Schule aber diese Entwicklung beschleunigen könne, wenn mit dem Religionsunterricht der »fest eingewurzelten kirchlichen Macht« die Möglichkeit genommen werde, »ihre schwer auszurottenden kulturfeindlichen Vorurteile« der heranwachsenden Generation zu übermitteln; dann sei »die Bahn frei für den siegreichen Gedanken der Entwicklung«.46 Von einem Wegfall des staatlichen Religionsunterrichts erwarteten die Vertreter dieser Richtung also nicht nur die indirekt-negative Wirkung, daß dann das politisch-weltanschauliche Ringen in Staat und Gesellschaft von der Schule her nicht mehr in anti-emanzipatorischem Sinne beeinflußt werde; sie waren darüber hinaus in Übereinstimmung mit der kirchenfeindlichen Haltung der Sozialdemokratie überzeugt davon, daß dieser Eliminierung »kulturfeindlicher Vorurteile« notwendig und mit nachhaltigen Auswirkungen im politischen und gesellschaftlichen Bereich ein Siegeszug der freidenkerischen Weltanschauung folgen müsse. Damit verfolgten sie im Rahmen der Schulreformbewegung die gleichen Ziele, denen im politischen Kampf in enger Verbindung mit der Sozialdemokratie die Freidenkerorganisationen dienten.47

An dieser Tatsache ändern die pädagogischen, schulpolitischen und staatsrechtlichen Begründungen, die die Reformbewegung ihren Angriffen gegen den Religionsunterricht gab, nichts. Dem Historiker, der die soziale und politische Problematik der Schulreform untersucht, kann es daher auch nicht um die Frage der pädagogischen Berechtigung solcher Begründungen gehen, sondern um die Analyse der Motive und Ziele und um die Darstellung der historischen Folgen dieser für den gesamten Zeitraum der vorliegenden Untersuchung bedeutsamen Reformforderung.

In Hamburg waren es hauptsächlich drei Faktoren, die in den Jahren 1903 bis 1906 die Abneigung gegen den Religionsunterricht, die unter den reformerischen Volksschullehrern schon lange vorhanden gewesen war, verstärkten und seine Ablehnung als Lehrfach der öffentlichen Schulen auslösten. Zunächst hatte eine 1901 in Hamburg abgehaltene »Naturforscherversammlung« eine Bewegung zugunsten des bisher von den Behörden ängstlich begrenzten und dogmatisch eingeeengten Biologieunterrichts angeregt und damit auch der Diskussion um den Religionsunterricht neue Wege geöffnet. In einer Aufsatzfolge »Zur Frage des biologischen Unterrichts in der Volksschule« versuchte Konrad Höller, die »Furcht vor den glaubenszerstörenden Tendenzen des Darwinismus«, die in Hamburg nach dem Vorbild Preußens die Oberschulbehörde 1896 zur Entfernung des Biologie-

unterrichts aus der Oberstufe der Volksschule veranlaßt habe, durch den Hinweis auf den ethisch-erziehlchen Gehalt dieses Unterrichts zu zerstreuen: Die Biologie verwehre es, von »Menschen verschiedenen Grades« zu reden und ein unterschiedliches »Anrecht auf Menschenwürde und Lebensgenuß« zu behaupten. Höller vertrat die Meinung, aus der Anerkennung gleicher Empfindungsfähigkeit folge die Anerkennung des Anspruchs auf gleiche Ausbildung dieser Gaben und auf gleiche Gelegenheit, sie zu betätigen. Daher werde die Biologie »für die Hebung der Humanität mehr tun können als alle Konfessionen bisher vermochten«. Wird hier einerseits versucht, die Biologie als Grundlage eines sozial gerichteten Humanismus zu empfehlen, so bedeutet dies doch andererseits keine prinzipielle Abweisung des christlichen Religionsunterrichts. Vielmehr erhoffte Höller von der Aufgeschlossenheit der liberalen Theologie gegenüber den Naturwissenschaften einen in dogmatischer Hinsicht mäßigenden Einfluß auf die Gestaltung des Religionsunterrichts, so daß dieser im Lehrplan verbleiben könne.⁴⁸ Höller und der Mehrheit der an dieser Diskussion Beteiligten kam es damals primär darauf an, ein spannungsfreies Nebeneinander von Biologie und Religion im Unterricht der Volksschule zu ermöglichen. Deshalb wollte diese Mehrheit sich zunächst mit einer Stellungnahme gegen den dogmatischen Katechismusunterricht begnügen.

Demgegenüber versuchte eine sozialistisch-freidenkerisch eingestellte Minderheit, die Reformbewegung über die Biologie-Diskussion zum prinzipiellen Angriff gegen den Religionsunterricht zu führen. Als Exponent dieser Minderheit vertrat der Volksschullehrer Wilhelm Paulsen unter Berufung auf Ernst Haeckels »Welträtsel« den kämpferisch-programmatischen Satz: »Mit dem Tage, da die Biologie in die Schule einzieht, muß das Dogma fallen«.⁴⁹ Diese Minderheit unter den Volksschullehrern erhielt in ihren Bestrebungen gegen den Religionsunterricht starken Auftrieb dadurch, daß sich die sozialistischen Freidenker in Hamburg, die zunächst »nur eine lose Gemeinschaft« gebildet hatten, 1905 eine »straffere Organisationsform« gaben und, unter Beteiligung von Volksschullehrern, im Rahmen des Arbeiterbildungswesens »weltanschauliche Schulung« auf der Grundlage der Schriften von Feuerbach und Marx trieben. »Starke Wirkung« auf die »weltanschaulichen Gedankengänge« und die äußere Entwicklung der Freidenkerbewegung übte der im Januar 1906 auf Anregung von Haeckel gegründete »Deutsche Monistenbund« aus, der in Hamburg, nicht zuletzt unter den freidenkerischen Volksschullehrern, zahlreiche Anhänger gewann.⁵⁰

Einen weiteren, entscheidenden Anstoß erhielten die Gegner des Religionsunterrichts in Hamburg 1905 aus Bremen. Dort war der Lehrer W. Scharrelmann nach Erscheinen seines Buches »Blätter aus unsers Herrgotts Tagebuch« vom Schulinspektor hinsichtlich seiner religiösen Überzeugungen einem — wie die »Pädagogische Reform« dies nannte — »richtigen Inquisitionsverfahren« unterzogen worden. Daraufhin hatte die »allgemeine bremische Lehrer- und Lehrerinnenversammlung« Anfang September 1905 in einer Denkschrift an den Senat die Entfernung des Religionsunterrichts aus dem Schulunterricht gefordert.⁵¹ In der Begründung dieser Forderung waren die bremischen Lehrer davon ausgegangen, daß der Staat das Prinzip der Glaubens- und Gewissensfreiheit anerkenne und daß eine »Einheitlichkeit des Denkens«, die die Teilnahme aller Kinder am Religionsunterricht ermögliche, nicht mehr gegeben sei. Vielmehr würden »in den breiten Massen des Volkes« und auch von der Mehrheit der bremischen Lehrerschaft mit den »metaphysischen Vorstellungen« der »geltenden Religionssysteme« nicht zu vereinbarende »freie Ansichten« vertreten, die in der Denkschrift eingehend als monistisch-evolutionistisch charakterisiert werden.⁵² Der Einfluß des sozialdemokratischen Parteitag vom September 1904 in Bremen, auf dem in einer EntschlieÙung die »Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Volksschule« gefordert worden war,⁵³ auf das Vorgehen der bremischen Lehrer und auf die Gestaltung der damals vielbeachteten »Bremer Denkschrift« ist unverkennbar.⁵⁴

Schließlich aber bot die Tatsache, daß der Deutsche Lehrerverein als eines der Themen für seine Jahresversammlung 1906 in München die für alle Bekenntnisse gemeinsame »Simultanschule« gewählt hatte, der Hamburger Reformbewegung Gelegenheit zur Stellungnahme in der Frage des Religionsunterrichts. Am 14. Februar 1906 kam es — noch unter dem Eindruck der Bremer Ereignisse — in der »Gesellschaft der Freunde« zur Vorlage und Besprechung von Thesen gegen die Simultanschule, die unter maßgeblicher Mitwirkung Wilhelm Paulsens formuliert worden waren. Mit diesen Gegenthesen wurde die »gänzliche Befreiung der Schule vom Religionsunterricht« gefordert, ferner die Einbeziehung der Religionsgeschichte in den Geschichtsunterricht; nur auf diesem Wege sei eine »befriedigende Lösung« des Problems zu erwarten. Der Schule verbleibe danach die »wichtige Aufgabe, durch den Geist ihres Gesamtunterrichts jene seelischen Kräfte lebendig und stark zu machen, durch welche der reife Mensch *seine* Religion, *seine* Weltanschauung sich erkämpft«. Von einer »großen Majorität« der ungefähr 500 Teilnehmer der Versammlung wurden diese Gegen-

thesen angenommen.⁵⁵ Die »Gesellschaft der Freunde« zählte damals gut 2.000 Mitglieder; im Durchschnitt beteiligten sich weniger als zehn Prozent an den Arbeitsversammlungen. 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.

Simultanschule und weltliche Schule als Reformmodelle

Mit der Ablehnung des Religionsunterrichts hatte die Hamburger Reformbewegung die pluralistische Simultanschule verworfen und sich für eine einheitliche Lösung des religiös-weltanschaulichen Reformproblems im Sinne der Weltlichkeit ausgesprochen. Im folgenden soll zunächst der jeweils unterschiedliche ideologische und gesellschaftspolitische Horizont dieser beiden Modelle aufgewiesen werden. Sodann ist die Problematik herauszuarbeiten, die sich angesichts des bestehenden, in konfessionssoziologischer Hinsicht regional unterschiedlich akzentuierten religiös-weltanschaulichen Pluralismus für die Frage der Realisierung dieser Modelle nach 1918 ergibt.

Auf der Jahresversammlung des Deutschen Lehrervereins Pfingsten 1906 in München stellten die hamburgischen und bremischen Delegierten, die für diesen Anlaß die »Hamburger Thesen« gemeinsam überarbeitet hatten, dem vom Referenten, dem Münchner Oberlehrer Gärtner, vertretenen Modell der Simultanschule das Modell der weltlichen Schule entgegen. Bei beiden Modellen handelt es sich um Versuche, der durch den industriegesellschaftlichen Emanzipationsprozeß verschärften konfessionellen und weltanschaulich-pluralistischen Problematik in der öffentlichen Volksschule Rechnung zu tragen. In diesem Sinne zielen beide Modelle auf eine innere Reform ab, die es der in konfessioneller und religiös-weltanschaulicher Hinsicht heterogenen Bevölkerung, besonders in konfessionell gemischten Gebieten und in den Großstädten, ermöglichen sollte, ihre Kinder ohne Gewissenszwang der öffentlichen Volksschule anzuvertrauen. Ließen sich im Bereich der äußeren Reform die organisatorischen Modelle der primär auf nationale Integration gerichteten »Allgemeinen Volksschule« und der primär auf soziale Integration zielenden Einheitsschule nach der Art der ihnen jeweils

zugesetzten integrierenden Funktion kennzeichnen, so ist eine analoge Charakterisierung auch für die Simultanschule und die weltliche Schule als Modelle zur inneren Reform möglich.

Nach den Münchner Referenten-Thesen sollten in der Simultanschule »Kinder aller Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden, den Religionsunterricht jedoch nach Konfessionen getrennt erhalten«. Diese Form der Simultanschule, die im Interesse der gemeinsamen Erziehung aller Kinder die konfessionellen Gegensätze einbeziehen und berücksichtigen sollte, war gedacht als das »getreue Abbild des paritätischen Staates und der modernen sozialen Gemeinschaften«. Auf der Basis der »Achtung gegenüber fremden Überzeugungen« sollte die Simultanschule den bestehenden Pluralismus widerspiegeln und insofern »nationale Einheit« zum Ausdruck bringen,⁵⁶ darüber hinaus aber eine Integration der weltanschaulichen und sozialen Gegensätze anbahnen und insofern den »Grundstein der künftigen einheitlichen Nationalschule« bilden.⁵⁷

Im Gegensatz hierzu gingen nach den in München vorgetragenen »Hamburger Thesen« die Vertreter der weltlichen Schule davon aus, daß die Berücksichtigung von »Lehrmeinungen«, die wie diejenigen der verschiedenen Konfessionen »von weiten Kreisen der Bevölkerung nicht mehr geteilt« würden, mit dem Gedanken der »nationalen Staatsschule« unvereinbar sei. Deshalb forderten sie nicht nur in negativer Hinsicht eine Ausscheidung des Religionsunterrichts und damit des konfessionell Trennenden, des weltanschaulichen Pluralismus, aus der öffentlichen Erziehung, sondern darüber hinaus in positiver Hinsicht die Einrichtung und Leitung aller Staatsschulen »nach einheitlichen Grundsätzen und in einheitlichem Geiste«. Allein die »rein weltliche Schule« war ihrer Meinung nach imstande, diesem Erfordernis zu genügen.⁵⁸ Welcher Art die »einheitlichen Grundsätze« und der »einheitliche Geist« sein sollten, blieb weitgehend offen. Wilhelm Paulsen deutete eine Lösung des Problems der religiösen Erziehung »im Sinne der Wahrheit und der Entwicklung« an, das heißt im Sinne des der Reformpädagogik zugrunde liegenden pädagogisch-psychologisch gerichteten weltanschaulichen Darwinismus.⁵⁹

Die Frage, ob damit die öffentliche Erziehung nicht auf weltanschauliche Lehrmeinungen festgelegt würde, die wiederum nur ein begrenzter Kreis der Bevölkerung zu teilen vermochte, und ob nicht die weltliche Schule – mit weitaus allgemeinerem Anspruch als die Konfessionsschule – auf Integration der sie besuchenden Kinder im Sinne dieser Weltanschauung abzielte, stellte sich den in ihrer Mehrheit sozialistischen Delegationen Hamburgs und Bremens nicht. Sie waren der

Meinung, daß erst der ins Pädagogisch-Psychologische gewendete Entwicklungsgedanke jenen »einheitlichen Geist« sicherstelle, durch den die Schule »neutraler Boden« werde, den jeder ohne Gewissenszwang betreten könne.⁶⁰ Daher hielten sie auch die Herstellung eines Konsensus über die Einführung weltlicher Schulen lediglich für ein politisches Problem, das sich mehr oder weniger von selbst löse, sobald »dem Volk« Gelegenheit gegeben werde, in einer wirklichen Volksvertretung hierzu seine Meinung zu äußern.⁶¹

Die Münchner Lehrerversammlung entschied sich für die Simultanschule als dasjenige Modell zur inneren Reform, das fortan vom Deutschen Lehrerverein zu propagieren war. Zum damaligen Zeitpunkt war dies nicht nur eine dem insgesamt liberalen Schulprogramm dieses Vereins durchaus entsprechende, sondern vor allem eine schulpolitisch realistische Entscheidung. Der Gesamtverband der deutschen Volksschullehrerschaft hatte in der Frage der religiösen Schulerziehung die konfessionssoziologisch unterschiedliche Lage im fast ausschließlich protestantischen Norden und im überwiegend katholischen, teilweise gemischt-konfessionellen Süden sowie schließlich auch die schul- und kirchenpolitische Situation in Preußen zu berücksichtigen und konnte deshalb, wie ein Münchner Diskussionsredner treffend ausführte, »ebensowenig den am weitesten rechtsstehenden Kreisen seiner Mitglieder, wie der äußersten Linken Rechnung tragen«.⁶² Die Vertreter der weltlichen Schule waren erbittert darüber, »eine Schlacht verloren« zu haben, »nicht im Kampfe mit prinzipiellen Gegnern, sondern gegen die Taktiker, die ›Staatsmänner‹ in unsern eigenen Reihen«.⁶³ Daß es — wie ihnen in München vorgehalten worden war — »der Sache, die wir doch alle gefördert wissen wollen«, nicht dienlich sei, wenn auf der Deutschen Lehrerversammlung »so radikale Dinge« vorgetragen würden, die »noch nicht ausgereift« seien⁶⁴, wollten sie nicht anerkennen.

Die lutherische Orthodoxie und die christliche Schule

Im kirchlich-liberalen Hamburg sah sich zwar weder die Oberschulbehörde noch die offizielle Landeskirche durch »so radikale Dinge« wie die Forderung der weltlichen Schule durch die »Gesellschaft der Freunde« herausgefordert, wohl aber der orthodox-lutherische »Kirchliche Verein«, der die »Hamburger Thesen« als willkommenen Anlaß zum Eingreifen in die Schulfrage betrachtete. Diese orthodoxe Gruppe, die nach ihrem Verhältnis zu Bibel und Bekenntnisschriften und im Gegensatz zur kirchlich-liberalen Richtung als »positiv« bezeichnet

wurde, stand in Hamburg historisch in der Tradition der Rautenbergischen Erweckungsbewegung des frühen 19. Jahrhunderts. In den sogenannten »Kapellengemeinden«,⁶⁵ die von zahlreichen althamburgischen Familien gefördert wurden, hatte die orthodoxe Minorität sich Stützpunkte geschaffen, in denen sie die bekennnistreuen Hamburger sammelte; im »Kirchlichen Verein« stand ihr eine Organisation zur Verfügung, die sich als eine »gegen die Bekenntniswidrigkeiten der hamburgischen Landeskirche gerichtete Kampftruppe« verstand.⁶⁶ Wenn der »Kirchliche Verein« in Reaktion auf die Beschlüsse der »Gesellschaft der Freunde« gegen den Religionsunterricht eine christlich-konservative Schulbewegung in Gang zu setzen versuchte, so geschah dies in planvoller Ausweitung des innerkirchlichen Richtungsstreits, der im vorliegenden Zusammenhang außer Betracht bleiben kann.⁶⁷ Hier kommt es vielmehr auf folgendes an: erstens auf die schulpolitischen Ziele der Orthodoxen sowie auf die Begründung, mit der sie ihre Forderungen geltend machten, zweitens aber — unter dem Gesichtspunkt der Frage nach Kontinuität und Wandel im hamburgischen Schulwesen nach 1918 — auf die Haltung, die die für die amtliche Schulpolitik Verantwortlichen in der Vorkriegszeit in dieser Frage einnahmen.

Im Frühjahr 1907 richtete der »Kirchliche Verein« eine Eingabe an den Senat, in der unter Hinweis auf die gegen den Religionsunterricht gefaßten Lehrerresolutionen festgestellt wird, daß dieser Unterricht »in überaus zahlreichen Fällen« nicht im Sinne der orthodoxen Richtung erteilt werde. Daher forderte der Verein für »christliche Eltern« das Recht, ihre Kinder vom Religionsunterricht der öffentlichen Schulen abzumelden, sofern sie für anderweitige qualifizierte religiöse Unterweisung Sorge zu tragen versprächen. In der Begründung seines Antrags geht der »Kirchliche Verein« von der — tatsächlich nur für die Kinder der unteren Bevölkerungsschichten bestehenden — Tatsache des staatlichen Schulzwangs zur Volksschule aus. Es könne aber »nicht die Aufgabe des paritätischen Staates sein, einen Gewissenszwang auszuüben über christliche Eltern, ihre Kinder einem beliebigen Religionsunterricht auszuliefern oder sie in monistischem oder materialistischem oder auch unbiblischem Sinne erziehen zu müssen«. Gewissensfreiheit sei daher nur dann gewährleistet, wenn den christlichen Eltern die Entscheidung über die religiöse Erziehung ihrer Kinder freigestellt werde.⁶⁸

Die Stellung der Oberschulbehörde zur religiösen Erziehung

Damit war ein Argument ins Spiel gebracht, das in den Auseinandersetzungen um Religionsunterricht und Konfessions- und weltliche Schulen in den zwanziger Jahren eine bedeutende Rolle spielen sollte: das Elternrecht. Ferner war damit in den Grundzügen bereits jene schulpolitische Konstellation entstanden, die für diese Auseinandersetzungen in den zwanziger Jahren charakteristisch sein sollte: Der Staat, der die Unterrichtspflicht — und das hieß für die Kinder der sogenannten minderbemittelten Bevölkerung, denen der Besuch von Privatschulen nicht möglich war, den Schulzwang — verfügte, sah sich zwei extremen Gruppen gegenüber, die jeweils aus ihrer weltanschaulichen Position heraus den gesetzlich vorgeschriebenen Religionsunterricht mit der Glaubens- und Gewissensfreiheit für unvereinbar hielten und auf Berücksichtigung ihrer Sonderwünsche drängten.

Die Stellungnahme der Schulräte Brütt und Ahlburg zu dem Antrag des »Kirchlichen Vereins«⁶⁹ zeigt, daß die Behörde sich der damit verbundenen schulpolitischen Konsequenzen voll bewußt war. Mit der Abschaffung des Obligatoriums für den Religionsunterricht würde Abhilfe nicht geschaffen werden, da die Orthodoxen auf jeden Fall ihre Kinder auch in den übrigen Fächern dem Einfluß »unchristlicher« Lehrer nicht auszusetzen wünschten. Deshalb, so argumentierte Schulrat Prof. Brütt, gefährde die »aus kirchlich-konservativen Antrieben« entsprungene »destruktive Bewegung« den Fortbestand des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen stärker als der »schulpolitisch fortgeschrittene Standpunkt«. Schulrat Prof. Ahlburg befürchtete, die von den Orthodoxen ausgehenden »destruktiven« Tendenzen könnten zu der Konsequenz führen, daß der Staat »besondere Schulen für die Kinder jeder religiösen und antireligiösen Partei« unterhalten müsse.

Damit hatten die beiden Schulräte, deren Stellungnahme Behörde, Senat und Bürgerschaftsmehrheit sich zu eigen machten⁷⁰, die schulpolitischen Konflikte klar umrissen, die entstehen konnten, wenn sich das Recht der Eltern nicht nur auf die Entscheidung über die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht der öffentlichen Schule erstreckte, sondern auch — wie die Weimarer Reichsverfassung es vorsehen sollte — auf die freie Wahl einer Schule mit konfessioneller oder weltanschaulicher Prägung, deren Einrichtung und Unterhaltung Sache des Staates sein würde. Und wenn Prof. Ahlburg 1907 als einzig mögliche Lösung dieser »brennenden Frage« empfahl, die Lehrer zu Takt und Vorsicht anzuhalten und im Religionsunterricht »auf tunlichste Beschränkung des Dogmatischen« hinzuwirken, denn die staatliche

Schule sei »für alle Parteien« bestimmt, so war damit bereits der Weg vorgezeichnet, den nach 1920 auch der sozialdemokratische Schulsenator Hamburgs, ein erklärter Anhänger der weltlichen Schule, gehen mußte, um die verschiedenen religiösen und weltanschaulichen Richtungen in der in Hamburg traditionellen, »für alle Parteien« bestimmten Simultanschule ohne Gewissenszwang beisammenhalten zu können.

3] Staatserziehung, Lehrerschaft und Elternrecht

Unter Staatserziehung soll in der vorliegenden Untersuchung planvolles Bestreben der öffentlichen Schule verstanden werden, in ihren Zöglingen das Gefühl einer positiven Bindung an die verfassungsmäßig bestehende Ordnung von Staat und Gesellschaft zu wecken. In diesem weitgefaßten Sinn ist der Begriff der Staatserziehung für die Zeit vor wie nach 1918 anwendbar, nicht aber für die Zeit nach 1933. In einem engeren Sinn ist Staatserziehung auf die Staatsidee bezogen, die der jeweils bestehenden verfassungsmäßigen Ordnung zugrunde liegt, und daher ohne ein dieser Staatsidee entsprechendes Bildungsideal nicht denkbar. Staatsidee und Bildungsideal sind es denn auch, durch die historisch die Unterschiede in der Staatserziehung vor und nach 1918 zu kennzeichnen sein werden.

Begriff und Praxis der Staatserziehung nach 1890

Was Staatserziehung vor 1918 war, hat Eduard Spranger 1916 unter dem schon damals gebräuchlichen, allerdings wenig treffenden Begriff des »staatsbürgerlichen Unterrichts« dahin charakterisiert, daß der Staat »seine Jugend zu sich hin bildet«, daß er dazu nicht mehr, wie zur Zeit des Neuhumanismus, »den Weg über ein allgemeines Menschentum« wähle, sondern daß er sich »ganz konkret als Träger der nationalen Kultur« fühle und daraus die Berechtigung herleite, »sein eigenes Wesen der Jugend, die er erzieht, einzubilden«.¹

Einen Staat, der für sich hätte in Anspruch nehmen können, »Träger der nationalen Kultur« zu sein, gab es in Deutschland seit 1871. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß dieser Staat nach seiner bis 1918/19 bestehenden Verfassung Kompetenzen auf dem Gebiet der Kultur- und Schulpolitik nicht besaß, weil diese Bereiche in der Zuständigkeit der einzelnen Bundesstaaten verblieben waren.² Ferner ist zu berück-

sichtigen, daß sich das Problem der Staatserziehung in dem von Spranger bezeichneten Sinn den Regierungen und Schulverwaltungen konkret und dringlich erst stellte, als die innenpolitische Entwicklung der im Deutschen Reich geeinten Nation aus der Sicht der Staatsraison ein verstärktes politisches Bedürfnis für eine solche Erziehung hatte entstehen lassen. Dies war Ende der achtziger Jahre der Fall, nachdem durch die Entwicklung der Sozialdemokratie unter dem Sozialistengesetz dessen politischer Mißerfolg evident geworden war.

Es war Preußen, das daraufhin zuerst den Weg beschritt, die Schule als Mittel zur Bekämpfung der »Umsturzpartei« einzusetzen. In einer »Allerhöchsten Ordre« vom 1. Mai 1889 heißt es, die Schule habe in erster Linie »durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen«. Darüber hinaus weist diese Kabinettsordre der Schule die Aufgabe zu, »schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind.«³ Staatserziehung im Sinne dieser Ordre hatte also einen positiven und einen negativen Aspekt. Sie bestand einerseits darin, die Jugend zur bestehenden Ordnung des Staates und — was Spranger übersah! — der Gesellschaft hin zu bilden. Andererseits oblag ihr die negative Funktion des Staatsschutzes, der Beeinflussung gegen diejenige politische Partei, die die bestehende Ordnung radikal in Frage stellte. Das für beide Aspekte Charakteristische bestand in der religiös-vaterländischen Begründung dieser Staatserziehung.

Die preußische Kabinettsordre vom Mai 1889 wirkte für die Regelung der Staatserziehung im wilhelminischen Deutschland schrittmachend. In Preußen erließ das Staatsministerium bereits wenige Monate später detaillierte Bestimmungen für die Lehrerseminare, deren besondere Schärfe in der Anweisung an die Provinzial-Schulkollegien zu sehen ist, die Aufnahme in die Seminare sowie die Zulassung zum Lehramt vom Nachweis hinreichender Kenntnisse im Sinne der gewünschten Staatserziehung abhängig zu machen. Ferner erließ das Staatsministerium Bestimmungen über die Umstellung des Geschichtsunterrichts an allen Schulen Preußens auf die von der Mai-Ordre vorgezeichnete Linie.⁴

Im republikanischen Stadtstaat Hamburg, zu dessen Traditionen es durchaus nicht gehörte, sich Preußen zum Vorbild zu nehmen, wird diese Linie, wenn auch wesentlich abgeschwächt und mit deutlich

liberalen Akzenten, in dem am 1. April 1895 eingeführten Lehrplan der Lehrerseminare sowie im Lehrplan der Volksschule von 1896 sichtbar.⁵ In den hamburgischen Lehrerseminaren war danach an den Geschichtsunterricht, dessen Hauptgewicht — etwa in Übereinstimmung mit der preußischen Regelung — auf dem »Verständnis der deutschen Geschichte, insbesondere der Gegenwart«, liegen sollte, die Behandlung sozialkundlicher Stoffe anzuschließen. Dabei ging es einmal um verfassungs- und sozialgeschichtliche Themen wie die »Entwicklung des modernen Rechtsstaats«, die »wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung« und die »Entstehung und Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes«, die dem positiven Aspekt der Staatserziehung zuzuordnen sind. Zum andern aber ging es um »Aufklärung« über den »steten Fortschritt in der Lage der Unterdrückten, namentlich des Arbeiterstandes« und über die »Verderblichkeit und schlimmen Folgen aller gewaltsamen Versuche einer Änderung der sozialen Ordnungen«, um Themen also, die auf den negativen Aspekt, den des Staatsschutzes, abzielten. Hierzu gehörten auch staatsbürgerliche Belehrungen verfassungs- und wirtschaftskundlicher Art, durch die verhindert werden sollte, daß die in diesen Bereich geläufigsten Begriffe den künftigen Lehrern »leere Worte« blieben, »die dann später vielleicht von unberufener Seite mit einem falschen, von einseitigem Standpunkte aus beeinflussten Inhalte erfüllt« würden.

Die relativ liberale Haltung Hamburgs in der Aufstellung und Handhabung dieser Grundsätze zur Staatserziehung der künftigen Lehrer ist auch von denjenigen unter ihnen, die diese Erziehung ablehnten, anerkannt worden. Noch in den zwanziger Jahren bestätigte ein der SPD angehörender Hamburger Volksschullehrer der Oberschulbehörde, sie sei vor 1918 in der »Zielsetzung des Geschichtsunterrichts« an den hamburgischen Seminaren »nicht so ganz engstirnig« gewesen wie die preußische Unterrichtsverwaltung aufgrund des Mai-Erlasses von 1889.⁶

Das gleiche konnte vom Lehrplan der hamburgischen Volksschule von 1896 gesagt werden. Dem Geschichtsunterricht war darin das Ziel gesetzt, den Kindern einen »Einblick in die Entwicklung des deutschen Volkes« zu geben, »um sie zu befähigen, die wichtigsten Verhältnisse im gegenwärtigen Staats- und Volksleben zu verstehen«.⁷ Eine wesentliche Ergänzung fand die Staatserziehung in der Volksschule allerdings auch in Hamburg im Religionsunterricht, und zwar vornehmlich im Anschluß an die Behandlung des Dekalogs.⁸ Dabei wurde — um das markanteste Beispiel zu zitieren — das vierte Gebot nicht nur zum Anlaß für eine Besprechung der »Pflichten gegen die Obrigkeit« ge-

nommen, sondern in auffälliger Ausführlichkeit auch zur Erklärung der »Dienstverhältnisse«, und zwar der »Meister und Lehrlinge, Herrschaften und Dienstboten, Arbeitgeber und -nehmer«. Solche Belehrungen konnten keinen anderen Sinn haben als den, die bestehende Staats- und Sozialordnung als religiös legitimiert erscheinen zu lassen.

Dennoch kann nicht zweifelhaft sein, daß sowohl in national-vaterländischer wie in religiöser Hinsicht die Staatserziehung in Hamburg im Vergleich zu Preußen von amtlicher Seite durchaus liberal gehandhabt wurde. Bei Einführung der neuen Lehrpläne Mitte der neunziger Jahre hatte diese Haltung dem gleichzeitig von Senat und Bürgerschaft unternommenen Versuch entsprochen, durch Erleichterung des Zugangs zum hamburgischen Bürgerrecht die Unterschichten stärker an den Staat zu binden.⁹ Jedoch hielt die Behörde auch in dem wesentlich verschärften politischen Klima nach der Jahrhundertwende, als die Entwicklung der Sozialdemokratie in Hamburg zeigte, daß mit solchen Mitteln eine Integration dieser Bevölkerungsschichten in die bestehende Ordnung nicht zu erzielen war, an diesem relativ liberalen und von übersteigerten national-religiösen Tendenzen freien Kurs im Prinzip fest. Charakteristisch hierfür ist eine Äußerung von Schulrat Prof. Ahlburg aus Anlaß eines öffentlichen Angriffs des orthodoxen »Kirchlichen Vereins« gegen die in religiöser Hinsicht angeblich zu liberale Erziehung der hamburgischen Seminarzöglinge im Sommer 1908. Ahlburg stellte fest, die Oberschulbehörde könne polemisch einseitige Auffassungen im Religionsunterricht nicht vertreten lassen; sie habe »nur die Pflicht, destruktiven Tendenzen¹⁾ und Taktlosigkeiten ihrer Religionslehrer zu begegnen, *ebenso* wie sie auf politischem Gebiete ihren Lehrern keine bestimmte Parteirichtung vorschreibt, vielmehr von ihnen nur erwartet, daß sie sich von destruktiven staatsgefährlichen politischen Bestrebungen fernhalten.«¹⁰

Diese Äußerung des Schulrats für das Volksschulwesen läßt die Problematik erkennen, die sich infolge der immer stärkeren Ausprägung der sozialen, weltanschaulichen und politischen Gegensätze im öffentlichen Leben der Vorweltkriegszeit gerade unter den relativ liberalen hamburgischen Schulverhältnissen in Lehrerschaft und Unterricht für die Staatserziehung ergab. Im folgenden soll diese Problematik unter zweifachem Gesichtspunkt dargestellt werden: unter dem der Lehrerschaft und unter dem der Elternschaft. Im Falle der Lehrerschaft kommen nicht nur die Volksschullehrer in Betracht, sondern auch die Oberlehrer, obwohl unter diesen in der Zeit vor 1918 »destruktive Tendenzen« der von Ahlburg bezeichneten Art so gut wie überhaupt nicht wirksam waren. Jedoch ist im Rahmen der Vorge-

schichte zur inneren Reform auf den politischen Standort auch dieser Lehrerguppe kurz einzugehen, weil nur aus einer solchen erweiterten Perspektive die Voraussetzungen für das Problem der Staatserziehung nach 1918 sichtbar gemacht werden können.

Politische Richtungen und Konflikte in der »Gesellschaft der Freunde«

Schon zu Beginn der neunziger Jahre war innerhalb der »Gesellschaft der Freunde« zwischen den der »Pädagogischen Reform« nahestehenden linksgerichteten Kreisen und einer militanten Gruppe konservativer Volksschullehrer ein politischer Richtungsstreit entstanden. Nach Meinung der konservativen Gruppe hatte sich das Organ der Reformbewegung unter seinem ersten Schriftleiter, Harro Köhncke, dessen Sympathien für die Sozialdemokratie bekannt waren, zu einem »Parteiblatt« entwickelt und diesen Kurs auch unter Köhnckes Nachfolger, dem ebenfalls der Arbeiterbewegung verbundenen Karl Bast, nicht verlassen.¹¹ Ein »Schulblatt« dürfe aber nicht zum »Tummelplatz politischer Zänkereien« werden, ließ die konservative Gruppe die Kollegen in einem Rundschreiben vom Juni 1893 wissen, es habe »auf einer höheren Warte zu stehen als auf der Zinne der Partei«. Die Schule dürfe nicht »in die staubige Arena des modernen Radikalismus, sei es auf politischem, religiösem oder pädagogischem Gebiet«, hineingezerrt werden.¹² Um dieser von den »Reform«-Kreisen angeblich heraufbeschworenen Gefahr zu begegnen, gründete die konservative Volksschullehrerguppe im Herbst 1893 die »Hamburgische Schulzeitung«, die es sich bis zum Revolutionswinter 1918/19 vor allem anderen angelegen sein ließ, »im Gegensatz zu der Reform dafür einzutreten, daß vaterländische und religiöse Gesinnung die Grundlage unserer Erziehung bleibe«.¹³

Es kann hier nicht darum gehen, die Geschichte dieses Konflikts darzustellen. Er war ausgebrochen in der Zeit, als der Übergang des Volksschullehrervereins in die »Gesellschaft der Freunde« bevorstand, eine Lehrerorganisation, deren Mitglieder weniger am Vereinsleben und an der schulpolitischen und pädagogischen Diskussion als vielmehr an den von der »Gesellschaft« unterhaltenen sozialen Kassen interessiert waren. Daher ließ sich unschwer voraussehen, daß der mitgliederstarke, in seiner Versammlungsarbeit jedoch wenig lebendige »Kassenverein« nach seiner Fusion mit dem geistig regsamen »Debatierklub« der Volksschullehrer¹⁴ unter den Einfluß der Reformbewegung geraten werde. Diese Entwicklung vollzog sich denn auch binnen kurzer Zeit mit dem Ergebnis, daß die bis dahin außerhalb Hamburgs

kaum beachtete »Gesellschaft der Freunde« unter den deutschen Lehrervereinen »auf politischem, religiösem und pädagogischem Gebiet« zum Vorposten des »modernen Radikalismus« wurde. Trotz energischer Gegenwirkung durch die der »Schulzeitung« verbundenen Kreise in der Zeit vor dem Weltkrieg¹⁵ und trotz wiederholter Versuche, die die 1919 aus diesem Kreis hervorgehende schulpolitisch konservative »Vereinigung Aufbau« in den ersten Jahren der Weimarer Republik zur Aufweichung der beherrschenden Position der Reformbewegung im Vereinsvorstand unternahm,¹⁶ sollte die »Gesellschaft der Freunde« bis zu ihrer Gleichschaltung im Nationalsozialistischen Lehrerbund im Frühjahr 1933 diese Vorposten-Funktion beibehalten.¹⁷

Für den vorliegenden Zusammenhang ist diese vereinsgeschichtliche Seite des Konflikts zwischen »Reform« und »Schulzeitung«, zwischen »Radikalismus« und christlich-nationalem Konservativismus in der Volksschullehrerschaft ohne Belang. Hier geht es vielmehr um den problemgeschichtlichen und den historisch-politischen Aspekt und damit in erster Linie um die Frage, welche Bedeutung diesem Konflikt in der Zeit bis 1918 für den Bereich der Staatserziehung zukam.

Das Problem der Jugendschriften und die Staatserziehung in Hamburg

Aus vereinspolitischen Gründen war die konservative Lehrerguppe daran interessiert, den »Reform«-Kreisen Beziehungen zur Sozialdemokratie nachzuweisen und sie dadurch in der Öffentlichkeit zu diskreditieren. Das Bestreben, die politischen und weltanschaulichen Tendenzen abzuwehren, die sie in den Ende der achtziger Jahre einsetzenden Kunsterziehungsbestrebungen zu erkennen glaubte, veranlaßte die konservative Gruppe um die »Schulzeitung« dazu, die Öffentlichkeit von der Unvereinbarkeit dieser Tendenzen mit der »vaterländischen und religiösen Gesinnung«, die sie für eine unaufgebbare »Grundlage unserer Erziehung« hielt, zu überzeugen. Beide Anliegen ließen sich miteinander verbinden in der pädagogisch-sachverständig erscheinenden Polemik gegen die Tätigkeit des Jugendschriftenausschusses der »Gesellschaft der Freunde«, dessen Bemühungen um das literarisch wertvolle Jugendbuch der herrschenden Auffassung von der staatserzieherischen Funktion der Jugendliteratur zuwiderliefen.

Zur Reformarbeit auf dem Gebiet der literarisch-künstlerischen Erziehung waren die Volksschullehrer im Anschluß an die von Lichtwark vermittelten Anregungen durch den Vortrag von Otto Ernst über »Religion oder Litteratur als Zentrum des Volksschulunterrichts« vom

Dezember 1888 und durch die an diesen Vortrag anschließende Diskussion veranlaßt worden.¹⁸ Bereits im Januar 1889 hatte der Verein Hamburger Volksschullehrer einen Jugendschriftenausschuß eingesetzt mit dem Auftrag, für die Schulen ein Verzeichnis geeigneter Jugendschriften zusammenzustellen. Über die Kriterien, nach denen der Lesestoff auszuwählen war, bestand in dieser Kommission jedoch keine einhellige Auffassung. In den Auseinandersetzungen über diese Frage waren in Anbetracht der Tatsache, daß in der damaligen Jugendliteratur Schriften mit einseitig patriotischer und religiöser Tendenz überwogen — Schriften von »Hurraskribenten und frömmelnden Poesietanten«, wie Heinrich Wolgast diese Art von Literatur in seiner ersten, grundlegenden Arbeit von 1896 zum Jugendschriftenproblem charakterisierte¹⁹ —, politische und weltanschauliche Standpunkte kaum auszuschalten. Gegenüber der christlich-konservativen Richtung, die auf solchen Lesestoff vaterländischen und religiösen Inhalts nicht ganz verzichten wollte, setzte sich Mitte der neunziger Jahre unter Wolgasts Führung eine Gruppe linksgerichteter Lehrer durch, die aus der Ablehnung derartiger tendenziöser Literatur die Forderung der prinzipiell tendenzfreien Jugendschrift ableitete. Wolgasts 1896 veröffentlichte Arbeit über das »Elend unserer Jugendliteratur«, die für die Jugendschriftenbewegung bahnbrechend wirkte, konnte mit ihrer marxistisch gefärbten Einleitung und mit ihrem betonten Eingehen auf die Bedürfnisse der in »modernen«, das heißt in atheistisch-freidenkerischen »Auffassungen lebenden Familie«²⁰ den in politischer und weltanschaulicher Hinsicht ebenfalls einseitigen Ansatz dieser Gegenposition nicht verleugnen.

Charakteristisch für diese Kontroverse um das Jugendschriftenproblem, die 1898 dank der publizistischen Vorarbeit, die die »Schulzeitung« geleistet hatte, über den Rahmen des Lehrervereins und der Fachliteratur hinausgriff, ist die Tatsache, daß jede der beiden Richtungen die jeweils andere beschuldigte, parteipolitische Tendenzen zu verfolgen. Wolgast warf den Verfassern patriotischer Jugendliteratur vor, sie prahlten auf jeder Seite von der »Mutter Germania«, und zwar nicht von ihren, nach Wolgasts Meinung, positiv zu bewertenden Eigenschaften wie »Güte«, »Weisheit« und »Hochherzigkeit«, auch nicht von der »Sorge um ihre Kinder«, sondern von der »Stärke ihrer Fäuste und wie diese Fäuste allen anderen Müttern, die auch für ihre Kinder sorgen und schaffen, furchtbar sind«. Das aber sei »keine deutsche Vaterlandsliebe«, sondern »Parteigeschrei«, durch das der Jugend eine »gewisse Parteistimmung« suggeriert werden solle.²¹ Die Interessen der alldeutsch-nationalistischen Kreise, deren politischer

Linie diese »gewisse Parteistimmung« entsprach, hatte zunächst der Hamburg-Altonaer Buchhändler-Verein durch einen massiven publizistischen Angriff gegen die Arbeit des Jugendschriftenausschusses wahrgenommen. Diese Buchhändler-Organisation, die das Hamburger Jugendschriftenverzeichnis vor allem deshalb ablehnte, weil es zu wenige und zu teure Titel enthielt, stützte den Vorwurf einseitiger parteipolitischer Orientierung vornehmlich auf Wolgasts erste Programmschrift: Durch die »Zitierung von Marx« schien ihr bereits »genügend dokumentiert, wes Geistes Kind« dieses Buch sei.²²

Diese Angriffe erschienen in den Hamburger Tageszeitungen. Sie veranlaßten die »Patriotische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe«, die sich inzwischen der im Bürgertum vorherrschenden national-religiösen Ideologie geöffnet hatte, eine »vurteilslose« Überprüfung der Arbeit des Jugendschriftenausschusses vorzunehmen. Das Ergebnis legte sie zu Beginn des Jahres 1899 in einer Denkschrift vor, in der das Jugendschriftenproblem im Zusammenhang mit der Frage des Erziehungsziels gewürdigt wurde. »Die kaltfeindselige Haltung« des Jugendschriftenausschusses »gegenüber aller religiösen und national-deutschen Tendenz«, so heißt einer der am häufigsten zitierten Sätze dieser Denkschrift, rufe die »peinliche Besorgnis wach, daß sich hinter dem vorgewandten ästhetischen Interesse eine religions- und vaterlandsfeindliche Tendenz« verberge. Diese Besorgnis war in der These zusammengefaßt, die »Erziehung zum Kunstgenuß« gefährde in der vom Jugendschriftenausschuß angeblich erstrebten Ausschließlichkeit »andere, höhere Erziehungsziele, die Vaterlandsliebe und Religion«.²³

Damit war – wenn auch noch ohne Konkretisierung in politischer Hinsicht – das Problem des Erziehungsziels in seiner Bedeutung für die Staatserziehung zur Sprache gebracht. Den hinter der Denkschrift der »Patriotischen Gesellschaft« stehenden Kreisen gelang es jedoch weder durch die rechtsstehende Presse, unter der sich die alldeutschnationalistisch orientierten »Hamburger Nachrichten« besonders engagierten, noch durch eine Anfrage in der Bürgerschaft, die sich auf die Ergebnisse dieser Denkschrift stützte, die Oberschulbehörde zu Maßnahmen gegen die behaupteten staatserzieherisch bedenklichen Tendenzen in der Reformarbeit des Jugendschriftenausschusses zu veranlassen.²⁴

Die Politisierung der Auseinandersetzungen um die Staatserziehung um 1905

Erst mit dem Vordringen der Sozialdemokratie in die Bürgerschaft und im Zusammenhang mit dem daraufhin auch in den nichtsozialistischen Hamburger Parteien einsetzenden Politisierungsprozeß, der dem gesamten politischen Leben in der Hansestadt eine stärkere parteipolitische Prägung gab, bot sich den Gegnern der Reformbewegung die Möglichkeit, die Auseinandersetzungen über Jugendliteratur und Erziehungsziel aus der Begrenzung durch pädagogische und didaktische Fragen ganz herauszulösen und sie auszuweiten zu einer Kontroverse über das umfassendere, politische Problem des Verhältnisses von innerer Reform und Staatserziehung sowie – nach der Überschrift eines Leitartikels der »Hamburger Nachrichten« Mitte Dezember 1904 – des Verhältnisses von «Volksschullehrerschaft und Sozialdemokratie». ²⁵

Den unmittelbaren Anlaß hierzu hatte eine vorweihnachtliche Buch- und Kunstausstellung des der SPD nahestehenden »Vereins für Kunstpflege« in Verbindung mit der sozialdemokratischen Buchhandlung Auer & Co. gegeben, an der einzelne Volksschullehrer direkt beteiligt gewesen waren, während der Jugendschriftenausschuß Lehrern und Eltern der Volksschulen den Besuch der Ausstellung empfohlen hatte, ohne die parteipolitische Richtung der Veranstalter zu kennzeichnen. Die »Hamburger Nachrichten« hielten daraufhin eine weitgehende Zusammenarbeit der reformerisch eingestellten Volksschullehrer mit der Sozialdemokratie für erwiesen und folgerten daraus, in den Volksschulen Hamburgs werde »unter den Auspizien der Lehrerschaft der sozialdemokratische Geist der Unzufriedenheit, des Aufruhrs und des Umsturzes gepflegt«, so daß die Sozialdemokratie »überhaupt nicht mehr zu agitieren« brauche. Das rechtsnationale Blatt forderte die Oberschulbehörde auf, »eine Untersuchung über die Haltung anzuordnen, welche die Volksschullehrerschaft in ihrer Gesamtheit der Sozialdemokratie gegenüber einnimmt«, sowie darüber, »wie sich die einzelnen dazu verhalten«. ²⁶

Unter dem Druck der von den »Nachrichten« in mehreren Artikeln vorgetragenen Angriffe gegen die Volksschullehrer, der durch die Fraktion der Rechten in der Bürgerschaft noch verstärkt wurde, sah sich die Sektion III für das Volksschulwesen in der Oberschulbehörde zu einem Beschluß veranlaßt, mit dem sie die Erwartung aussprach, daß die ihr unterstellten Lehrer sich an Ausstellungen wie derjenigen im Dezember 1904 sowie an ähnlichen Veranstaltungen nur dann

beteiligten, wenn diese »von jeder Verquickung mit dem sozialdemokratischen Parteiwesen freigehalten« würden. Hauptpastor D. Rode, der als Mitglied der Oberschulbehörde am 8. März 1905 zu diesem Beschluß in der Bürgerschaft Stellung nahm, kritisierte lediglich die »allerlei Unzuträglichkeiten«, denen sich die Lehrer bei dieser Ausstellung ausgesetzt hätten, und bekräftigte im übrigen die Meinung der Behörde, daß dem Jugendschriftenausschuß für seine Arbeit Anerkennung gebühre. Die von seinen Fraktionskollegen unterstützte Behauptung der »Hamburger Nachrichten« über Einstellung und Betätigung einer größeren Zahl von Volksschullehrern im Sinne der Sozialdemokratie wies Rode dagegen im Namen der Behörde energisch zurück.²⁷

Damit war der erste Versuch der rechtsnationalen Kreise um die »Hamburger Nachrichten«, der Reformbewegung eine Zusammenarbeit mit der Sozialdemokratie nachzuweisen und damit Senat und Behörde in der Frage der Staatserziehung auf einen härteren Kurs zu drängen, gescheitert. Es kann danach nicht überraschen, daß die Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde« zur Wahlrechtsfrage im Juni 1905 den »Nachrichten« als willkommener Anlaß zu einem erneuten Vorstoß in dieser Richtung diene. Der Angriff, zu dem das Blatt am 17. Juni ansetzte, zielte bezeichnenderweise direkt auf das Problem der Staatserziehung ab. Um der Gefahr zu begegnen, die dem Staat drohe, »wenn die Erziehung der Volksjugend in den Händen von Genossen der Umsturzpartei liegt« – und diese Gefahr hielten die »Nachrichten« aufgrund der Vorstandserklärung für gegeben – müßten die »nötigen gesetzlichen oder disziplinarischen Handhaben«, falls sie in Hamburg noch nicht bestünden, schleunigst geschaffen werden.²⁸

Diesmal blieben Senat und Behörde nicht unbeeindruckt. Die Maßnahmen, die sie ergriffen, richteten sich allerdings nicht gegen vermeintlich der Sozialdemokratie nahestehende Lehrer, sondern gegen den Lehrerverein, dessen Vorstand sich in der Wahlrechtsfrage einseitig exponiert hatte.²⁹

Die »Gesellschaft der Freunde« mußte bei ihrer Hundertjahrfeier im November 1905 auf die Anwesenheit von Vertretern des Senats und von Mitgliedern und Beamten der Oberschulbehörde verzichten. Im übrigen ließ die Behörde durchblicken, daß sie erwäge, die Schulbücher für die hamburgischen Volksschulen künftig nicht mehr vom Verlag der »Gesellschaft der Freunde« zu beziehen, die die Einnahmen aus diesem umfangreichen Verlagsgeschäft bekanntermaßen ihren sozialen Kassen zuführte. Die offene Krise, zu der sich aus Anlaß der

Vorstandserklärung die vereinsinternen Gegensätze zwischen den »Reform«-Kreisen und der konservativen Gruppe verschärft hatten, fand unter diesem wirtschaftlichen Druck Ende Februar 1906 mit der Zurücknahme der Wahlrechtserklärung eine Lösung, mit der — ohne daß der politisch-weltanschauliche Richtungsstreit ausgetragen oder beigelegt worden wäre — der »Kassenverein« über den »Debattierklub« den Sieg davontrug.

Auch mit dem Hochspielen der taktisch ungeschickten Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde« zum politischen Skandal war es also den »Hamburger Nachrichten« nicht gelungen, Senat und Behörde in der Frage der Staatserziehung zu einer stärkeren Orientierung am Vorbild Preußen zu bewegen. In bezug auf die Lehrer beschränkte sie sich wie bisher darauf, ihr bekannt gewordene Fälle von Mitwirkung an sozialdemokratischen Veranstaltungen als Verstöße gegen die geltenden beamtenrechtlichen Bestimmungen zu behandeln.³⁰ Im Bereich des Seminar- und des Volksschulunterrichts blieb es im Hinblick auf die Staatserziehung vorerst noch bei den Bestimmungen der Lehrpläne von 1895/96. Der im Vergleich zu Preußen relativ liberale Kurs, den Hamburg mit diesen Lehrplänen eingeschlagen hatte, fand jedoch in dem veränderten politischen Klima, das in der Hansestadt angesichts der Entwicklung der Sozialdemokratie entstanden war, in amtlichen Kreisen außerhalb der Oberschulbehörde und auch im Senat keinen Rückhalt mehr. Das zeigt ein Urteil des hamburgischen Disziplinargerichts, das 1907 unter dem Vorsitz von Bürgermeister Dr. Mönckeberg gegen einen Volksschullehrer erging, der sich bei den Reichstagswahlen für ein sozialdemokratisches Wahlbüro betätigt hatte. Nach diesem Urteil war es Aufgabe der Lehrer und damit der Schule, »die heranwachsende Jugend im nationalen Sinne zu erziehen, in ihr die Liebe zum Vaterland und das Vertrauen zu der Regierung zu erwecken und darauf hinzuwirken, daß die Jugend in den späteren Lebensjahren sich infolge der ihr erteilten Lehren der bestehenden Staatsregierung fügt«.³¹ Die damit gekennzeichnete Staatserziehung unterschied sich nach Inhalt und Ziel kaum mehr von derjenigen, die in Preußen 1889 zur Abwehr der Sozialdemokratie eingeführt worden war und die in Hamburg seit dem Ende der neunziger Jahre von den »Hamburger Nachrichten« und den ihr nahestehenden rechtsnationalen Kreisen als Mittel gegen den weiteren Aufstieg der »Umsturzpartei« und zur Unterdrückung der für ebenfalls staatsgefährdend gehaltenen Bestrebungen der Reformbewegung gefordert wurde.

Staatsbürgerlicher Unterricht als Waffe gegen die »Umsturzpartei«

Im Winter 1907/08 setzte die »Rechte« in der Bürgerschaft zu einem weiteren, massiven Vorstoß in der Frage der Staatserziehung an. Den Anlaß hierzu hatte indirekt die seit dem Mannheimer Parteitag von 1906 verstärkte Aktivität der Sozialdemokratie in der Bildungs- und Jugendarbeit gegeben.³² Das unmittelbar auslösende Moment bildeten jedoch die Bürgerschaftswahlen vom Herbst 1907. Bei diesen Wahlen hatte sich gezeigt, daß die hamburgische Wahlrechtsänderung vom Frühjahr 1906³³ die von ihren Initiatoren erhoffte Wirkung, das heißt eine Stärkung des nichtdemokratischen bürgerlichen Elements in der Bürgerschaft auf Kosten der Sozialdemokratie, nicht gezeitigt hatte. In den rechtspolitischen Kreisen der Hansestadt bestand danach kein Zweifel mehr daran, daß die den hamburgischen Volksschülern »erteilten Lehren« nicht mehr hinreichten, sie der »bestehenden Staatsregierung« gefügig zu erhalten. Daher brachte die Fraktion der Rechten im Spätherbst 1907 in der Bürgerschaft einen Antrag ein, mit dem der Senat um gesetzliche Einführung eines »staatsbürgerlichen Unterrichts« an den öffentlichen Schulen ersucht wurde.³⁴ Nach der Begründung dieses Antrags durch den Vorsitzenden des Reichstagswahlvereins von 1884 in Hamburg, Prof. Dr. August Voller, am 8. Januar 1908 in der Bürgerschaft war damit erklärtermaßen beabsichtigt, die Schule als Instrument zur Bekämpfung der Sozialdemokratie einzusetzen. Die letzte Wahlbewegung habe gezeigt, so führte Voller aus, wie leicht diejenigen »Bevölkerungsschichten, deren Kinder vorwiegend Volksschulen besuchen«, »radikalen Theorien« anheimfielen. Trüge nicht die Schule Vorsorge, so wären die entlassenen Volksschüler diesen Theorien ausgeliefert. Abends stünden in Hamburg »die jugendlichen Sendboten der extremsten Partei unseres Volkes« an den Türen der Gewerbeschulen und lockten die jungen Leute in ihre Jugendorganisationen, wo ihnen »ein Zerrbild der Wahrheit« vermittelt würde. Als Vorbild für den staatsbürgerlichen Unterricht, wie er den Antragstellern für die Volksschulen vorschwebte, stellte Voller den Lehrplan der hamburgischen Lehrerseminare für Geschichte von 1895 hin.³⁵

Nach diesem Lehrplan, den die Antragsteller der Rechten in Unkenntnis des preußischen Vergleichsmaterials wie auch der hamburgischen Praxis als hinreichende Direktive für eine Staatserziehung mit der von ihnen erstrebten Wirkung ansahen, waren bereits seit über einem Jahrzehnt die künftigen Volksschullehrer Hamburgs über die »Verderblichkeit und schlimmen Folgen aller gewaltsamen Versuche

einer Änderung der sozialen Ordnungen« aufgeklärt worden. Die »Hamburger Nachrichten« hatten sich ungeachtet dessen veranlaßt gesehen, die Volksschullehrer weitgehend für »Genossen der Umsturzpartei« zu halten. Es waren denn auch die »Nachrichten« gewesen, die nach Bekanntwerden des Antrags auf Einführung eines »staatsbürgerlichen Unterrichts« das Problem der Staatserziehung unter dem Gesichtspunkt der hierfür in der Lehrer- und Elternschaft bestehenden politischen Voraussetzungen erörterten.³⁶ Dabei ging das Blatt davon aus, daß einerseits die Volksschulen, an denen sich das »Schülermaterial größtenteils aus Kindern des Proletariats« zusammensetzte, in verstärktem Maß der Staatserziehung bedürften, daß aber andererseits gerade hier wegen der unter den Volksschullehrern zutage getretenen, angeblich dem »Staatswohl« abträglichen Tendenzen »größte Vorsicht« bei der Auswahl der Lehrer geboten erscheine. Wo dem Lehrer, der staatsbürgerlichen Unterricht erteile, »politischer Takt und nationale Gesinnung« fehlten, werde die Jugend in direktem Widerspruch zu dem von den Antragstellern verfolgten Zweck »nicht zum politischen Dienst für das Vaterland, sondern für eine bestimmte Partei erzogen«.³⁷ An den höheren Staatsschulen bestand dagegen nach Meinung der »Hamburger Nachrichten« eine solche Gefahr so gut wie gar nicht. Hier gehörte nicht nur das »Schülerpublikum mehr den gebildeten Familien« an und bedurfte daher der staatszieherischen Einwirkung durch die Schule nicht in dem Maße wie das überwiegend proletarische »Schülermaterial« der Volksschulen. Hier war es auch in dem von den »Nachrichten« gemeinten Sinn mit dem »politischen Takt« und der »nationalen Gesinnung« der Lehrer weitaus günstiger bestellt.

Im folgenden soll versucht werden, den politischen Standort der Volksschullehrer so weit zu ermitteln, wie die in dieser Hinsicht spärliche Quellenlage dies zuläßt. Besonderes Gewicht ist dabei auf die Frage des Engagements im Sinne der Sozialdemokratie zu legen, die von den »Hamburger Nachrichten« aus politischen Gründen wiederholt einseitig herausgestellt worden war. Ferner wird auf die von den »Nachrichten« konstatierte Zuverlässigkeit der Oberlehrerschaft im Hinblick auf »nationale Gesinnung« sowie auf deren Übermittlung an die Schüler der höheren Schulen einzugehen sein. Schließlich aber soll für beide Schulgattungen bereits die Frage nach den politischen Überzeugungen der jeweiligen Elternschaft angesprochen werden.

Der politische Standort der Hamburger Volksschullehrer

Ein Teil der reformerisch eingestellten Volksschullehrer tendierte zweifellos zur Sozialdemokratie. Bereits in den achtziger Jahren soll ein engerer Kreis um die von Harro Köhncke begründete »Pädagogische Reform« dieser Partei nahegestanden haben. Als Motiv hierfür nennt Johannes Schult, der später selbst zu diesem Kreis gehörte, neben der Herkunft eines Teils dieser Lehrer aus der Arbeiterschaft den Umstand, daß die in Hamburg als Berufsgruppe erst spät entstandene Lehrerschaft der öffentlichen Volksschule sich in ähnlicher Weise wie zur gleichen Zeit die Arbeiterschaft »gegen eine gesellschaftliche und wirtschaftliche Reaktion« hätte wehren müssen. Schließlich aber hebt Schult das bereits an anderer Stelle erörterte politische Motiv hervor: die Sympathien, die die Arbeiterbewegung in der Zeit ihrer Unterdrückung durch das Sozialistengesetz bei jener zunächst kleinen Gruppe von Volksschullehrern gefunden hatte, die in die Hamburger Reformbewegung das stark ausgeprägte sozialkritische Element einbrachte.³⁸ Bis 1914 soll die Zahl der mit der Arbeiterbewegung sympathisierenden Volksschullehrer nach Schults Erinnerung auf »Hunderte« angewachsen sein, »darunter fast die ganze Führerschaft der Lehrer«. Einige von ihnen hätten es sogar schon in der Vorkriegszeit gewagt, der SPD formell beizutreten.³⁹

In den Jahren um 1900, als die »Hamburger Nachrichten« die Volksschullehrerschaft als weitgehend vaterlands- und religionsfeindlich und als stark sozialdemokratisch orientiert hinzustellen versuchten mit dem Ziel, die Oberschulbehörde zur Eindämmung der in der Reformbewegung zur Entfaltung gelangenden demokratischen und weltanschaulichen Tendenzen zu veranlassen, dürfte die Zahl derjenigen Lehrer, die mit der Sozialdemokratie durch aktive Zusammenarbeit verbunden waren, allerdings noch sehr gering gewesen sein. Zu dieser Zeit beschränkte sich die parteipolitische Aktivität dieser Lehrer im wesentlichen auch noch auf die von den »Nachrichten« als »staatsfeindlich« kritisierte Mitwirkung bei sozialdemokratischen Bildungsveranstaltungen wie jener Buch- und Kunstausstellung im Dezember 1904. Das aber war eine Betätigung, die nach der durchaus zutreffenden Bemerkung eines der führenden Vereinigten Liberalen, Dr. Carl Braband, 1905 in der Bürgerschaft darin bestand, »in den sozialdemokratischen Kreisen *das* Gute zu fördern, was wir für *alle* Kreise gefördert wünschen«, eine Betätigung, die deshalb nach Brabands Meinung auch nicht verboten werden durfte.⁴⁰

Um nichts anderes als um die von Braband gekennzeichnete Form der außerberuflichen Bildungsarbeit handelte es sich letzten Endes auch bei der Mitwirkung von Volksschullehrern im Arbeiterbildungswesen. Weil hier jedoch die »Verquickung mit dem sozialdemokratischen Parteiwesen« evident war, vertrat die Oberschulbehörde die Auffassung, daß eine solche außeramtliche Betätigung mit dem Beamtenstatus der Volksschullehrer nicht vereinbar sei.⁴¹ Wegen der Maßregelungen, die daher seitens der Behörde zu befürchten waren, hatten sich zunächst nur einige wenige Volksschullehrer zur Mitwirkung im Arbeiterbildungswesen bereitgefunden. Das änderte sich in den Jahren nach 1906, als die Sozialdemokratie im Anschluß an den Mannheimer Parteitag zu verstärkter Aktivität auf dem Gebiet der Bildungs- und Jugendarbeit ansetzte, während sich gleichzeitig die amtliche Auffassung zur Frage Staatserziehung und Lehrerschaft deutlich verschärfte.⁴² Erst jetzt kam es zu einer Ausdehnung und — in Anbetracht der veränderten politischen Lage — zu einer starken Politisierung der Mitarbeit hamburgischer Volksschullehrer im Arbeiterbildungswesen und in der sozialdemokratischen Jugendarbeit.

Die Initiative hierzu ging von C. August Hellmann aus, einem schon früh aktiv im Arbeiterbildungswesen tätigen Volksschullehrer, dem es bis 1909 gelang, eine größere Zahl seiner Kollegen für diese illegale Arbeit zu gewinnen. Zum Schutz der beteiligten Lehrer wurde eine »Sozialwissenschaftliche Vereinigung« gegründet, die ihre Mitglieder einmal im Monat zu Vortragsveranstaltungen versammelte und damit ihre eigentlichen Ziele sowohl tarnte als auch förderte.⁴³ Diese Ziele waren: Beeinflussung der in schulpolitischer Hinsicht relevanten Gruppen, wie vor allem die Lehrer- und Elternschaft der Volksschulen, im Sinne der sozialdemokratischen Schulreformbestrebungen, ferner Ausbau und Vertiefung der sozialdemokratischen Bildungs- und Jugendarbeit sowie schließlich Heranbildung geeigneter Nachwuchskräfte für Schulpolitik und Arbeiterbildungswesen.

Die »Sozialwissenschaftliche Vereinigung« hatte ihre Arbeit 1909 mit etwa 20 Mitgliedern aufgenommen; bis 1912 erreichte sie einen Mitgliederstand von 54. Zu dieser Zeit begann die Kampagne der »Schulzeitung« gegen die sozialdemokratischen Elterngemeinschaften, in denen die der »Sozialwissenschaftlichen Vereinigung« angehörenden Volksschullehrer durch aufklärende Vorträge mitarbeiteten. Nachdem einige von ihnen wegen dieser Betätigung von der Oberschulbehörde vernommen worden waren,⁴⁴ schien das Risiko des Bekanntwerdens der von der Vereinigung verfolgten Bestrebungen gegenüber dem Schutz vor behördlichen Maßregelungen, den sie als Tarnorganisation

bieten sollte, zu überwiegen. Daher löste sich die Vereinigung etwa ein Jahr vor dem Weltkrieg auf. Johannes Schult, der ihrem ersten Vorstand angehört hatte, mißt dieser Organisation, indem er sie als »das Kulturgewissen der Hamburger Arbeiterbewegung« bezeichnet,⁴⁵ aus der Rückschau eine allzu gewichtige Bedeutung bei. Die Vereinigung verstand sich als eine »Kameradschaft im Kampf um den Sozialismus«. ⁴⁶ Als solche wirkte sie auf die sozialdemokratische Bildungsarbeit in Hamburg zweifellos nicht nur anregend, sondern auch mitgestaltend ein. Durch den Einfluß, den einzelne ihrer Mitglieder auf die »Pädagogische Reform« und auf die Arbeit im Lehrerverein ausübten, sowie durch die systematische Aufklärungsarbeit in den an zahlreichen Volksschulen bestehenden Elterngemeinschaften leistete die »Sozialwissenschaftliche Vereinigung« darüber hinaus auch wirksame Vorarbeit für die im Revolutionswinter 1918/19 einsetzende Schulreform. Für den vorliegenden Zusammenhang ist die Vereinigung vor allem deshalb von Bedeutung, weil an ihr gezeigt werden kann, daß im Gegensatz zu den wiederholten Behauptungen der »Hamburger Nachrichten« in der Vorkriegszeit diejenigen Volksschullehrer, die man aufgrund ihrer parteipolitischen Betätigung als »Genossen der Umsturzpartei« hätte bezeichnen können, innerhalb der Lehrerschaft Hamburgs eine kleine, wenn auch — wie konservative Gegner im Lehrerverein mit Recht hervorhoben — »besonders rührige« Minderheit bildeten.⁴⁷

Wie stark demgegenüber die liberal-demokratische Gruppe unter den Hamburger Volksschullehrern war, ist nicht auszumachen. Zu ihren führenden Köpfen zählten vor allem diejenigen Lehrer, die infolge der Gewährung des passiven Wahlrechts an die Beamten ab 1907 in die Bürgerschaft gewählt wurden. Es waren dies Rektor August Koltz und die Lehrer Hermann Junge und Karl Käckenhoff, die der Fraktion der Vereinigten Liberalen angehörten, sowie Theodor Blinkmann, der für die gemäßigt liberale Linke in die Bürgerschaft ging und nach 1918 als führender schulpolitischer Sprecher der deutschdemokratischen Fraktion bei der Verwirklichung der Schulreform an hervorragender Stelle mitarbeiten sollte. Andererseits trat ein so entschiedener Demokrat wie Fritz von Borstel, der im Vorstand der »Gesellschaft der Freunde« und in der Volksbildungsarbeit als einer der Exponenten liberal-demokratischer Reformbestrebungen tätig war, vor 1918 parteipolitisch nicht hervor. Es ist daher damit zu rechnen, daß die durch diese wenigen Namen repräsentierte Anhängerschaft der liberalen Parteien ihrer Stärke nach hinter der sozialdemokratischen Gruppe nicht wesentlich zurückblieb.

Erheblich höher als der Anteil der aktiv in einer der linksgerichteten Parteien mitarbeitenden Lehrer lag zweifellos der Anteil der sozialdemokratischen und liberal-demokratischen Wähler in der Hamburger Volksschullehrerschaft. Er dürfte sich mindestens auf jene etwa 10 Prozent des Mitgliederstandes der »Gesellschaft der Freunde« belaufen haben, die mehr oder weniger regelmäßig an deren Arbeitsversammlungen teilnahmen. Das aber waren die der »Pädagogischen Reform« nahestehenden Kreise, für die das Organ der Reformbewegung 1913 anlässlich der letzten Bürgerschaftswahlen vor dem Krieg feststellte, sie könnten der Sozialdemokratie oder den Vereinigten Liberalen ihre Stimme geben, weil diese beiden Parteien »bisher unsere schulpolitischen Forderungen strikte vertreten« hätten.⁴⁸

Für den politischen Standort, den im Gegensatz hierzu die weit überwiegende Mehrheit der Hamburger Volksschullehrer in der Vorkriegszeit einnahm, muß — da verlässliche Angaben hierzu gänzlich fehlen — von einer im Rückblick auf das Jahr 1905/06 getroffenen Feststellung Blindmanns ausgegangen werden. Danach soll »ein erheblicher Teil der Lehrerschaft« seiner politischen Anschauung nach »auf dem Boden des Wahlrechtsentwurfs« gestanden haben.⁴⁹ Das muß nicht bedeuten, daß diese Mehrheit durchweg so ausgesprochen rechtsnationale Anschauungen vertrat wie die »Hamburgische Schulzeitung«, die sich als Organ der »Reform«-Gegner verstand. Dennoch erscheint es gerechtfertigt, den politischen Standort dieser Volksschullehrerkreise zu einigen Punkten, die für das Problem Lehrerschaft und Staatserziehung von Bedeutung sind, aufgrund der »Schulzeitung« zu charakterisieren.

Anfang der neunziger Jahre stand überall in Deutschland auf der Tagesordnung der Volksschullehrervereine die Frage des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes, zu dem bisher den Seminarabsolventen eine Berechtigung nicht erteilt worden war. In Hamburg vertraten die »Reform«-Kreise die Meinung, der Einjährig-Freiwilligen-Dienst sei »ein Vorrecht der Besitzenden, das wir nicht sanktionieren sollten, indem wir es auch für uns beanspruchen«.⁵⁰ Die »Schulzeitung« versicherte dagegen, jeder Lehrer, »der ein deutsches Herz im Busen trägt, das treu zu Kaiser und Reich steht«, sei »gewiß auch in seiner Schule eine »Wacht am Rhein«, einerlei, ob er des Kaisers Rock getragen oder nicht«. Aber man sollte es doch auch dem Lehrer ermöglichen, seine »Ehrenpflicht«, der er gern und willig folge, »mit Lust und Liebe« — das heißt als Einjährig-Freiwilliger — »erfüllen zu können«.⁵¹ Nachdem den Volksschullehrern dieses Privileg 1900 zugesprochen worden war, strebten auch hamburgische Seminarabsolventen »zur militärischen

Ehrenstellung eines Reserveoffiziers«. Bis 1913 waren es 28, die dieses Ziel erreichten. Da sie als »Lehrer-Offiziere« nicht mehr Volksschullehrer bleiben mochten, traten die meisten von ihnen an die Vorschulen der höheren Staatsschulen über.⁵²

In der Frage des Einjährig-Freiwilligen-Privilegs darf allerdings nicht übersehen werden, daß es hierbei für die Volksschullehrer in erster Linie um eine Hebung ihres berufsständischen Prestiges ging. Einerseits empfanden sie es als diskriminierend, daß dieses Privileg mit dem Reifezeugnis einer sechsstufigen Realschule erteilt wurde, nicht aber mit dem des Lehrerseminars. Andererseits spielte gerade für die national eingestellten Volksschullehrerkreise die Tatsache eine Rolle, daß die Oberlehrer, die in ihrer Mehrzahl Reserveoffiziere waren, durch diese »militärische Ehrenstellung« an gesellschaftlichem Ansehen erheblich gewonnen hatten. Für die »Schulzeitung« ist charakteristisch, daß sie dieses Problem in derselben nationalen Phraseologie erörterte, deren sich auch die Oberlehrer bedienten, wenn es um ihren militärischen Dienst ging.⁵³

Ein weiterer Punkt, an dem die national eingestellten Volksschullehrer Hamburgs sich am Vorbild der Oberlehrer orientierten, war die Kaisergeburtstagsfeier. Der Hamburger Oberlehrerverein veranstaltete seit 1891 jedes Jahr am 27. Januar, dem Geburtstag Kaiser Wilhelms II., einen Kaiser-Kommers, der mit »warm empfundenen Reden auf den Kaiser und Hamburg«⁵⁴ und mit Gesangsdarbietungen »gehaltvolle Stunden vaterländischer Erhebung« bot.⁵⁵ Diesem Beispiel folgten Hamburgs Volksschullehrer zum erstenmal 1914. Die Feier war gut besucht und erfüllte die Teilnehmer mit tiefer Genugtuung: »Wir hatten etwas erreicht, das uns bisher gefehlt hatte, an einem Tage, an dem überall im Deutschen Reiche die Nationalgesinnten sich vereinen, um den Geburtstag ihres Kaisers festlich zu begehen«.⁵⁶ Ein Vergleich der Reden, die dabei gehalten wurden, mit denjenigen, die die Oberlehrer bei ihrem Kaiser-Kommers am Vorabend des 27. Januar 1914 zu hören bekamen, läßt allerdings deutliche Nuancen erkennen. Die Volksschullehrer betonten in ihren Ansprachen den staatserzieherischen Auftrag, dem sie sich verpflichtet wußten. Noch ganz unter dem Eindruck der nationalen Jahrhundertfeiern des Jahres 1913 stellten sie die Frage, was sie tun könnten, um die bei diesen Feiern ausgestreute »junge Saat« zu hegen und zu pflegen. Was die Väter »auf Frankreichs Feldern mit Blut und Eisen geschmiedet« hatten, schien den Festrednern der rechtspolitischen Volksschullehrerschaft von innen her gefährdet durch »schwächliches Weltbürgertum, das Sturm läuft gegen jede notwendige Äußerung nationaler Gefühle«.⁵⁷ Die Oberlehrer

empfangen dagegen die Staatserziehung und die Frage der inneren Einheit der Nation nicht als vordringliches Problem. Für sie stand vielmehr der weltpolitische Aspekt der nationalen Zukunft im Vordergrund, die Frage, ob »eine weitere friedliche Entwicklung oder eine kriegerische Entscheidung« zu erwarten sei.⁵⁸

Als diese Frage wenige Monate später mit Kriegsausbruch ihre Antwort gefunden hatte, zog die »Schulzeitung« im Hinblick auf das Problem der Staatserziehung Bilanz: Was das Volk jetzt »stark und unüberwindlich« mache, das seien »Vaterlandsliebe und Pflichtgefühl«. Sie »in der Jugend zu pflegen gegenüber dem in den letzten Jahrzehnten überhand nehmenden Humanitätsdusel und gegenüber ästhetisierender Verweichlichung und Verweiblichung«, das — so stellte Schriftleiter Paul Günther mit einem deutlichen Seitenhieb gegen die seit Jahrzehnten bekämpften »Reform«-Kreise fest — sei ein »Kernstück« der Arbeit der »Schulzeitung« gewesen. »Wir sind in der glücklichen Lage, daß wir unsern Kurs nicht ändern brauchen; geradeaus geht's weiter«. Als »eine große und eine schwere Aufgabe der Zukunft« bezeichnete Günther die Sorge dafür, daß »diese unsere Richtung, der heute alles zustimmt, durchhält, durchhält, auch wenn der Krieg vorüber, daß sie wieder die selbstverständliche und dauernd herrschende wird«. ⁵⁹

Damit war aus der Sicht der christlich-konservativen und rechtsnationalen Gegner des »modernen Radikalismus« bereits 1914 das Kontinuitätsproblem angesprochen, und zwar nicht nur für die engere Fragestellung der Staatserziehung, sondern für die diesen politischen Teilaspekt einschließende gesamte Problematik der inneren Reform. Die Frage, welche der beiden Richtungen nach dem Krieg die »selbstverständliche« sein würde, konnte sich 1914 überhaupt nur für Lehrer und Eltern der Volksschule stellen. Denn nur um die politische, religiös-weltanschauliche und pädagogische Grundlage der Volksschul-erziehung war es in den seit Beginn der neunziger Jahre geführten Richtungskämpfen um innere Reform gegangen.

Die Hamburger Oberlehrer im Dienst »für Deutschlands Macht und Größe«

Ganz anders lagen demgegenüber die Verhältnisse an den höheren Schulen Hamburgs. Innerhalb ihrer Lehrerschaft gab es politisch, religiös-weltanschaulich oder pädagogisch linke Reformtendenzen, die zur Ausbildung rivalisierender Richtungen, zumal auf dem Gebiet der Staatserziehung, hätten führen können, vor 1918 überhaupt nicht.

Unter den Oberlehrern herrschte in Fragen der »nationalen Gesinnung« weitgehende Eintracht. Auch bestand bei dem »Schülerpublikum« der höheren Schulen, das sich im Gegensatz zu dem »Schülermaterial« der Volksschulen vornehmlich aus »gebildeten Familien« des Bürgertums rekrutierte, für die Oberlehrer kaum Anlaß zu der Befürchtung, ihre Bemühungen um Staatserziehung könnten in Widerspruch zu den Überzeugungen der Eltern ihrer Schüler geraten. Es mag daher im vorliegenden Zusammenhang genügen, an einigen charakteristischen Beispielen die Richtung aufzuzeigen, in der in der Vorkriegszeit an den höheren Schulen Staatserziehung erfolgte.

Mit seiner Rede auf der Schulkonferenz von 1890 hatte, wie bereits an anderer Stelle erörtert, Wilhelm II. in dieser Hinsicht den höheren Schulen den Weg gewiesen. Es galt, »nationale junge Deutsche« zu erziehen.⁶⁰ In Auswirkung dieser Kaiserrede entwickelte sich die historische Belehrung im jetzt stärker zeitbezogenen Geschichtsunterricht sowie in Morgenandachten und bei Schulfeiern zum Medium politischer Beeinflussung. Ein charakteristisches Beispiel hierfür bietet die Rede, mit der Prof. Dr. Ferdinand Ohly im April 1900 in einer Schulfeier sein Amt als Direktor der Bergedorfer Hansaschule antrat. Nachdrücklich wies Ohly seine Schüler auf die Notwendigkeit hin, »neben unserer von aller Welt bewunderten und gefürchteten Landmacht eine Flotte zu schaffen« als verlässlichen Rückhalt »für Deutschlands Macht und Größe«. Das Verständnis hierfür zu wecken, sei »Aufgabe einer wahrhaft patriotischen Erziehung«.⁶¹ Ohly griff damit der behördlichen Empfehlung, die Flottenfrage in der Oberstufe zu behandeln, bereits vor. Eine solche Empfehlung erhielten die Direktoren der höheren Staatsschulen erst zwei Monate später aufgrund eines Ersuchens des Staatssekretärs des Reichs-Marine-Amtes, v. Tirpitz, an Bürgermeister Hachmann vom 11. Juni 1900.⁶²

Der Deutschunterricht entwickelte sich infolge dieser verstärkt nationalen Orientierung der höheren Schule zum Einfallstor für völkische Tendenzen. Dies läßt der Bericht erkennen, den Dr. Fritz Enss vom Johanneum 1913 dem Oberlehrerverein über die »Ziele und Forderungen« des im Jahr zuvor gegründeten »Deutschen Germanistenverbandes« erstattete. Es gelte, »den Betrieb des Deutschen auf der Schule und Hochschule so umzugestalten, daß unser gesamtes Geistesleben viel mehr als bisher auf völkische Grundlage gestellt werde«, führte Enss aus. Das bedeute keinen Kampf gegen das humanistische Bildungsideal, sondern einen »planvollen Ausbau der in allen drei Schulgattungen gleicherweise vorhandenen Ansätze einer allgemeinen nationalen Jugendbildung«.⁶³ Hier liegen bereits die wesentlichen Ansätze vor für

die in den zwanziger Jahren zuerst im Bereich der höheren Schule zur Geltung gelangende Deutschkundebewegung. Daß die Anstöße zu solchen Bemühungen um ein deutsches Bildungsideal aus einer Richtung kamen, die für völkische Tendenzen offen war, ist bereits an anderer Stelle hervorgehoben worden.

Indirekt und in verschiedenen Fächern wirkte sich in staaterzieherischer Hinsicht an den höheren Schulen jener Sozialdarwinismus aus, der als die Weltanschauung bezeichnet werden kann, die der imperialistischen Weltpolitik des wilhelminischen Deutschlands zugrunde lag.⁶⁴ Dieser Sozialdarwinismus tritt beispielhaft in der Zuschrift eines hamburgischen Oberlehrers an die »Hamburger Nachrichten« zutage, mit der diese gegen den Abdruck eines Aufrufs der »Friedensgesellschaft« in der »Pädagogischen Reform« protestierten. In dieser Zuschrift heißt es: Besser als in den meisten übrigen Berufen wisse man im höheren Lehrerstand, »daß infolge der Verschiedenheit der Anlage und Begabung der einzelnen wie der Völker und Rassen Gegensätze, Konflikte und Kriege, sei es für die nationale Ehre, sei es für wirtschaftliche oder geistige Güter, nie aufhören können«. Ein Lehrer, der aus der Geschichte der großen Kriege des Altertums nicht gelernt habe, »daß Kriege stets die ultima ratio im Wettlauf der Völker bleiben werden«, verdiene nicht, an einer höheren Schule zu unterrichten.⁶⁵

Diese militant sozialdarwinistische Auffassung, die von der »Notwendigkeit eines ewigen Kampfes zwischen den Mächten der Erde« ausging und auch in Verbindung mit ausgesprochen christlichen Überzeugungen anzutreffen war,⁶⁶ dürfte in der Oberlehrerschaft der Vorkriegszeit stark verbreitet gewesen sein. Daneben gab es zahlreiche Vertreter eines geschichtsphilosophischen Skeptizismus, der den Ablauf der Geschichte der Völker denselben Gesetzen des Werdens und Vergehens unterworfen sah wie den einzelnen Menschen und die belebte Natur. Für diese Richtung ist vor allem die Festrede anzuführen, die Schulrat Prof. Dr. Maximilian Brütt 1906 bei der Einweihung der Realschule in Hamm hielt. Brütt zeichnete die seit mehr als einem Menschenalter anhaltende »Periode der aufsteigenden Entwicklung« Deutschlands nach und schloß daran die »bange Frage« an: »Kann es denn auf die Dauer so bleiben, muß nicht über kurz oder lang ein Rückschlag kommen, der uns dem Niedergange zuführt?«⁶⁷

Als die Zuspitzung der politischen Lage ab 1912 eine Entscheidung hierüber in naher Zeit erwarten ließ, empfand man dies in Kreisen der Oberlehrerschaft, die in dieser Hinsicht als repräsentativ für das gebildete Bürgertum gelten kann, als eine Art Befreiung. Die Reden bei den nationalen Jahrhundertfeiern im Frühjahr und Herbst 1913 lassen

dies deutlich erkennen. In einer solchen Rede begrüßte der damalige Direktor der Winterhuder Realschule, Prof. Dr. Edmund Kelter, die »heiße Welle vaterländischen Empfindens«, die »mit elementarer Macht über Nacht zum Durchbruch gekommen« sei. »Uns durchschauert die Ahnung von der unbesiegbaren Kraft des Germanentums, wofern wir nur jedes Opfer zu bringen bereit sind«. ⁶⁸

Die Mehrzahl der hamburgischen Oberlehrer sowie der Elternschaft der höheren Schulen vermochte sich — wie weiter unten zu zeigen sein wird — nach der militärischen Niederlage und dem ihr im November 1918 folgenden politischen Umbruch von solchen Überzeugungen nur schwer zu trennen. Diese Lehrer- und Elternkreise hatten die hier in einigen charakteristischen Beispielen angedeutete Richtung der Staatserziehung bis 1918 für die »selbstverständliche« gehalten. Eine den ideellen Grundlagen der parlamentarisch-demokratischen Republik von Weimar entsprechende Richtung für die Staatserziehung als »dauernd herrschende« anzuerkennen, waren die meisten von ihnen nicht bereit. An den Volksschulen sollte sich dieses Problem dagegen weit weniger schwierig gestalten, und zwar einmal deshalb, weil die meisten Volksschullehrer, die in der Vorkriegszeit den »Reform«-Kurs abgelehnt hatten, nach 1918 über eine allmähliche Rezeption der Reformpädagogik zur Überwindung ihrer früher praktizierten Methode einseitig national-religiöser Indoktrination gelangten, zum anderen aber, weil an den Volksschulen ein großer Teil der Elternschaft die demokratische Republik als Staatsform bejahte und weil daher die Volksschullehrer in weitaus stärkerem Maße als die Lehrer an den höheren Schulen bei der Staatserziehung an die Überzeugungen des Elternhauses anknüpfen konnten.

Elternrecht und Staatsraison vor 1918

Für die Staatserziehung ist damit — ähnlich wie zuvor bereits für die religiöse Schulerziehung — neben dem Standort der Lehrerschaft die Einstellung der Eltern als Problem der inneren Reform gekennzeichnet. Für die Frage nach Kontinuität und Wandel in der Staatserziehung nach 1918 ist im vorliegenden Zusammenhang noch das Problem des Elternrechts herauszuarbeiten. In Anbetracht der in der Vorkriegszeit bestehenden politischen Machtverhältnisse kann dies sinnvoll nur aus der Perspektive derjenigen erfolgen, die es für erforderlich und gerechtfertigt hielten, die öffentliche Schule in den Dienst der Bekämpfung der Sozialdemokratie zu stellen. Wie verhielten sich diese konservativen und rechtsnationalen Kreise gegenüber der Tatsache, daß die

von ihnen gewünschte Staatserziehung notwendig in Widerspruch zu den politischen Überzeugungen der sozialdemokratischen Eltern treten mußte, die ihrerseits keine Möglichkeit hatten, ihr Erziehungsrecht geltend zu machen oder ihre Kinder dem politischen Einfluß der Staatsschule zu entziehen? Zu dieser Frage soll im folgenden noch einmal auf die Verhandlungen der Bürgerschaft im Januar 1908 über die Einführung eines »staatsbürgerlichen Unterrichts« zurückgegriffen werden.

Die Bürgerschaftsdebatte vom 8. Januar 1908 zeigt, daß die Sprecher der Rechtsparteien ganz selbstverständlich dem Staat das Recht zubilligten, die Zöglinge der öffentlichen Schulen ohne Rücksicht auf die Überzeugungen ihrer Eltern im Sinne der bestehenden Ordnung von Staat und Gesellschaft zu erziehen. »Wir leben in einem bürgerlichen Staat«, hielt Dr. Rudolf Mönckeberg als Sprecher der Rechten dem Vorsitzenden der SPD-Fraktion, Otto Stolten, entgegen, »und vorläufig noch nicht in einem sozialdemokratischen«. Deshalb müsse man »eben von diesem Staate ausgehen«. ⁶⁹ Neben diesem positiven Aspekt der Staatserziehung betonten die Antragsteller mit besonderem Nachdruck deren negative Funktion: die Abwehr »staatsfeindlicher« Bestrebungen. In diesem Sinne wollte der Abgeordnete der Rechten Rudolf Sieverts die öffentlichen Schulen ausdrücklich in den Dienst staatlicher Selbstbehauptung gestellt wissen. ⁷⁰

Diesen Erwägungen, die in der damaligen politischen Situation nicht der Staatsraison im Sinne eines den partikulären Gruppen- und Parteiinteressen übergeordneten allgemeinen Staatswohls entsprachen, sondern einseitig den Interessen der vom Klassenwahlrecht begünstigten bürgerlichen Kreise, die mit der bestehenden Ordnung ihre politischen und sozialen Privilegien zu erhalten wünschten, ordneten die Antragsteller ganz selbstverständlich das Erziehungsrecht der Eltern unter. Rudolf Sieverts räumte in seiner großen Rede am 8. Januar 1908 ein, es sei zwar »im höchsten Maße bedauerlich«, wenn die staatsbürgerliche Belehrung — wie im Falle der Kinder von Sozialdemokraten beabsichtigt! — »mit den Einflüssen des Elternhauses in Widerspruch« trete. Die Schuld daran treffe aber die Sozialdemokratie, die mit ihrer verstärkten Bildungs- und Jugendarbeit darauf ausgehe — Sieverts bezog sich hierbei auf eine Äußerung des damaligen Staatssekretärs des Reichsamts des Innern, von Bethmann Hollweg, kurz zuvor im Reichstag —, »dem jugendlichen Gemüte Gift zu bieten«. ⁷¹ Der Staat dürfe sich, so forderte Sieverts, durch Bedenken im Hinblick auf mögliche Widersprüche zwischen den politischen Tendenzen der Schulerziehung und der Familienerziehung »nicht abhalten lassen, seine Pflicht zu erfüllen«. ⁷²

Dieselben rechtsnationalen und christlich-konservativen Kreise, die sich 1908 entschlossen zeigten, im Interesse der Selbstbehauptung der bestehenden Ordnung von Staat und Gesellschaft das Erziehungsrecht andersdenkender, vornehmlich sozialdemokratischer Eltern rigoros der damals herrschenden Auffassung von Staatsraison nachzuordnen, billigten nach 1918 der demokratischen Republik von Weimar das Recht auf Selbstbehauptung durch Staatserziehung nicht zu. Unter Berufung auf das Recht der Glaubens- und Gewissensfreiheit und auf das Elternrecht, auf Grundrechte, mit deren Verwirklichung dieser demokratische Staat zum erstenmal in weitestgehendem Umfang Ernst machte, sollten diese Kreise es für unzumutbar erklären, ihre Kinder einer öffentlichen Schule anzuvertrauen, die in religiöser wie in staats-erzieherischer Hinsicht mit dem Geist des Elternhauses nicht übereinstimme.

4] Die Ergebnisse der Vorgeschichte und die Problematik der Schulreform 1918 und 1933

Im Rahmen der Vorgeschichte wurde in einem ersten Abschnitt im Zusammenhang mit der Ortsbestimmung der hamburgischen Reformtradition und mit der Entstehungsgeschichte des öffentlichen Schulwesens in Hamburg das Problem der äußeren, das heißt der demokratisch-sozialpolitischen Reform entfaltet. In einem zweiten Abschnitt ist dann im Zusammenhang mit Entstehungsgeschichte und Ortsbestimmung der pädagogischen Reformbewegung in der Hansestadt das Problem des politischen und weltanschaulichen Pluralismus im Gefolge der technisch-industriellen Entwicklung als Kernproblem der inneren Reform gekennzeichnet worden. Nunmehr können die Ergebnisse der Vorgeschichte im Hinblick auf die beiden Zäsuren von 1918 und 1933 zusammengefaßt werden.

Das Problem der äußeren Reform des Schulwesens konnte als Problem der *Integration* gekennzeichnet werden, und zwar der Nation im Anschluß an die Paulskirchentradition, der Gesellschaft im Anschluß an die Hamburger achtundvierziger Tradition. In beiden Fällen sollte als Mittel der Integration die Demokratisierung der Schulorganisation und des Zugangs zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen dienen. Demgegenüber erwies sich das Problem der inneren Reform als Problem der *Desintegration*, und zwar der Erziehungsziele und Bil-

dungsinhalte wie auch der autoritären und bürokratischen Strukturen in Schul- und Unterrichtsbetrieb. Entstanden war dieses innere Problem durch die Entwicklung, die im vorliegenden Abschnitt als Verlust der einheitlichen religiös-metaphysischen Grundlage der Erziehung und des darauf beruhenden Bildungsideals charakterisiert wurde.

Für die Frage nach Kontinuität und Wandel im Schulwesen 1918 und 1933 von entscheidender Bedeutung ist, daß der Verlust der Einheit im inneren Bereich historisch auf dieselben emanzipatorischen und demokratisch-pluralistischen Tendenzen zurückgeht, die im äußeren Bereich auf eine Einheitsschulreform mit primär national oder primär sozial integrierender Wirkung drängten. Nach der Novemberrevolution 1918 sollte — wie bereits am Schluß des ersten Abschnitts angedeutet — die Verwirklichung der Einheitsschulreform von der Reichweite der demokratischen Reform auf politischem und sozialem Gebiet abhängen. Wieviel mehr mußte dies für die innere Reform von Schule und Erziehung gelten. Unter den Bedingungen einer freiheitlich-demokratischen Verfassung konnte eine solche Reform nur auf der Grundlage weitgehender Selbstverwaltung und weitgehender Gewissensfreiheit in religiös-weltanschaulicher und politischer Hinsicht für die von der öffentlichen Erziehung Betroffenen erfolgen. Gleichzeitig mußte aber versucht werden, das Problem der Desintegration, wenn nicht im Sinne der Einheit, so doch im Wege eines breiten Konsensus zu lösen, und zwar sowohl über Grundlagen und Ziel der Erziehung als auch über ein an der Staatsidee orientiertes Bildungsideal.

Es war dieser zweite Aspekt, unter dem die innere Reform nach 1918 als ein kaum lösbares Problem erscheinen sollte. Demgegenüber konnte die 1933 einsetzende nationalsozialistische Schulpolitik, die innere Reform als Gleichschaltung von Schule und Erziehung verstand, gerade auf diesem Gebiet stärkste Aktivität entfalten. Sie tat dies mit dem Ziel einer Wiedergewinnung der Einheit im Sinne nationalsozialistischer Wertvorstellungen. Dabei sollte sie Wege gehen und Ergebnisse erstreben, die allerdings nahezu außerhalb jeder Kontinuität standen und — trotz gewisser, zumindest verbaler Abhängigkeiten in den nationalsozialistischen Reformprogrammen und in den ersten schulpolitischen Äußerungen führender Nationalsozialisten — selbst zu den nationalistischen und völkisch-antisemitischen Vertretern des frühen kulturkritischen Irrationalismus, zu Lagarde und Langbehn, der Sache nach kaum mehr Verbindungen aufwiesen.

Von der Revolution zum Weimarer Schulkompromiß

1] Revolution und Schulreform in Hamburg

Ende Oktober 1918 entschloß sich der Hamburger Senat unerwartet zu Reformmaßnahmen im Schulwesen, die er — wie bereits im einleitenden Teil ausgeführt — ein halbes Jahr zuvor der Bürgerschaft noch verweigert hatte. Erst jetzt, unter dem Eindruck der veränderten politischen Lage, zeigte er sich bereit, die seit mehr als zwei Jahrzehnten heftig umstrittenen staatlichen Vorschulen aufzuheben und an den Volksschulen Schulgeld- und Lernmittelfreiheit einzuführen. Mit der Begründung hierzu sprach der Senat unbeabsichtigt nicht nur seiner bisherigen Schulpolitik, sondern auch der bisherigen Sozialordnung, auf deren Erhaltung diese Politik gerichtet war, das Urteil: »Die gegenwärtigen Zeitverhältnisse lassen es geraten erscheinen«, teilte er der Bürgerschaft mit, »alle in der Bevölkerung vorhandenen Kräfte für das Gemeinwohl zusammenzufassen.« Nach Meinung der »Hamburgischen Schulzeitung«, die diesen Passus der Senatsmitteilung besonders herausstellte, hätte eine »unglücklichere Begründung« kaum gegeben werden können. Überraschend scharf kommentierte das konservative Blatt, das bis dahin vornehmlich gegen die Reformbewegung, selten aber

gegen die amtliche Schulpolitik Einwendungen erhoben hatte, die Äußerung der hamburgischen Regierung: So viel Not und Elend habe also erst über unser Volk kommen müssen, um den Senat der Freien und Hansestadt erkennen zu lassen, daß die von ihm bisher einseitig herangezogenen »Kräfte aus den ›besseren‹ Kreisen« zur wirksamen Arbeit für das Gemeinwohl nicht genügt hätten.¹

Die »Pädagogische Reform« kritisierte die in ihren politischen Motiven durchsichtigen Zugeständnisse des Senats knapp und hart wegen ihres Stehenbleibens auf halbem Wege.² Im übrigen stellte sich das Organ der Reformbewegung bereits auf eine umfassendere Neuordnung als die vom Senat vorgeschlagene ein. In der zweiten November-Ausgabe findet sich auf der Titelseite eine in der Form erwartungsvollpathetisch gehaltene Zusammenstellung der seit langem vertretenen Reformforderungen: »Ein Volk, eine Schule«, so lautet jetzt — in deutlich nuancierender Anknüpfung an die nationale Reformtradition von 1848! — die »soziale Forderung« der Einheitsschule, die unabweisbar werde, wenn künftig »die Gleichberechtigung aller Bürger das Staatsgrundgesetz« bilden solle. Aus dem demokratischen »Staatsgrundgedanken« werden auch die Forderungen zur inneren Reform abgeleitet und begründet: die »sittliche Forderung« der politischen und der Glaubens- und Gewissensfreiheit, verstanden als Befreiung der Schule und der Lehrer von den bisherigen Einengungen durch politische und kirchliche Ansprüche, sowie schließlich die »öffentliche Forderung« der Selbstverwaltung der Schule und in Verbindung mit ihr die früher aus dem Einheitsschulgedanken deduzierte Forderung nach einheitlich akademischer Lehrerbildung: »ein einheitlicher, wissenschaftlich vorgebildeter Lehrerstand«. Dieser neue Lehrerstand, so heißt es jetzt, solle »in lebendiger Verbindung und Gemeinschaft mit den Organen der Eltern und des Staats« und »frei von allen wesensfremden, behördlich gesetzten Autoritäten« Schule und Erziehung gestalten und verwalten. Als am 6. November 1918, während das Manuskript dieser schulpolitischen Bestandsaufnahme sich im Satz befand, in Hamburg ein Arbeiter- und Soldatenrat die politische Gewalt übernahm, beeilte sich die Schriftleitung hinzuzufügen, dies sei »vor der politischen Umwälzung« geschrieben worden; das Reformprogramm sei »unabhängig von den Vorgängen draußen« und müsse verwirklicht werden, »ganz gleich, ob sich unser deutsches Volk im demokratischen oder im sozialistischen Sinne eine Staatsform schafft«.³

Die Frage, ob und inwieweit und zu welchem Zeitpunkt die Verwirklichung dieses Programms in Angriff genommen werden konnte, hing allerdings weitgehend von den »Vorgängen draußen« ab, davon

nämlich, wer unter den in Hamburg durch die Revolution entstandenen politischen Bedingungen den Willen und vor allem die Macht hierzu besaß. Der Senat hatte zwar den Arbeiter- und Soldatenrat als Körperschaft, mit der er zu verhandeln bereit war, anerkannt und sich ihm insofern stillschweigend untergeordnet; auch hatte er zunächst die Regierungsgewalt aus den Händen geben müssen, sie aber bereits nach wenigen Tagen weitgehend wieder zurückgewonnen. Bis zu den Neuwahlen im Frühjahr 1919 übten somit Senat und Bürgerschaft — neben dem Arbeiter- und Soldatenrat — ihre Funktionen im wesentlichen unverändert aus. Hamburg hatte in dieser Zeit faktisch zwei Regierungen. Das bedeutete zwar nicht, wie es in einer neueren Untersuchung über diese Vorgänge heißt, daß es damit »tatsächlich keine« gehabt hätte.⁴ Wohl aber bestand bis zu den Neuwahlen ein Mangel an effizienter legislativer und exekutiver Gewalt, der dazu führte, daß im Winter 1918/19 in der Frage der Schulreform den an der Gestaltung des Schulwesens interessierten Kräften, Gruppen und Institutionen außerhalb von Regierung und Parlament besonderes Gewicht zufiel. Es waren dies: die Hamburger Reformbewegung mit der Initiative zum Wandel, die Oberlehrer und die Elternschaft der höheren Schulen, die kirchlich-orthodoxen Kreise und die hamburgische Landeskirche mit dem Streben nach Kontinuität.

Das vorliegende Kapitel behandelt den Verlauf und die ersten Ergebnisse der Revolution im hamburgischen Schulwesen. Hier handelt es sich bei den neben- und gegeneinander wirkenden Gruppen und Körperschaften einmal um den sogenannten Lehrerrat, der Mitte November unter der Regie der Reformbewegung als Aktionsausschuß der Lehrerschaft für die Schulreform gewählt wurde, zum andern um den Arbeiter- und Soldatenrat und seine Bildungskommission sowie schließlich um Oberschulbehörde und Senat als vorrevolutionären staatlichen Gewalten. Wie verhielten sie sich zu den drei hauptsächlichen Reformforderungen: zur Einheitsschule, zur Selbstverwaltung und zur Glaubens- und Gewissensfreiheit, das heißt konkret zur Abschaffung des Religionsunterrichts? Wieweit gelang es, diese Programmpunkte im ersten revolutionären Anlauf bis zum Frühjahr 1919 durchzusetzen, wo kam es zu Kompromissen, wo nur zu vorbereitenden Arbeiten, was wurde verhindert?

Revolution und Lehrerschaft im November 1918

Den führenden Männern der Hamburger Reformbewegung ging es für die Verwirklichung ihrer Schulforderungen nicht in erster Linie um

den frühestmöglichen Zeitpunkt, sondern um die Gewähr sachgerechter und umfassender Reform. Deshalb hätten sie in den ersten Tagen nach dem Umbruch gegenüber der noch unerprobten revolutionären Gewalt von sich aus kaum die Initiative ergriffen, wäre nicht durch Vorgänge draußen hierzu Veranlassung gegeben worden. Drei junge Mitglieder der »Gesellschaft der Freunde« — Fritz Jöde, Friedrich Schlünz und Max Tepp — hatten sich nämlich ohne Wissen und Mandat ihres Vorstandes am 7. November 1918 mit dem Ersuchen um unverzügliche Neugestaltung des hamburgischen Schulwesens an den Arbeiter- und Soldatenrat gewandt. Im Gegensatz zu den Reformern der älteren Generation, die sich seit Jahren als verantwortliche Sachwalter ihres schulpolitischen und pädagogischen Programms verstanden, fühlten jene drei Anhänger der Freideutschen Jugendbewegung sich durch Rücksichten auf Konzeption und Tradition der Hamburger Reformbewegung nicht gebunden. Was sie zu ihrem Alleingang trieb, war eine wenig konkrete Begeisterung für »Revolution« als Befreiung »des Menschen« schlechthin sowie das Gefühl, man habe nun lange genug geredet und gefordert; jetzt sei »Handeln« das »Gebot der Stunde«.⁵ Ob überhaupt und wann der Arbeiter- und Soldatenrat, der zunächst recht planlos Verordnungen erließ, die Schule in Betracht gezogen hätte ohne den Besuch dieser drei Tat-Begeisterten, muß offen bleiben. Fest steht jedoch, daß er die Anregung der jungen Lehrer sofort aufnahm und in der »Roten Fahne« vom 8. November für den Abend desselben Tages eine Lehrerversammlung ankündigen ließ, auf der ein Lehrerrat gebildet werden sollte.

Diese Ankündigung war es, die den Führern der Reformbewegung den Anstoß zum Handeln gab. Einerseits dankbar, daß das eigenmächtige Vorgehen der jungen Kollegen die »unpolitischen Lehrervereine« vor einer »schwierigen Stellungnahme« bewahrt hatte,⁶ andererseits besorgt, das Schicksal der Schulreform könne auf dieser nicht hinreichend bekanntgemachten Versammlung aus den Händen der jahrzehntelang erprobten Führer der Lehrerschaft in diejenigen einer zufällig gewählten, nicht repräsentativen Gruppe übergehen, entschlossen sie sich zum Eingreifen. Der Vorsitzende der Schulsynode, Hermann Köster, begab sich sofort in die Behörde an der Dammthorstraße, um mit dem Präses, Bürgermeister Dr. von Melle, zu sprechen. Statt seiner traf er jedoch, wie er später berichtete, nur »den Schulrat« an.⁷ »Ich stelle ihm die Sache dar; er ist meiner Meinung: das ist eine Sache der Lehrerschaft.« Man einigte sich darauf, je eine Schule in jedem Bezirk telefonisch zu verständigen und von dort aus den übrigen Lehrerkollegien die Nachricht weitergeben zu lassen. »Der Schulrat

will die Nachricht nicht selber telefonieren«, berichtet Köster, »um den Eindruck zu vermeiden, als ob er die Lehrerschaft irgendwie beeinflussen wolle.«

Das Ziel dieser Aktion, der in der »Roten Fahne« angekündigten Versammlung eine möglichst zahlreiche Teilnahme der Lehrerschaft zu sichern und dadurch einer Überrumpelung durch Vertreter einseitig politischer Bestrebungen vorzubeugen, wurde in vollem Umfange erreicht. Im überfüllten kleinen Saal des Gewerkschaftshauses waren es vor allem Richard Ballerstaedt, der spätere sozialdemokratische Bürgerschaftsabgeordnete und Schulrat, und der Demokrat Fritz von Borstel, die den Vertreter des Arbeiter- und Soldatenrats, Dr. Carl Eulert, davon zu überzeugen vermochten, daß die Lehrerforderungen mit seinen eigenen Vorstellungen weitgehend übereinstimmten und daß daher die Neuordnung des Schulwesens ohne Bedenken den Lehrern selbst anvertraut werden könne. Eulert⁸ willigte ein; die Lehrerratswahl wurde vertagt, um in den nächsten Tagen von einer von der »Gesellschaft der Freunde« einzuberufenden »allgemeinen hamburgischen Lehrerversammlung« vorgenommen zu werden, von einer Institution also, die auch in der Vorkriegszeit schon zu Fragen von besonderer Bedeutung für Schule und Lehrerschaft Stellung genommen hatte.⁹ Ein solcher Versuch, mit Hilfe der vorgesetzten Behörde den revolutionären politischen Gewalten die Neuordnung eines so wichtigen Bereichs wie der öffentlichen Erziehung weitgehend aus der Hand zu nehmen, konnte nur in einem Stadtstaat zum Erfolg führen.

Am 12. November 1918 fand die »allgemeine hamburgische Lehrerversammlung«, zu der rund 2.300 Personen erschienen waren, in beiden Sälen des Curiohauses statt. Der einzige Verhandlungsgegenstand hieß: »Unsere Forderungen«. Die Verhandlungsberichte zeigen, daß in dem »Großen Saal« die von Hermann Köster begründeten vier Forderungen — Reichsschulgesetz, Einheitsschule, Selbstverwaltung der Schule unter Beteiligung der Eltern sowie Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kind — ohne nennenswerten Widerstand angenommen wurden. Für die Lehrerinnen stimmte die Vorsitzende des Vereins Hamburger Volksschullehrerinnen, die spätere demokratische Bürgerschaftsabgeordnete Elisabeth Seifarh, zu. Die große, enthusiastisch aufgenommene Überraschung des Abends bildete die Erklärung des Vorsitzenden des Oberlehrervereins, Prof. Dr. Carl Dissel, die Oberlehrerschaft stelle sich »einmütig auf den Boden der vier Forderungen« und sei zur Mitarbeit, auch im Lehrerrat, bereit.¹⁰

Nicht im gleichen Maße überzeugend verlief die Parallelveranstaltung im »Weißen Saal«, die von etwa 700 Personen besucht war. Hier

wurde, weil das konservative Element stärker vertreten war, vor allem gegen den geplanten Lehrerrat Widerstand geleistet: er solle nicht nur aus Anhängern der vier Forderungen gebildet werden; er solle zwar beschlossen werden, dann aber aus Urwahlen der Lehrerschaft hervorgehen; die bisherige Schulsynode solle beschließende Funktion erhalten und der Lehrerrat dadurch überflüssig werden. Alle diese Bedenken und Anträge zielten darauf ab, Zeit zu gewinnen und vor allem die der Versammlung ferngebliebenen Lehrer, die zweifellos nicht zu den radikalen Kräften zählten, an den Entscheidungen zu beteiligen. Unter dem Eindruck des Abstimmungsergebnisses in der Hauptveranstaltung gaben die konservativen Gegner jedoch auf; rund 230 Teilnehmer verließen demonstrativ den »Weißen Saal«; die verbleibende Mehrheit stimmte danach fast einmütig den vier Forderungen und der Lehrerratswahl zu.¹¹

Die »Rote Fahne« zog aus diesem Gesamtergebnis der beiden Versammlungen im Curiohaus den Schluß, die »übergroße Mehrheit« der hamburgischen Lehrerschaft sei »bereit, mit der Revolution zu gehen.«¹² Das traf jedoch keineswegs zu. Auch konnte von einem Konsensus der gesamten Lehrerschaft in Fragen der Schulreform nicht die Rede sein. Es ist daher verständlich, daß auf konservativer Seite schon bald versucht wurde, diesen am 12. November entstandenen Eindruck zu korrigieren oder doch abzuschwächen. Unhaltbar erscheinen dagegen Vorwürfe, wie sie der damals nationalliberale, später deutschnationale Abgeordnete Prof. Dr. Felix Bohnert am 18. Dezember 1918 in der Bürgerschaft erhob.¹³ Seine Behauptung, es sei bei der Lehrerratswahl »im höchsten Grade tumultuarisch zugegangen«, stellt eine un gerechtfertigte Übertreibung dar.¹⁴ Auf unzureichende Vertrautheit mit demokratischen Praktiken deutet dagegen Bohnerts Vorwurf hin, es sei dadurch, daß man die Wahlen zum Lehrerrat vorgenommen habe, nachdem ein Teil der dissidentierenden Minderheit die Versammlung bereits verlassen hatte, »eine ungetrübte Vertretung der Meinung der Lehrerschaft behindert worden«.

Derartige Versuche, das Ergebnis vom 12. November 1918 zu verkleinern oder zu denunzieren, spiegeln in aufschlußreicher Weise die Enttäuschung wider, die besonders führende Konservative wie Bohnert darüber empfanden, daß sie der Revolution unvorbereitet und hilflos gegenübergestanden hatten. Ihres politischen und gesellschaftlichen Rückhalts unversehens beraubt und noch ohne Orientierung und Ermutigung durch neue konservative Parteien und Organisationen, hatten sie in diesen ersten Wochen nach der Revolution ihre Anhänger nicht zum Widerstand zu sammeln vermocht. Mancher durchaus kon-

servativ Eingestellte hatte daher im November 1918 den Umbruch und eine Neuordnung unter demokratischem oder gar sozialistischem Vorzeichen für unabwendbar gehalten und sich unter diesem Eindruck gegenüber den zu erwartenden Neuerungen zunächst aufgeschlossen gezeigt.¹⁵ Dies ist einer der Gründe, weshalb es in der hamburgischen Lehrerversammlung vom 12. November 1918 so überraschend zu Erklärungen und Abstimmungsergebnissen kam, die einen — tatsächlich nicht bestehenden — fast allgemeinen Konsensus mit den durch die Revolution plötzlich spruchreif gewordenen Forderungen der Schulreform vortäuschten.¹⁶ Ferner ist der Umstand zu berücksichtigen, daß selbst bei dieser ungewöhnlich stark besuchten Versammlung die Anhänger der Reform im Verhältnis weitaus zahlreicher vertreten waren als die Gegner, weshalb diese denn auch Urwahlen zum Lehrerrat beantragt hatten, um ihre Repräsentanz in vollem Umfange sicherzustellen. Schließlich aber muß die am 12. November allgemein als sensationell empfundene Zustimmung des Oberlehrervereins zu den Reformforderungen und zur Lehrerratswahl sehr viel zurückhaltender gewertet werden, als dies in der »Pädagogischen Reform« geschah mit der begeisterten Konstatierung einer »Tat«, die »alle vergangenen Kämpfe vergessen gemacht« habe.¹⁷ Daß die Oberlehrer in den Tagen der Revolution keineswegs eine schulpolitische Kehrtwendung vollzogen hatten, sollte schon bald deutlich werden.

Aber nicht nur im Hinblick auf die Einigkeit der Lehrerschaft standen der Reformbewegung bittere Enttäuschungen bevor. In völliger Verkennung der durch die Revolution bewirkten Veränderung der politischen Machtverhältnisse hatten ihre Führer angenommen, der am 12. November gewählte Lehrerrat besitze das Recht der Exekutive, der Lehrerschaft selbst sei damit das Mandat zur Neuordnung des Schulwesens übertragen worden. In dieser Meinung hatten sie sich, wie die Berichterstattung der »Pädagogischen Reform« über die Novemberversammlungen zeigt, »vor der Erfüllung« ihrer schulpolitischen Ziele gewähnt.¹⁸ Erst die konkrete Arbeit im Lehrerrat und die um seine Beschlüsse mit der Oberschulbehörde und dem Arbeiter- und Soldatenrat zu führenden Auseinandersetzungen sollten erweisen, wer im Revolutionswinter 1918/19 tatsächlich über die Schulreform zu entscheiden hatte. Diese Auseinandersetzungen um Wandel und Kontinuität im hamburgischen Schulwesen bis zum Frühjahr 1919 sind im folgenden anhand der Lehrerratsbeschlüsse zur Einheitsschule, zur Selbstverwaltung und zum Religionsunterricht darzustellen.

Die ersten Beschlüsse des Lehrerrats

Auf seiner konstituierenden Sitzung Mitte November bekundete der Lehrerrat, daß er sich als Vollstrecker des schulpolitischen Programms der Hamburger Reformbewegung verstand: Heinrich Wolgast, den seit drei Jahrzehnten führenden Mann dieser Bewegung, wählte er zu seinem 1. Vorsitzenden, Hermann Köster, der bisher an der Spitze der Schulsynode gestanden hatte, zu seinem Geschäftsführer.¹⁹ Die am 12. November festgestellte Einigkeit des Lehrerstandes wurde durch die Wahl des Oberlehrers Prof. Dr. Ludwig Dörmer zum 2. Vorsitzenden unterstrichen. Die Zusammensetzung des Lehrerrats wies eine starke Mehrheit der Volksschulvertreter gegenüber den Lehrern höherer Schulen auf; in politischer Hinsicht dominierten eindeutig Sozialisten und Demokraten gegenüber einigen wenigen konservativen Mitgliedern. Den Wunsch, die Neuordnung des Schulwesens nicht gegen die Oberschulbehörde, sondern in Verbindung mit ihr in die Wege zu leiten, hatte die Versammlung vom 12. November mit der Wahl des Schulrats für das Volksschulwesen, Prof. Dr. Karl Umlauf, in den Lehrerrat bekundet. Daß auch der Vorsitzende des Oberlehrervereins sowie ein Vertreter des Vereins Hamburger Rektoren zu den 30 Lehrerratsmitgliedern zählten, zeigte deutlich das Bestreben, alle schul- und standespolitischen Gruppen innerhalb der Lehrerschaft an der Reform zu beteiligen.

Der Arbeiter- und Soldatenrat hatte inzwischen aus seinen Reihen eine vierköpfige »Kommission für das Unterrichts- und Bildungswesen« gebildet,²⁰ deren Vorsitzender, Dr. Carl Eulert, im Gebäude der Oberschulbehörde an der Dammtorstraße residierte. An ihn wandte sich gleich nach der konstituierenden Versammlung der Geschäftsführer des Lehrerrats, Köster, mit der Frage nach dessen Stellung. Er erhielt den Bescheid, daß der Arbeiter- und Soldatenrat hierüber noch nicht entschieden habe; seiner, Eulerts, Meinung nach sei der Lehrerrat als beratende Instanz anzusehen, habe also keine exekutiven Befugnisse. Eulert bat um möglichst schnelle Zusammenstellung solcher Forderungen, »die sich bald verwirklichen lassen«; vor allem sei er an der Frage des Religionsunterrichts interessiert.²¹ Diesen Wünschen tragen die »Beschlüsse des Lehrerrats für die Gestaltung des Schulwesens« vom 23. November 1918 Rechnung. Sie umfassen drei Abschnitte: 1. Maßnahmen für den Übergang zur Einheitsschule, 2. Selbstverwaltung, 3. Religionsunterricht. Sie erstrecken sich also nur auf die wichtigsten Reformprobleme des allgemeinbildenden Schulwesens.²²

Die Beschlüsse zur Einheitsschulfrage weisen am deutlichsten den vom Gebot schneller Durchführbarkeit diktierten Übergangscharakter auf und wirken daher, gemessen an den Zielforderungen der »Gesellschaft der Freunde« und besonders an denen des sozialdemokratischen Schulprogramms, keineswegs radikal. Zum 1. Januar 1919 waren vorgesehen: Wegfall des Schulgelds »für alle Staatsschulen«, Unentgeltlichkeit der Lernmittel sowie Bereitstellung von Unterrichtsbeihilfen für solche Familien, die auch einen unentgeltlichen Besuch der höheren Schule nicht ermöglichen konnten. Zu Ostern 1919 empfahlen die Lehrerratsbeschlüsse folgende an das Schuljahr gebundene Maßnahmen: Aufhebung der Vorschulen, Aufnahme in die höhere Schule »unter den gleichen Bedingungen«, das heißt ohne Bevorzugung von Vorschülern, Ausdehnung des gemeinsamen Unterbaues auf »mindestens 4 Jahre« und daher Verzicht auf die Einrichtung neuer Sexten sowie schließlich, als Voraussetzung des organisatorischen Umbaus, die Revision der Lehrpläne aller Schulen. Obwohl dieser Teil der Lehrerratsbeschlüsse die ersten entscheidenden Schritte in Richtung auf die von konservativ-bürgerlicher Seite am meisten gefürchtete Reform vorsah, erfuhr er zunächst — selbst aus Kreisen der höheren Schulen — nur wenig öffentliche Kritik. Das liegt daran, daß der Lehrerrat in diesem Bereich der Reform über die Zugeständnisse des Senats von Ende Oktober 1918 lediglich in zwei Punkten hinausgegangen war: hinsichtlich der Schulgeldfreiheit, in die er auch die höheren Schulen einbezogen wissen wollte, und hinsichtlich des Termins für die Aufhebung der Vorschulen, den er um ein Jahr früher als der Senat ansetzte. Über eine Reform der höheren Schule war in den Beschlüssen explicite nichts gesagt; jedoch konnte die Verlängerung des Unterbaus auf Kosten der nächstjährigen Sexten den Reformgegnern zu Bedenken Anlaß geben. Selbst der Oberlehrerverein bemängelte aber lediglich, daß der Lehrerrat »schon zu Ostern 1919« die Einheitsschule einführen wolle, obwohl ein allgemeiner Lehrplan noch nicht aufgestellt sei.²³

Um so heftiger entzündete sich dagegen die Kritik an den Beschlüssen über die Selbstverwaltung. Mit ihnen wurde eine radikale Abkehr von der bisherigen, autoritär von oben her wirkenden Schulverwaltung vollzogen und in sinngemäßer Übertragung des Räte-Gedankens das Prinzip des demokratischen Aufbaus von unten her eingeführt. Waren es bisher die zentrale Behörde und der von ihr auf Lebenszeit ernannte Direktor oder Rektor gewesen, deren Weisungen Schule und Unterricht bestimmt hatten, so sollten jetzt die Impulse für die Gestaltung des Schullebens von der Basis ausgehen, von der einzelnen »Schulgemeinde«, die aus Eltern- und Lehrerschaft, aus Schülern und ehe-

maligen Schülern zu bilden war; ferner vom nahezu autonomen Schulvorstand, den Eltern und Lehrer auf drei Jahre zu wählen hatten. Dagegen war dem Schulleiter, den das Kollegium auf drei Jahre wählen sollte, eine mehr geschäftsführende Funktion zugehört. Die Stellung der Behörde und die Frage der Schulaufsicht blieben ungeklärt.²⁴ Zur Vorbereitung und Durchführung dieser Beschlüsse über die Selbstverwaltung sollte bis zum 15. Dezember an jeder Schule ein Elternrat gewählt werden. Allein daraus erklärt sich, weshalb dieses Problem der inneren Reform von Anfang an lebhaft diskutiert und kritisiert wurde: Es betraf die einzelne Schule und die Lehrerschaft selbst näher und aktueller als andere Reformen, und es stand deutlicher als jene im Zeichen von Revolution und Demokratie. Die Elternräte, so fürchtete manches Kollegium, würden nicht nur überflüssige Mehrbelastungen und unübersehbare Unzuträglichkeiten mit sich bringen,²⁵ sondern auch geeignet sein, die Schulen radikalen Einflüssen zu öffnen, ja sie den »Laien und ihren politisch gerichteten Einseitern« auszuliefern.²⁶ Die Kompetenzen, die dem Schulvorstand zugehört waren, wurden von den konservativen Lehrern durchweg für viel zu weitgehend gehalten.²⁷ Wahl und Stellung der Schulleiter endlich erschienen den meisten Rektoren und vor allem den Direktoren der höheren Schulen als unzumutbar. Die »Wählbarkeit des Vorgesetzten durch die Untergebenen«, dazu noch auf Zeit, »wie es das demokratische Prinzip erfordert« — das was es, wogegen die bisherigen Schulmonarchen sich auflehnten. Dabei gaben sie vor allem zu bedenken, daß ein solches Verfahren »den Vorgesetzten in einer dem Ganzen oft nicht dienlichen Weise abhängig« mache.²⁸ Diese Einwände deuten bereits auf die Schwierigkeiten hin, denen die Einführung demokratischer Prinzipien und Praktiken in Schulverwaltung und Schulleben bei dem autoritätsgewohnten konservativen Teil der Lehrerschaft begegnen sollte. Abgesehen davon ist den Rektoren und Direktoren aus der Vorkriegszeit durchaus zuzubilligen, daß sie den Gedanken, künftig nur primus inter pares und als solcher abwählbar zu sein, als kränkend empfanden.²⁹ Die Direktoren begrüßten es daher, daß ihr zuständiger Schulrat, Prof. Dr. Maximilian Brütt, sie schon Anfang Dezember zu einer Aussprache über das Problem der Selbstverwaltung in die Behörde einlud und ihnen versicherte, es müsse erstrebt werden, »daß man an den höheren Schulen die Sache in der Hand behält«.³⁰

*Die Schulreform und die vorrevolutionären Gewalten
im Winter 1918/19*

Die »Sache« in der Hand zu behalten — das war nicht nur im Bereich der höheren Schulen, sondern im Hinblick auf die Schulreform überhaupt im Winter 1918/19 die Absicht von Behörde und Senat. Der Arbeiter- und Soldatenrat behinderte die vorrevolutionären Gewalten dabei — wie jetzt zu zeigen sein wird — so gut wie gar nicht. Unter ihrem Präses, Bürgermeister Dr. Werner von Melle, arbeitete die Oberschulbehörde in unveränderter Zusammensetzung im wesentlichen wie bisher. Die wenigen Verhandlungskontakte, die es nach Dr. Eulerts Einzug in die Dammtorstraße zwischen der Behörde und der Bildungskommission des Arbeiter- und Soldatenrats überhaupt gab, liefen über den Oberregierungsrat Heinrich Klussmann. Dieser war von Eulert um Vorlage aller die Arbeit des Lehrerrats betreffenden Ein- und Ausgänge, vor allem zur Frage des Religionsunterrichts, ersucht worden. Ob und in welcher Weise er diesem Ersuchen nachzukommen hatte, entschieden von Fall zu Fall Präses Dr. von Melle oder Senatssyndikus Dr. Adolph Buehl.³¹ Die Behörde als solche ignorierte den Vertreter der revolutionären Gewalt in ihrem Hause völlig. Daß Eulert entweder nicht fähig oder aber nicht gewillt war, sich Einfluß zu verschaffen, zeigte sich auf einer von ihm selbst nach Eingang der Lehrerratsbeschlüsse vom 23. November einberufenen gemeinsamen Sitzung der Bildungskommission, des Lehrerrats und der Oberbeamten der Behörde. Auf den Hinweis Klussmanns, daß die Behörde, die »als solche« nicht geladen worden sei, zunächst Gelegenheit erhalten müsse, sich unter Zuziehung von Vertretern des Lehrerrats zu diesen Beschlüssen zu äußern, beendete Eulert die eben eröffnete Sitzung und überließ der Behörde, ohne ihr einen Termin zu setzen oder sonst Auflagen zu machen, die Lehrerratsbeschlüsse zur Begutachtung.³² Damit hatte die Behörde das Gesetz des Handelns, das am 8. November 1918 mit ihrer Hilfe zunächst an die Lehrerschaft übergegangen war, wieder zurückgewonnen.

Bei ihren Beratungen über die Lehrerratsbeschlüsse ließ sich die Behörde von dem Gesichtspunkt leiten, Neuerungen, die eine Änderung bestehender gesetzlicher Bestimmungen voraussetzten, nicht ohne Zustimmung von Senat und Bürgerschaft einzuführen,³³ ein Prinzip, das die Absicht des alten Senats erkennen läßt, gegenüber der Revolutionsregierung die rechtlichen Kompetenzen der noch amtierenden Körperschaften zu betonen. Angesichts der Lehrerratsbeschlüsse kam es der Oberschulbehörde darauf an, innerhalb der Frist, in der dieser Rechts-

standpunkt sich noch auswirken konnte, Regelungen einzuführen oder doch vorzubereiten, die zwar einerseits jeden revolutionären Wandel vermieden, andererseits aber im Anschluß an das Bestehende den Reformforderungen so weit Rechnung trugen, daß sie Aussicht haben würden, die Grundlage einer künftigen Reformgesetzgebung zu bilden. Im Senat dagegen überwog das Bestreben, die vorrevolutionäre Regierung Hamburgs mit Reformen, die von weiten Kreisen des Bürgertums abgelehnt wurden, nicht mehr zu belasten, sondern — wo man sie im Einzelfall nicht würde verhindern können — die Verantwortung hierfür dem Arbeiter- und Soldatenrat zu überlassen. Dieses Bild ergibt sich aus den Auseinandersetzungen um die drei Reformbereiche Einheitsschule, Selbstverwaltung und Religionsunterricht, die in den Lehrerratsbeschlüssen vom 23. November behandelt worden waren.

Am 28. November ließ die Behörde sich von Schulrat Prof. Umlauf über die Lehrerratsbeschlüsse zur Selbstverwaltung und zum Religionsunterricht berichten, am 3. Dezember über die Einheitsschule. Umlauf erwies sich dabei als loyaler Anwalt der vom Lehrerrat erstrebten Reform. Diese ersten Beratungen endeten mit folgendem Ergebnis: 1. Die Behörde lehnte die vom Lehrerrat geforderte Beseitigung des Religionsunterrichts ab; dafür entschloß sie sich aber dazu, künftig die Entscheidung über die Erteilung dieses Unterrichts den Lehrern, über die Teilnahme der Kinder den Erziehungsberechtigten freizustellen.³⁴ Dieser Beschluß und seine Folgen werden noch besonders zu erörtern sein. 2. Zur Frage der Einheitsschule entschied die Behörde, sich »grundsätzlich auf den Boden der Forderungen zu stellen« und das Schulratskollegium unter dem Gesichtspunkt der Terminfrage mit der Prüfung der einzelnen Maßnahmen zu beauftragen.³⁵ 3. Auch der Selbstverwaltung stimmte die Behörde »im Prinzip« zu. Nachdem Prof. Umlauf hierzu einige den Räte-Gedanken entschärfende Vorschläge gemacht hatte, fand sie sich sogar dazu bereit, den Teil über die Elternräte von sich aus unverzüglich in Gang zu setzen. Die übrigen Beschlüsse zur Selbstverwaltung, vor allem die Frage eines Schulvorstandes mit Verwaltungsbefugnis sowie das Schulleiterproblem, sollten einer weiteren gründlichen Prüfung »im kleineren Kreis« unterzogen werden, und zwar nicht nur, weil sie Gesetzesänderungen erforderlich machten, sondern ausdrücklich auch wegen ihres das Schulleben erheblich verändernden Charakters.³⁶ Präses Dr. von Melle übernahm es, den Senat über die Beschlüsse der Behörde zu verständigen; der Lehrerrat wurde durch Prof. Umlauf, der Vorsitzende der Bildungskommission im Arbeiter- und Soldatenrat durch Oberregierungsrat Klussmann unterrichtet.³⁷ Ein Hinweis darauf, daß Dr.

Eulert das zögernde Vorgehen der Behörde irgendwie mißbilligt hätte, findet sich in den Akten nicht. Um so deutlicher ist aber der Erfolg erkennbar, mit dem Behörde und Senat hinsichtlich der gravierenden Reformen auf Zeitgewinn ausgingen.

In der Frage der Einheitsschule lehnte der Senat es ab, seinen Ende Oktober eingenommenen Standpunkt zu revidieren. Schulgeld- und Lernmittelfreiheit sollten danach nur an den Volksschulen eingeführt, die staatlichen Vorschulen erst ab Ostern 1920 abgebaut werden.³⁸ Ungeachtet dessen ließ die Behörde die Schulräte in einer inzwischen vom Lehrerrat eingesetzten Kommission, die in zahlreichen Sitzungen über alle mit der Einheitsschule zusammenhängenden Fragen beriet, weiter mitarbeiten;³⁹ nur so konnte die Behörde ihren Einfluß in diesen Beratungen geltend machen, nur auf diesem Wege sich selbst den für ihre weitere Stellungnahme gegenüber dem Senat nötigen Einblick in die Probleme der Einheitsschule verschaffen. Diese Stellungnahme ist enthalten in einem von Präses Dr. von Melle am 17. Februar 1919 dem Senat erstatteten Gutachten zur Frage der Lehrerratsbeschlüsse.⁴⁰ In keinem Punkt wird darin versucht, den Senat zum Nachgeben zu bewegen. Ausdrücklich teilt von Melle die Absicht der Behörde mit, sich auf einen »mindestens vierjährigen gemeinsamen Unterbau« noch nicht festlegen und daher zu Ostern 1919 in der üblichen Weise an den höheren Schulen Sexten einrichten zu wollen.

Der Lehrerrat hatte also das mit den Kommissionsverhandlungen verfolgte Ziel, die leitenden Beamten der Behörde »von vornherein die neuen Wege mitgehen, die neuen Gedanken mitdenken« zu lassen,⁴¹ in der Einheitsschulfrage nicht erreicht. Vielmehr sah sich der Senat aufgrund der Stellungnahme von Melles dazu veranlaßt, erneut auf seinen von der Revolution überholten Reformantrag vom 30. Oktober 1918 zurückzukommen und der Bürgerschaft eine entsprechende Mitteilung zugehen zu lassen. Das war ein politisch kluges Manöver. Wäre es nämlich hierüber zu einem Bürgerschaftsbeschuß gekommen, so hätten die abtretenden Gewalten den Vorwurf, von der Standeschule nur aus Angst vor dem drohenden Umsturz abgerückt zu sein, von sich weisen können, ohne damit die neu zu wählenden Körperschaften auf diese zaghaften Reformansätze festzulegen. Der Arbeiter- und Soldatenrat vereitelte jedoch diesen Schritt, indem er den Senatsantrag von der Tagesordnung der Bürgerschaft absetzte.⁴² Damit verhalf er dem alten Senat unerwartet zu der Genugtuung, an der Durchführung dringender Reformen durch die Revolutionsregierung gehindert worden zu sein. In einer der nächsten Sitzungen des Lehrerrats stellte Köster bedauernd fest, auf diese Weise sei es unmöglich ge-

worden, für den Übergang zur Einheitsschule rechtzeitig die nötige gesetzliche Grundlage zu schaffen. Nach Rücksprache mit dem Vorsitzenden des Arbeiter- und Soldatenrats bleibe aber zu hoffen, »daß wenigstens die Schulgeldfrage noch vor Ostern geregelt« werde.⁴³ Auch in dieser Hoffnung sollte der Lehrerrat enttäuscht werden.

In der Frage der Selbstverwaltung, das heißt zunächst der Elternräte, ging die Behörde im Vergleich zur Einheitsschule durchaus zügig und entschlossen vor. In diesem Punkt standen gesetzliche Bestimmungen nicht im Wege, den in Kreisen der Volksschulen gehegten Erwartungen zu entsprechen. Bereits am 29. November 1918 erging an die Leitungen sämtlicher Staatsschulen ein Rundschreiben, mit dem die Behörde ihren »auf Wunsch des Lehrerrats« gefaßten Beschluß mitteilte, wonach bis zum 15. Dezember an jeder Schule ein Elternrat zu wählen sei.⁴⁴ Das diesem Rundschreiben beigefügte Merkblatt »Elternräte« läßt die Richtung erkennen, in der die Behörde eine Änderung der Lehrerratskonzeption erstrebte: Sie ordnete an, daß die Wahlvorschläge von den Kollegien aufgestellt, von seiten der Eltern dagegen lediglich ergänzt werden sollten. Ferner bestimmte die Behörde, daß die amtierenden Rektoren und Direktoren als Schulleiter den Elternräten anzugehören hätten, und schließlich ließ sie keinen Zweifel daran, daß die Kompetenzen der Elternräte auf den schul- und jugendpflegerischen Bereich beschränkt, das heißt von der Schulverwaltung getrennt bleiben sollten.

Zur Prüfung der übrigen Lehrerratsbeschlüsse über die Selbstverwaltung »im kleineren Kreis« wurde eine gemischte Kommission aus Behörden- und Lehrerratsvertretern gebildet. Unter Vorsitz von Senatssyndikus Dr. Buehl tagte sie in der Zeit von Anfang Dezember 1918 bis Ende Januar 1919 nicht weniger als sechsmal.⁴⁵ Dabei vermochten es die Behördenvertreter, den Räte-Gedanken, der in den Lehrerratsbeschlüssen das konstituierende Element gebildet hatte, weitgehend von oben her zu zähmen. Fast mühelos gelang es ihnen, den Schulvorstand aus Eltern und Lehrern, den der Lehrerrat mit Verwaltungsbefugnis ausgestattet wissen wollte, in ein locker verbundenes Nebeneinander von Lehrkörper und Elternrat umzuwandeln. Dabei sollte der Lehrkörper, unbeschadet der dem einzelnen Lehrer gewährten Lehr- und Methodenfreiheit, im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen und der Verordnungen der Behörde für die Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit verantwortlich sein und damit das eigentliche Selbstverwaltungsorgan bilden. Demgegenüber war der Elternrat, der vorwiegend auf schulpflegerische Aufgaben verwiesen wurde, als das die Selbstverwaltung lediglich ergänzende Binde-

glied zwischen Schule und Elternhaus gedacht. Diesem Kompromiß stimmten die Lehrerratsvertreter bereits in der zweiten Sitzung am 7. Dezember 1918 zu.

Bei den weiteren Beratungen der Selbstverwaltungs-Kommission ging es hauptsächlich um das Schulleiterproblem. Dabei kam es zu teilweise erbitterten Auseinandersetzungen, einmal über die grundsätzliche Frage der Leiterwahl durch Lehrer und Eltern, zum andern über das heikle Problem der noch amtierenden Direktoren und Direktoren, die sich energisch dagegen wehrten, sich für das Amt, das ihnen durch Ernennung auf Lebenszeit zugesprochen war, im Zuge seiner Umgestaltung noch einmal zur Wahl stellen zu müssen. Die Behörde vertrat den Standpunkt, daß die wohlerworbenen Rechte der amtierenden Leiter nicht angetastet werden dürften; ferner versuchte sie, die Leitung der höheren Schulen von der Wahl überhaupt auszunehmen. Die Lehrerratsvertreter sahen sich inzwischen aufgrund von Gerüchten, die über die Kommissionsverhandlungen durchgesickert waren, aus Kreisen sozialistischer Volksschullehrer in zunehmendem Maße dem Vorwurf der Nachgiebigkeit, ja des »Verrats« ausgesetzt.⁴⁶ Dieser Druck von außen wirkte sich auf ihr Verhalten in der Kommission verhärtend aus: In keinem der beiden Punkte gaben sie nach; auch widersetzten sie sich allen von der Behörde unternommenen Versuchen, dem Schulleiteramt autoritäre Züge zu erhalten.⁴⁷ In dieser festgefahrenen Verhandlungssituation waren es Senatssyndikus Dr. Buehl und der spätere Landesschulrat Umlauf, die eine Vermittlung zwischen Lehrerrat und Behörde ermöglichten. Nachdem schließlich für die amtierenden Schulleiter eine Regelung gefunden war, die den wohlerworbenen Rechten hinreichend Rechnung trug, akzeptierte die Behörde am 8. Februar 1919 den Kommissionstext.⁴⁸

Der bereits erwähnte Bericht Dr. von Melles über die Lehrerratsbeschlüsse an den Senat vom 17. Februar 1919 läßt erkennen, in welchem Umfang der Lehrerrat, dem die Behörde in der Einheitsschulfrage nicht gefolgt war, den der Selbstverwaltung zugrunde liegenden Auffassungen von innerer Reform schließlich doch noch in der Dammtorstraße Eingang zu verschaffen vermocht hatte. Zur Umgestaltung der Schulleitung bemerkte von Melle: Wenn die damit in die Hände des Lehrkörpers gelegte Selbstverwaltung den an sie geknüpften Erwartungen entsprechen solle, so müsse die Leitung einer Persönlichkeit übertragen werden, »die das volle Vertrauen des Lehrkörpers« besitze; daher sei diesem bei der Besetzung der Leiterstelle ein »maßgebender Einfluß« einzuräumen. Die veränderte Stellung des Leiters als *primus inter pares* habe aber »zur notwendigen Folge, daß die vorhandenen

Schulleiter als solche nicht ohne weiteres im Amte verbleiben« könnten, sondern sich einer Neuwahl zu unterwerfen hätten. Präses von Melle stellt dem Senat den Kommissionsentwurf mit dem Ersuchen zu, seine »grundsätzliche Entscheidung hierüber tunlichst zu beschleunigen« und damit eine rasche gesetzliche Regelung im Vorgriff auf das spätere Unterrichtsgesetz zu ermöglichen. Denn der »dringende Wunsch der Lehrerschaft« gehe dahin, »jedenfalls die Selbstverwaltung, soweit möglich, schon zu Ostern 1919 durchzuführen«.49

Der Senat konnte sich hierzu nicht entschließen. Entgegen den Empfehlungen des Senatsreferenten Dr. Buehl entschied er vielmehr in seinen Sitzungen am 3. und 5. März 1919, dieses heikle Problem, dem nach der zutreffenden Formulierung in Dr. von Melles Bericht grundsätzliche, »über den Rahmen des Schulwesens hinausgehende Bedeutung« zukam, der Oberschulbehörde und damit den zwei Wochen später neu zu wählenden Körperschaften zu überlassen. Vor der alten Bürgerschaft, in der der deutschnationale Abgeordnete Dr. Bohnert inzwischen einen gegen Selbstverwaltung und Schulleiterwahl gerichteten Antrag eingebracht hatte,⁵⁰ ließ der Senat durch Senator Dr. Arnold Diestel seinen Standpunkt in politisch wirksamer Form wie folgt erläutern: Er halte zwar die Selbstverwaltungsbestrebungen, besonders an den Volksschulen, für berechtigt, eine gesetzliche Regelung jedoch für verfrüht, weil Erfahrungen noch nicht vorlägen. Ferner habe im Senat kein Zweifel daran bestanden, »daß die wohlerworbenen Rechte der jetzigen Schulleiter durch diese Neuordnung der Dinge in keiner Weise beeinträchtigt werden« dürften.⁵¹ Daß dies nach dem von der Behörde eingereichten Kommissionsentwurf gar nicht beabsichtigt war, blieb unerwähnt.

Der Lehrerrat sprach daraufhin in einem Protestschreiben an den Senat sein Bedauern darüber aus, »daß der Senat noch nicht gewillt« sei, die Umgestaltung der Schulleitung, »die allein die Durchführung des Gemeinschaftsgedankens« in der Schule ermögliche, zu Ostern 1919 vorzunehmen.⁵² Die »Gesellschaft der Freunde« dagegen hielt von papierenen Protesten bei der Vorkriegsregierung nichts. Am 17. März 1919 beauftragte sie ihre sozialistischen Mitglieder Richard Ballerstaedt, Friedrich Häußler und Louis Biester, beim Arbeiter- und Soldatenrat den unverzüglichen Erlaß einer Verordnung über die Schulleiterwahl zu erwirken. Nach dem von Biester über diese Aktion erstatteten Bericht⁵³ rannnten die Beauftragten des Lehrervereins sowohl bei der von Dr. Eulert geleiteten Bildungskommission als auch beim Arbeiter- und Soldatenrat selbst offene Türen ein. Ballerstaedt erhielt Gelegenheit, in einer der letzten Sitzungen der Revolutionsregierung am 20. März die

Notwendigkeit einer Regelung der Schulleiterfrage noch vor dem 1. April zu begründen. Die gewünschte Verordnung wurde erlassen.⁵⁴ Das Lob, das Biester hierfür dem Arbeiter- und Soldatenrat spendete, steht in keinem Verhältnis zu dem, was dieses Gremium im Revolutionswinter 1918/19 für das hamburgische Schulwesen tatsächlich geleistet hat, und dürfte eines der wenigen und wohl das letzte gewesen sein, das ihm überhaupt zuteil wurde. Was die Lehrerschaft vor dem Kriege nicht habe durchsetzen können, was selbst nach der Revolution »die Behörde mit zäher Beharrlichkeit« verweigert habe, schreibt Biester, sei jetzt erreicht: »Die Vertreter der arbeitenden Klassen haben, voll Verständnis für die Bedeutung der freien Lehrerpersönlichkeit für die Erziehung der anvertrauten Kinder, die Forderungen der Lehrerschaft zum Gesetz erhoben.«

Der Arbeiter- und Soldatenrat beseitigt den Religionsunterricht

Zu fragen ist, warum sie das nicht schon wesentlich früher getan hatten, warum nur in der Frage der Schulleiterwahl und nicht auch auf dem Gebiet der Einheitsschule, auf dem der Widerstand der Behörde weitaus zäher gewesen war. Die »Pädagogische Reform« hatte den Arbeiter- und Soldatenrat bereits Mitte Dezember energisch gedrängt, den Lehrerratsbeschlüssen Gesetzeskraft zu geben. Noch nie habe eine Regierung von sachverständiger Seite und von der Öffentlichkeit so einmütige Vorschläge erhalten, die zugleich ihren eigenen Vorstellungen und Absichten entsprächen, wie jetzt in Hamburg zur Schulfrage. »Warum also säumt der Arbeiter- und Soldatenrat noch, den Aufbau zu beginnen?«⁵⁵

Diese Frage läßt sich nicht eindeutig beantworten. Einerseits steht fest, daß der zunächst von Unabhängigen Sozialdemokraten beherrschten Revolutionsregierung Hamburgs im Laufe des Winters 1918/19 in dem Maße die politische Macht entglitt, in dem die Mehrheitssozialisten in Zusammenarbeit mit der alten Bürgerschaft das revolutionäre Geschehen in die Hand bekamen.⁵⁶ Andererseits hat der Verlauf der schulpolitischen Entwicklung in den Punkten Einheitsschule und Selbstverwaltung gezeigt, daß der Arbeiter- und Soldatenrat bis unmittelbar vor seinem Abtreten durchaus in der Lage gewesen ist, vom Senat ausgehende Gesetzesanträge zu verhindern und eigene Verordnungen zu erlassen. Fraglich erscheint nach dem Verhalten Dr. Eulerts in der Oberschulbehörde, ob der Beauftragte für Unterricht und Bildung im Arbeiter- und Soldatenrat der ihm gestellten Aufgabe sachlich und persönlich überhaupt gewachsen war. Die von Köster und Klussmann

fast übereinstimmend berichtete Tatsache, daß Eulert im Zusammenhang mit der Arbeit des Lehrerrats einseitig an der Frage des Religionsunterrichts interessiert gewesen sei,⁵⁷ läßt vermuten, daß er die Abschaffung dieses Unterrichts für das primäre Erfordernis revolutionärer Schulpolitik hielt. Dies ist denn auch die einzige der vom Lehrerrat empfohlenen Reformmaßnahmen gewesen, die Eulert entschlossen an sich gezogen und im Arbeiter- und Soldatenrat durchgesetzt hat.

Die Oberschulbehörde hatte ihren Beschluß vom 28. November 1918, generell Lehrern und Eltern hinsichtlich des Religionsunterrichts die Entscheidung über die Erteilung und über die Teilnahme der Kinder freizustellen,⁵⁸ zunächst noch zurückgehalten. Erst am 6. Dezember, und zwar auf Drängen von Hauptpastor D. Rode, der durch eine inzwischen von orthodoxer Seite entfachte Agitation für christliche Schulen beunruhigt worden war, entschloß sich Präses Dr. von Melle, diesen Beschluß den Schulleitungen und — durch eine Pressenotiz — der Öffentlichkeit bekanntzugeben. Auf Anweisung von Melles begab sich Klussmann früh am 7. Dezember mit den bereits vorbereiteten Schriftstücken zu Dr. Eulert, um dessen Zustimmung einzuholen. Eulert jedoch untersagte die Absendung der Bekanntmachung mit der Begründung, der Arbeiter- und Soldatenrat stehe selbst unmittelbar vor einer sachlich weiter gehenden Beschlußfassung in dieser Frage. Für den Einwand Klussmanns, der Präses und die Behörde legten aber Wert darauf, daß ungeachtet dessen die Öffentlichkeit ihren Standpunkt kennenlerne, zeigte Eulert kein Verständnis. Bürgermeister Dr. von Melle fügte sich, obwohl die jetzt zu erwartende Aufhebung des Religionsunterrichts ebenso eine Änderung des Unterrichtsgesetzes erfordert hätte wie verschiedene Lehrerratsbeschlüsse zur Einheitsschule und zur Selbstverwaltung. Durch Klussmann ließ von Melle dem Arbeiter- und Soldatenrat lediglich sein Bedauern über die getroffene Entscheidung mitteilen.⁵⁹

Noch am Abend des 7. Dezember brachte Dr. Eulert in der Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrates einen Antrag auf Beseitigung des Religionsunterrichts ein und drängte mit dem Hinweis, es müsse die Verfügung der Oberschulbehörde inhibiert werden, auf sofortige Beschlußfassung. Sie erfolgte ohne Aussprache und offenbar ohne jegliche Vorstellung von der politischen Bedeutung und Wirkung einer solchen Entscheidung in der einmütig vertretenen Auffassung, hiermit »eine alte Forderung unseres Programms« zu verwirklichen.⁶⁰

Am 10. Dezember 1918 veröffentlichten die Hamburger Zeitungen den Aufhebungsbeschluß, mit dem zugleich das Verbot religiöser Schulandachten ausgesprochen wurde. Besonders der Zusatz, es bleibe »den

Eltern und Vormündern unbenommen«, ihren Kindern »außerhalb der Schule« religiösen Unterricht erteilen zu lassen, war geeignet, die christlich eingestellten Kreise zu schockieren. Jetzt schien erwiesen zu sein, was bisher nur von orthodoxer Seite behauptet worden war, daß radikale Lehrerforderungen der Revolution Vorschub leisteten⁶¹ und damit zu einer Form von Glaubensfreiheit führten, in der christlichen Eltern zugemutet werde, ihre Kinder in »religionslose« Schulen zu schicken. Von diesem Tage an fand der aufgestaute Haß des konservativen Bürgertums in Hamburg gegen die Revolution ein willkommenes »unpolitisches« Ventil: den Protest gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts durch den Arbeiter- und Soldatenrat.

Dies gilt es bei der Frage nach den Gründen für das dürftige Ergebnis der Schulreform im Revolutionswinter 1918/19 zusätzlich zu bedenken. Als im März 1919 — wenige Tage vor den Hamburger Bürgerschaftswahlen — im Plenum der Weimarer Nationalversammlung eine deutschnationale Anfrage zur Abschaffung des Religionsunterrichts in Hamburg und in Sachsen besprochen wurde, stellte die Fraktion der Mehrheitssozialisten mit dem Volksschullehrer C. August Hellmann einen führenden Vertreter der Hamburger Reformbewegung als Redner heraus. Hellmann, selbst erklärter Gegner des Religionsunterrichts, gab offen zu, die Eingriffe der revolutionären Gewalten in diesen Unterricht seien »nicht nur politisch und taktisch unklug, sondern auch taktlos« und darüber hinaus »formal undemokratisch« gewesen.⁶²

Das Ergebnis: Schulreform zwischen Räte-System und parlamentarischer Demokratie

Nunmehr wird deutlich, weshalb die Hamburger Mehrheitssozialisten, nachdem diese erste revolutionäre Maßnahme im hamburgischen Schulwesen politisch verheerende Wirkungen gezeitigt hatte, an weiteren schulpolitischen Verordnungen des Arbeiter- und Soldatenrats kein Interesse haben konnten: Die Wahlen zur Bürgerschaft standen bevor. Zwar konnten die Sozialdemokraten dabei mit einer Mehrheit rechnen, die es ihnen erlauben würde, ihre Reformpläne auf parlamentarischem Wege durchzusetzen. Es war aber ihre Absicht, dies im Zusammenwirken mit den reformwilligen bürgerlichen Kräften zu tun. Deshalb konnte es ihnen nicht geraten erscheinen, den Widerstand weiter bürgerlicher Wählerkreise gegen die gesamte sozialistische Schulreform zu erregen.

Dennoch läßt sich die Frage, weshalb die Schulreform in Hamburg im ersten revolutionären Anlauf bis zum Frühjahr 1919 — von der

umstrittenen, »undemokratischen« Beseitigung des Religionsunterrichts abgesehen — über vorbereitende Maßnahmen kaum hinausgelangte, nicht allein von den Hamburger Ereignissen her beantworten. Letzten Endes bestimmend für den unmittelbaren Ertrag der Revolution, auch auf dem Gebiet der Neuordnung von Schule und Erziehung, war vielmehr die bereits kurz vor Weihnachten 1918 von den Mehrheitssozialisten in Berlin herbeigeführte Entscheidung gegen das Rätssystem und für die parlamentarisch-demokratische Staatsform gewesen, derzufolge die Einleitung durchgreifender Reformen den neu zu wählenden Volksvertretungen in Reich und Einzelstaaten vorbehalten bleiben sollte.

2] Im Zeichen der christlichen Schule gegen die Revolution

Die Abschaffung des Religionsunterrichts löste in Hamburg eine Flut von Protesten aus. In ihnen kam zum erstenmal und — so schien es — in unpolitischer Form die Abneigung weiter konservativ-bürgerlicher Kreise gegen die Novemberrevolution zum Ausdruck. Im folgenden soll gezeigt werden, wie die Kräfte, die durch diese Protestaktionen in Bewegung gerieten, im Wahlkampf für die Nationalversammlung und die Hamburger Bürgerschaft von den neu gegründeten Rechtsparteien politisch aufgefangen wurden und sich damit als das erwiesen, was sie tatsächlich von Anfang an gewesen waren: als politisch organisierbare Widerstandskräfte gegen den demokratisch-republikanischen Staat.

Die lutherische Orthodoxie vor und nach der Revolution

Das Klima für eine solche antirepublikanische religiöse Protestbewegung war in Hamburg schon vor der Revolution durch den orthodoxen »Kirchlichen Verein« vorbereitet worden. Bereits im Sommer 1918 hatte der Vorsitzende dieses Vereins, Pastor Karl Reimers, ein leidenschaftlich monarchistisch und zugleich alldeutsch-antisemitisch eingestellter Konservativer,¹ in dem von ihm redigierten orthodoxen »Hamburgischen Kirchenblatt« die schulpolitische Marschroute für die Nachkriegszeit abgesteckt: Die von Sozialisten und Demokraten »so stürmisch geforderte sogenannte ›Nationale Einheitsschule‹« sei grundsätzlich abzulehnen, da sie »ihrem Wesen nach die schärfste Verneinung der christlichen Schule« darstelle. Der um diese Einheitsschule nach dem

Krieg »in ungeahnter Heftigkeit« entbrennende Kampf müsse daher als »das entscheidende Ringen der Geister um die Seele des deutschen Volkes« verstanden werden. Im Zuge einer »radikaldemokratischen Zeitströmung«, die auch in der öffentlichen Erziehung auf Trennung von Staat und Kirche dränge, verlaufe die Entwicklung bereits »auf dem Wege zur religionslosen Staatsschule«. Deshalb gelte es, zu »halten, was wir haben, solange es möglich ist«. Kein Opfer dürfe gescheut werden, um »im Zeichen des Kreuzes der christlich-nationalen Jugend- und Volkserziehung zu dienen« und damit »für die höchsten und heiligsten Güter unseres Volkes zu kämpfen«.²

Diese Kampfansage gegen die Schulreformbewegung wurde also bereits zu einer Zeit ausgesprochen, als man in konservativen Kreisen zwar im Prinzip noch mit der Fortdauer der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung rechnete, andererseits aber kaum mehr daran zweifelte, daß die demokratisierenden Wirkungen des Krieges, die auf Veränderung dieser Ordnung drängten, auch auf den Bereich von Schule und Erziehung übergreifen würden. Den Bemühungen der konservativen Schulreformkreise um ausschließliche Geltung des von ihnen vertretenen christlich-nationalen Erziehungsziels gegenüber dem Vordringen der emanzipatorischen Tendenzen des Liberalismus und Sozialismus in der öffentlichen Erziehung einseitig oder doch bevorzugt Schutz und Förderung zu gewähren, konnte dann nicht mehr im Interesse des Staates als Schulträger liegen. Insofern würde — das hatten diese Kreise der Tendenz nach durchaus zutreffend gesehen — die Staatsschule nach orthodoxem Verständnis auch dann weitgehend religionslos werden müssen, wenn es nach dem Krieg lediglich zu Verfassungsreformen, nicht aber zu einem Wechsel der Staatsform käme.

Aus diesem Grund war der »Kirchliche Verein« in Hamburg schon vor der Novemberrevolution bestrebt gewesen, die Agitation für christliche Schulen, die nach dem ersten derartigen Versuch im Jahre 1907 wegen mangelnder Resonanz bei Staat und Kirche sowie in der Bevölkerung bald wieder eingeschlafen war, durch Werbung für die christliche Privatschulbewegung erneut zu beleben.³ Erst mit der Revolution sah der Verein die Voraussetzung dafür gegeben, seine Forderung direkt an den Staat zu richten; denn jetzt war — nach Meinung weiter evangelisch-konservativer Kreise — der Staat als solcher religionslos geworden und daher verpflichtet, in seinen Schulen den Erziehungsansprüchen der verschiedenen Bekenntnisse Rechnung zu tragen. Um ihrer Forderung den nötigen Rückhalt in der Bevölkerung zu verschaffen, gründeten die Orthodoxen Ende November — also noch vor der Abschaffung des Religionsunterrichts durch den Arbeiter- und

Soldatenrat — als »Sammelbecken aller Eltern, die christliche Schulen fordern oder vertreten«, einen »Ev.-luth. Schulverein«.⁴ Für ihn warben sie in drei öffentlichen Versammlungen, deren größte am 9. Dezember 1918 im Curiohaus stattfand, wo wenige Wochen zuvor die Schulreformer ihr Programm verkündet hatten.

Auf diesen Versammlungen ließen die Veranstalter eine Resolution verabschieden, die die schulpolitischen Forderungen des neuen Schulvereins präzisiert und begründet. Diese Resolution zeigt, wie geschickt die Orthodoxen die veränderte politische Lage zu nutzen verstanden: Unter Berufung auf das »Versprechen der gegenwärtigen Machthaber«, Glaubens- und Gewissensfreiheit zu gewähren, fordert die Resolution »in allen Stadtteilen Hamburgs in ausreichendem Maße« staatliche Schulen orthodoxer Observanz, dazu — ebenfalls auf Staatskosten — entsprechende Lehrerbildungsanstalten. Für den Fall, daß die neuen politischen Gewalten zu solchen Zugeständnissen nicht bereit sein sollten, will sich der Ev.-luth. Schulverein für die geforderten Einrichtungen mit privater Trägerschaft begnügen; der Staat hätte dann lediglich den beteiligten Eltern einen angemessenen Steuernachlaß zu gewähren.⁵

Begründet wurden diese Forderungen in charakteristisch widersprüchlicher Form einerseits mit den demokratischen Grundrechten, andererseits aber mit national-religiösen Argumenten, die zugleich mit der Revolution auch die aus ihr hervorgehende demokratische Neuordnung verurteilten. Dies zeigt die Rede, die der orthodoxe Pastor von St. Anskar, Max Glage, in der Versammlung am 9. Dezember im Curiohaus hielt. »Viel Freiheitsfahnen rings umher«, stellte Glage fest. »Da entrollen auch wir Christen unsere Freiheitsfahne.« Zuvor hatte er jedoch die Revolution, die das Entrollen von »Freiheitsfahnen« überhaupt erst ermöglichte, als »ein lebensgefährliches moralisches Volksfieber« bezeichnet und hinzugefügt: »Aus einem Volk will ein Nichtvolk werden, aus einem Volk der Geschichte ein geschichtsloser Haufen«.⁶ Damit vertrat Glage in besonders krasser Form die damals in der evangelischen Geistlichkeit weit verbreitete Auffassung, das deutsche Volk habe sich mit der Revolution von seiner bisher unter göttlicher Providenz verlaufenen Geschichte losgesagt und zugleich mit dieser Geschichte auch seine angeblich besondere, religiös qualifizierte Stellung als »Volk« unter den Völkern preisgegeben.⁷ Die Verknüpfung dieser theologischen Deutung der Revolution mit der Forderung christlicher Schulen läßt Zweifel an der Art der Gewissensbedenken aufkommen, die in der damaligen Lage durch die schulpolitische Agitation der Orthodoxen bei den Eltern geweckt wurden. Da dieses Pro-

blem die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung berührt, soll bereits hier die grundlegende These dazu entwickelt und vorformuliert werden.

Das soziale Motiv für das Entstehen einer christlichen Elternbewegung

Vor dem Umbruch hatte sich die hamburgische Orthodoxie vergeblich darum bemüht, breitere Kreise in der Hansestadt für solche christlichen Schulen zu interessieren. Die Tatsache, daß sich bereits knapp zwei Wochen nach der Gründung des neuen Schulvereins Tausende in dessen Mitgliederlisten eingetragen haben sollen,⁸ läßt erkennen, daß die Orthodoxen jetzt, nach der Revolution, auf Anhieb eine beachtliche Resonanz fanden. Indiziert nun aber der sich damit in der Schulfrage andeutende orthodoxe Trend tatsächlich, wie die Orthodoxen glaubten, einen Gesinnungs- und Interessenwandel der in Frage kommenden Bevölkerungsgruppen in bezug auf die christliche Erziehung? Oder ist in diesem spontanen Verlangen »Tausender« nach Schulen orthodox-lutherischer Prägung nicht vielmehr in erster Linie eine Reaktion auf die durch Kriegsausgang und Revolution veränderte außen- und innenpolitische Lage zu sehen, vor allem aber ein Ausdruck der Sorge, mit der gerade das konservative Bürgertum den Auswirkungen einer künftigen demokratischen oder gar sozialistischen Neuordnung im sozialen Bereich entgegensah?⁹

Eine Schulreform im Sinne der Einheitsschule, mit der zu dieser Zeit in Hamburg sicher gerechnet wurde, mußte den Abbau der weitgehend auf Besitz und Bildung gegründeten gesellschaftlichen Privilegien des Bürgertums noch beschleunigen. Deshalb waren diese Kreise gerade auf dem Gebiet der Erziehung daran interessiert, zu »halten, was wir haben, solange es möglich ist«. Solchen Überlegungen kam die Agitation der Orthodoxen fraglos entgegen. Die von ihnen geforderte christliche Schule schien angesichts der zu erwartenden Reformen selbst den »liberal«-protestantischen Kreisen allein noch die Gewähr dafür zu bieten, daß ihre Söhne und Töchter auch künftig vor einer Schulgemeinschaft mit Sozialisten- und Proletarierkindern bewahrt blieben und damit gegenüber den aufstrebenden unteren Schichten einen gewissen Bildungsvorsprung behielten. Der von Glage und anderen Pastoren zur Begründung der christlichen Schulforderung vorgetragene national-deutsche Erwählungsglaube ermöglichte es, dieses eigentliche, soziale Motiv vaterländisch-religiös zu überhöhen und ihm damit gleichzeitig die Durchschlagskraft eines — im demokratischen Staat! — unabweisbaren Anspruchs auf Glaubens- und Gewissensfreiheit zu

geben. Eine erste Möglichkeit zur Überprüfung dieser These bietet die Frage nach der Wirkung der Bekanntmachung des Arbeiter- und Soldatenrats über den Religionsunterricht auf die konservative Lehrerschaft, die neugebildeten Elternräte, die hamburgische Landeskirche und die politischen Parteien.

Proteste konservativer Lehrer und Elternräte

Dem Verein der Oberlehrer, der sich wegen seiner Zustimmung zu den vier Forderungen der Hamburger Lehrerschaft durch die Beschlüsse des Lehrerrats vom 23. November in Verlegenheit gebracht sah, kamen die Verordnung der Revolutionsregierung vom 10. Dezember und die beginnende Elternbewegung nicht ungelegen. Eine andere Erklärung gibt es nicht für die Form, in der der Verein in einer öffentlichen »Verwahrung« vom 16. Dezember 1918 seine am 12. November unter dem Eindruck der Stunde gegebene Zustimmung widerrief.¹⁰ Zweifellos kränkte das mit der Aufhebung des Religionsunterrichts verbundene Verbot religiöser Schulandachten, die an den höheren Schulen seit Jahrzehnten als patriotische Feierstunden begangen worden waren, die Oberlehrerschaft in besonderem Maße. Dennoch überrascht es, daß der Verein, der sich in der Vorkriegszeit schulpolitisch fast ausschließlich im Kampf gegen das Einheitsschulsystem exponiert hatte, in seiner Widerrufserklärung als ersten von vier Beschwerdepunkten die Aufhebung des Religionsunterrichts anführt. Konnten die Oberlehrer mit gewissem Recht im Hinblick auf die Selbstverwaltung behaupten, es sei in der Versammlung vom 12. November nicht zu übersehen gewesen, wie weit die Grundforderungen zur Schulreform in den Lehrerratsbeschlüssen »überspannt« werden würden, so war dies im Falle des Religionsunterrichts schlechterdings unmöglich; daran, daß er abgeschafft werden sollte, war damals im Curiohaus kein Zweifel gelassen worden. Aufbau und Inhalt des Widerrufs der Oberlehrer vom 16. Dezember können daher nur so verstanden werden: Da sie durch die Mitarbeit ihrer Lehrerratsvertreter »an der Ausgestaltung der neuen demokratischen Verhältnisse« deren Auswirkungen auf die höheren Schulen nicht zu verhindern vermocht hatten, wollten sie sich jetzt offenbar so rasch wie möglich von der Mitverantwortung entlasten. Zu dieser Zeit wagte man es in konservativen Beamtenkreisen jedoch noch kaum, sich offen gegen die demokratische Neuordnung auszusprechen. Der Oberlehrerverein gab deshalb seinem Widerruf vom 16. Dezember 1918 eine Form, die den Eindruck erwecken konnte, als sei es in erster Linie die Entfernung des Religionsunterrichts aus der

Schule, die ihn zur Distanzierung von den geplanten Reformen veranlaßt habe.¹¹

Die Erfahrungen, die von den Direktoren und Oberlehrern bei den zur Wahl von Elternräten abgehaltenen Versammlungen gemacht wurden, schienen dieses Vorgehen vollauf zu rechtfertigen. In ihrer Konferenz am 2. Dezember war unter den Direktoren die Skepsis, ob es gelingen werde, die demokratische Dynamik der Elternräte durch Begrenzung ihrer Befugnisse und durch besondere Vorsichtsmaßregeln bei der Wahl in der gewünschten Weise zu entschärfen, noch recht groß gewesen.¹² Die Abschaffung des Religionsunterrichts bot dann jedoch unversehens die Möglichkeit, die Eltern mit dieser revolutionären Maßnahme zu beschäftigen, sie über Protestresolutionen abstimmen zu lassen und damit von Anfang an ein Einverständnis zwischen Schule und Elternhaus festzustellen, das sich auf die Wahl der Elternräte übertrug und diese von vornherein gewiß sein ließ, daß die Belange der Schule in den Händen des Direktors und des Kollegiums gut aufgehoben seien. Mit Recht bemerkte das »Hamburger Echo«, diese Versammlungen an den höheren Schulen seien dazu benutzt worden, »gegen jene Verfügung zu protestieren«, und die Wahlen selbst habe man »meist in einer Weise vorgenommen, daß der Eindruck entstehen mußte, als ob die Zustimmung zu dem Protest gegen die Beseitigung des Religionsunterrichts das Wichtigste ist, was man von den Elternräten erwarte«.¹³ Noch im Dezember reichten 18 von insgesamt 23 höheren Staatsschulen, dazu noch eine Anzahl privater Anstalten, bei der Oberschulbehörde Protesterklärungen ein, die bei Elternversammlungen verabschiedet worden waren. Dagegen gingen — überwiegend erst im Januar oder Februar 1919 — von den insgesamt 195 staatlichen Volksschulen nur acht derartige Erklärungen bei der Behörde ein.¹⁴ Die bürgerlichen Tageszeitungen Hamburgs veröffentlichten diese Proteste in dichter Folge und trugen so dazu bei, daß eine höhere Schule die andere ermutigte, auf ihrem Elternabend ebenfalls zu protestieren, und daß die Protesthaltung sich auch auf solche Familien übertrug, die keine Schulkinder hatten. Bereits Mitte Dezember stellten die »Hamburger Nachrichten« unter Hinweis auf die zahlreichen Resolutionen von Vereinen und von »Elterngemeinden der einzelnen Schulen« fest, der »Gewaltstreich des Arbeiter- und Soldatenrates« rufe eine »starke Bewegung in unserer Stadt hervor«. Darin sei seine »immerhin erfreuliche Wirkung« zu erblicken: Das »evangelische Bürgertum« stehe zur christlichen Erziehung und formiere sich »in einer Stunde der Gefahr zu Schutz und Abwehr«.¹⁵ Zutreffender hätte die für das inzwischen

deutschnationale Blatt allerdings »erfreuliche Wirkung« dieser revolutionären Maßnahme nicht beschrieben werden können.

*Der schulpolitische Kurs der hamburgischen Landeskirche
im Winter 1918/19*

Die hamburgische Landeskirche nahm zu dem Erlaß des Arbeiter- und Soldatenrats zum erstenmal durch die Kirchensynode in deren erster Sitzung nach dem Umbruch am 12. Dezember 1918 offiziell Stellung. Vorher hatten sich Vertreter beider kirchlicher Richtungen — der zu dieser Zeit noch dominierenden sogenannten Liberalen und der Orthodoxie — auf eine Erklärung geeinigt, die von der Synode einstimmig angenommen wurde. Mit ihr legt die Synode als »gesetzmäßige Vertreterin der Gemeinden und Geistlichen Hamburgs« gegen den »gesetzwidrigen Gewaltakt« des Arbeiter- und Soldatenrats »schärfste« Verwahrung ein. Sie ruft »alle christlichen Eltern Hamburgs« auf, »in dieser für Staat, Kirche, Schule und Haus gleich grundlegenden Frage« die Kirche zu unterstützen und in den Elternräten der Schulen die Beibehaltung des Religionsunterrichts zu fordern. Ferner ersucht die Synode den Kirchenrat, »mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln« die Aufhebung der Verordnung zu erwirken.¹⁶

Die hierzu in der Synode von dem Hauptpastor an St. Jakobi, D. Karl Horn, gegebene Begründung spiegelt die offiziell-kirchliche Reaktion auf das politische Gesamtgeschehen wider. Horn sprach von »geistigen Räumungsbedingungen«, durch die die feindlichen Waffenstillstandsbedingungen an Härte noch übertroffen würden. Die »nationale Größe des Bismarck'schen Zeitalters« sei versunken. »Sorgen wir dafür, daß nicht auch die Wurzel hinterhergeht«, die allein das Volk wieder in die Höhe bringen könne. Neben diesem nationalen Argument für die Wiederherstellung des Religionsunterrichts weist die Rede Horns noch ein weiteres Grundmotiv auf, mit dem die Sorge der sich nun nicht mehr unter staatlichem Schutz wissenden Kirche um ihre Existenz anklingt: Durch den Wegfall des Religionsunterrichts sei der »Protestantismus in seiner freieren Sonderart« gegenüber der »in sich geschlossenen und straff disziplinierten und organisierten römisch-katholischen Kirche wehrlos gemacht«; statt Gewissensfreiheit werde infolgedessen »Katholisierung Platz greifen«.¹⁷

Zu dieser Sorge konnte im überwiegend evangelischen Hamburg kaum Anlaß bestehen. Man wird daher in dieser Äußerung, zumal sie nicht vereinzelt dasteht, zunächst den Ausdruck einer starken Unsicherheit zu erkennen haben, wie sie angesichts der bevorstehenden

Neuregelung der Stellung der Kirche im öffentlichen Leben durchaus verständlich ist: Nicht nur formal-rechtlich, wie bisher schon in Hamburg, sondern auch personell vom Staat getrennt, würde die Kirche in diesem nun erstmalig ein neutrales, ihr nicht mehr durch das ideologische Miteinander von Nation und Religion verbundenes »religionsloses« Gegenüber haben. Und dieser Staat würde — darüber war man sich seit den Novemberereignissen klar — Glaubensfreiheit uneingeschränkt nicht nur den Katholiken, sondern auch den Sozialisten und Freidenkern gewähren. Doch scheint es nicht primär diese Erkenntnis einer notwendigen Einstellung der kirchlichen Arbeit auf eine solche freie Konkurrenz der Bekenntnisse und Weltanschauungen gewesen zu sein, die derart schwere Besorgnisse hervorgerufen hatte, wie die Rede Horns auf der Synode sie ausspricht.

Am 12. November 1918, unter dem unmittelbaren Eindruck des Umbruchs, hatten die Hamburger Pastoren auf einer internen Versammlung, die der Aussprache über die jüngsten Ereignisse gewidmet gewesen war, eine Erklärung beschlossen, in der sie versicherten: »Die christliche Religion steht und fällt nicht mit irgendeiner Staatsform«; man sehe daher »mit Zuversicht und Arbeitsfreudigkeit der Zukunft entgegen«. ¹⁸ Erst der Erlaß des Arbeiter- und Soldatenrats muß den schweren Schock ausgelöst haben, unter dessen Einwirkung die Synode ihre folgenreiche Resolution faßte. Jetzt schien evident zu sein, daß der aus der Revolution hervorgegangene religionslose Staat religionsfeindlich war und daher nicht mehr bereit sein würde, seine Einrichtungen zur Heranbildung des evangelisch-kirchlichen Nachwuchses zur Verfügung zu stellen. »Unsere Kirche hat ganz auf den Religionsunterricht in der Schule gebaut«, sagte D. Rode am 17. Dezember in einer zum Protest gegen die Verfügung des Arbeiter- und Soldatenrats einberufenen Versammlung des Evangelischen Bundes in Hamburg. Katholiken und Israeliten sorgten bereits durch ihre Organisationen für die religiöse Bildung ihrer Jugend; die Landeskirche habe jedoch »keine Maßnahmen für den Unterricht getroffen«. ¹⁹ Erst mit der Aufhebung des Religionsunterrichts nahm also die Sorge um den Bestand der Landeskirche konkrete Formen an. Aus diesem Gefühl der Existenzbedrohung heraus müssen die Resolution der Synode und die dadurch veranlaßten Maßnahmen des Kirchenrats verstanden werden. Ferner ist zu bedenken, daß die Orthodoxen mit der Gründung des Ev.-luth. Schulvereins und mit dessen Appell an die Elternschaft den Weg gewiesen hatten: Sollte die Erregung der christlich-bürgerlichen Kreise Hamburgs über den nationalen Zusammenbruch, die Revolution und deren Folgen, die sich in der Elternbewegung zum erstenmal artiku-

lierte, nicht ausschließlich der orthodoxen Bewegung zugute kommen, so mußte die offizielle Landeskirche ihr wohl auf diesem Wege folgen.

Am 17. Dezember 1918 richtete der Kirchenrat in Ausführung des Synodalbeschlusses an die Kirchenvorstände ein Rundschreiben, dem die Resolution vom 12. Dezember beigelegt war. Die Gemeinden wurden angewiesen, deren Wortlaut in den Predigtgottesdiensten und sonst »in geeigneter Form möglichst weiten Kreisen der kirchlichen Bevölkerung« bekanntzugeben. Zugleich forderte das Rundschreiben die Kirchenvorstände auf, Gemeindeversammlungen abzuhalten, in denen »eine Besprechung aller mit der Resolution zusammenhängenden Fragen herbeigeführt« werden sollte.²⁰ Aus den Berichten der Kirchenvorstände über die Ausführung dieser Verfügung geht hervor, daß nur vier Gemeinden (zwei der inneren Stadt und zwei Landgemeinden) keine Maßnahmen ergriffen, daß zwölf Gemeinden eigene Versammlungen, zum Teil in den Gymnasien ihres Bezirks, durchführten, während 16 Gemeinden der Verfügung auf andere Weise entsprachen, zumeist durch Unterstützung dreier großer landeskirchlicher Versammlungen am 29. Dezember.²¹

Zu diesen Großveranstaltungen, bei denen die führenden Geistlichen beider Richtungen Ansprachen hielten, wurde mit einem Flugblatt eingeladen,²² das zweifellos primär das religiös-kirchliche Interesse der Bevölkerung aktivieren sollte, das aber wegen seiner demagogisch vereinfachenden Formulierungen stark politisch wirken mußte: Senat und Bürgerschaft treffe keine Schuld an der Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats — damit wird deutlich für die bisherigen politischen Gewalten votiert. »Zehntausende von Kindern« müßten jetzt, so heißt es weiter, ohne Religion und »schlimmer noch als Heiden« heranwachsen, und solchen Zwang nenne man Freiheit — diese Argumentation beruht auf einer Mißdeutung des grundrechtlichen Freiheitsbegriffs, wie sie sowohl für das Verhältnis des konservativen Bürgertums zum demokratischen Staat als auch für die Motive der protestantischen Elternbewegung, die hauptsächlich von diesen Kreisen getragen wurde, bis 1933 charakteristisch bleiben sollte: Diese Kreise waren es gewöhnt, daß der Staat in seinen Schulen die gleiche national-religiöse Ideologie pflegte, der sie selbst anhängen. Daß dabei den Andersdenkenden, vor allem den sozial und politisch Unterprivilegierten, ihre Freiheitsrechte verkürzt worden waren, hatten sie aus Gründen der Staatsraison für notwendig gehalten.²³ Jetzt waren es sie selbst als die ehemals Bevorrechteten, die sich im Gegensatz zur herrschenden Staatsidee befanden. Und da zeigte sich, daß sie nur dann bereit waren, Freiheit als garantiert anzusehen, wenn auch der demokratische Staat nicht anders als

der vorrevolutionäre seine Einrichtungen mehr oder weniger ausschließlich auf die religiös-weltanschaulichen Bedürfnisse des konservativen Bürgertums einstellte. Indem somit in diesem Flugblatt der Landeskirche vom Dezember 1918 aus dem Grundrecht der Glaubensfreiheit unsachlich eine Pflicht des Staates zu christlicher Schulerziehung abgeleitet wurde, mußte jede künftige politische Ordnung, die den Religionsunterricht nicht diesen Bedürfnissen entsprechend wiederherstellen würde, von vornherein als kirchlicherseits diskreditiert gelten. Und wenn es in diesem Flugblatt schließlich heißt, in Frankreich habe man »nach der Revolution vor hundert Jahren mit Grauen erlebt, was aus der Jugend wurde ohne Religion«, so konnte das nur als Absage der Kirche an die aus dem revolutionären Umbruch des November 1918 hervorgehende Ordnung von Staat und Gesellschaft aufgefaßt werden. Damit war aber, politisch gesehen, die Wirkung der Pastoren-erklärung vom 12. November 1918, deren Ziel es gerade gewesen war, die Gemeinden zu beruhigen und bei den der Kirche Fernstehenden Vertrauen zu erwecken, wieder aufgehoben. Die Landeskirche hatte sich öffentlich als Anhängerin der alten Ordnung ausgewiesen.

Während diese Appelle an die kirchlich eingestellten Kreise Hamburgs die Elternbewegung wirksam gefördert haben dürften, blieb den übrigen Maßnahmen der Landeskirche im Interesse einer Wiedereinführung des Religionsunterrichts zunächst jeder Erfolg versagt. Am 13. Dezember richtete der Kirchenrat eine Eingabe an den Arbeiter- und Soldatenrat, am 19. Dezember eine ähnlich lautende an den Rat der Volksbeauftragten in Berlin. Beide Schreiben gingen davon aus, daß nach dem hamburgischen Unterrichtsgesetz von 1870 der Religionsunterricht obligatorisches Lehrfach der öffentlichen Schulen sei, und daß somit die Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats bestehenden gesetzlichen Bestimmungen widerspreche. Ferner wurde geltend gemacht, daß die Kirche, die doch von sich aus für Ersatz nicht sorgen könne, vorher nicht gehört worden sei, daß man auch die Eltern nicht befragt habe und daß nur eine geringfügige Minderheit der Lehrerschaft die Abschaffung des Religionsunterrichts wünsche.²⁴ Der Arbeiter- und Soldatenrat antwortete durch seinen Vorsitzenden, Dr. Heinrich Laufenberg, am 23. Dezember, er habe in dem Unterrichtsgesetz »vergebens nach einer Bestimmung gesucht, aus der der Kirchenrat das Recht zum Eingreifen in Schulangelegenheiten herleiten« könne.²⁵ Einen Tag später, also genau zum Weihnachtsfest, erließ die Revolutionsregierung zwei weitere, die Kirche hart treffende Verordnungen über die Aufhebung der Kirchensteuer und über die Erleichterung des Kirchenaustritts. Sieht man von der ostentativ verletzenden Form

dieser Maßnahmen ab, so waren sie auch sachlich kaum geeignet, das christliche Bürgertum für die bevorstehende Neuordnung zu gewinnen. Auch von Berlin kam keine Hilfe. Der »Reichskanzler« Ebert, an den das Schreiben des Kirchenrats vom 19. Dezember gerichtet war, ließ überhaupt nicht antworten.

Nach diesem Mißerfolg bei den provisorischen Gewalten bereitete der Kirchenrat Mitte Januar mit Zustimmung des Präses der Oberschulbehörde, Bürgermeister Dr. von Melle, durch Anfragen beim Verein der Oberlehrer und beim Verein Hamburgischer Rektoren eine Notlösung vor: Außerhalb der Schulzeit sollten in den Klassenräumen von freiwilligen Lehrkräften Religionsstunden für solche Kinder gegeben werden, deren Eltern dies wünschten. Der Vorsitzende des Oberlehrervereins, Prof. Dissel, meldete bis zum 10. Februar die Bereitschaft von 42 Lehrern an höheren Staatsschulen zur Erteilung dieses Unterrichts. Der Vorsitzende des Rektorenvereins, Johannes Maas, teilte dem Kirchenrat am 7. Februar mit: Um Lehrkräfte der Volksschulen heranzuziehen, müsse sich der Kirchenrat an jedes Lehrerkollegium wenden; der Rektorenverein habe zwar in Sachen des Religionsunterrichts unterstützend gewirkt, eigne sich aber kaum für weitergehende Schritte, da er wegen der Umgestaltung des Rektorats kurz vor seiner Auflösung stehe. Es sei aber sicher damit zu rechnen, daß sich »ausreichende Lehrpersonen, namentlich an Mädchenschulen«, bereitfinden würden.²⁶ Daß in der Tat auch an den Volksschulen ein freiwilliger Religionsunterricht unter der Regie der Landeskirche an den nötigen Lehrkräften nicht hätte scheitern müssen, bestätigt eine Umfrage, die zur gleichen Zeit unter Federführung des der Kirchensynode angehörenden Rektors Carl Edeler von drei konservativen Lehrervereinigungen durchgeführt worden war. Trotz unklarer Fragestellung und fehlerhafter Auswertung läßt das von Edeler veröffentlichte und kommentierte Ergebnis klar erkennen, daß sich für einen freiwilligen Unterricht — sogar in der von der Kirche bisher gewünschten gemäßigt dogmatischen Form — eine genügende Zahl von Lehrern und Lehrerinnen an Volksschulen hätte finden lassen.²⁷

Warum nahm der Kirchenrat diese Möglichkeit, die 135.000 evangelischen Schulkinder Hamburgs im ersten schweren Nachkriegswinter wenigstens notdürftig mit religiösem Unterricht zu versehen, nicht schleunigst wahr? Die Antwort hierauf gibt der Stand der politischen Entwicklung im Februar 1919: Die verfassunggebende Deutsche Nationalversammlung, die am 6. Februar in Weimar zusammengetreten war, wies Mehrheitsverhältnisse auf, die eine Neuordnung unter ausschließlich sozialistischen Gesichtspunkten nicht erwarten ließen. Deshalb

konnten die Landeskirchen ihre künftige Stellung in Staat und Gesellschaft wieder etwas hoffnungsvoller beurteilen. In Hamburg dagegen bestand zu dieser Zeit für wenige Wochen noch die alte Bürgerschaft. Ein parlamentarischer Vorstoß in der Frage des Religionsunterrichts konnte, bevor die Neuwahlen die befürchtete sozialdemokratische Mehrheit bringen würden, nicht ganz wirkungslos bleiben. In diesem Sinne nutzte daher der Kirchenrat durch Hauptpastor D. Rode, den Vorsitzenden der nationalliberalen Bürgerschaftsfraktion, seine Verbindung zur alten Volksvertretung. Es gelang Rode, am 5. März einen Antrag durchzubringen, mit dem der noch amtierende vorrevolutionäre Senat ersucht wurde, darauf hinzuwirken, daß der Religionsunterricht sofort als unverbindliches ordentliches Lehrfach wiederhergestellt werde.

Mit der Annahme dieses Antrags Rode wiesen sich kurz vor ihrem Abtreten die Träger der alten Ordnung als Schirmherren christlicher Erziehung aus, ohne selbst noch die Möglichkeit zu haben, die Forderung des Antrags gegenüber dem Arbeiter- und Soldatenrat durchzusetzen. Andererseits bot die Debatte, die der Annahme des Antrags vorausging, den Rednern der Rechtsparteien willkommene Gelegenheit, unmittelbar vor den Bürgerschaftswahlen den Erlaß des Arbeiter- und Soldatenrats zu verurteilen. Am geschicktesten erwies sich dabei der deutschnationale Abgeordnete Dr. Andreas Koch mit der Behauptung, nichts habe »eine solche Erbitterung und solchen Haß« gerade in den ihm nahestehenden Kreisen »gegen die Revolutionsbewegung hervorgerufen« wie diese Maßnahme gegen den Religionsunterricht. Der sozialdemokratische Redner Emil Krause, der wenige Wochen später Präses der Oberschulbehörde werden sollte, erläuterte in Erwiderung darauf behutsam die Absichten seiner Partei: Bis zum Erlaß eines Reichsschulgesetzes wolle sie den gegenwärtigen Zustand ohne Religionsunterricht erhalten wissen.²⁸ Die Sozialdemokraten hatten vor der Revolution keinen Zweifel daran gelassen, daß sie sich von einem Reichsschulgesetz die weltliche Einheitsschule erhofften. Es lag also die Vermutung nahe, daß Hamburg — Vorposten der Schulreformbewegung und Hochburg der Sozialdemokratie — durch das vom Arbeiter- und Soldatenrat geschaffene Präjudiz in diesem Sinne als Schrittmacher der Reichsschulgesetzgebung wirken sollte.²⁹

An dieser Entwicklung war kaum noch zu zweifeln, als mit den Bürgerschaftswahlen vom 16. März 1919 die Sozialdemokraten in Hamburg die absolute Mehrheit errungen hatten. Die neue Bürgerschaft setzte am 28. März einen Ausschuß zur Prüfung der Rechtsbeständigkeit der vom Arbeiter- und Soldatenrat erlassenen Verordnungen ein.

Damit war Rodes Antrag gegenstandslos geworden;³⁰ der Kirchenrat konnte eine Wiederherstellung des Religionsunterrichts jetzt nur noch von der Nationalversammlung erwarten. Dort war die Frage, ob und in welcher Form die neue Reichsverfassung das Problem Schule — Kirche regeln würde, Ende März zwar noch völlig offen. Aus der Tatsache jedoch, daß sich bereits zu dieser Zeit im Weimarer Verfassungsausschuß eine für die Kirchen erfreuliche Regelung ihrer staatsrechtlichen Verhältnisse anbahnte, schöpfte der Hamburger Kirchenrat — nicht zu Unrecht, wie sich zeigen sollte — die Hoffnung auf eine günstige Entwicklung auch in der Schulfrage.

Zur Würdigung des schulpolitischen Kurses, den die hamburgische Landeskirche im Winter 1918/19 verfolgte, muß noch einmal, und zwar aus kirchlicher Sicht, die Möglichkeit einer Alternative zum staatlichen Religionsunterricht geprüft werden. Mit einer sozialdemokratisch bestimmten Schulpolitik des künftigen Senats hatten Synode und Kirchenrat fest zu rechnen. Warum entschlossen sie sich in Anbetracht dessen nicht, den sicher zu erwartenden Auseinandersetzungen über einen staatlichen Religionsunterricht, die das Verhältnis zwischen Staat und Kirche schwer belasten und der Kirche in den ihr fernstehenden Kreisen abträglich sein mußten, von vornherein und ohne Rücksicht auf die Entwicklung im Reich aus dem Wege zu gehen, indem sie unverzüglich die vorhandenen Möglichkeiten zum Aufbau eines kirchlichen Religionsunterrichts ergriffen? Unter den Schulreformern gab es nicht wenige, die ihre Zustimmung zur Abschaffung des Religionsunterrichts in der Hoffnung gegeben hatten, die Kirche werde durch ihre Geistlichen und durch geeignete freiwillige Lehrer in der Lage sein, »eine religiöse Erziehung unseres Volkes einzuleiten, wie sie die Schule gegenwärtig und wohl auch in nächster Zukunft nicht leisten« könne.³¹ Aber auch in Kreisen sozialdemokratischer Schulpolitiker, die im allgemeinen keine so hohe Auffassung von den Möglichkeiten religiöser Erziehung durch die Kirchen hatten, erstrebte man eine solche Lösung des Problems und bemühte sich darum, hierfür die rechtlichen und technischen Voraussetzungen zu schaffen.³²

Daß die Landeskirche sich dennoch allen Versuchen in dieser Richtung verschloß und sich stattdessen darauf versteifte, »zu retten, was zu retten ist«, muß aus ihrer besonderen Lage nach der Revolution verstanden werden. Einmal war es die jahrhundertelange staats- und landeskirchliche Tradition, die das Festhalten an altbewährten Positionen begünstigte. Zum anderen aber legte die Tatsache, daß für die evangelischen Landeskirchen die gesetzliche und vermögensrechtliche Trennung vom Staat noch bevorstand, eine solche Haltung nahe. Auch

in Hamburg, wo diese Trennung bereits seit Jahrzehnten weitgehend, wenn auch nicht völlig durchgeführt war, hielt die Landeskirche daher strikt an den alten Rechtstiteln fest und wollte auf keinem Gebiet der Beziehungen zwischen Kirche und Staat einen Übergangszustand schaffen, der diese Positionen hätte aufweichen können. Hamburg folgte also in dieser kirchenpolitischen Haltung derjenigen der übrigen evangelischen Landeskirchen, unter denen Sachsen, Braunschweig und Bremen von ähnlichen Verordnungen provisorischer Gewalten bezüglich des Religionsunterrichts betroffen waren. Dieser Kurs wurde auch vom Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß vertreten, in dem die Landeskirchen locker zusammengeschlossen waren. Es ging den Landeskirchen um ein einheitliches Vorgehen gegenüber dem Staat.

Hinzu kam, daß von der katholischen Kirche als selbständiger, straff organisierter und im Kulturkampf erprobter Institution eine kämpferische Haltung in der Kulturpolitik erwartet wurde. Im Gegensatz zu den evangelischen Landeskirchen, die bisher aufgrund ihrer Verbindung mit dem Staat darauf hatten verzichten können, ihre Interessen durch politische Parteien wahrnehmen zu lassen, besaß die katholische Kirche hierfür im Zentrum, das aus den Ereignissen des November 1918 ungebrochen hervorgegangen war, ein bewährtes politisches Instrument. Wenn die Landeskirchen nicht ebenfalls energisch ihre bisherigen Rechte verteidigten, so stand ihrer Meinung nach zu befürchten, daß eventuelle Zugeständnisse an die katholische Kirche in der Schulfrage auf Kosten der Landeskirchen gehen würden. Schließlich aber verfügte die katholische Kirche im Falle endgültigen Wegfalls des staatlichen Religionsunterrichts durch das Kirchenrecht und durch Mittel der Kirchenzucht über viel wirksamere Möglichkeiten, die Kinder ihrer Gläubigen zur Teilnahme an einem kirchlichen Ersatzunterricht zu veranlassen, als die evangelischen Landeskirchen, die dann mit einem erheblichen Rückgang ihres Nachwuchses würden rechnen müssen. In diesem Sinne ist jene von Hauptpastor D. Horn am 12. Dezember 1918 ausgesprochene Sorge zu verstehen, als Folge der Aufhebung des Religionsunterrichts werde »Katholisierung Platz greifen«. Die Landeskirchen sahen sich von zwei Seiten bedroht, direkt vom »religionslosen« Staat, indirekt aber von der vermeintlichen Überlegenheit »Roms«.³³

In der Hamburger Reformbewegung und den ihr nahestehenden politischen Parteien löste diese Haltung der Landeskirche Enttäuschung und Verbitterung aus. Die Demokraten sahen sich jetzt mit Rücksicht auf den kirchlich interessierten Teil ihrer Wähler veranlaßt, sich in der Frage des Religionsunterrichts stärker zu engagieren, als sie es ge-

wünscht hatten.³⁴ Für die Sozialdemokratie wurde die Weltlichkeit der Staatsschule in erhöhtem Maße zur Prestigefrage; die Freidenkerorganisationen in der Hansestadt erhielten lebhaften Auftrieb.³⁵ Insgesamt trug das Festhalten der Kirche an ihren traditionellen Positionen im Schulwesen dazu bei, daß gerade in Hamburg viele überzeugte Anhänger der Republik der Kirche entfremdet bleiben sollten.

Die Rechtsparteien und der Religionsunterricht

Begünstigt wurden Enttäuschung und Mißtrauen dieser Kreise noch dadurch, daß die Kirche mit ihrem Verlangen nach Erhaltung der bisherigen Positionen in der Schule – einer politischen Forderung – von Anfang an die neuen Rechtsparteien auf den Plan gerufen hatte. Entschlossen, sich weitesten bürgerlichen Kreisen als politische Sachwalter ihrer Interessen zu präsentieren, mußte es ihnen lohnend erscheinen, im Wahlkampf für die Nationalversammlung den Hamburger Wählern Hoffnung auf eine Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schulen zu machen. Am schnellsten reagierten die ehemaligen Nationalliberalen, deren größter Teil sich Ende November als Deutsche Volkspartei (DVP) neu konstituiert hatte und deren Hamburger Bürgerschaftsfraktion von Hauptpastor D. Rode angeführt wurde. Am 19. Dezember verbreitete die DVP in der Presse einen Aufruf, in dem die »Erhaltung der Religion« als »dringende Staatsnotwendigkeit« bezeichnet wird und der gleichzeitig jeden, »der sich uns anschließen will«, um Zustimmung zu einer Protesteingabe gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts auffordert.³⁶ Zwei Tage später zog die aus ehemaligen konservativen und antisemitischen Gruppen gebildete Deutsch-nationale Volkspartei Hamburgs mit einem Aufruf nach, der »Gott, Ehre, Freiheit, Vaterland« als die von der Revolution bedrohten Werte hochzuhalten verspricht. In demagogisch geschickter Form werden in diesem Aufruf der gefährdete Gottesglaube (»unseres Volkes köstlichster Schatz«) und die Frage des Religionsunterrichts groß an den Anfang gestellt, während unter dem Begriff »Vaterland« völkische Postulate (»allen Volksgenossen deutscher Abkunft und deutscher Zunge«) den Katalog dessen beschließen, wofür es »vaterländische Arbeit« zu leisten gelte.³⁷ Aber nicht nur in Aufrufen und mit Flugzetteln, sondern auch durch Entsendung ihrer Vertreter in kirchliche Versammlungen versuchten die neuen Rechtsparteien, die Chance wahrzunehmen, die ihnen der Arbeiter- und Soldatenrat mit der Aufhebung des Religionsunterrichts geboten hatte. In einer Veranstaltung des national orientierten Protestantenvereins am 21. Dezember 1918 im

Gemeindsaal von St. Jakobi erhielt Rechtsanwalt Alfred Jacobsen — seit Jahren einer der führenden Vertreter der Antisemitenvereine in Hamburg und deutschnationaler Abgeordneter in der neuen Bürgerschaft — Gelegenheit, »für die Eltern« zu sprechen. Es war dies die erste kirchliche Versammlung, bei der eine EntschlieÙung verabschiedet wurde, die mit dem Protest gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts unmißverständliche Empfehlungen für die Wahlen zu den verfassunggebenden Körperschaften verband.³⁸

Betrachtet man den Erlaß des Hamburger Arbeiter- und Soldatenrats gegen den Religionsunterricht und die gleichgerichteten Verordnungen anderer regionaler provisorischer Gewalten unter dem Aspekt der sich zu dieser Zeit neu bildenden Rechtsparteien, so erlangen sie eine weit über die Bereiche von Kirche und Schule hinausgreifende politische Bedeutung. Sie lösten zunächst die Elternbewegung der Kirchen und religiösen Gruppen aus, in deren Rahmen die Abneigung der rechtsstehenden Kreise gegen eine demokratische Neuordnung von Staat und Gesellschaft sich zum erstenmal überhaupt und — was noch wichtiger ist — unter dem Vorzeichen religiöser Gewissensnot öffentlich Luft verschaffen konnte. Diese Protestaktionen vermittelten zahlreichen Konservativen die Erfahrung, daß sie den Ereignissen doch nicht so hilflos und vereinzelt gegenüberstanden, wie es zunächst — man denke an den noch völlig desorientierten Widerstand der konservativen Lehrer auf der Versammlung am 12. November im Curiohaus — den Anschein gehabt hatte. Den Führern der neuen Rechtsparteien bot sich damit aber unerwartet die Möglichkeit, an dieses erste, religiös formulierte solidarische Aufbegehren des konservativen Bürgertums mit der Agitation für die Wahlen zur Nationalversammlung anzuknüpfen. Der unterschiedlichen Form, in der dies in den besprochenen Aufrufen der beiden protestantischen Rechtsparteien geschah, entsprach nicht nur eine verschiedenartige Interessenlage ihrer präsumtiven Wähler, sondern auch — aufgrund unterschiedlicher Stellung zur demokratischen Neugestaltung — eine grundverschiedene politische Bewertung religiös-kirchlicher und schulpolitischer Fragen.

Der taktisch-pragmatische Standpunkt der DVP

Die Deutsche Volkspartei war in ihrem Gründungsaufwurf vom 22. November 1918 ohne Zustimmung oder Protest realpolitisch von der Tatsache des Umbruchs ausgegangen³⁹ und hatte sich damit von vornherein die Möglichkeit späterer Mitarbeit auf dem Boden der neuen Ordnung offengehalten. Diese Haltung stimmte mit den Interessen

derjenigen Kreise überein, die schon vor 1918 Anhänger der National-liberalen gewesen waren: mit den Interessen von Industrie, Unternehmertum und Kaufmannschaft, die durch die militärische Niederlage und den politischen Umbruch gefährdet erschienen und deren Vertreter daher von der neuen Partei in den verfassungsgebenden Körperschaften ein Eintreten insbesondere für ihre wirtschaftlichen und sozialen Belange erwarteten. Der Gründungsaufruf trägt diesen Interessen mit einem umfangreichen wirtschaftspolitischen Programm Rechnung, demgegenüber die kulturpolitischen Fragen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Im Hinblick auf die künftige Stellung der Kirche und den Religionsunterricht fordert die DVP die Erhaltung des bisherigen Zustandes — damit empfahl sie sich den Landeskirchen als Sachwalterin ihrer Interessen. Für die Gestaltung des Schulwesens schlägt das Programm mit den Forderungen nach Wegfall der geistlichen Schulaufsicht, nach Hebung der allgemeinen und der Fachbildung sowie nach Beseitigung des »Berechtigungsunwesens« und des Standescharakters der höheren Schulen Reformmaßnahmen vor, die gerade in den sozialpolitisch relevanten Punkten wenig präzise gefaßt waren — diesem Programm konnten daher auch weite Kreise der konservativen Lehrerschaft und des Bürgertums zustimmen.⁴⁰ Für die DVP — dies zeigt der Gründungsaufruf ebenso wie spätere Programme — war die Kulturpolitik ein sekundärer Faktor ohne weltanschaulich-doktrinäres Schwergewicht. Abgestellt auf die Bedürfnisse der national- und kulturprotestantischen, sogenannten liberalen Richtung in Kirche und christlichem Bürgertum, konnte dieses kulturpolitische Minimalprogramm den jeweiligen wahltaktischen Erfordernissen entsprechend modifiziert und, neben den primären wirtschaftspolitischen Zielen der Partei, mehr oder weniger stark herausgestellt werden.

Für diese taktisch-pragmatische Bewertung der Kirchen- und Schulpolitik bietet der Gründungsaufruf der Hamburger DVP, veröffentlicht im »Hamburger Fremdenblatt« vom 13. Dezember 1918, einen eindrucksvollen Beleg. Zu dieser Zeit war die Bedeutung der Elternbewegung für die bevorstehenden Wahlen noch nicht abzusehen. Im Gegensatz zu dem von der Berliner Reichsstelle der Partei verbreiteten Aufruf vermeidet daher die erste Verlautbarung der Hamburger DVP jede Festlegung auf konkrete Einzelheiten. Vielmehr versucht sie, der durch die Tätigkeit des Lehrerrats und durch die Abschaffung des Religionsunterrichts in Hamburg entstandenen Lage durch einen einzigen, allgemein gehaltenen Satz Rechnung zu tragen, mit dem ein freies Geistesleben in Kunst und Wissenschaft gefordert wird, das »die besten Kräfte des deutschen Volkes aufs neue zu einer idealen Ge-

meinschaft zusammenschließen« solle.⁴¹ Demselben Grundsatz taktischer Anpassung folgend, unternahm die Hamburger DVP mit ihrem Aufruf zur Protesteingabe gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts vom 19. Dezember den Versuch, die inzwischen mit der Elternbewegung in christlich-bürgerlichen Kreisen entstandene Erregung parteipolitisch zu nutzen. In den Schulkämpfen der zwanziger Jahre vertrat die DVP, bei grundsätzlich unveränderter politischer Bewertung kirchlich-religiöser Fragen, in Übereinstimmung mit der Mehrheit der kirchlich-liberalen Kreise die Forderung nach einer »christlichen Simultanschule«. Das Moment der taktischen Anpassung sollte dabei in flexiblem Eingehen auf die zunehmend national-restaurativen Bedürfnisse ihrer bürgerlichen Wähler bestehen.

Der Religionsunterricht als Vorwand für den Kampf gegen die Republik bei der DNVP

Mit ganz anderen Voraussetzungen und Zielen griff demgegenüber die Deutschnationale Volkspartei die Fragen der Kulturpolitik auf. Diese Partei war als Sammelbecken für alle diejenigen rechtsstehenden Elemente gebildet worden, die sich bei noch so unterschiedlicher Motivation ihrer Interessen und Ziele als Konservative, Alldeutsche, Christlich-Soziale und völkische Antisemiten unter dem gemeinsamen Nenner kompromißloser Gegnerschaft gegenüber einer demokratischen Neuordnung von Staat und Gesellschaft zusammenbringen ließen.⁴² Das führte zu unterschiedlichen Ausprägungen der regionalen Landesverbände. In den Flächenstaaten, vor allem in Preußen, überwog unter den Anhängern der DNVP das traditionell konservative Element, das in der Partei selbst weiterhin hauptsächlich durch die bisher gesellschaftlich führenden Kreise repräsentiert blieb. Die Unterstützung evangelisch-kirchlicher Belange in dezidiert konservativem Sinn ergab sich hier von selbst aus der Struktur von Partei und Wählerschaft. In Hamburg war es dagegen zahlenmäßig starken, sich vornehmlich aus dem Kleinbürgertum, aus der Angestelltenschaft und aus sozial Desorientierten rekrutierenden alldeutschen und völkisch-antisemitischen Gruppen gelungen, von vornherein bestimmenden Einfluß auf den Landesverband zu gewinnen.⁴³ Die traditionell konservativen Kreise der Hansestadt, vor allem die gesellschaftlich tonangebende Hamburger Kaufmannschaft, hatten sich daraufhin überwiegend der DVP angeschlossen. Dem neugegründeten Landesverband mußte also daran gelegen sein, die danach noch verbleibenden christlich-konservativen und monarchistischen bürgerlichen Gruppen in Hamburg für die

DNVP zu interessieren. Hierbei handelte es sich aber vorwiegend um die Anhänger des »Kirchlichen Vereins« und um den von ihm bereits vor der Abschaffung des Religionsunterrichts auf die Forderung der christlichen Schule festgelegten rechten Flügel der Elternbewegung.

Die Hamburger Deutschnationalen mußten daher für die Behandlung der religiös-kirchlichen und schulpolitischen Fragen eine Form finden, die unverbindlich genug war, um alldeutsche und völkisch-antisemitische Wähler nicht abzustoßen, und konkret-christlich genug, um den Wünschen des »Kirchlichen Vereins« zu entsprechen.⁴⁴ Aus diesem Grunde empfahl es sich, auf die Bekanntgabe realisierbarer kulturpolitischer Forderungen, die in streng konservativem Sinn eine Alternative zu dem Programm der DVP geboten hätten, zu verzichten und stattdessen in einer Form an die Emotionen der rechtsstehenden Bevölkerung zu appellieren, die geeignet war, jede Hoffnung auf einen religiös-weltanschaulichen *modus vivendi* mit dem demokratischen Staat im Keim zu ersticken.

Einen solchen Versuch machte die DNVP in Hamburg mit dem Wahlauf Ruf »Revolution und Gottesglauben« vom 3. Januar 1919, der unverkennbar die Handschrift eines theologisch geschulten Verfassers trägt:⁴⁵ In viel aufgeklärterer Weise, als seinerzeit die französische Revolution vorgegangen sei, glaube man heute, mit der Beseitigung des Monarchen und mit der Abschaffung des Religionsunterrichts dem Kaiser gegeben zu haben, was des Kaisers und Gott, was Gottes sei. »Wie wir aber aus der Tinte rauskommen sollen, in der wir sitzen«, schein e Nebensache zu sein. Das sozialdemokratische Parteiprogramm verlange Trennung von Kirche und Staat, »mag darüber beides zugrunde gehen!« Die Deutschen müßten sich besinnen, ob es dazu kommen solle. Um Wert und Bedeutung des christlichen Glaubens zu unterstreichen, wird sodann an die religiösen Kriegserfahrungen und an die gläubig getragenen Leiden der Frontkämpfer und der Daheimgebliebenen erinnert. Andererseits wird der mögliche Einwand, das Christentum brauche »keinen Verteidiger«, um als lebendige Kraft fortzubestehen, mit dem Hinweis beiseitegeräumt, die DNVP wolle ja auch »etwas ganz anderes«. Ihr gehe es nämlich darum, den Untergang zu verhindern, der zwangsläufig eintrete, wenn ein Volk »Gott verleugnet«. Wer also wünsche, daß den Kindern »die göttliche Lehre ins Herz gelegt wird«, daß »in unserem Staat Gottesfurcht und Gottvertrauen herrscht« und daß »das deutsche Volk aus der Tiefe seines Sturzes wieder zu lichter Höhe aufsteige«, der müsse die DNVP wählen als diejenige Partei, »die eintritt für Christentum und Kirche«. Sachlich hatte sich die Hamburger DNVP damit auf nichts verpflichtet,

dafür aber an die Emotionen der verschiedenen rechtsstehenden Gegner der Republik gerührt: Den kaisertreuen Christlich-Konservativen hatte die Partei eingeredet, daß die Abschaffung der Monarchie und des Religionsunterrichts auf ein und derselben Linie liege, die notwendig zum Untergang führe, weshalb es um des Glaubens und um Deutschlands willen gegen die Republik Sturm zu laufen gelte. Zu alldeutschen und völkischen Auffassungen Neigende konnten sich durch das Versprechen der Partei angezogen fühlen, mit ihr sei der Wiederaufstieg des Volkes »zu lichter Höhe« zu erreichen.

Der DNVP ging es von Anfang an darum, die religiöse Frage als Vorwand für eine grundsätzliche Kampfansage gegenüber dem demokratisch-republikanischen Staat zu nutzen. Die Abschaffung des Religionsunterrichts in Hamburg und einigen anderen deutschen Einzelstaaten hatte hierzu lediglich den willkommenen, aber auch im übrigen Deutschland agitatorisch verwertbaren Anlaß geboten.⁴⁶ In Anbetracht der besonderen, soziologisch und weltanschaulich heterogenen Struktur des Hamburger Landesverbandes der DNVP wäre für dessen Propaganda die klar formulierte Forderung nach christlichen Schulen zu konkret gewesen, um diesem rein politisch-taktischen Zweck mit der gewünschten Breitenwirkung dienen zu können. Deshalb überließ die Partei es in Hamburg ihren Freunden im »Kirchlichen Verein«, die ihm nahestehenden Kreise mit diesem Wahlversprechen an die Urnen zu locken. In Ansatz, Methode und Ziel war damit der Weg vorgezeichnet, den die DNVP in Zusammenarbeit mit dem rechten Flügel der Elternbewegung in den Schulkämpfen der zwanziger Jahre verfolgen sollte.

Die politische Wirkung der Abschaffung des Religionsunterrichts

Im vorliegenden Kapitel konnte gezeigt werden, daß die Abschaffung des Religionsunterrichts durch den Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat es den an der Kontinuität der vorrevolutionären Verhältnisse interessierten Kräften wesentlich erleichterte, sich zum Widerstand gegen die Revolution zu formieren. Zuerst trat die im »Kirchlichen Verein« zusammengeschlossene orthodox-lutherische Gruppe mit der Forderung christlicher Schulen auf den Plan. Die überraschend starke Resonanz, die sie — ganz im Gegensatz zur Vorkriegszeit — aufgrund der revolutionären Maßnahme gegen den Religionsunterricht in weiten evangelisch-bürgerlichen Kreisen fand, wirkte sich auf den kulturpolitischen Kurs der hamburgischen Landeskirche im Winter 1918/19 verschärfend aus; auch sie sah sich jetzt gezwungen, unter allen Um-

ständen »zu retten, was zu retten« war. Von dem starken Einfluß dieser Haltung der orthodoxen und der landeskirchlichen Führung auf die evangelische Bevölkerung profitierten schließlich die protestantischen Rechtsparteien, die sich Ende November 1918 neu gebildet hatten. Es gelang ihnen, die Frage der religiösen Schulerziehung politisch zu nutzen und die im Protest gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts in Bewegung geratenen, nur scheinbar unpolitischen Kräfte für ihre Ziele zu mobilisieren.

3] Schulreform und Reichsverfassung

Wie wirkte sich nun die Politisierung der kirchlich organisierten christlichen Elternbewegung durch die Rechtsparteien bei den ersten Wahlen nach der Revolution, bei denen zur Nationalversammlung am 19. Januar 1919, aus, und in welcher Form und in welchem Umfang vermochten diese Parteien in kulturpolitischer Hinsicht ihren Einfluß auf die Gestaltung der Reichsverfassung geltend zu machen?

Die Elternbewegung und die Wahlen 1919

Die Frage nach der Unterstützung, die den beiden protestantischen Parteien durch die Elternbewegung zuteil wurde, läßt sich aufgrund der Wahlergebnisse nicht eindeutig beantworten. Der vaterländisch-religiösen Parole der Deutschnationalen folgten bei diesen ersten Wahlen nach dem Umbruch in Hamburg nur 2,7 Prozent der Wähler, im Reich 10,3 Prozent. Dagegen entfielen auf die DVP in der Hansestadt 11,66 Prozent, im Reich jedoch nur 4,4 Prozent der Stimmen. Diese auffällige Akzentverschiebung erklärt sich aus der schon gekennzeichneten besonderen Struktur der beiden Rechtsparteien in Hamburg. Sie läßt deutlich erkennen, daß die zur DVP gestoßenen traditionell konservativen Wähler durchaus bereit gewesen sein müssen, sich mit dem gemäßigten kulturpolitischen Programm der ehemaligen Nationalliberalen abzufinden, das heißt auch mit der Simultanschule, während andererseits offenbleiben muß, wieweit bei den traditionell nationalliberalen DVP-Wählern neben den zumeist dominierenden wirtschaftlichen Interessen kulturpolitische Fragen bei der Wahl eine Rolle spielten.

Nicht ohne Bedeutung ist nun, daß bei den ersten Reichstagswahlen 1920 in Hamburg die Stimmanteile beider Rechtsparteien, besonders

aber der Deutschnationalen, die sich inzwischen eng mit dem rechten Flügel der Elternbewegung verbunden hatten, sprunghaft anstiegen und daß die Wahlergebnisse beider Parteien unter deutlich erkennbarem, wenn auch keineswegs ausschließlichem Einfluß der Schulfrage im Laufe der zwanziger Jahre mehrfach nicht unerheblich höher lagen als im Reich.¹ Mit der gebotenen Vorsicht kann daraus für die Januar-Wahlen 1919 gefolgert werden: Bis zu diesem Zeitpunkt vermochten die beiden Rechtsparteien, vor allem die DNVP, den Wählern noch nicht überzeugend darzulegen, wie wirksam sich Kulturkampf-Parolen als politische Waffe gegen die demokratische Neuordnung von Staat und Gesellschaft verwenden ließen. Gerade für Hamburg, wo es im protestantischen Bürgertum an jeglicher kulturkämpferischer Erfahrung fehlte, muß angenommen werden, daß zahlreiche Eltern, die für ihre Kinder lediglich Religionsunterricht in der bisherigen Weise wünschten, bei dieser ersten Wahl nach dem Umbruch die betont auf kultur- und schulpolitischen Frieden gerichtete Haltung der Demokraten honorierten und erst 1920, als in der Hansestadt Religionsunterricht noch immer nicht wieder erteilt wurde, zu einer der Rechtsparteien abwanderten.²

Wie eine schulpolitisch-konservative Elternbewegung kirchlicherseits wirksam zu organisieren und parteipolitisch-taktisch einzusetzen sei, das lernten die kirchlichen und politischen Führer der evangelischen Bevölkerung erst im Januar-Wahlkampf 1919 und während der Verhandlungen der Nationalversammlung über die Reichsverfassung durch das erfolgreiche Vorgehen der katholischen Kirche und des Zentrums. Zwar war das Zentrum den erst neu gebildeten Rechtsparteien gegenüber dadurch im Vorteil gewesen, daß es über einen bewährten Stamm von Parteiführern und über weitgehend intakt gebliebene Organisationen verfügte. Entscheidend wirkte sich für das Zentrum jedoch die Haltung der katholischen Kirche aus: Besonders in Preußen hatte sich in ersten Proklamationen und Erlassen der Revolutionsregierung eine Tendenz zu beschleunigter Trennung von Staat und Kirche, auch auf dem Gebiet der Schule, angekündigt.³ Hier vor allem mobilisierte die Kirche durch die ihr nahestehende Presse, durch die katholischen Organisationen sowie durch bischöfliche Aufrufe und Hirtenbriefe in großem Stil die Gläubigen zum Kampf für die »heiligsten Güter« der Religion und leistete damit dem Zentrum eine Wahlhilfe, wie sie die einzelnen evangelischen Landeskirchen den ihnen nahestehenden Parteien nicht gewähren konnten.⁴ Auf diese Weise ging das Zentrum mit fast 20 Prozent der Stimmen aus den Wahlen zur Nationalversammlung in einer Stärke hervor, die es — nachdem die katholischen Forde-

rungen hinsichtlich der Rechtsstellung der Kirche und zur Schulpolitik in der Reichsverfassung im wesentlichen durchgesetzt waren – bis 1933 nicht wieder erreichen sollte. Mit den oppositionellen Rechtsparteien zusammen bildete das Zentrum in der Nationalversammlung eine kulturpolitisch konservative Front von mehr als einem Drittel der Abgeordneten. Mit den Mehrheitssozialisten, die nach dem Bruch mit den Anhängern des Räte-Gedankens auf eine sozialistisch-bürgerliche Koalition angewiesen waren, und den Demokraten, die besonderen Wert darauf gelegt hatten, daß auch das Zentrum in die Regierung eintrat,⁵ arbeitete es in der Weimarer Koalition zusammen. Diese Schlüsselstellung erlaubte es dem Zentrum – mit der Hilfstruppe der katholischen Elternbewegung im Rücken⁶ – die außen- und innenpolitischen Belastungen, unter denen die verfassungsmäßige Neugestaltung stand, zur Durchsetzung seiner kulturpolitischen Ziele erfolgreich auszunutzen.

Es kann nicht Aufgabe der vorliegenden Untersuchung sein, diese Vorgänge im einzelnen darzustellen.⁷ Sie hat sich vielmehr darauf zu beschränken, die mit der Weimarer Verfassung vom Reich ausgehende Weichenstellung für die Schulreform in den Einzelstaaten nach ihrem Inhalt und schließlich nach ihrer Wirkung so weit sichtbar zu machen, wie dies zum Verständnis der schulpolitischen Verhältnisse in Hamburg nach 1919 erforderlich ist. Das soll im folgenden anhand des Begriffs Einheitsschule geschehen, und zwar unter den Gesichtspunkten der äußeren und der inneren Reform. Dabei wird zu zeigen sein, daß erst jetzt, mit dem Übergang der Schulreform aus dem vorbereitenden Stadium theoretisch-programmatischer Erörterungen in dasjenige der praktisch-gesetzgeberischen Verwirklichung für beide Reformaspekte eine Problematik Bedeutung erlangte, die seit Jahren als Forderung nach einem »Reichsschulgesetz« (SPD) oder nach einer »obersten Reichsbehörde für Schul- und Bildungswesen« (DDP) in den Programmen der Schulreformparteien stand: die Frage, ob und wie weit eine Neuordnung des Schulwesens einheitlich durch das Reich oder aber regional durch die Einzelstaaten erfolgen solle.

Die Stellung der Parteien zur Kompetenz in Schulfragen

Die Sozialdemokraten hatten sich bereits 1904 auf ihrem Parteitag in Bremen programmatisch darauf festgelegt, »das ganze Erziehungswesen« durch ein Reichsschulgesetz umzugestalten.⁸ In den Mannheimer Leitsätzen von 1906 heißt es, daß ein solches Reichsgesetz »auf der Grundlage der Weltlichkeit und Einheitlichkeit des gesamten

Schulwesens« geschaffen werden solle.⁹ Den Anlaß zu diesem Ruf nach einem Reichsschulgesetz hatten die Auseinandersetzungen um ein Schulgesetz in Preußen gebildet, die gerade 1904 mit einem gemeinsamen Vorstoß der Konservativen, des Zentrums und der Nationalliberalen zur Konfessionalisierung der Volksschule deutlich auf eine christlich-konservative Reform zutrieben.¹⁰ Da die Sozialdemokraten aufgrund des Dreiklassenwahlrechts im preußischen Landtag nicht hinreichend vertreten waren, um solche Bestrebungen abwehren zu können,¹¹ sahen sie in der »Forderung eines Reichsschulgesetzes durch die sozialdemokratische Reichstagsfraktion« immerhin die Möglichkeit, den »Jammer der deutschen Volksschule vor das Licht der breitesten Öffentlichkeit« zu bringen.¹²

Weshalb stellten nun aber die Sozialdemokraten zu diesem Zweck in ihren Mannheimer Leitsätzen radikale Zielforderungen auf, hinter denen – vor allem in sozialpolitischer und in weltanschaulicher Hinsicht – jedes vom alten Reichstag etwa verabschiedete Schulgesetz hätte zurückbleiben müssen? Hier tritt der taktische Ansatz der sozialdemokratischen Schulpolitik in der Vorkriegszeit noch stärker hervor: Die Partei wollte sich deutlich von dem Schulprogramm absetzen, das die Freisinnige Vereinigung anlässlich der preußischen Schulgesetzkämpfe 1904 zu den Reichstagswahlen bekanntgegeben hatte. Dieses liberale Programm, das den Reformvorstellungen des Deutschen Lehrervereins entsprach, trat mit der Forderung eines vom Kulturressort getrennten Unterrichtsministeriums für die Zuständigkeit des Reiches in Schulfragen ein.¹³ Angesichts der Lage in Preußen wollte die SPD den Liberalen das Feld nicht allein überlassen. Da aber für eine wirksame Agitation die wenigen schulpolitischen Grundsätze des Erfurter Programms nicht mehr ausreichten, entschlossen sich die Sozialdemokraten zur Ausarbeitung eines detaillierten sozialistischen Schulprogramms. Von einem solchen Programm erhoffte sich die Partei »eine gewaltige werbende Kraft« auch auf solche Schichten, »die außerhalb des Proletariats stehen«, weil mit ihm gezeigt werden könne, »daß die Sozialdemokratie nicht nur für die Lösung der Magenfrage kämpft, sondern der Kulturfragen der ganzen Menschheit«.¹⁴

Demnach waren es politisch-taktische Gründe gewesen, die die SPD bewogen hatten, ihre radikalen Zielforderungen ohne Rücksicht auf die Frage der praktischen Verwirklichung zum Ausgangspunkt ihrer Agitation für ein Reichsschulgesetz zu machen. Andererseits hatten sie mit der Begründung dieser Forderungen aus dem Endziel des »proletarischen Klassenkampfes« und mit der ausdrücklichen Kennzeichnung der »sozialistischen Schulreform« als eines politischen Instruments im

Dienste dieses »gesellschaftlichen Endziels«¹⁵ keine hinreichenden Sicherungen eingebaut für den damals offenbar noch unvorstellbaren Fall eines Eintretens der Partei in die Regierungsverantwortung.¹⁶ Als im November 1918 Mitglieder und Wähler der SPD die Stunde für die Verwirklichung des revolutionären Zukunftsprogramms gekommen sahen, geriet deshalb die Parteiführung gerade in der Schulfrage in schwere Bedrängnis. In Einzelstaaten wie Hamburg und Sachsen hatten die provisorischen Gewalten schon im Winter 1918/19 erste Maßnahmen zur Umgestaltung des Schulwesens nach den sozialdemokratischen Grundsätzen eingeleitet.¹⁷ Hier besonders erwartete eine zahlenmäßig starke sozialistische Wählerschaft von der künftigen Reichsschulgesetzgebung die Sicherung dieser schulpolitischen Errungenschaften der Revolution, und zwar um so nachdrücklicher, als in Preußen die demgegenüber weitaus zurückhaltenderen schulreformerischen Ansätze der Minister Hoffmann und Haenisch am kirchlich organisierten Widerstand, vornehmlich der Zentrumswähler, gescheitert waren.

Diese Situation bildet den Hintergrund für das Vorgehen der SPD 1919 in der Nationalversammlung und in einzelnen, sozialdemokratisch beherrschten Länderparlamenten. Es weist im Vergleich zur Vorkriegstaktik zwei charakteristische Veränderungen auf: Einmal gewann die Forderung der Weltlichkeit erheblich an Gewicht; sie war für die SPD angesichts des kirchlich-konservativen Widerstands zur politischen Prestigefrage geworden. Zum andern führte die Erfahrung, daß infolge der Mehrheitsverhältnisse in der Nationalversammlung der sozialdemokratischen Schulpolitik auf der Ebene des Reiches engere Grenzen gezogen waren, als man vorausgesehen hatte, zu Versuchen taktischer Unterwanderung des Reichsschulgesetz-Gedankens von den Ländern her, mit der Tendenz, der Erhaltung bereits durchgeführter einzelstaatlicher Reformen die Einheitlichkeit auf Reichsebene notfalls zu opfern.

Für die liberal-demokratische Schulpolitik hatte sich das Problem der Reichskompetenz in Schulfragen schon sehr viel früher und aus anderen Gründen gestellt als für die Sozialdemokraten. Während diese die Schule als eine »Angelegenheit der Gesellschaft« verstanden, die nach dem Eltern- und Schulbeiratsprinzip im Wege der Selbstverwaltung »auf einfache und natürliche Weise« in den Staat lediglich einzugliedern war,¹⁸ hatte sich in liberalen Kreisen unter dem Eindruck der Restauration nach 1850 und dann vor allem während des Kulturkampfes der siebziger Jahre immer stärker die Tendenz durchgesetzt, die Schule als »Funktion des Staates« anzusehen.¹⁹ Hieraus und nicht aus einer weltanschaulichen Gegnerschaft gegen die christlichen Reli-

gionsgemeinschaften war die liberale Forderung nach Trennung von Schule und Kirche erwachsen. Aus dem gleichen Grunde hatte sich aber bei den Liberalen auch schon früh der Wunsch nach einem über das Berechtigungswesen hinausgehenden Engagement des Reiches in Schulangelegenheiten ergeben.²⁰ Es war das Reich als der deutsche Einheitsstaat, den diese liberal-demokratischen Kreise in Anknüpfung an die Tradition von 1848 gegenüber dem einzelstaatlichen Partikularismus gestärkt wissen wollten. Deshalb erhofften sie sich vom Übergang der schulgesetzgeberischen und der Schulaufsichtskompetenz auf das Reich nicht nur eine einheitliche, zeitgerechte Entwicklung des deutschen öffentlichen Schulwesens, sondern zugleich – so Hugo Preuß 1905 im Interesse einer Stärkung der kommunalen Selbstverwaltung in Preußen – eine wirksame Zurückdrängung des »preußischen Staatsgeistes«.²¹ Deshalb auch plädierten sie in den Weimarer schulpolitischen Auseinandersetzungen dafür, die Fragen der »geistigen Kultur ebenso wie die wirtschaftlichen Dinge zum Gegenstande der Reichsidee« zu machen.²² In diesem Sinne war es kein lapsus linguae, wenn ein Vertreter der demokratischen Fraktion der Nationalversammlung in einer erregten Schuldebatte statt »Einheitsschule« den Ausdruck »Einheitsstaatsschule« gebrauchte.²³ Denn damit war zutreffend umschrieben, was die bürgerlich-demokratische Schulreform im Gegensatz zur sozialdemokratischen damals erstrebte: Nicht wie diese primär auf Veränderung der Gesellschaft, sondern auf den Wandel von Staat und Nation gerichtet, wollte sie unter dem einigenden Dach des öffentlichen Schulwesens die Vielfalt der bestehenden Gegensätze sozialer, weltanschaulicher, politischer und landschaftlich-regionaler Art zusammenfassen und versöhnen, nicht aber beseitigen.²⁴ Dieser Grundzug der demokratischen Schulpolitik ließ ihre Vertreter im Verfassungsausschuß der Nationalversammlung zu Vermittlern zwischen links und rechts werden – ein Vorgehen, für das Friedrich Naumann Ende Januar 1919 unter dem Eindruck des Wahlkampfes und der Wahlergebnisse den Weg vorgezeichnet hatte, als er erklärte: »Wir haben jetzt wahrhaftig anderes zu tun, als Kulturkampf zu führen!«²⁵

Das Zentrum, das in Übereinstimmung mit der katholischen Kirche seit dem Kulturkampf für konfessionelle Schulerziehung unter kirchlicher Lehrautorität eingetreten war und im Januar-Wahlkampf 1919 dazu noch die Verpflichtung übernommen hatte, die rechtliche Stellung der Kirche in Staat und Gesellschaft weitestmöglich zu sichern, wollte im Gegensatz zu SPD und DDP die kulturpolitischen Kompetenzen weiterhin den Einzelstaaten vorbehalten wissen. Auf diesem Wege hoffte das Zentrum, in Gebieten mit überwiegend katholischer Bevöl-

kerung die Kirchen- und Schulfragen eher in seinem Sinne regeln zu können als vom Reich her.²⁶ Die Fraktion beauftragte ihre Kommission bei den Koalitionsverhandlungen, diese Punkte besonders zu berücksichtigen.²⁷ Wirksame Unterstützung erhielt die Partei in der Schulfrage durch die süddeutschen Einzelstaaten, deren Vertreter im vorläufigen Staatenausschuß jeden »Eingriff des Reichs in das Gebiet des Schulwesens« als »völlig unannehmbar« ablehnten.²⁸

Das Ergebnis war, daß der Nationalversammlung ein revidierter Verfassungstext vorgelegt wurde, der im Gegensatz zu dem ersten Entwurf von Hugo Preuß eine Gesetzgebungskompetenz des Reiches für Kirche und Schule nicht enthielt.²⁹ Das vom Zentrum vertretene Prinzip des kulturpolitischen Föderalismus bekräftigte der Fraktionsvorsitzende, Adolf Gröber, noch einmal nachdrücklich in seiner Rede zur Regierungserklärung am 13. Februar 1919 in der Nationalversammlung: Das Verhältnis von Staat und Kirche und Schule eigne sich nicht zur reichsrechtlichen Regelung, »abgesehen von der Aufstellung des Grundsatzes der Freiheit«. Wenn Gröber andererseits hervorhob, »in gewissen Landesregierungen« habe sich »ein fataler Wind gezeigt«, weshalb es gut sei, »wenn ein etwas kräftigerer Sturm vom Reiche aus in diese muffigen Räume« hineinfahre,³⁰ so darf darin eine Aufforderung an die Koalitionspartner gesehen werden, die von den Einzelstaaten für Kirche und Schule zu treffenden Regelungen durch die Reichsverfassung nun auch wirklich im Sinne des Zentrums auf den »Grundsatz der Freiheit« zu verpflichten.³¹ Daß das Zentrum dann Ende März im Verfassungsausschuß einen detaillierten Antrag zur Regelung der Kirchen- und Schulverhältnisse in der Reichsverfassung vorlegte³² und damit auf die Linie des kulturpolitischen Unitarismus einschwenkte, hat verschiedene Gründe, die in diesem Zusammenhang nur angedeutet werden können.

Einmal war es die Entschlossenheit der Schulreformparteien, die Streichung der kulturpolitischen Gesetzgebungskompetenz des Reiches nicht hinzunehmen — eine Haltung, in der die Lehrerorganisationen sie nach Kräften zu bestärken versuchten.³³ Bereits bei der ersten Lesung des Verfassungsentwurfs im Ausschuß setzten SPD und DDP eine Erweiterung der Grundsatzkompetenz des Reiches auch auf das Schulwesen durch.³⁴ Ferner legten die Reformparteien von sich aus im Verfassungsausschuß Anträge zur Kirchen- und zur Schulfrage vor,³⁵ auf die das Zentrum zu reagieren hatte. Schließlich aber drängten auch die Rechtsparteien im Interesse der evangelischen Landeskirchen darauf, der Landesgesetzgebung für Kirche und Schule vom Reich aus verbindliche Normen aufzuerlegen.³⁶ Sie hatten jedoch keine Aussicht,

ihre Grundsätze hierfür gegenüber der SPD und DDP durchzusetzen, wenn nicht das Zentrum mitging. Andererseits stand das Zentrum mit seinem föderalistischen Kurs völlig isoliert da.

Der Weg zum Weimarer Schulkompromiß

Deshalb kam es noch im März nicht nur zu einem Einvernehmen zwischen dem führenden DVP-Abgeordneten und Präsidenten des Evangelischen Oberkirchenrats in Preußen, D. Dr. Wilhelm Kahl, und dem Zentrum über ein koordiniertes Vorgehen,³⁷ sondern auch zu einer Vermittlungsaktion Friedrich Naumanns zwischen dem kulturpolitisch konservativen Standpunkt und den Absichten der SPD sowie des linken Flügels der Demokraten.³⁸ In der Frage des Verhältnisses von Staat und Kirche fiel das Ergebnis so aus, daß alle Parteien sich zufrieden geben konnten: Die Rechtsparteien hatten den evangelischen Landeskirchen zu einer sicheren Rechtsgrundlage im neuen Staat verholfen, ohne mit dessen verantwortlichen Trägern paktieren zu müssen; das Zentrum hatte die Wünsche der katholischen Kirche im wesentlichen durchgesetzt.³⁹ Den Sozialdemokraten schließlich war das Entgegenkommen erleichtert worden durch das Zugeständnis, daß die Freidenkervereinigungen prinzipiell den Religionsgesellschaften gleichgestellt werden sollten.⁴⁰

Anders verhielt es sich mit den Vermittlungsbeschlüssen in der Schulfrage. Ihre Problematik bestand darin, daß sie eine Entscheidung der eigentlich strittigen Fragen — der Gesetzgebungskompetenz von Reich und Ländern sowie der konfessionell-weltanschaulichen Prägung der öffentlichen Erziehung — nicht herbeiführten. In Anbetracht dessen bedeuteten die Bestimmungen, die sie bezüglich der Einheitsschule und des Religionsunterrichts enthielten,⁴¹ für die Sozialdemokraten Zugeständnisse, die sie — vor allem in Ländern wie Hamburg und Sachsen — ihren Anhängern gegenüber politisch kaum vertreten konnten,⁴² für das Zentrum aber einen Erfolg, der allerdings nicht ausreichte, um die Ansprüche der katholischen Kirche und die im Wahlkampf hochgetriebenen Erwartungen der katholischen Wählerschaft zufriedenzustellen.⁴³ Die Folge war, daß auf beiden kulturpolitisch extremen Flügeln in den folgenden Wochen versucht wurde, bis zur zweiten Lesung des Verfassungsentwurfs im Ausschuß Positionen zu gewinnen, von denen aus die im ersten Durchgang bisher unbefriedigend verlaufene Entwicklung der Schulfrage sich im jeweils gewünschten Sinn würde beeinflussen lassen.

Die Sozialdemokraten setzten den Hebel hierzu in den Ländern an. In Hamburg und in Sachsen, wo der Religionsunterricht bereits abgeschafft war, leiteten sie mit Hilfe ihrer Mehrheitsfraktionen unverzüglich die gesetzliche Regelung der Einheitsschule nach ihren Vorstellungen ein.⁴⁴ In Preußen, wo eine Koalition nach Weimarer Vorbild nicht zuletzt aufgrund von beruhigenden Erklärungen seitens der beiden Reformparteien gegenüber dem Zentrum zur Schulfrage zustande gekommen war,⁴⁵ strebte Kultusminister Haenisch gemeinsam mit den Demokraten eine gesetzliche Regelung der von Adolph Hoffmann im Revolutionswinter so glücklos begonnenen Trennung von Schule und Kirche an.⁴⁶ Ziel dieser Aktion war es, die Schulreform in denjenigen Ländern und in denjenigen Punkten, in denen sie für die SPD mit hohem politischen Prestige verbunden war, so rechtzeitig unter Dach zu bringen, daß die damit geschaffenen schulpolitischen Tatsachen womöglich auf die Reichsverfassung noch einwirken, zumindest aber von ihr nicht mehr in Frage gestellt werden konnten.⁴⁷

Genau umgekehrt ging — nicht ohne Einfluß der von der SPD in einzelnen Ländern betriebenen Schulpolitik — das Zentrum vor. Nachdem gesetzliche Bestimmungen Sachsens gegen die dortigen Privatschulen die Zweifel daran verstärkt hatten, ob katholischen Eltern in Diasporagebieten ein Ausweichen in private konfessionelle Anstalten möglich sein werde, lag dem Zentrum jetzt besonders an einer sicheren Garantie der katholisch-konfessionellen Staatsschule durch die Reichsverfassung.⁴⁸ In diesem Sinne kam es im Mai und Juni abermals zu einem koordinierten Vorgehen von Kirche und Zentrum. Im Verfassungsausschuß bemühten sich die Zentrumsvertreter um Aufnahme einer Bestimmung über das Elternrecht in die Grundrechte. Ohne daß den Schulreformparteien der Zusammenhang mit dem Problem der konfessionellen Erziehung klar wurde, einigte sich der Ausschuß auf die Bestimmung, daß die Erziehung der Kinder »oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern« sei, »über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht«.⁴⁹ Gleichzeitig stärkte die kirchlich organisierte katholische Elternbewegung der Zentrumsfraktion der Nationalversammlung für weitere Bemühungen in der Schulfrage mit einem »Proteststurm«⁵⁰ gegen die bisher erzielten Ergebnisse den Rücken und forderte — unter Bezugnahme auf das Elternrecht — konfessionelle Schulen.⁵¹ Als der Verfassungsausschuß am 18. Juni in die zweite Lesung der Schulartikel eintrat, setzte das Zentrum, gestützt auf diese Protestaktion, mit einem Antrag Gröbers auf konfessionelle Gliederung der Volksschule nach dem Willen der Erziehungsberechtigten⁵² zum entscheidenden Angriff auf die nach der DDP-Vermittlung von

Anfang April noch verbliebenen Restbestände des schulreformerischen Einheitsgedankens an.

Daß dieser Angriff in den beiden Schulreformparteien, vor allem aber in den Sozialdemokraten, schwache Gegner vorfand, hat zwei Ursachen: Einmal die Tatsache, daß das Zentrum zur Begründung zwei Prinzipien herangezogen hatte, die mit Zustimmung seiner Koalitionspartner bereits in den Grundrechtstext eingegangen waren: die Glaubens- und Gewissensfreiheit und vor allem das Elternrecht. Auf diesen Punkt wird im Zusammenhang einer abschließenden Würdigung der in der Weimarer Verfassung festgelegten Leitlinien für die innere Reform der Schule noch näher einzugehen sein. Der zweite Grund hängt mit dem Zeitpunkt zusammen, zu dem das Zentrum seinen Antrag stellte: Zwei Tage vorher war die Annahme des Versailler Friedensvertrages ultimativ auf zunächst fünf Tage befristet worden. Zwei Tage später, am 20. Juni 1919, trat Scheidemann als Reichskanzler zurück, schieden die Demokraten, die diese Friedensregelung nicht mitverantworten wollten, aus der Weimarer Koalition aus. Für das am selben Tag gebildete Kabinett Bauer erhielt daher die Frage, wieweit mit dem Zentrum als zuverlässigem Koalitionspartner zu rechnen sein werde, entscheidende Bedeutung. Als in dieser Lage der Zentrumsführer Gröber Reichspräsident Ebert die Bereitschaft seiner Partei zur Fortsetzung der Koalition erklärte, unter der Voraussetzung, daß bis zur dritten Lesung der Reichsverfassung in der Schulfrage eine annehmbare Regelung zustandekäme, wirkte sich die Schlüsselposition des Zentrums in der Weimarer Regierung voll zugunsten seiner kulturpolitischen Ziele aus. Ebert veranlaßte die Sozialdemokraten umgehend zur Aufnahme von Kompromißverhandlungen mit dem Zentrum; an ihnen nahmen später, nach ihrem Wiedereintritt in die Regierung, auch die Demokraten teil. Das Ergebnis bildete das für die Schulreform bis heute folgenreiche sogenannte Weimarer Schulkompromiß.⁵³

Inhalt und Bedeutung der Kompromißbestimmungen

In dem Kompromiß war, was den Charakter der Volksschulen angeht, die »für alle gemeinsame Grundschule« (Art. 146,1), das heißt die Simultanschule, als Regel vorgesehen. In ihr sollte Religionsunterricht als ordentliches, für Lehrer und Schüler unverbindliches Lehrfach »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft« erteilt werden (Art. 149,1). Das eigentliche Kompromiß bestand darin, daß nach Maßgabe eines vom Reich zu erlassenden

Ausführungsgesetzes die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit haben sollten, die Einrichtung konfessioneller und weltlicher Schulen als von der Norm abweichender Formen der Volksschule zu beantragen, sofern dabei ein »geordneter Schulbetrieb«, das heißt ein Mindestmaß an Leistungsfähigkeit der Schule, gewährleistet bleibe (Art. 146,2).

Übergangsbestimmungen sahen vor, daß es bis zum Erlaß des Ausführungsgesetzes bei der »bestehenden Rechtslage« — gemeint war jene bei Inkrafttreten der Reichsverfassung — bleiben sollte.⁵⁴ Von Bedeutung war, daß dieses Ausführungsgesetz Gebiete des Reichs, in denen eine »nach Bekenntnissen getrennte Schule gesetzlich nicht besteht«, durch besondere, diesen Zustand schützende Bestimmungen berücksichtigen sollte (Art. 174). Damit enthielten diese Übergangsbestimmungen, auf die im Zusammenhang mit der Schulreform in Hamburg in den zwanziger Jahren noch verschiedentlich zurückzukommen sein wird, Zugeständnisse an die beiden Schulreformparteien: Die Demokraten versprachen sich von den Schutzklauseln für die in Baden, Hessen und im ehemaligen Herzogtum Nassau bestehende Simultanschule eine Förderung dieser von ihnen bevorzugten Schulform. Die Sozialdemokraten hofften dagegen, diese Vorschrift auch für Länder wirksam machen zu können, in denen wie in Hamburg durch die Abschaffung des Religionsunterrichts seitens der provisorischen Gewalten *de facto* die weltliche Schule bestand.⁵⁵ Die bis zur Verabschiedung des Reichsgesetzes verordnete schulpolitische Schonfrist lag im Interesse aller drei Kompromißpartner: Sie sollte sowohl radikale als auch restaurative Vorgriffe auf die künftige Regelung ausschließen. Da sich die Parteien bis 1933 über das Ausführungsgesetz nicht einigen konnten, sollten sich die eigentlichen Kompromißbestimmungen für die Gestaltung des Schulwesens in den zwanziger Jahren im wesentlichen in dieser negativen Wirkung erschöpfen.

Das lebhafteste, je nach der politischen Richtung kritische oder zustimmende Echo, das dieses eigentliche Schulkompromiß auslöste, ließ die Bedeutung der übrigen im Kompromißweg ausgehandelten Verfassungsbestimmungen über das Schulwesen zunächst einer breiteren Öffentlichkeit nicht voll bewußt werden. Für die Zulassung öffentlicher Bekenntnisschulen, durch die eine Einheitsschule im *konfessionellen* Sinne weitgehend unmöglich geworden war, hatte das Zentrum erhebliche Einschränkungen für das Privatschulwesen hinnehmen müssen. Das dabei in die Verfassung gelangte ausdrückliche Verbot privater Vorschulen bedeutete eine wesentliche Ergänzung der Bestimmungen über die Einheitsschule im *sozialen* Sinne, für die nach Artikel 146, Abs. 1 der Aufbau des mittleren und höheren Schulwesens auf

einer »für alle gemeinsamen Grundschule« konstitutiv sein sollte¹⁶. Ferner hatten die Sozialdemokraten bei den Kompromißverhandlungen eine Erweiterung der Begabtenförderung durchzusetzen vermocht: Bis dahin war der Kreis derjenigen, denen der Besuch weiterführender Schulen durch Gewährung staatlicher Erziehungsbeihilfen erleichtert werden sollte, auf begabte »Unbemittelte« beschränkt gewesen; die endgültige Fassung sah eine Ausdehnung dieser Förderungsmöglichkeit auch auf »Minderbemittelte« vor.¹⁷ Für die äußere Reform hatten damit die Kompromißverhandlungen noch beträchtliche Verbesserungen im Sinne des sozialen Einheitsgedankens erbracht.

Anders verhielt es sich im Bereich der inneren Reform, der sich in den Schulverhandlungen der Nationalversammlung als Domäne konservativer Bestrebungen erwiesen hatte. Hier konnten die Sozialdemokraten lediglich zwei sachlich unbedeutende Kompromißvorteile vorweisen, die sie aber aus taktischen Gründen als schulpolitische Siege interpretierten. Durch eine redaktionelle Änderung der Bestimmungen über die Teilnahme am Religionsunterricht glaubten die Sozialdemokraten — was sich später jedoch als umstritten erweisen sollte —, statt der bisher üblichen negativen die positive Form der Willenserklärung durchgesetzt zu haben.¹⁸ Darauf hatten sie großen Wert gelegt in der Annahme, daß besonders in der großstädtischen Arbeiterschaft viele Eltern den Religionsunterricht nicht mehr wünschten, eine ausdrückliche Abmeldung ihrer Kinder jedoch scheuten. Diesen Eltern wollten die Sozialdemokraten mit der Einführung der positiven Willenserklärung die Fernhaltung der Kinder vom Religionsunterricht erleichtern. Gleichzeitig hofften sie, in Großstädten wie Hamburg auf diesem Wege die Einrichtung weltlicher Schulen fördern zu können. Hamburg sollte bis 1933 das einzige unter den deutschen Ländern sein, in dem — sehr zum Verdruß der konservativen und kirchlichen Kreise — aufgrund dieser Verfassungsbestimmung die Anmeldung zum Religionsunterricht praktiziert wurde.

Den anderen Kompromißerfolg, mit dem die Sozialdemokraten den ihnen nahestehenden Kreisen das — gemessen an den Zielforderungen der Mannheimer Leitsätze — magere Ergebnis der inneren Schulreform in der Reichsverfassung schmackhaft zu machen versuchten, bildete die Erweiterung der bereits bestehenden Bestimmung über die Einführung von Staatsbürgerkunde: Wie diese sollte nun auch der »Arbeitsunterricht« Lehrgegenstand der Schulen sein; unter die für alle geltenden Erziehungsziele wurde dementsprechend die »berufliche Tüchtigkeit« aufgenommen.¹⁹ Dies sei der »wichtigste Grundsatz für uns Sozialdemokraten«, hatte hierzu Heinrich Schulz im Plenum der National-

versammlung betont; in ihm komme im Hinblick auf die von der Partei erstrebte Sozialisierung des Wirtschaftslebens »unsere eigentliche sozialistische Schulreform zum Ausdruck«. ⁶⁰ Dabei hatten aber die Sozialdemokraten — das lassen ihre Mannheimer Leitsätze, der von Schulz hierzu verfaßte Kommentar wie auch seine Ausführungen in der Nationalversammlung eindeutig erkennen — nicht diejenige Form des Arbeitsunterrichts gemeint, die in den zwanziger Jahren als methodisches Prinzip der Selbsttätigkeit oder aber als Werkunterricht in die Schulen Eingang fand. Vielmehr war an polytechnische Erziehung gedacht, durch die die künftigen Berufstätigen schon während ihrer Schulzeit mit dem Arbeits- und Produktionsprozeß vertraut gemacht werden sollten. ⁶¹

Ähnlich wie im Falle der Weltlichkeit konnten die Sozialdemokraten auch an diesem Punkte ihren Anhängern gegenüber darauf hinweisen, daß es ihnen im parlamentarischen Ringen um die innere Reform gelungen war, einen Grundsatz ihres Schulprogramms in die Verfassung hineinzubringen, an dem für sie ein hohes politisches Prestige hing. Daß dies nicht genügte, um einer sozialistischen Schulreform zum Durchbruch zu verhelfen, selbst in Hamburg nicht, wo dem sozialdemokratischen Schulsenator bis 1933 eine in Schulfragen verlässliche Bürgerschaftsmehrheit zur Seite stand, die es ermöglichte, den von Reichsverfassung und Reichsgesetzgebung offengelassenen landesgesetzlichen Spielraum im Vergleich zu anderen Ländern des Reichs voll auszunutzen, wird im nächsten Teil zu zeigen sein. Soweit die Gründe hierfür in der Reichsverfassung selbst liegen, sollen sie im folgenden in einer zusammenfassenden Würdigung der Weimarer Schulartikel unter dem Gesichtspunkt der inneren Reform aufgezeigt werden.

Das Problem der inneren Reform in der Reichsverfassung

Die Weimarer Bestimmungen über »Bildung und Schule«, die einen gesonderten Abschnitt im Rahmen der Grundrechte bilden, weisen in besonderem Maße die Mängel auf, die diesem ganzen zweiten Hauptteil der Reichsverfassung von Anfang an vorgeworfen worden sind: Bei den Mehrheitsverhältnissen in der Nationalversammlung war es keiner der beteiligten Parteien möglich gewesen, ihre Vorstellungen hierzu voll durchzusetzen. Vielmehr hatte jede von ihnen sich damit begnügen müssen, die ihr wichtigsten Grundsätze so weit zum Zuge zu bringen, wie es — zumal in Anbetracht der politischen Gesamtlage des Sommers 1919 — die bestehende parlamentarische Konstellation zuließ. Das Ergebnis bildete eine Art Diagonale der vorhandenen di-

vergierenden Gruppeninteressen und der ihnen jeweils zugrunde liegenden politisch-weltanschaulichen Wertsysteme, ein »interfraktionelles Parteiprogramm«,⁶² in dem sich »Kräfte erhaltender und vorwärtsdrängender Art zum Kompromiß zusammengefunden« hatten.⁶³

Entscheidend für die Schulfrage war nun aber, daß dies nicht — wie die Demokraten gewünscht hatten — im Wege der nationalen Synthese unter dem Gesichtspunkt der Einheitlichkeit geschehen war, sondern nach dem vom Zentrum und den Rechtsparteien vertretenen »Grundsatz der Freiheit«, der auf ein konkurrierendes Nebeneinander der bestehenden Gegensätze hinauslief.⁶⁴ In den Auseinandersetzungen um die Schulfrage waren diese Gegensätze hauptsächlich als religiöse und weltanschauliche Fragen in Erscheinung getreten, als Probleme der individuellen Glaubens- und Gewissensfreiheit. Daher hatte die Nationalversammlung auf Wunsch der kulturpolitisch konservativen Parteien die Entscheidung hierüber weitgehend denjenigen übertragen, die sich durch die öffentliche Erziehung in diesem Freiheitsrecht betroffen fühlen konnten: den Eltern der schulpflichtigen Kinder. Bezeichnend dafür ist, daß die Reichsverfassung das Problem der Selbstverwaltung überhaupt nur unter diesem Gesichtspunkt des Elternrechts behandelt, während es im übrigen der landesgesetzlichen Regelung überlassen blieb. Damit war die Selbstverwaltung durchaus zum Kernstück der inneren Reform geworden, allerdings mit einer den Absichten der Reformbewegung widersprechenden, durchaus konservativen Tendenz.

Diese konservative Tendenz ergab sich aus dem Elternrechtsbegriff des Artikels 120 sowie aus seiner Anwendung in den Kompromißbestimmungen über die Wahl der Schulform durch die Erziehungsberechtigten. In Zentrumskreisen wie auch auf protestantisch-konservativer Seite ist wiederholt behauptet worden, durch die Verankerung des Elternrechts in der Reichsverfassung habe der angeblich von den Sozialdemokraten drohenden Gefahr einer Art staatlicher Zwangserziehung vorgebeugt werden müssen.⁶⁵ Eine solche Gefahr hat jedoch — trotz des Vorgehens von Sachsen gegen die dortigen Privatschulen — tatsächlich nicht bestanden. Vielmehr waren es im Verfassungsausschuß gerade die Sozialdemokraten gewesen, die sich in verschiedenen Stadien der Schulverhandlungen mit Nachdruck für eine Überweisung des Religionsunterrichts an die Kirchen eingesetzt und — wie gezeigt werden konnte — wesentliche Einschränkungen für das Privatschulwesen erst verlangt hatten, als das Zentrum trotz weitgehenden Entgegenkommens seitens der Schulreformparteien auf der staatlichen Konfessionsschule bestand. Gegenüber solchen Versuchen der Legendenbildung ist stattdessen auf die konkreten Interessen hinzuweisen, die

die kulturpolitisch konservativen Parteien mit dem Elternrecht zu sichern hofften.

Das katholisch-kirchenpolitische Interesse am Elternrecht erhellt aus der Interpretation, die der theologische Experte des Zentrums im Weimarer Verfassungsausschuß, Dr. Joseph Mausbach, in einem für die Gläubigen bestimmten Kommentar zu den kulturpolitischen Verfassungsbestimmungen dem Artikel 120 zuteil werden läßt: Er bedeute die volle Rezeption des Elternrechts im Sinne der katholischen Rechtsauffassung und bilde insofern die »unanfechtbare Grundlage« für die Wahrung der — kirchenrechtlich verstandenen — »Rechte und Pflichten der Eltern auf dem Gebiete des Schulwesens«. ⁶⁶ Das traf indessen keineswegs zu. Der Elternrechtsbegriff des Artikels 120 stammt aus dem weltlichen Naturrecht; er schließt einerseits ein staatliches Erziehungsmonopol aus, findet aber andererseits seine Schranken am Erziehungsprimat des Staates und wird nach Inhalt und Grenzen allein durch die staatliche Gesetzgebung bestimmt. ⁶⁷ Dagegen führt die katholische Auffassung das Elternrecht gemäß der thomistischen Naturrechtslehre auf einen metaphysischen Ursprung im »natürlichen und göttlichen Gesetz« zurück; von daher ergibt sich einerseits eine Begrenzung des staatlichen Erziehungsanspruchs durch das Elternrecht in dem Sinne, daß die Schule nur als »Hilfsanstalt der Familie« im Dienste katholisch-konfessioneller Erziehung anzusehen sei, andererseits aber auch eine Begrenzung des Elternrechts durch den Erziehungsprimat der Kirche. ⁶⁸ Die Frage, um die es auf katholischer Seite letztlich ging, lautet demnach: Wie weit würde die katholische Kirche in Deutschland ihren Gläubigen die konfessionelle Schulerziehung in der bisherigen Weise noch zur religiösen Pflicht machen können, wenn sie sie dadurch in einen Konflikt zwischen Kirchenrecht und Staatsrecht bringen mußte? ⁶⁹

Vor diesem Hintergrund müssen die katholisch-kirchliche Kulturkampfgitation des Revolutionswinters 1918/19 sowie die von der katholischen Elternbewegung unterstützten Bemühungen des Zentrums um Elternrecht und konfessionelle Schule im Sommer 1919 gesehen werden. Es handelte sich letzten Endes um Erziehungsansprüche der katholischen Kirche. Ihre Zurückweisung wäre 1919 nur im Wege einer revolutionären Umgestaltung von Staat und Gesellschaft möglich gewesen. Dem in Weimar konstituierten parlamentarisch-demokratischen Staat dagegen blieb, solange er die kulturkämpferische Machtprobe mit der kirchlichen Institution aus politischen Gründen nicht riskieren konnte, wegen der engen Verklammerung der katholischen Schulforderungen mit dem Problem der individuellen Glaubens- und Gewissens-

freiheit keine andere Möglichkeit als die der Freigabe der konfessionellen Erziehung aufgrund des Elternrechts.

Grundsätzlich anders stellte sich das Problem des Elternrechts für die Protestanten dar. Eine kirchenrechtliche Verpflichtung zur konfessionellen Erziehung der Kinder, durch die sie gegenüber dem staatlichen Schulrecht in Gewissenskonflikte geraten konnten, gab es für protestantische Eltern nicht. Nach reformatorischem Verständnis besitzt einerseits das Elternhaus im Interesse der Kinder, andererseits die Obrigkeit im Interesse der ihr anvertrauten Gemeinschaft ein jeweils eigenständiges Erziehungsrecht, nicht aber die Kirche.⁷⁰ Allerdings wird von diesem reformatorischen Ansatz her für die Trägerschaft der öffentlichen Schulerziehung prinzipiell mit einer christlichen Obrigkeit gerechnet, eine Voraussetzung, auf der andererseits auch das in Deutschland in der Form des landesherrlichen Kirchenregiments bis 1918 konservierte protestantische Staatskirchentum beruhte.⁷¹ Es ist hier nicht zu untersuchen, ob diese traditionelle Verbindung von Staat und Kirche zu der Annahme berechtigte, erst durch die Revolution sei ein religionsloser Staat entstanden, demgegenüber sich die evangelischen Christen in einer völlig neuen Lage befunden hätten. Tatsache ist, daß der mit dem Übergang zur Republik eingetretene Wegfall des landesherrlichen Kirchenregiments von weiten protestantischen Kreisen als Indiz hierfür empfunden wurde. In diesem Sinne leitete im Weimarer Verfassungsausschuß der deutschnationale Abgeordnete Dr. Clemens von Delbrück aus dem veränderten Verhältnis von Staat und Kirche das von seiner Partei geforderte Recht der Eltern auf konfessionelle Schulen her: Bis zur Revolution habe es einen »im Prinzip christlichen Staat« gegeben, der »Hand in Hand mit den verschiedenen christlichen Konfessionen gemeinschaftliche Kulturzwecke verfolgt« habe. Mit der Trennung von Staat und Kirche falle das jetzt weitgehend weg. »Unter diesen Umständen« erscheine es billig und entspreche auch den demokratischen Grundsätzen der gegnerischen Parteien, wenn die Erziehungsberechtigten die Möglichkeit hätten, für ihre Kinder eine Konfessionsschule zu wählen.⁷²

Was verstanden nun aber die evangelischen Elternkreise unter der »christlichen Schule«, für deren Erhaltung sie sich nach dem Umbruch zu Resolutionen und Petitionen aufrufen ließen? In der Mehrzahl jedenfalls nicht die evangelisch-lutherische Konfessionsschule, die von der Orthodoxie als Mittel zur Überwindung des in den einzelnen Landeskirchen unterschiedlich stark ausgeprägten liberalen Kulturprotestantismus überhaupt erst erstrebt wurde. Vielmehr ging es ihnen um den Fortbestand einer Schulerziehung national-religiöser Prägung, wie sie

sich unter Mitwirkung eben dieser von den Orthodoxen bekämpften Richtung in der wilhelminischen Ära des protestantischen Staatskirchentums entwickelt hatte. Das aber war — »auf dem Fundament christlicher Bildung und Gesittung«⁷³ — *politische* Erziehung im Sinne der bestehenden Staats- und Gesellschaftsordnung gewesen, die sich um dieser Tendenz willen nicht nur auf den Religionsunterricht, sondern auch auf alle übrigen Gesinnungsfächer, vor allem auf den Geschichtsunterricht, erstreckt hatte. Deshalb empfanden 1919 die auf Kontinuität der Vorkriegsverhältnisse bedachten protestantisch-konservativen Kreise angesichts der Simultanschule, in der »nebenbei auch christlicher Religionsunterricht erteilt wird«,⁷⁴ Gewissensbedenken. Mit Recht nahmen sie an, daß in einer solchen Schule, »soweit die religiöse und geschichtliche Seite in Frage kommt, und was wir straffe Zucht und Erziehung nennen«, Auffassungen vertreten werden könnten, die einen »scharfen Gegensatz« zu ihren Überzeugungen als Eltern bildeten.⁷⁵

Daß es den Rechtsparteien, die diese Kreise politisch vertraten, vor allem der DNVP mit ihrer zahlreichen alldeutschen und monarchistischen Anhängerschaft, in der Tat bei ihren Bemühungen um christliche Erziehung nicht nur um Religion im engeren, konfessionellen Sinn ging, zeigt der Versuch des deutschnationalen Abgeordneten Pastor Lic. Reinhard Mumm, das Elternrecht auch für den Bereich der politisch-staatsbürgerlichen Erziehung zum Zuge zu bringen. In deutlichem Zusammenhang mit der Aufnahme des Gedankens der Völkerversöhnung unter die für alle Schulen verbindlichen Erziehungsziele beantragte Mumm im Verfassungsausschuß eine Toleranzklausel, die verhindern sollte, daß im Unterricht die »religiösen Empfindungen der Schüler« verletzt würden.⁷⁶ Dieser Toleranzgedanke sei deshalb »so wichtig« und »über die Religionsfrage hinaus von Bedeutung«, gab Mumm zur Begründung an, »weil die Staatsbürgerkunde überall Unterrichtsgegenstand sein soll«. Sein Fraktionskollege Pfarrer D. Gottfried Traub präziserte die Hoffnungen, die die DNVP an diese Bestimmung knüpfte, in der Nationalversammlung dahin, die Partei werde es als eine »Verletzung unserer Volksschule« ansehen, wenn diese nicht »alle Kreise unseres Volkes« im »rein nationalen« Sinn erziehe.⁷⁸

Eine solche Erziehung war verfassungsrechtlich dadurch abgesichert, daß dieser Gedanke auch in den Katalog der für alle geltenden Erziehungsziele Eingang gefunden hatte. Der Anstoß hierzu war von den Demokraten ausgegangen, die sich von einer stärkeren Berücksichtigung der deutschkundlichen Fächer national einigende Wirkungen versprachen und deshalb »sittliche Bildung auf deutsch-volkstümlicher

Grundlage« gewünscht hatten.⁷⁹ Die daraus im Verfassungsausschuß entstandene erweiterte Fassung schrieb allen Schulen vor, »sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.⁸⁰ Damit war in besonders problematischer Form für die staatsbürgerliche Erziehung ein »interfraktionelles Parteiprogramm« aufgestellt, einerseits verbindlich für alle Schulen, andererseits relativiert durch die Toleranzbestimmung. Denn diese war – ganz im Sinne der Konservativen – in der endgültigen Formulierung so weit gefaßt worden, daß sie sich auf jeden Bereich der öffentlichen Erziehung anwenden ließ, in dem es zwischen Elternhaus und Schule in politischer oder weltanschaulicher Hinsicht kontroverse Auffassungen gab.⁸¹

Die Nationalversammlung war nicht imstande gewesen, zwischen den divergierenden Wertvorstellungen, die 1919 um Vorherrschaft auf dem Gebiet von Schule und Erziehung rangen, eine Entscheidung zu treffen. Die von ihr geschaffenen schulpolitischen Verfassungsnormen trugen Kompromißcharakter, aus dem sich in der Praxis Spannungen ergeben mußten. Mit dem Elternrecht als einem konstitutiven Element der auf Landesebene zu organisierenden Selbstverwaltung wies die Reichsverfassung aber zugleich einen Weg, auf dem sich diese Spannungen entschärfen ließen: in regelmäßigen Zeitabständen durch die nach Artikel 146,2 vorgesehenen Abstimmungen über die von den Eltern gewünschte Schulreform sowie durch Eltern- und Schulbeiratswahlen oder aber von Fall zu Fall in der Arbeit der Selbstverwaltungsorgane.⁸² Die Frage, ob sich das Schulwesen dabei, wie die Reformparteien hofften, in der Richtung des »schulpolitischen Fortschritts« oder aber in restaurativem Sinne entwickeln, ob es politisch nach links oder nach rechts einschwenken würde, hing sehr weitgehend von den politisch beeinfluszbaren Wünschen und Stimmungen vornehmlich der Elternschaft, aber auch der Lehrer ab. Auf diese Weise war das Problem der inneren Reform praktisch gekoppelt an die Entwicklung und Bewahrung der jungen deutschen Demokratie.

Auf sozialdemokratischer Seite sind die Imponderabilien, denen die Schulreform dadurch von Anfang an ausgesetzt war, zunächst kaum erkannt worden. Entschlossen, das Elternrecht im Sinne des eigenen Schulprogramms zu nutzen, sah die Partei bei der späteren landesgesetzlichen Regelung der Selbstverwaltung in Hamburg, auf die sie maßgeblichen Einfluß nehmen konnte, keinen Anlaß zum Einbau von Sicherungen gegen mögliche konservative oder antidemokratische Wirkungen der Elternräte. Zweifellos wäre es gerade hier, wo sie über eine starke Anhängerschaft verfügte und wo überdies die reforme-

rischen Volksschullehrer sehr entschieden auf eine weitgehende Beteiligung der Eltern am Schulleben drängten, parteipolitisch nicht unbedenklich gewesen, hinter den extremen Grundsätzen des Mannheimer Programms und der Hamburger Lehrerratsbeschlüsse allzu weit zurückzubleiben. Es kam aber noch ein anderer Grund hinzu. Obwohl die Sozialdemokratie die Tatsache, daß sie dem Weimarer Schulkompromiß hatte zustimmen müssen, durchaus zutreffend dahin interpretierte, »daß die Majorität des deutschen Volkes sich noch nicht zu unserer Auffassung bekannt hat«,⁸³ glaubte sie dennoch zuversichtlich an die Gesetzmäßigkeit der historischen Entwicklung und an die Überzeugungskraft vorbildlicher demokratischer Einrichtungen. In diesem Sinne in Hamburg einen schulpolitischen Mustergarten zu schaffen, war ihr Ziel. Gegenüber den Zweiflern in den eigenen Reihen, die schon bald über »rückschrittlich gesinnte Elternbeiräte« klagten, ließ die Parteiführung die Meinung vertreten: »Wir müssen den Mut zur Demokratie auch da aufbringen, wo sie sich in ihren Auswirkungen zunächst gegen uns zu richten scheint«.⁸⁴

Die Anhänger der Vorkriegsordnung ließen dagegen von Anfang an keinen Zweifel daran, daß sie nicht bereit sein würden, diesen Mut zu honorieren. Die politische Umgestaltung hatten sie vorerst hinnehmen müssen. Dafür war aber mit den Weimarer Schulartikeln die Möglichkeit gewonnen, eine einheitliche Erziehung der Jugend im Geiste dieser Neuordnung zu verhindern und dadurch ihre Stabilisierung zu erschweren. Weitgespannte Hoffnungen setzte man dabei auf die Möglichkeit, im Wege des Elternrechts Bekenntnisschulen durchsetzen zu können.⁸⁵ Es war damit zu rechnen, daß sich zu diesen Schulen auch die große Zahl derjenigen hingezogen fühlen würde, die ihre Kinder lediglich den sozial ausgleichenden Wirkungen und dem demokratisch-staatsbürgerlichen Einfluß der für alle gemeinsamen Grundschule zu entziehen wünschten. Hierin lag die wesentliche Voraussetzung für eine politisch lenkbare antidemokratische Betätigung der Elternbewegung. In Hamburg sollte sie eine besondere Note dadurch erhalten, daß hier wegen des Ausbleibens reichsgesetzlicher Ausführungsbestimmungen zu Artikel 146,2 bis 1933 staatliche Bekenntnisschulen nicht eingerichtet wurden. Die Rechtsparteien und die Organisatoren der konservativen Elternbewegung waren daher in der Lage, ihren Anhängern einzureden, Schulen nach ihren Wünschen würden ihnen entgegen dem Willen der Verfassung vom demokratischen Staat vorenthalten.

Die Ambivalenz des Reichsschulgesetz-Gedankens in der Weimarer Verfassung

Aufgabe des vorliegenden Kapitels war es, Inhalt und Bedeutung der wichtigsten Grundsätze aufzuzeigen, durch die mit den Weimarer Schulartikeln vom Reich aus den Ländern für die Schulreform Wege gewiesen und Grenzen gezogen wurden. Betrachtet man diese Grundsätze abschließend noch einmal unter dem Begriff Einheitsschule in seiner erst 1919 aktuell gewordenen unitarisch-gesamtstaatlichen Bedeutung, so ergibt sich für Hamburg das folgende Resümee:

In der Form, in der er in Weimar zum erstenmal zum Zuge gelangte, mußte sich der Reichsschulgesetz-Gedanke für die hamburgische Schulreform stark begrenzend auswirken. Die Parteien der kulturpolitisch konservativen Front in der Nationalversammlung hatten angesichts der ersten einzelstaatlichen Reformmaßnahmen im Revolutionswinter 1918/19 beim Reich Zuflucht gesucht. Dadurch war es zwar möglich geworden, nicht nur eine Kompetenz des Reiches in Schulfragen zu konstituieren,⁸⁶ sondern darüber hinaus bereits in den Grundrechten der Weimarer Verfassung prinzipielle Weichenstellungen für die künftige Schulgesetzgebung von Reich und Ländern vorzunehmen. Der Reichsschulgesetz-Gedanke hatte dabei aber eine Ambivalenz gezeigt, die den besonderen politischen und parlamentarischen Bedingungen des Jahres 1919 in charakteristischer Weise entsprach: Einerseits war er — wenn auch keineswegs in dem von den Reformparteien erhofften Umfang — als Motor des Wandels wirksam gewesen. Andererseits hatte er sich mit unerwarteter Durchschlagskraft als retardierender Faktor im Sinne der von konservativer Seite erstrebten Kontinuität erwiesen. Es war diese konservative Tendenz, die in der künftigen Reichsschulgesetzgebung dominieren sollte. Im folgenden Abschnitt wird zu untersuchen sein, ob und in welcher Weise das Land Hamburg den ihm danach vom Reich vorgegebenen Rahmen für seine Schulreform zu nutzen verstand.

Schulreform und Demokratie in Hamburg nach 1919

I. Äußere Reform

1] Einheitsschulreform 1919/20

Der Hamburger Volksschullehrer und SPD-Bürgerschaftsabgeordnete Rudolf Ross hielt im Juni 1920 auf der Reichsschulkonferenz in Berlin eine Rede, die als beispielhaft zitiert werden kann für den Optimismus, mit dem zu dieser Zeit noch zahlreiche Sozialdemokraten und Schulreformer die politische und gesellschaftliche Tiefenwirkung der Revolution beurteilten. Vor den von der Reichsregierung eingeladenen Vertretern aller an einer Neuordnung des Schulwesens beteiligten oder interessierten Institutionen und Organisationen führte Ross aus: Wenn die Theorie Lorenz von Steins zutreffe, »daß das Bildungswesen einer Zeit ein Ausdruck der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Machtverhältnisse im Staate ist und sein muß«, dann verstehe es sich von selbst, »daß wir vor einer großen Umwälzung unseres gesamten Bildungswesens stehen«. Diese Umwälzung habe bereits begonnen; wo sich »Verteidiger des Alten« noch widersetzten, handele es sich »hauptsächlich um Rückzugsgefechte«.¹

Im vorausgegangenen zweiten Teil ist gezeigt worden, daß das Gegenteil der Fall war. Im Ringen um die Schulartikel der Weimarer Reichsverfassung hatten jene »Verteidiger des Alten« sich trotz politisch ungünstiger Ausgangslage an entscheidenden Punkten durchaus zu

behaupten vermocht. Es war deutlich geworden, daß Krieg und Revolution zwar eine Umgestaltung der Staatsform ermöglicht, nicht aber eine Änderung der politischen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse bewirkt hatten, die im Erziehungswesen eine Umwälzung großen Stils zugelassen hätte. Unter dem Eindruck dieser Erfahrung hatten die Anhänger der Vorkriegsordnung bereits in der Nationalversammlung ihre Entschlossenheit bekundet, mit Hilfe des Elternrechts und der schulpolitischen Kompromißbestimmungen im Bereich des Bildungswesens zur Rückeroberung ihrer durch den politischen Umbruch gefährdeten oder vorerst verlorenen Positionen anzusetzen.² Erst mit zunehmendem Erfolg dieser restaurativen Bestrebungen, deren Einwirkungen auf das schulpolitische Geschehen in Hamburg im Rahmen des vorliegenden Teils darzustellen sein werden, sollten schließlich auch die schulreformerisch interessierten politischen und pädagogischen Kreise in der Hansestadt zu einer realistischen Einschätzung der für die Schulreform relevanten tatsächlichen Machtverhältnisse und der durch sie gezogenen Grenzen gelangen. In den Jahren 1919/20 schien dagegen die schulpolitische Entwicklung in Hamburg den von Ross geäußerten optimistischen Erwartungen noch annähernd zu entsprechen.

Die politischen Voraussetzungen für die Reform in Hamburg 1919

Am 28. März 1919 hatte die neue Bürgerschaft den ersten Nachkriegssenat gewählt. Er bestand aus neun durch Wiederwahl bestätigten Senatoren aus vorrevolutionärer Zeit und neun Sozialdemokraten — eine Zusammensetzung der Regierung, die bis zu den ersten Wahlen aufgrund der neuen Hamburgischen Verfassung im März 1921 gelten sollte. Mit dieser Regierungsbildung kam programmatisch der Wunsch der Sozialdemokraten zum Ausdruck, den Übergang zur verfassungsmäßigen Neuordnung gemeinsam mit den Repräsentanten der Vorkriegsordnung im Anschluß an das Bestehende zu vollziehen.³ Diesem Arrangement der Übergangsphase entsprechend wies auch die Geschäftsverteilung für den Bereich des Bildungswesens programmatischen Charakter auf: Bürgermeister Dr. Werner von Melle, der als maßgeblicher Förderer der eben erfolgten Universitätsgründung in der Ober-schulbehörde die Leitung der Hochschulangelegenheiten übernahm, blieb gleichzeitig Präses der Sektion II für das höhere Schulwesen. Damit aber war gerade auf diesem Gebiet, auf dem konservativ-bürgerliche Kreise radikale Eingriffe besonders fürchteten, Kontinuität verbürgt. Dagegen übernahm der Sozialdemokrat Emil Krause, von der Reformbewegung als langjähriger »Vertreter des schulpolitischen Fort-

schritts« in seinem neuen Amt freudig begrüßt,⁴ die Leitung der Sektion III für das Volksschulwesen; erst nach Ablauf der Übergangsphase gelangte im Zuge einer grundlegenden Umgestaltung der Oberschulbehörde das gesamte allgemeinbildende Schulwesen unter die Verantwortung Krauses, der bis 1933 Präses der Behörde blieb.⁵

Am 30. April 1919 ergänzte die Bürgerschaft ihre schon vor dem Umbruch in die Oberschulbehörde delegierte Vertretung durch Zuwahl von fünf weiteren bürgerschaftlichen Mitgliedern, und zwar durch drei Sozialdemokraten und je einen Vertreter der demokratischen und der USPD-Fraktion.⁶ Dieser sozialistisch-demokratische Abgeordneten-Schub reichte nicht einmal aus, um im Plenum der Behörde das Stimmenverhältnis zwischen konservativen und reformerischen Kräften auch nur auszugleichen. Dennoch stellten die Reformparteien eine weitergehende Umgestaltung der Oberschulbehörde – wie auch der übrigen Behörden – im Sinne des Arrangements der Übergangsphase vorerst noch zurück.⁷ Zu den Ergänzungswahlen zur Oberschulbehörde bemerkte der Volksschullehrer und SPD-Abgeordnete Heinrich Schumann Anfang Mai 1919 in einem Leitartikel der »Pädagogischen Reform«, die Sozialdemokraten vertrauten darauf, daß die zugewählten bürgerschaftlichen Mitglieder gegenüber den bis zum Ablauf ihrer gesetzlichen Amtszeit noch verbleibenden Vertretern der alten Rechtsparteien »in der sozialistischen Mehrheit der Bürgerschaft ihren Rückhalt« haben würden, und daß somit in Hamburg der »schulpolitische Fortschritt nicht mehr aufzuhalten« sei.⁸

Den Fraktionen der Reformparteien in der Hamburger Bürgerschaft war daran gelegen, die Neuordnung des Schulwesens unter allen Umständen noch mit Wirkung für das unmittelbar bevorstehende Schuljahr 1919/20 einzuleiten.⁹ Schon aus diesem Grunde waren sie entschlossen, die hierfür nötigen Gesetze im Vorgriff auf die Reichsverfassung zu schaffen. Andererseits legte aber auch, wie im zweiten Teil gezeigt, die bisher enttäuschende Entwicklung der Schulfrage in der Nationalversammlung es nahe, der von dort zu erwartenden Regelung durch unverzüglichen Erlaß landesgesetzlicher Bestimmungen zuvorzukommen.¹⁰ Dabei ging es wiederum um diejenigen Gebiete, die bereits der Lehrerrat in seinen Beschlüssen vom November 1918 behandelt hatte: um Einheitsschule, Selbstverwaltung und Religionsunterricht.

Im vorausgegangenen Teil kam es darauf an, das Problem der Schulreform als Teilaspekt der Revolution und ihres Verlaufs zu sehen; daher ist versucht worden, alle drei Reformbereiche in möglichst enger Verbindung miteinander auf diesen übergeordneten Gesichtspunkt des politischen Umbruchs zu beziehen. Für den vorliegenden

dritten Teil, in dem für die Zeit nach 1919 die hamburgische Schulreform als solche sowie ihre Auswirkungen in sozialer und politischer Hinsicht untersucht werden sollen, empfiehlt sich dagegen die Rückkehr zum systematischen Gliederungsprinzip. Danach werden die Themen Selbstverwaltung und Religionsunterricht in einem gesonderten Abschnitt über das Problem der inneren Reform zu erörtern sein, während im folgenden anhand der Entwicklung der Einheitsschule nach 1919 das Problem der äußeren Reform verfolgt werden soll.

Das hamburgische Einheitsschulgesetz

Bereits Mitte April 1919 lag der Bürgerschaft ein Gesetzentwurf über die Einheitsschule vor.¹¹ Er stimmte in allen wesentlichen Punkten mit den Beschlüssen des Lehrerrats überein und war von den Demokraten als Initiativantrag eingebracht worden in der sicheren Erwartung, daß die sozialdemokratische Fraktion sich ihm vorbehaltlos anschließen werde. Das war jedoch nicht der Fall. Vielmehr überraschten die Sozialdemokraten durch Abänderungsanträge,¹² die deshalb näher besprochen werden müssen, weil sie entgegen den Absichten der Fraktion die politische Voraussetzung dafür bildeten, daß das Einheitsschulgesetz in seiner endgültigen Fassung der zurückhaltenden Konzeption des alten Senats weitaus näherstehen sollte als derjenigen des Lehrerrats. Gleichzeitig bietet die Entstehungsgeschichte des hamburgischen Einheitsschulgesetzes einen eindrucksvollen Beleg für den beträchtlichen Einfluß, den die aus der Vorkriegszeit übernommenen konservativen Kräfte in Behörden und Deputationen auch noch gegenüber der sozialistischen Bürgerschaftsmehrheit auszuüben vermochten.

Über die grundsätzlichen Forderungen zur Einheitsschule — den organischen Aufbau der weiterführenden Schulen auf einer wenigstens vierjährigen gemeinsamen Grundschule und die Unentgeltlichkeit von Unterricht und Lernmitteln — bestanden zwischen den beiden Reformparteien keine Meinungsverschiedenheiten, wohl aber über den Modus der Umgestaltung. Der demokratische Initiativantrag sah die sofortige Umwandlung der Vorschulen in Volksschulklassen vor, ferner die gleichmäßige Einführung von Schulgeld- und Lernmittelfreiheit an allen Staatsschulen. Er lief also darauf hinaus, das gesamte allgemeinbildende Schulwesen ab Ostern 1919 auf das nach Meinung der Demokraten für die Einheitsschule charakteristische Gleichheitsprinzip umzustellen.¹³ Demgegenüber beantragten die Sozialdemokraten, die Vorschulen — wie schon vom alten Senat vorgesehen — jahrgangweise abzubauen und ihre auslaufenden Klassen weiterhin als Teil der höheren

Schulen zu behandeln. An diesen aber wollten die Sozialdemokraten Schulgeld- und Lernmittelfreiheit erst für die »in das Einheitsschulsystem eingegliederten Klassen«, das heißt erst für diejenigen Jahrgänge einführen, die nach Erlaß des Einheitsschulgesetzes »unter gleichen Bedingungen« nachrücken würden. In der Bürgerschaft erklärten die Sozialdemokraten freimütig, diese Bestimmungen sollten verhindern, daß denjenigen, die ihre Kinder noch vor der Revolution der Standesschule zugeführt hätten — »den Besitzenden« — das Schulgeld erspart werde.¹⁴

Der Grundsatz sozialer Gerechtigkeit, auf den diese Anträge abzielten, hätte allerdings gefordert, die Schulgeldfreiheit nicht vom Termin der Einschulung und dem dabei für die Wahl der Anstalt bestimmenden Motiv abhängig zu machen, sondern von der tatsächlichen finanziellen Lage der einzelnen Familien. Da die sozialdemokratischen Anträge aber weder diesem von ihnen selbst intendierten Prinzip noch dem von den Demokraten vertretenen Grundsatz gleichen Rechts für alle gerecht wurden, sah sich die Fraktion bei ihrem ersten parlamentarischen Vorstoß in der Schulpolitik nach den Bürgerschaftswahlen heftiger Kritik ausgesetzt.

In reformerischen Lehrerkreisen war man entsetzt darüber, daß ausgerechnet die Sozialdemokraten, die bisher am entschiedensten die Forderung der Unentgeltlichkeit vertreten hatten, diesen Grundsatz in der neuen Bürgerschaft von vornherein einschränkten.¹⁵ Die Demokraten warnten nachdrücklich davor, im neuen Staat wiederum die Rechte nach dem Geldbeutel zuzuteilen.¹⁶ Selbst die Fraktion der Deutschen Volkspartei machte sich — mit Rücksicht auf ihre zahlreiche mittelständische Anhängerschaft — zum beredeten Anwalt allgemeiner Schulgeldfreiheit.¹⁷ Um nicht in den Verdacht zu geraten, das bisher bekämpfte Standesprinzip nunmehr mit umgekehrtem Vorzeichen praktizieren zu wollen, schlossen sich bei der ersten Lesung des Einheitsschulgesetzes am 25. April sowohl die SPD- als auch die USPD-Fraktion dem demokratischen Antrag an.¹⁸ Ein sozialdemokratischer Sprecher behauptete später, seine Fraktion habe diesen Schritt in der sicheren Annahme getan, daß der Senat in der Schulgeldfrage intervenieren werde.¹⁹ Eine solche Intervention erfolgte zwar; jedoch wurde sie nicht — wie jene taktisch unkluge Äußerung vermuten läßt — von den sozialdemokratischen Senatoren angeregt, sondern aus Kreisen der Schul- und Finanzbürokratie.

Aus der Oberschulbehörde war dem Senatsreferenten Dr. Buehl ein Gutachten zum Einheitsschulgesetz bereits zugegangen, als die Bürgerschaft dem Initiativantrag der Demokraten zustimmte. Es war — mög-

licherweise auf Ersuchen Buehls — von Schulrat Prof. Schober verfaßt, stellte aber keine amtliche Äußerung der Behörde dar, sondern allenfalls eine inoffizielle Stellungnahme der Sektion für das höhere Schulwesen.²⁰ Ob Buehl sich darüber hinaus auch vom Schulrat für das Volksschulwesen beraten ließ, muß bezweifelt werden, da er in den Beratungen des Senats über das Einheitsschulgesetz zunächst uneingeschränkt den ihm von Schober nahegelegten Standpunkt vertrat.²¹ Danach sollte — ausgehend von den sozialdemokratischen Anträgen, die eine abrupte Umstellung auf die Einheitsschule vermieden — der Versuch gemacht werden, das in Aussicht genommene Gesetz möglichst in den Grenzen der vom alten Senat vorgesehenen Reformen zu halten. Vor allem kam es Schober darauf an, den Beginn der Reform auf Ostern 1920 zu verschieben. Zu diesem Zwecke sollte nachdrücklich davor gewarnt werden, Hamburg durch zu rasches Vorgehen zu isolieren. An der Schulgeldfrage war die Oberschulbehörde offenbar nicht besonders interessiert; Schober hatte sich mit der Feststellung begnügt, in diesem Punkte verträten Senat und Behörde ähnliche Auffassungen wie die sozialdemokratischen Anträge.

Um so größeres Interesse zeigten die Hüter der hamburgischen Staatsfinanzen an der Schulgeldfrage. Bereits am 26. April ersuchte die Finanzdeputation, der zu dieser Zeit Sozialdemokraten noch nicht angehörten,²² den Senat, gegen den Bürgerschaftsbeschuß vom Vortage Einspruch zu erheben, und zwar mit Rücksicht auf die Finanzlage, die einen Verzicht auf die aus dem Schulgeld der höheren Schulen zu erwartende jährliche Einnahme von rund zwei Millionen Mark »unter keinen Umständen gestatte«.²³ In der darauf folgenden Senatssitzung erklärte der Präses der Finanzdeputation, Senator Dr. Arnold Diestel, die Deputation werde geschlossen zurücktreten, wenn es bei dem Bürgerschaftsbeschuß vom 25. April bliebe.²⁴

Manches spricht dafür, daß die Deputation mit diesem Schritt eine grundsätzliche Entscheidung über die künftige Finanzpolitik herbeiführen wollte. Die neue Bürgerschaft hatte sich in den ersten Wochen nach der Wahl recht bewilligungsfreudig gezeigt, vor allem im Hinblick auf Ausgaben, die der Staatskasse ständige Belastungen auferlegten.²⁵ Andererseits schien sie aber, wie ihr Beschuß in der Schulgeldfrage erkennen ließ, auch nicht bereit zu sein, dem Staatssäckel alle verfügbaren regelmäßigen Einnahmequellen zu erhalten. Da in aller nächster Zeit die Deputationen durch Zuwahl weiterer Bürgerschaftsmitglieder ergänzt werden sollten und die bisherigen Finanzdeputierten Grund zu der Annahme hatten, daß danach ein geschlossenes Vorgehen gegenüber Senat und Bürgerschaft nicht mehr möglich sein

würde,²⁶ wollten sie offenbar noch unmittelbar vorher ihrem finanzpolitischen Standpunkt prinzipielle Geltung verschaffen. Die Schulgeldfrage mochte auch insofern als der geeignete Anlaß hierfür erscheinen, als kaum zu erwarten war, daß der eben neugebildete Senat es ihretwegen zu einem geschlossenen Rücktritt der in hamburgischen Wirtschaftskreisen hochangesehenen Finanzdeputation kommen lassen würde.

Die Sozialdemokraten ließen sich denn auch durch die Drohung der Deputierten nicht dazu herausfordern, das Arrangement der Übergangsphase, das sich vor allem in ihrer Zusammenarbeit mit führenden Vertretern der Vorkriegsordnung im Senat manifestierte, aufs Spiel zu setzen. Allerdings befanden sie sich bei den jetzt im Senat beginnenden Verhandlungen in einer denkbar schlechten Position. Sie selbst hatten mit ihren – inzwischen zurückgezogenen – Anträgen zum Einheitschulgesetz aus sozialpolitischen Gründen gefordert, »die Besitzenden« für die höhere Bildung ihrer Kinder einstweilen noch Schulgeld zahlen zu lassen. Den dabei gemachten Vorbehalt, diese Regelung solle nur für die auslaufenden Jahrgänge der Standesschule gelten, konnten sie jetzt gegenüber den Argumenten der Finanzbürokratie nicht mehr aufrechterhalten.²⁷ Jedoch gelang es ihnen, Zugeständnisse einzuhandeln, die die Grundlage für alle weiteren Bemühungen um eine Lösung der sozialpolitischen Seite der Schulreform in Hamburg bilden sollten: Sie erhielten die Zusage, daß »begabten Kindern minderbemittelter Eltern« durch Gewährung von Freistellen »in weitestem Umfange der Besuch der höheren Schule erleichtert« werden sollte; ferner bewilligte die Finanzdeputation im Rahmen des laufenden Haushaltsjahres einen Betrag von »zunächst« 20.000 Mark für Lernmittelbeihilfen an bedürftige Schüler höherer Schulen.²⁸

Gegenüber den Bestrebungen der Schulbürokratie, den Termin für den Beginn der Reform hinauszuzögern, blieben die Sozialdemokraten hart. Nicht nur der Abbau der Vorschulen sollte unverzüglich beginnen, sondern auch die Einführung einer vorerst vierjährigen Grundschule. Um letzteres zu verhindern, hatte die Sektion für das höhere Schulwesen, entgegen den Lehrerratsbeschlüssen, zu Ostern 1919 doch noch in der üblichen Weise Sexten eingerichtet. Dieser Maßnahme konnten die Sozialdemokraten sich mit dem Einwand, daß dies »die ganze Sache zu gefährden geeignet sei«, im Senat erfolgreich widersetzen. Der Senat beschloß, die Oster-Sexten in Grundschulklassen umzuwandeln.²⁹ Damit war der Versuch der Schulbürokratie, die äußere Reform von den höheren Schulen abzuwenden und die gesamte organisatorische

Neuordnung für restriktive Einwirkungen aus dem Reich vorerst noch offenzuhalten, gescheitert.

Das Ergebnis dieser Verhandlungen bildete ein Senatsantrag zur zweiten Lesung des Einheitsschulgesetzes. Die ausführliche Begründung hierzu, von Senatssyndikus Buehl im Benehmen mit Beamten der Finanzdeputation verfaßt, läßt erkennen, wie stark das Problem der äußeren Reform in dieser letzten Verhandlungsphase unter den Einfluß kaufmännisch-fiskalischer Erwägungen geraten war.³⁰ Die Sozialdemokraten hatten sich diesen Erwägungen gebeugt in der Annahme, daß eine allmähliche Stabilisierung der Finanzlage, mit der damals durchaus noch zu rechnen war, es ihnen in absehbarer Zeit erlauben würde, ihre schulpolitischen Grundsätze gegenüber der Finanzbürokratie erfolgreich durchzusetzen.³¹ Am 14. Mai 1919 stimmte die Bürgerschaft unter dem Eindruck einer von Dr. Diestel abgegebenen Senats-erklärung zur Finanzlage dem im Senat ausgehandelten Kompromiß zu.³² Das damit endgültig verabschiedete Gesetz über die Einheitschule³³ zeigt deutlich, daß ein halbes Jahr nach der Revolution selbst in Hamburg, wo die Reformparteien in der Bürgerschaft die absolute Mehrheit besaßen, schulpolitischer Fortschritt nur in sehr begrenztem Rahmen möglich war.

Der Widerstand der höheren Schulen

Trotzdem wurde dieses Gesetz in Lehrer- und Elternkreisen der höheren Schulen als radikal empfunden. Die Kritik richtete sich zunächst gegen das rasche Vorgehen Hamburgs in einer Sache, deren gesetzliche Regelung von Reichs wegen in absehbarer Zeit ohnehin zu erwarten war. In einer Eingabe des »Ausschusses der Elternräte der höheren Staatsschulen« an den Senat vom 9. Mai 1919³⁴ heißt es hierzu: Es sei neu in der Geschichte der Gesetzgebung, »daß einzelne Bestimmungen eines »Einführungsgesetzes« der geplanten Neuregelung einer ganzen Gesetzesmaterie vorweggenommen« würden. Das neue Schulwesen müsse aber »aus *einem* Guß gearbeitet« sein; deshalb sei es nötig, zunächst einmal die Reichsschulgesetzgebung, die hierfür den allgemeinen Rahmen vorzeichnen solle, abzuwarten und danach für Hamburg ein umfassendes Unterrichtsgesetz zu erarbeiten. Verfasser dieser Eingabe war der Oberamtsrichter Dr. Wilhelm Hertz, ein engagierter Demokrat und Sozialpolitiker, der der Schulreform keineswegs ablehnend gegenüberstand. Wenn gerade er, der in dieser Übergangszeit im Bereich der höheren Schulen entschieden für den Abbau der Vorbehalte gegen eine Neuordnung des Schulwesens gewirkt hat, einen solchen

Einwand formulierte, so wird deutlich, daß das überstürzte Vorgehen der Bürgerschaft durchaus nicht nur von den Gegnern der Reform mißbilligt wurde. Daß knapp ein Jahr später auch die Reichsschulgesetzgebung — wie weiter unten zu zeigen sein wird — zu dem von Dr. Hertz getadelten Verfahren der Vorwegnahme einzelner Bestimmungen Zuflucht nehmen sollte, weil ein großer Wurf »aus einem Guß« sich aus politischen Gründen als unrealisierbar erwies, war zu dieser Zeit noch nicht vorauszusehen. Das Vorgehen der beiden Reformparteien im Falle des hamburgischen Einheitsschulgesetzes mußte daher bei denjenigen, die den schulpolitischen Bestrebungen der Hamburger Reformbewegung vom Reiche her Zügel angelegt wissen wollten, Befremden auslösen.

Sodann waren es einzelne Bestimmungen des Einheitsschulgesetzes, darunter hauptsächlich die rückwirkende Degradierung der zu Ostern 1919 eingerichteten Sexten in Volksschulklassen ohne Fremdsprachenunterricht, die in Kreisen der betroffenen Eltern und darüber hinaus der Oberlehrerschaft Anstoß erregten. Aus pädagogischen Gründen ließen sich Einwände gegen die Umwandlung der Sexten nur schwer erheben. Mit Recht hatte Prof. Umlauf den Schulräten schon im Dezember 1918 erklärt, ein »wesentlicher Grund, gerade Ostern 1919 für den Übergang zu wählen«, liege in dem Umstand, daß der zu diesem Termin zur Aufnahme in die Sexta anstehende Jahrgang seine Vorbereitung in der Kriegszeit erhalten habe und daher durch ein weiteres Grundschuljahr »keinen Verlust, sondern vielmehr einen Gewinn« haben werde.³⁵ In diesem Punkte ging daher die Eingabe des Elternrats-Ausschusses der höheren Schulen durchaus fehl mit ihrem Urteil, die Umwandlung der Sexten in Grundschulklassen sei »pädagogisch ein Unding«.³⁶ Aber auch diejenigen Einwände, die sich auf Rechtsgründe beriefen, standen auf recht schwachen Füßen. In diesem Sinne versuchten die Eltern geltend zu machen, daß ihre Kinder die Vorbedingungen für die Aufnahme in die höhere Schule bereits nachgewiesen und damit auch das Recht erworben hätten, nach dem bisher üblichen Lehrplan der Sexta unterrichtet zu werden.³⁷ Dieses Argument klingt jedoch gewichtiger, als es trotz gewisser formaler Berechtigung tatsächlich ist. Denn es war ja allgemein bekannt gewesen, daß der Lehrerrat schon im November für Ostern 1919 den Wegfall der Sexten beschlossen hatte. Wenn die Sektion II der Oberschulbehörde trotzdem noch in letzter Minute die Bildung von Sexten anordnete,³⁸ so konnten die Eltern angesichts der unmittelbar bevorstehenden Wahlen nicht fest damit rechnen, daß die neue Bürgerschaft es bei dieser Regelung belassen werde. Davon, daß das Einheitsschulgesetz, wie es in der öffent-

lichen Protesterklärung der Elternversammlung einer Realschule heißt, gegen Treu und Glauben verstoße, weil es mit rückwirkender Kraft »wohl erworbene Rechte der Eltern und Schüler« vernichte,³⁹ konnte jedenfalls nicht die Rede sein.

Aber auch abgesehen davon ging dieser Vorwurf am Kern des hamburgischen Einheitsschulgesetzes vorbei. Es war ja gar nicht daran gedacht, die verhinderten Sextaner in ihrem Bildungsgang »um ein Jahr zurückzuschrauben«,⁴⁰ ihnen ein zusätzliches Schuljahr aufzuerlegen. Vielmehr sollten sie nach erfolgreichem Durchlaufen der neu eingerichteten vierten Grundschulstufe unter den »gleichen Bedingungen« wie die ausschließlich in der Volksschule vorbereiteten Anwärter ohne Zwischenstation nach Quinta versetzt werden. Den springenden Punkt der ganzen Regelung bildete demnach gar nicht das Problem der Sextaner, sondern die Tatsache, daß die höheren Schulen mit dem Wegfall der Ostersexten 1919 ihre unterste Stufe zur Einrichtung der vierjährigen Grundschule hatten hergeben müssen. Diese Maßnahme lief nun allerdings weniger den tatsächlichen Belangen der betroffenen Eltern und Schüler zuwider, als vielmehr — nach Meinung der Oberlehrerschaft — den sogenannten Interessen der höheren Schulen. Denn daß es sich beim Wegfall der Sexten nicht nur um eine vorübergehende organisationstechnisch bedingte Regelung handelte, schien außer Zweifel zu stehen. Im Frühjahr 1919 gab es sogar Anzeichen dafür, daß in Hamburg — sofern das künftige Reichsschulgesetz dergleichen zulasse — noch weitere Jahrgänge der höheren Schule zum Ausbau der Grundschule herangezogen werden sollten. Die Vertreter der Reformbewegung hatten schon im Winter 1918/19 in der gemeinsamen Einheitschulkommission des Lehrerrats und der Oberschulbehörde entschieden für eine sechsjährige Grundschule plädiert.⁴¹ Und auch von den Sozialdemokraten war im Frühjahr 1919 im Zusammenhang mit dem Einheitsschulgesetz betont worden, daß sie sich »fürs erste« mit vier Grundschuljahren begnügen wollten.⁴² Der entschlossene Widerstand, den das Einheitsschulgesetz in Lehrer- und Elternkreisen der höheren Schulen Hamburgs gegen die Schulpolitik der neuen Bürgerschaft und des neuen Schulsenators auslöste, geht auch auf diese Befürchtung zurück, daß später noch weitergehende Maßnahmen erfolgen würden. Es ist daher notwendig, die Motive und das weitere Vorgehen dieser Kreise näher zu untersuchen.

Im Hamburger Oberlehrerverein war nach den Januar-Wahlen 1919 die Hoffnung auf eine Rückkehr zu politischen Verhältnissen, die die Schulreform vermeidbar machen würden, weitgehend zusammengebrochen. »Nach dem Siege der Sozialdemokratie und der Demokratie«,

so heißt es in einem Ausschußbericht zur Einheitsschulfrage vom Februar, sei es »nutzlos«, sich gegen eine organisatorische Zusammenfassung des Schulwesens »überhaupt zu sträuben«. Jedoch müsse versucht werden, darauf hinzuwirken, »daß nicht in Hamburg noch mehr als im übrigen Deutschen Reiche die höheren Schulen ohne Nutzen für die Volksschule geschädigt« würden.⁴³ Auf Betreiben des Oberlehrervereins war, ebenfalls im Februar, von den Lehrern der höheren Staats- und Privatschulen Hamburgs ein Arbeitsausschuß gewählt worden, der in diesem Sinne gegenüber den Bestrebungen des Lehrerrats und der ihm schulpolitisch nahestehenden Parteien die »Interessen der höheren Schulen« wahren sollte.⁴⁴ Dieser »Arbeitsausschuß für das höhere Schulwesen« soll von der Oberschulbehörde »anerkannt« und von ihr auch zur »Mitarbeit bei neuen Verordnungen« herangezogen worden sein.⁴⁵ Das ist insofern bemerkenswert, als schon bei der Gründung kein Zweifel daran gelassen worden war, daß der Ausschuß sich zwar — »um des Auftretens, des Eindrucks in der Öffentlichkeit willen« — formell zur Einheitsschule bekennen, tatsächlich aber im Sinne des Oberlehrervereins gegen eine Einbeziehung der höheren Schulen in die organisatorische Neuordnung arbeiten sollte.⁴⁶

Auf Einzelheiten dieser sich über Monate hinziehenden Bemühungen braucht hier nicht eingegangen zu werden. Im vorliegenden Zusammenhang genügt es vielmehr, auf einen Beschluß hinzuweisen, den der Arbeitsausschuß anläßlich der Verhandlungen der Bürgerschaft über das Einheitsschulgesetz bekanntmachen ließ. In diesem Beschluß, der allem Anschein nach auf die zu dieser Zeit in Kreisen der höheren Schulen einsetzende Diskussion über das Einheitsschulproblem sprachregelnd eingewirkt hat, heißt es, »auf keinen Fall« dürften durch die Organisation der Einheitsschule »der Erfolg und die allgemeinen Lehrziele« der höheren Schule »beeinträchtigt« werden.⁴⁷

Daß die von den Reformparteien beantragte Übergangsregelung gerade darauf Bedacht nahm, bis zur endgültigen Klärung des Problems der Grundschuldauer die bestehende Gestalt der höheren Schule im Sinne dieses Beschlusses unverändert zu lassen, war dem Arbeitsausschuß als einem Gremium von Sachverständigen zweifellos bewußt. Ihm mußte daher daran gelegen gewesen sein, in den interessierten nichtsachverständigen Kreisen, vor allem in der Elternschaft, den Eindruck zu erwecken, als bedeute bereits die Verwendung der bisherigen Sexta als vierte Grundschulstufe eine schwere Schädigung, die für später angekündigte Ausdehnung der Grundschule auf sechs Jahre aber den sicheren Ruin des höheren Schulwesens.

Es fällt auf, daß Elternversammlungen höherer Schulen, die sich im Laufe des Jahres 1919 mit dem Problem der Einheitsschule befaßten und hierzu Resolutionen verabschiedeten, fast alle unter diesem Eindruck standen. Solchen Beschlußfassungen war zumeist der Vortrag eines Philologen über die vor allem für die bisherigen fremdsprachlichen Unterrichtsziele befürchteten Konsequenzen einer erweiterten Grundschule vorausgegangen. Aus dieser Sicht verstand die Elternschaft der Gelehrtenschule des Johanneums bereits die vierstufige Grundschule als »ein schweres Opfer, das die Höhere Schule dem Einheitsschulgedanken bringen« müsse.⁴⁸ Im Realgymnasium des Johanneums sahen die Eltern aufgrund eines solchen Vortrags vier Grundschuljahre als eine eben noch »annehmbare Form der neuen Schulorganisation« an; die Konsequenz einer Ausdehnung auf sechs Jahre sei aber »notwendig ein Rückschritt in der geistigen Ausbildung des deutschen Volkes und der anerkannten Weltgeltung der deutschen Wissenschaft«.⁴⁹

Solche Versuche, die Einheitsschule als eine Gefahr für das Niveau der höheren Bildung in Deutschland darzustellen, werfen die Frage auf, wieweit es dabei tatsächlich um pädagogisch begründbare Interessen der höheren Schulen als öffentlicher Bildungseinrichtungen ging, wieweit um gesellschaftlich bedingte Interessen der damaligen »gebildeten« Kreise. Ferner ist zu fragen, ob nicht gerade in Hamburg die Reformbewegung diesen Kreisen Anlaß zu der Befürchtung gegeben hatte, daß der allerdings maßvollen Übergangsregelung vom Mai 1919 doch noch eine radikale endgültige Lösung der Einheitsschulfrage folgen werde.

Drei politische Richtungen in der pädagogischen Diskussion der Einheitsschulfrage

In der pädagogischen Diskussion des Einheitsschulproblems gingen die Vertreter der Interessen der höheren Schulen von einer Voraussetzung aus, die auch in Reformkreisen nicht bestritten wurde: daß nämlich die bisherigen Lehrziele der höheren Schulen, die vor allem in den Fremdsprachen die Bewältigung umfangreicher Stoffpensen erforderten, nur bei unverkürzter Dauer des Lehrgangs aufrechterhalten werden könnten. Strittig war die Frage, ob dies im Interesse der Bildungsanforderungen, die an die künftige geistige Führungsschicht gestellt werden sollten, als unerläßlich zu gelten habe. Die Gegner einer Reform der höheren Schule bejahten diese Frage entschieden in der Meinung, daß in den zur Hochschule führenden An-

stalten die Fremdsprachen ihren traditionellen Stellenwert als formales Bildungsmittel behalten und daher, beginnend mit der Sexta, neun Jahre hindurch eingehend betrieben werden mußten. Das war auch der Grund, weshalb von dieser Seite ein viertes obligatorisches Grundschuljahr für Kinder der »einfachen Schichten«, die im Elternhaus erfahrungsgemäß eine hinreichende Förderung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit nicht erfuhren, als unbedingt notwendig, für Kinder der »gehobenen Stände« dagegen als unnötige »Verzögerung des Unterrichtsganges« angesehen wurde. Nach Meinung dieser konsequenten Anhänger der fremdsprachlich-formalen Bildung hätte es daher überhaupt nur eine Möglichkeit gegeben, die Einheitsschule sowohl in Übereinstimmung mit den Interessen der höheren Schulen als auch mit denen der »gehobenen Stände« zu schaffen: die Einrichtung von unentgeltlichen »Volkskindergärten«, die den im Elternhaus wenig geförderten Vier- bis Sechsjährigen die nötige sprachliche Ausdrucksfähigkeit vermitteln und damit die milieubedingten »geistigen Unterschiede« bereits im vorschulpflichtigen Alter möglichst ausgleichen sollten.⁵⁰

Diesen Gedanken aufnehmend, hatte der deutschnationale Abgeordnete Dr. Andreas Koch bei den Beratungen über das Einheitsschulgesetz einen Antrag auf Einrichtung solcher »Volkskindergärten« eingebracht und hierfür auch die Zustimmung der Bürgerschaft gefunden.⁵¹ Auf Verlangen der Finanzdeputation war dann aber mit Rücksicht auf die hierdurch entstehenden erheblichen Kosten vom Senat auch gegen diesen Beschluß Einspruch erhoben worden.⁵² Von ihrem Standpunkt aus wiesen demgegenüber die Oberlehrer nicht ohne Berechtigung darauf hin, daß auch in den Vorkriegsentswürfen der Schulsynode zur Einheitsschule Kindergärten dieser Art vorgesehen wären und daß ohne solche Einrichtungen für das vorschulpflichtige Alter eine wesentliche Voraussetzung der Einheitsschule fehle.⁵³ Die Bedingung, unter der ihnen danach die Reform überhaupt möglich erschien, lautete daher: Ausdehnung der Grundschule auf vier Jahre bei unveränderter Dauer des Lehrgangs der höheren Schule. Zur Vermeidung von Härten, die ihrer Meinung nach einseitig die Kinder der »gehobenen Stände« treffen mußten, erstrebten sie aber von Anfang an eine möglichst frühzeitige Differenzierung der Grundschule, die es sprachlich gut befähigten Kindern ermöglichen sollte, bereits nach drei Jahren in die höhere Schule überzutreten.⁵⁴

Damit wird deutlich, daß der Standescharakter der damaligen höheren Schule auch in der sozial exklusiven Art der von ihr vermittelten Bildung lag und daß daher — sollte sie unverändert erhalten

bleiben — der Versuch gemacht werden mußte, das Vorschulsystem in die Einheitsschule hinüberzuretten. Mochten auch die Oberlehrer und die sie unterstützenden Universitätskreise mit Recht versichern, die Schulreform aus *sozialen* Gründen zu bejahen, so bedeutete doch ihr Beharren auf der traditionellen Bewertung der fremdsprachlich-formalen Bildung als hauptsächlicher Voraussetzung der Hochschulreife faktisch ein Festhalten an der Standesschule aus *pädagogischen* Gründen.⁵⁵ Der interessierten Elternschaft, die sich der sozialen Problematik der Schulreform zweifellos bewußt war, konnte dies die Zustimmung zu Resolutionen gegen die Einheitsschule nur erleichtern, besonders dann, wenn die dabei verwendeten pädagogischen Argumente auf Wohl und Geltung der Nation Bezug nahmen.

In der Reformbewegung gingen hinsichtlich der Lehrziele der höheren Schulen die Meinungen weit auseinander. Die krasse Gegenposition zur Auffassung des Oberlehrervereins vertrat der sozialistische Flügel in der »Gesellschaft der Freunde«. Diese Richtung sah ihr Ziel in der restlosen Überwindung des bestehenden gegliederten Schulsystems von unten, von der Volksschule her. In ihren programmatischen Äußerungen hierzu läßt auch das pädagogische Argument die zugrunde liegende gesellschaftspolitische Tendenz deutlich erkennen. »Die Fremdsprachen sind heute der künstliche Zaun, der in unserem Volk die Gebildeten von den Ungebildeten trennt«, heißt es in einem Vortrag des sozialdemokratischen Lehrers Max Wagner zur Einheitschulfrage.⁵⁶ Das traf zweifellos zu, und jede Schulreform, die einen Abbau der gesellschaftlichen Schranken erstrebte, hätte damals an diesem Punkte ansetzen müssen. Die sozialistisch-reformpädagogische Richtung legte hierzu jedoch eine Konzeption vor, die mit dem organisatorischen Problem der Einheitsschule auch das didaktische Problem der Lehrstoffe und der Lehrziele in dem gesellschaftspolitischen Anliegen nahezu völlig aufgehen ließ.

Zweifellos bedeutete der Umstand, daß die damals überwiegend plattdeutsch sprechenden Kinder aus den unteren Schichten Hamburgs in der Grundschule als erste »Fremdsprache« Hochdeutsch lernen mußten, für die Bemühungen um eine sozialpolitisch wirksame Verbreiterung des Zugangs zur Hochschule ein schwieriges Problem. Es ließ sich aber im Hinblick auf die Anforderungen, die eine in Wissenschaft, Technik, Industrie und internationalen Beziehungen weit fortgeschrittene Gesellschaft an ihre Führungsschicht stellen mußte, keineswegs mit der unter sozialistischen Schulreformern damals verbreiteten Annahme aus der Welt schaffen, »daß man, um zu den Gebildeten zu

gehören, sich nicht notwendig einmal im Leben mit einer fremden Sprache befaßt haben« müsse.⁵⁷

In diesem Sinne erläuterte Max Wagner, der als führendes Mitglied der Hamburger Ortsgruppe der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands« in den Jahren 1920/21 an den Vorarbeiten für eine Neufassung des Schulprogramms der SPD beteiligt war,⁵⁸ vor Hamburger Lehrern den sozialistisch-reformpädagogischen Standpunkt:⁵⁹ Der Weg zur Universität solle nicht länger »über den Umweg der Fremdsprachen« führen, sondern in direkter Fortsetzung der achtstufigen Volksschule über einen nur vierjährigen Aufbaulehrgang, wobei fremdsprachlicher Unterricht, beginnend mit dem Volksschuloberbau, nur fakultativ anzubieten sei.⁶⁰ Das didaktische Problem und die Frage der Lehrziele übergang Wagner mit allgemein gehaltenen reformpädagogischen Wendungen, die den Erfordernissen der zur Hochschule führenden Lehrgänge nicht gerecht wurden: »Mittelpunkt des Erlebens« müsse »die Heimat« sein; Handtätigkeit und Phantasie seien »auf allen Gebieten in den Dienst der Entwicklung« zu stellen. Wie stark dieser sozialistisch-reformpädagogische Ansatz gesellschaftspolitisch bestimmt war, zeigen die Schlußfolgerungen Wagners: Auf diese Weise würde die »Versöhnung zustande kommen zwischen Handarbeit und Kopfarbeit«, würde aus der »Schule der herrschenden Volksschichten« die »Schule der Demokratie, deren Ziel die Emporbildung aller« sei.

Aus Kreisen der SPD-Führung wurde zwar darauf hingewiesen, daß es sich bei dieser Konzeption um die Programmforderung der Partei handle, für deren Verwirklichung die Entwicklung noch nicht reif sei, und daß es daher für die Schulpolitik der Sozialdemokratie vorerst nur darum gehen könne, in Anknüpfung an das Bestehende, wenn auch im Sinne der angenommenen Entwicklungstendenzen, »nächste Möglichkeiten« ins Auge zu fassen.⁶¹ Auf die Gegner in Kreisen der höheren Schulen, die im allgemeinen sozialdemokratische Parteiorgane und Programmbroschüren nicht lasen, wirkten aber gerade in Hamburg viel stärker als solche abgewogenen politisch-taktischen Äußerungen die durch die »Pädagogische Reform« verbreiteten Vorträge und Aufsätze sozialistischer Schulreformer ein. Der darin sich äußernde Radikalismus der sozialistisch-reformpädagogischen Richtung war es, der in Hamburg als sein Gegenstück eine besonders entschlossen auftretende schulpolitische »Reaktion« hervorbrachte.⁶² Daß die Reformpolitik der hamburgischen Oberschulbehörde einer weitaus gemäßigeren Richtung folgte, wurde dabei auf konser-

vativer Seite bewußt ignoriert, zumindest aber nicht genügend berücksichtigt.

Diesen für die hamburgische Schulreform in den zwanziger Jahren maßgebenden Kurs bestimmte im wesentlichen der Demokrat Prof. Dr. Karl Umlauf, der im November 1920 zum ersten Landesschulrat berufen wurde. Umlauf vertrat in der Frage der Einheitsschule und ihrer Lehrziele entschieden die Meinung, »daß mit der Verbreiterung der zur Hochschule führenden Bahnen keineswegs die Anforderungen, die an die geistige Reife der Studierenden zu stellen sind, herabgesetzt werden« dürften. Als Pädagoge bestritt er jedoch ebenso entschieden, daß die hierzu nötige logisch-kritische Ausbildung, die bisher hauptsächlich durch eingehende Beschäftigung mit den Fremdsprachen erfolgt war, nicht auch »auf andere Weise« zu erreichen sei.⁶³ Dabei war einmal an eine Reform der Lehrmethoden auch der höheren Schule im Sinne des Arbeitsschulprinzips gedacht, zum anderen an eine Lehrplanrevision im Sinne stärkerer Heranziehung nichtfremdsprachlicher Stoffe als formaler Bildungsmittel. Ferner spielte die berechtigte Erwartung, daß eine mindestens vierjährige Grundschule gegenüber dem Vorschulsystem verbesserte Möglichkeiten der Begabtenauslese bieten werde, eine nicht unwesentliche Rolle.⁶⁴ Umlauf war aus diesem Grunde auch kein Anhänger der sechsjährigen Grundschule als *einzig* Form des Unterbaues.⁶⁵ Er legte aber, wie besonders sein über Hamburg hinaus bedeutsames Wirken für eine fünf- bis sechsjährige Aufbauschule als einen *zusätzlichen* Weg zur Hochschulreife zeigt, aus pädagogischen und sozialen Gründen Wert darauf, daß der Übergang zur höheren Schule prinzipiell auch nach mehr als vier Grundschuljahren noch möglich sein sollte.⁶⁶

Diese undoktrinäre Einstellung zur Frage des organisatorischen Aufbaus der Einheitsschule ergab sich für die Hamburger Demokraten aus ihrer Überzeugung, daß die Schule nicht primär gesellschaftspolitischen Zielen zu dienen habe, sondern der Aufgabe, »die dem Volke geschenkten Kräfte zu ermitteln und zu der ihnen gemäßen Leistung zu führen«. Von hier aus nahm im Herbst 1919 Dr. Gertrud Bäumer, damals noch Oberlehrerin in Hamburg, in einem programmatischen Aufsatz eine Abgrenzung der demokratischen Position gegenüber Konservativen und Sozialisten vor. In scharfem Gegensatz zu letzteren bestanden die Hamburger Demokraten darauf, daß über den Aufbau der Einheitsschule »vom Ziel her nach rückwärts« nach pädagogischen Grundsätzen zu entscheiden und daß die Höhe dieses Ziels durch eine »streng und unbedingt aristokratische Wertung der Fähigkeiten« zu gewährleisten sei. Jeder »von unten her« unternom-

mene Versuch, die Einheitsschule aus der Perspektive einer »prinzipiell klassenkämpferischen Weltanschauung« zu gestalten, müsse »genau in demselben Sinne Schiffbruch erleiden wie die von oben her organisierte Standesschule«. Andererseits aber setzten sich die Hamburger Demokraten nicht weniger entschieden von den Anhängern dieser Standesschule ab durch ihr Bestreben, die Auslese so weit wie nur irgend möglich »aus ihrer Abhängigkeit von günstigen Lebensumständen tatsächlich zu lösen und allen Stufen des Aufbaues den Charakter der ›höheren Schule‹ im Sinne sozialer Unterschiedenheit fern zu halten«. ⁶⁷

Die Gegenüberstellung dieser drei rivalisierenden Richtungen hat gezeigt, daß jede von ihnen sich auf pädagogische Gründe berief, die von einer jeweils anders bestimmten gesellschaftlichen Funktion der Schule ausgehen und insofern auch auf ein jeweils anderes gesellschaftspolitisches Modell zurückweisen. Die Frage, welchem dieser Modelle die künftige Einheitsschule entsprechen sollte, war in Hamburg durch das Übergangsgesetz vom Mai 1919 »früher als in den anderen deutschen Gliedstaaten« zum Gegenstand schulpolitischer Auseinandersetzungen geworden. Mit dem sogenannten Reichsgrundschulgesetz, das die Nationalversammlung im Frühjahr 1920 verabschiedete, war eine Entscheidung hierüber — wie im folgenden zu zeigen — zwar getroffen. Die Auseinandersetzungen sollten jedoch weitergehen, in Hamburg mit besonderer Heftigkeit, weil hier die Oberschulbehörde als einzige Unterrichtsverwaltung in Deutschland aufgrund dieses Gesetzes den Ansatz zu einer Reform auch der höheren Schule wagte.

Das Reichsgrundschulgesetz von 1920

Einige Hinweise zur Entstehungsgeschichte des Grundschulgesetzes genügen, um die Probleme sichtbar zu machen, die damals eine reichseinheitliche Regelung der Einheitsschulfrage im Sinne der Reformbewegung erschwerten. Einheitlich geregelt war seit langem — wegen der an sie geknüpften Berechtigungen — die Dauer der weiterführenden Schulen: die der Realschulen mit sechs, die der sogenannten Vollanstalten mit neun Jahren. Keine verbindlichen Vereinbarungen bestanden lediglich in der Frage des Unterbaues. In den meisten preußischen Provinzen und in Einzelstaaten, die wie Hamburg das Vorschulsystem eingeführt hatten, umfaßte er drei Jahre, in Bayern, wo bereits die gemeinsame Grundschule üblich war, dagegen vier Jahre. Die Reichsverfassung enthielt zur Frage des organisatorischen Aufbaus nur die allgemein gefaßte Bestimmung, daß das mittlere und höhere Schulwesen sich auf einer »für alle gemeinsamen Grundschule«

aufbaue.⁶⁸ Damit war explicite das Prinzip der organischen Zusammenfassung der bisher weitgehend getrennten Glieder des Schulwesens in der Einheitsschule ausgesprochen, implicite aber auch die Forderung aufgestellt, im Sinne dieses Prinzips nun auch die bisher noch regional unterschiedlich gestaltete Eingangsstufe reichseinheitlich zu regeln. Artikel 10 der Reichsverfassung, in dem dem Reich erstmalig für das Schulwesen das Recht der Grundsatzgesetzgebung zugesprochen worden war, bildete hierfür die verfassungsmäßige Grundlage.⁶⁹

Die Sozialdemokraten waren im Weimarer Verfassungsausschuß einer Diskussion über die Grundschuldauer mit der aufschlußreichen Begründung aus dem Wege gegangen, dies sei »mehr eine methodische Frage«.⁷⁰ Das Motiv für diese taktische Zurückhaltung wurde bei den Verhandlungen über das Grundschulgesetz deutlich: Nur auf diesem Wege schien es den Sozialdemokraten möglich zu sein, die für die Dauer der höheren Schulen bestehende einheitliche Regelung von einzelnen sozialistisch regierten Ländern her im Sinne ihrer Einheitsschulkonzeption zu unterwandern. Dieses Ziel verfolgte Unterstaatssekretär Heinrich Schulz, als er Ende Oktober 1919 bei der ersten vom Reichsinnenministerium veranstalteten Beratung von Vertretern der Unterrichtsverwaltungen der Länder über Fragen der Reichsschulgesetzgebung zu bedenken gab: Man habe sich zwar auf den vierjährigen Unterbau geeinigt; wenn aber festgelegt würde, daß die Grundschule »mindestens für vier Jahre gemeinsam« sein müsse, »so wäre die Bahn für die Praxis der Unterrichtsverwaltungen frei«.⁷¹

In den Verhandlungen des Reichsschulausschusses der Länder beim Reichsinnenministerium, der im Anschluß an diese erste Fühlungnahme als ständiges Organ zur Vorbereitung von Vereinbarungen über Schulfragen eingerichtet wurde,⁷² zeigte sich sehr bald, daß die Mehrzahl der Länder für eine derart dynamische Interpretation des Reichsschulgesetzgedankens nicht zu haben war. Einem Bericht Umlaufs zufolge räumten die Vertreter dieser Länder zwar ein, daß einer etwa sechsjährigen Grundschule »wohl die Zukunft gehören werde«, zumal wenn sie nach dem Arbeitsschulprinzip vorgehe und rechtzeitig Förderkurse, besonders in den Fremdsprachen, anbiete. Vorläufig werde man sich jedoch, »auch im Hinblick auf die mannigfachen starken Widerstände aus den Kreisen der höheren Schulen wie einzelner Länder«, mit vier Grundschuljahren begnügen müssen. Umlauf, der Hamburg auf dieser Ende November 1919 beginnenden ersten Tagung des Reichsschulausschusses vertrat, berichtet ferner, daß eine starke Tendenz bestanden habe, in das künftige Reichsgesetz eine Bestimmung aufzunehmen, die verhindern solle, »daß ganze Länder

eine mehr als vierjährige Grundschule einführen und damit die wünschenswerte Einheitlichkeit, auch im Aufbau der höheren Schulen, gefährden«; lediglich »aus örtlichen Gründen, etwa für kleinere Städte, die sich keine höhere Schule leisten können, oder zu Versuchszwecken« sollte danach eine weitere Ausdehnung der Grundschule möglich sein.⁷³

Es war der demokratische Reichsinnenminister Koch gewesen, der den Reichsschulsausschuß um Klärung der Grundschulfrage ersucht⁷⁴ und damit von vornherein zum Ausdruck gebracht hatte, daß das künftige Reichsschulgesetz die Wünsche der Länder möglichst berücksichtigen solle. Für das Reichsinnenministerium offenbar unerwartet, ging das Ergebnis dieser Beratungen aber dahin, daß die Mehrheit der Ländervertreter die vom Reich herzustellende, zweifellos »wünschenswerte Einheitlichkeit« nur auf der Basis einer Minimalreform für möglich hielt, die zwar die horizontale Durchlässigkeit des Schulwesens verbessern, den traditionellen ständisch gegliederten Aufbau jedoch im wesentlichen unangetastet lassen sollte. Damit war für die reichsgesetzliche Regelung der Einheitsschulfrage ein gewichtiges Präjudiz gegeben, über das sich die Reformparteien nur im Falle weitgehender politischer Handlungsfreiheit hätten hinwegsetzen können. Diese Handlungsfreiheit besaßen sie aber nicht. Wie im folgenden zu zeigen sein wird, gab es sachliche und politische Gründe, weshalb sie das Grundschulproblem im Vorgriff auf ein umfassendes Reichsschulgesetz unter allen Umständen noch vor Ostern 1920 von der Nationalversammlung verabschieden lassen wollten. Der dadurch entstehende Zeitdruck zwang besonders die Sozialdemokraten zur Rücksichtnahme auf die Koalitionspartner.

Der Gesetzentwurf über die Grundschule und die Aufhebung der Vorschulen, den die Schulabteilung des Reichsinnenministeriums Anfang Februar den Ländern übersandte, ging daher über das im Reichsschulsausschuß aufgestellte Minimalprogramm nicht hinaus.⁷⁵ In einem Artikel des sozialdemokratischen Parteiblattes »Hamburger Echo« mit der treffenden Überschrift »Der erste Schritt zur Einheitsschule« tat Unterstaatssekretär Heinrich Schulz sich schwer, dieses von ihm ausgearbeitete Reformgesetz vor den Parteimitgliedern zu rechtfertigen: Die »sozialistischen Erziehungs- und Schulziele« ließen sich nun einmal in einer Koalitionsregierung »nicht völlig rein durchsetzen«. Es sei aber – und darauf komme es ihm, Schulz, an – in diesem Entwurf auch kein sozialistischer Grundsatz »verletzt« worden. Die von der Verfassung geforderte »organische Ausgestaltung des öffentlichen Schulwesens« solle allerdings erst im Anschluß an die für die Zeit nach Ostern geplante allgemeine »Reichsschulkonferenz«

in Angriff genommen werden; ihr seien auch im Hinblick auf die Grundschuldauer »keine Schranken gesetzt«.76 Ob die Sozialdemokraten tatsächlich glaubten, auf diesem Weg über das Minimum des Grundschulgesetzes noch hinauszugelangen, muß als fraglich bezeichnet werden. Jedenfalls setzten sie sich in Hamburg mit Nachdruck für die Annahme des Entwurfs im Reichsrat ein. In der Senatssitzung am 25. Februar 1920 drängte Senator Krause: Er wisse aus Besprechungen in Berlin, daß »das Reich das größte Gewicht darauf lege«, daß bei den für den folgenden Tag angesetzten Verhandlungen im Reichsrat »der Entwurf der Reichsregierung Annahme finde«.77

Am 8. März 1920 brachte Reichsinnenminister Koch das Grundschulgesetz in der Nationalversammlung ein. Er bezeichnete es als dringend, weil stellenweise mit dem Abbau der Vorschulen bereits Ostern 1919 begonnen worden sei, weil eine Reihe von Ländern und Städten »den dringenden Wunsch« habe, Ostern 1920 auf diesem Gebiet Schritte einzuleiten und weil es »deshalb auch im Interesse der Reichsregierung« liege, möglichst einheitliche Richtlinien hierfür festzusetzen.78 Das waren die maßgebenden sachlichen Gründe. Worum es darüber hinaus jedoch politisch ging, sprach am 9. März der deutsch-nationale Abgeordnete Graf von Posadowsky-Wehner in seiner Begründung zu einem Antrag der Rechtsparteien aus, der die beschleunigte Vorlage eines Reichswahlgesetzes sowie die Auflösung der Nationalversammlung mit dem 1. Mai 1920 forderte: In den »weitesten Kreisen«, auch in den Mehrheitsparteien, vollziehe sich »eine Schiebung nach rechts«. Die Nationalversammlung repräsentiere nicht mehr den Mehrheitswillen des Volkes, übe aber dennoch mit der Gesetzgebung Funktionen aus, die dem künftigen Reichstag vorbehalten bleiben müßten. Das sei, sagte Posadowsky, »ein unwahrer und verfassungswidriger Zustand«. Zu den in Betracht kommenden Gesetzen zählte er ausdrücklich auch das Grundschulgesetz, das »in die heiligen Erziehungsrechte der Eltern in einer geradezu brutalen Weise« eingreife. Im Hinblick auf die Grundrechte überhaupt bemerkte Posadowsky, die Parteien der Weimarer Koalition hätten zwar das Recht gehabt, »diese promissorischen Verfassungsartikel aufzustellen«. Es werde aber »Sache der das Volk vertretenden künftigen Reichstage« sein, darüber zu entscheiden, »ob ihm diese Grundsätze zusagen« und wie sie »im einzelnen auszuführen« seien.79 Die »Hamburger Nachrichten« hatten in ihrer Morgenausgabe vom selben Tage diesen Angriff bereits vorbereitet mit der Behauptung, die Beratung des Entwurfs zum Grundschulgesetz zeige, daß die Nationalversammlung »nur das eine Ziel« verfolge, »die ›Errungenschaften der Revolution«

zu verankern, solange die Mehrheitsparteien das Heft in der Hand« hätten.⁸⁰

Das am 28. April 1920 verkündete Reichsgrundschulgesetz⁸¹ kann in diesem Sinne tatsächlich als ein Versuch der sogenannten Mehrheitsparteien angesehen werden, noch kurz vor der Auflösung der Nationalversammlung diejenigen Maßnahmen zur äußeren Reform des Schulwesens sicherzustellen, die zu dieser Zeit politisch überhaupt noch durchführbar erschienen. Im Zeichen einer kontinuierlichen »Schiebung nach rechts«, die bereits mit den ersten Reichstagswahlen einsetzte, sollte in den Jahren 1921 bis 1925 der Versuch gemacht werden, selbst diese Minimallösung des Einheitsschulproblems in Gestalt der vierjährigen obligatorischen Grundschule, von der gesellschaftsverändernde Wirkungen ohnehin nur in sehr begrenztem Umfange zu erwarten waren, in restaurativem Sinn zu revidieren.

2] Der restaurative Rückstoß 1921—1925

In der Schulpolitik der Nachkriegsjahre lassen sich nunmehr drei aufeinanderfolgende Phasen unterscheiden: 1. Der Revolutionswinter 1918/19, der sich durch unverzüglich einsetzende einzelstaatliche Reformen unter der Regie provisorischer Gewalten als eine Zeit beginnenden Wandels ausweist; 2. Das Jahr der Nationalversammlung 1919/20, das durch die Weimarer Schulartikel und das Reichsgrundschulgesetz charakterisiert ist und bereits deutlich im Zeichen eines stabilisierenden Ausgleichs von Wandel und Kontinuität steht; 3. Die offen restaurative Phase der Jahre 1921/25, in der die auf Kontinuität bedachten Kräfte in den Ländern und im Reich so stark an Boden gewinnen, daß eine Revision der durch das Grundschulgesetz gesicherten Minimalreform in Richtung auf das konservative Modell der Vorkriegszeit möglich erscheint.

Hamburg sollte in dieser restaurativen Phase eine besondere Rolle spielen. Hier führte die allgemeine innenpolitische »Schiebung nach rechts« im Vergleich zu anderen deutschen Ländern erst verhältnismäßig spät, nämlich 1925 mit dem Eintritt der DVP in den Senat, zur Einbeziehung einer Rechtspartei in die Regierungskoalition. Und hier behielten im Gegensatz zu Preußen und Bayern, später auch Sachsen und Thüringen, wo die Schulverwaltung nach dem November 1918 zunächst unter sozialistischen Einfluß geraten war, die Sozialdemokraten die staatliche Schulpolitik auch weiterhin in der Hand. Ham-

burg blieb das einzige Land, in dem die Sozialdemokraten den Versuch machen konnten, auf der Basis des Grundschulgesetzes »nächste Möglichkeiten« im Sinne ihrer schulpolitischen Ziele durchzusetzen. Andererseits bot das für damalige Verhältnisse weit entwickelte, in sich homogene großstädtische Schulwesen Hamburgs für einen solchen Versuch aber auch in sachlicher Hinsicht ganz andere Voraussetzungen, als sie in Flächenstaaten wie Preußen und Bayern gegeben waren. Während die konservativen Kreise Hamburgs mit ihrer Kritik an den angeblich rein parteipolitisch bedingten sozialistischen Schulexperimenten der hamburgischen Oberschulbehörde diesen Umstand durchweg unberücksichtigt ließen, sollte die in Hamburg erstrebte Entwicklung des Schulwesens auf andere Großstädte, in denen die Schulverhältnisse ähnlich gelagert waren, durchaus anziehend wirken.¹ Insofern hätten die im Stadtstaat Hamburg selbst unter den begrenzten Bedingungen des Grundschulgesetzes politisch und sachlich möglichen Reformansätze die Entwicklung in den Flächenstaaten durchaus beeinflussen und damit den Anstoß zu einer einheitlichen Überwindung des konservativen Modells geben können. In dem Bestreben, dies zu verhindern, trafen sich, wie im folgenden zu zeigen sein wird, die schulpolitisch konservativen Gruppen und Parteien in Hamburg mit den Unterrichtsverwaltungen einzelner Länder, vor allem Preußens und Bayerns.

Hamburg geht mit der Reform der höheren Schule voran

Die Reformmaßnahmen, um die es dabei ging, waren ausnahmslos auf eine sozialpolitisch möglichst effektive Verbreiterung des Zugangs zur Hochschulreife gerichtet. Diesem Ziel diente — durchaus nicht nur in Hamburg, aber hier zuerst und mit besonders ausgeprägter sozialer Tendenz — die Schaffung zweier neuer Schultypen: der »Aufbauschule«, die begabte Volksschulabsolventen in stark verkürztem Lehrgang zum Abitur führen sollte, und der sogenannten »deutschen Oberschule«, einer Vollanstalt, die die deutsche Sprache und Kultur in den Mittelpunkt stellte und dadurch den schulischen Aufstieg von Kindern aus den unteren Schichten zu begünstigen versprach. Bezeichnend ist, daß Hamburg bereits 1920, ehe noch zwischen den Ländern irgendwelche Vereinbarungen über diese neuen Schultypen getroffen waren, mit der Einrichtung beider Typen begann und beide auf sozialpolitisch maximal wirksame Formen abzustellen versuchte: den an die achtstufige Volksschule anschließenden Aufbaulehrgang auf nur

fünf Jahre,² die erste grundständige deutsche Oberschule auf nur eine Fremdsprache.³

Erregten bereits diese Reformen, die zunächst nur als Einzelversuche anzusehen waren, Mißfallen in schulpolitisch konservativen Kreisen Hamburgs,⁴ so traf dies erst recht zu auf eine Maßnahme, die das höhere Schulwesen insgesamt betraf: auf die Verkürzung des Lehrgangs um ein Jahr. Sie war durch das hamburgische Einheitsschulgesetz, das die Ostersexten 1919 ersatzlos zu Grundschulklassen erklärt hatte, de facto bereits vorgenommen worden, allerdings als erster Schritt zu einem, wie man damals hoffte, sehr viel weitergehenden organisatorischen Umbau. Nachdem aber das Reichsgrundschulgesetz die Möglichkeit hierzu nicht eröffnet hatte, mußte die Oberschulbehörde eine Entscheidung über den Lehrgang der höheren Schulen herbeiführen. Zu diesem Zweck regte Landesschulrat Prof. Umlauf eine Besprechung im Reichsschulausschuß an, die Ende Oktober 1920 stattfand.⁵ Umlauf wies bei diesen Beratungen vor allem auf das mit Einführung der vierjährigen Grundschule entstandene Problem der Gesamtlehrdauer hin: Nur in einzelnen mittel- und süddeutschen Ländern habe sie bisher schon 13 Jahre betragen; die meisten Länder, vor allem in Norddeutschland, müßten für den Fall, daß sie gezwungen würden, am neunjährigen Lehrgang der höheren Schule festzuhalten, den Gesamtlehrgang um das eine Jahr, das der Grundschule hinzugefügt worden sei, verlängern. Umlauf bat darum, »wenigstens für Hamburg« einen Versuch mit der achtstufigen höheren Schule zu genehmigen.⁶ Die Vertreter der Länder äußerten hierzu unterschiedliche Meinungen.⁷ Dagegen gab Unterstaatssekretär Schulz für die Schulabteilung des Reichsinnenministeriums Erklärungen ab, die von Hamburg durchaus als Ermutigung aufgefaßt werden konnten: Das Ministerium vertrete die Auffassung, daß eine Verlängerung der Gesamtschulzeit »eine schwere Belastung auch finanzieller Art für alle Beteiligten« bedeuten würde, weshalb es »möglich gemacht werden« müsse, »mit 8 Jahren auszukommen«. Ein Sachverständigen-Referat, das Schulz für eine der nächsten Tagungen des Reichsschulausschusses in Aussicht stellte, solle eine Vereinbarung in diesem Sinne anbahnen.⁸

Die hamburgische Oberschulbehörde ließ daraufhin von ihrer Kommission zur Vorbereitung eines neuen Unterrichtsgesetzes die Frage des Schulaufbaus unter pädagogischen Gesichtspunkten eingehend prüfen. Nachdem diese Unterrichtsgesetz-Kommission sich für den achtjährigen Lehrgang ausgesprochen hatte und nachdem auch aus Finanz- und Wirtschaftskreisen eine Begrenzung der Gesamtschulzeit auf 12 Jahre dringend befürwortet worden war, wies die Behörde mit

Zustimmung des Senats die in Frage kommenden Schulen an, sich ab Ostern 1921 endgültig auf den um ein Jahr verkürzten Lehrgang einzurichten.⁹ Damit war ein Schritt getan, der weit über Hamburg hinaus ebenso lebhaft Zustimmung wie Gegnerschaft auslösen sollte.

Zustimmung herrschte außer in Reformkreisen in zahlreichen Städten, vor allem Preußens, die mit Rücksicht auf ihre gespannte Haushaltslage dem Beispiel Hamburgs gern gefolgt wären und deshalb an einer Anerkennung der hamburgischen Maßnahme durch Reich und Länder interessiert waren.¹⁰ Der Widerstand gegen das Vorgehen der Oberschulbehörde wurde von den Interessenvertretern der höheren Schulen vorgetragen, und zwar zunächst noch scheinbar unpolitisch, wenn auch mit lebhafter Unterstützung der rechtsorientierten Presse, durch die Standesorganisationen der Oberlehrer, später dann in mehr oder weniger offener Zusammenarbeit mit den Rechtsparteien. Dabei verschlossen sich diese Kreise nicht der Einsicht, daß eine Begrenzung der Gesamtschulzeit auf zwölf Jahre aus wirtschafts- und finanzpolitischen Gründen dringend geboten erschien.¹¹ Auch war ihnen durchaus bewußt, daß mit Rücksicht auf das weiterhin an den höheren Schulen erhobene Schulgeld der Wegfall eines Jahrgangs gerade dieser Anstalten im Interesse der Eltern lag, vor allem in mittelständischen Kreisen und in weiten Teilen der Beamtenschaft.¹² Sie waren sich jedoch klar darüber, daß ein erfolgreicher Versuch Hamburgs mit dem reduzierten Lehrgang ihre These widerlegen würde, daß Bildung und Kultur in Deutschland zwangsläufig herabsinken müßten, wenn die bisherige Substanz der höheren Schule im Wege der Einheitsschulreform angetastet werde. Ferner konnte kein Zweifel daran bestehen, daß dann auch der von konservativer Seite erstrebten Differenzierung der Grundschule, die vor allem den Kindern der »gehobenen Stände« zugute kommen sollte, der Boden entzogen sein würde.

Waren es einerseits diese bildungspolitischen Erwägungen, die die Interessenvertreter der höheren Schulen zu dem Versuch drängten, einen hamburgischen Präzedenzfall gar nicht erst entstehen zu lassen, so spielten andererseits im Fall der Oberlehrer auch standespolitische Belange eine nicht unwesentliche Rolle. Der Wegfall eines Jahrgangs mußte eine Verringerung des Stellenetats der höheren Schulen und damit für Anwärter und Lehrkräfte eine Verminderung der Berufs- und Aufstiegschancen nach sich ziehen. Den Oberlehrern ging es also, wie der Hamburger Nationalökonom Prof. Waldemar Zimmermann treffend bemerkte, auch darum, »durch Ausdehnung der zünftigen Lehrzeit den Meistern ›die Nahrung‹ zu sichern«.¹³ Ein erster Vorstoß in dieser Richtung erfolgte noch vor Ostern 1921 mit einem Protest-

schreiben des Vereinsverbandes der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands an den Hamburger Senat, das abschriftlich auch dem Reichsinnenministerium zugestellt wurde. Der Vereinsverband, mit dem der Hamburger Oberlehrerverein eng zusammenarbeitete,¹⁴ bestandete nicht nur die achtjährige höhere Schule und den fünfstufigen Aufbaulehrgang, sondern auch die Tatsache, daß an beiden Schularten ehemalige Seminarlehrer beschäftigt würden. Der standespolitische Dachverband der Oberlehrer drohte dem Senat an, er werde »mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu verhindern versuchen, daß diese Entwicklung des Hamburger Schulwesens von Reich und Ländern anerkannt wird.«¹⁵

Rückzugstendenzen im Reichsschulausschuß 1921

Im Reichsschulausschuß, wo diese Frage sich entscheiden mußte, zeichnete sich bereits 1921, als Folge der bei den Länderwahlen eingetretenen Rechtswendung, ein verstärkter restaurativer Trend ab.¹⁶ Jetzt zeigte sich, daß der gemeinsame Nenner für die Vereinbarung einheitlicher Lösungen niedriger lag, als die Optimisten unter den Reformern zunächst angenommen hatten. Für Hamburg erwies sich besonders nachteilig, daß auch zu flexiblen Abmachungen, die einzelnen Ländern eine Anpassung der einheitlichen Richtlinien an ihre besonderen Verhältnisse ermöglicht hätten, kaum noch Bereitschaft bestand. Im Falle der Aufbauschule ging man im Reichsschulausschuß davon aus, daß die Volksschule in den meisten Ländern nur sieben Jahrgänge umfaßte. Dementsprechend wurde der Aufbaulehrgang einheitlich auf sechs Jahre festgesetzt. Vergeblich wies Prof. Umlauf darauf hin, daß Hamburg bereits eine achtklassige Volksschule besitze, die dazu noch in der Oberstufe für geeignete Schüler Fremdsprachen-Züge führe, so daß unter diesen Voraussetzungen die erforderliche Reife auch mit einem fünfstufigen Aufbaulehrgang zu erreichen sei.¹⁷ Da jedoch keine Aussicht bestand, die Länder zur Anerkennung einer solchen Sonderregelung für Hamburg zu bewegen, entschloß sich die Oberschulbehörde zum Rückzug. Bereits zu Ostern 1921 stellte sie die hamburgische Aufbauschule auf einen sechsstufigen Lehrgang um, der sich nun allerdings nicht an die abgeschlossene Volksschule, sondern an deren siebente Klasse angliederte.¹⁸ In sozialistischen Reformkreisen Hamburgs löste dieser Schritt lebhaften Widerspruch aus.¹⁹

Dem Zwang zur Einheitlichkeit fiel ferner die einsprachige deutsche Oberschule zum Opfer. Sowohl bei den vom Reichsinnenministerium befragten Sachverständigen wie auch im Reichsschulausschuß war

diese Form des neuen Schultyps auf Widerspruch gestoßen. Vor allem hatte aber der Verband der deutschen Hochschulen in einer gemeinsamen Sitzung seines Unterrichtsausschusses mit Vertretern des Reichsinnenministeriums im April 1921 die Forderung gestellt, die deutsche Oberschule auf zwei Fremdsprachen festzulegen, und zwar auf Latein mit »vertieftem« und auf eine moderne Fremdsprache mit »rezeptivem« Betrieb.²⁰ Hamburg vertrat demgegenüber mit einigen anderen Ländern weiterhin den Standpunkt, daß nur die einsprachige Form »der Idee der neuen Schulart und der ihr zufallenden sozialen und pädagogischen Aufgabe gerecht« zu werden vermöge.²¹ Deshalb hielt die Oberschulbehörde auch nach Abschluß einer dem ausdrücklich entgegenstehenden Ländervereinbarung im Prinzip an der einsprachigen deutschen Oberschule fest; das heißt, sie ermöglichte auch weiterhin, daß das Reifezeugnis mit nur einer Fremdsprache erworben werden konnte, einigte sich aber mit der Universität Hamburg dahin, daß nur solche Abiturienten der deutschen Oberschule immatrikuliert würden, die auch in einer zweiten Fremdsprache das der Ländervereinbarung entsprechende Ziel erreicht hätten. Auf diese Weise stand in Hamburg die höhere Schule auch solchen Schülern offen, die trotz hinreichender, aber anders gerichteter Begabung am sozial trennenden »künstlichen Zaun« der Fremdsprachen gescheitert wären.

Ein solcher Kompromiß zwischen dem unbestreitbaren bildungspolitischen Erfordernis der Einheitlichkeit und der von Hamburg in besonderem Maße erstrebten gesellschaftspolitischen Wirkung der Schulreform war jedoch in der Frage der Lehrdauer der höheren Schule nicht möglich. Hier konnte es tatsächlich nur darum gehen, ob die anderen Länder, zumindest die wichtigsten Hochschulländer, ein nach achtjährigem Lehrgang ausgestelltes hamburgisches Reifezeugnis anzuerkennen bereit waren oder nicht. Auch in dieser Frage hatte sich der Unterrichtsausschuß des Hochschulverbandes in seiner Sitzung im April 1921 sehr entschieden geäußert. Am neunstufigen Lehrgang sei »vorläufig« festzuhalten, bis »Erfahrungen mit der vierjährigen Grundschule« vorlägen.²² Der Referentenentwurf, den die Schulabteilung des Reichsinnenministeriums im Juni 1921 dem Reichsschulausschuß hierzu vorlegte, schließt sich eng an dieses Votum der Hochschulvertreter an. In der Begründung folgt er ihm teilweise wörtlich, der Sache nach insoweit, als der neunjährige Lehrgang die Regel zu bilden habe, die hiervon zuzulassenden Ausnahmen sich jedoch nur auf einzelne Schulen und einzelne Schüler erstrecken sollten, nicht aber im Sinne Hamburgs auf das höhere Schulwesen eines ganzen Landes.²³ Mit Recht stellte Prof. Umlauf in der Aussprache der

Ländervertreter fest, im Reichsschulausschuß sei seit der ersten Stellungnahme zu dieser Frage »ein beständiger Rückzug erfolgt«. ²⁴

Die Bemühungen der hamburgischen Oberschulbehörde, gegenüber diesen Rückzugstendenzen doch noch eine Anerkennung der achtstufigen höheren Schulen in der Hansestadt zu erwirken, verliefen in zwei Etappen. Die erste Etappe, die noch zu gewissen Hoffnungen zu berechtigen schien, war erreicht mit der »Vereinbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse« vom 19. Dezember 1922. Sie enthielt den Zusatz, daß ein Land mit Zustimmung der übrigen Länder von einer einzelnen Bestimmung dieser Vereinbarung, gegebenenfalls auf Zeit, abweichen könne. ²⁵ Unter Bezugnahme auf diesen Zusatz, dessen Verbindlichkeit nicht unbestritten war, ²⁶ ersuchte der Hamburger Senat im Mai 1923 durch Vermittlung des Reichsinnenministeriums die Unterrichtsverwaltungen der Länder um Zustimmung zu dem in Hamburg bereits laufenden Versuch. ²⁷ Da die Länder mit ihren Antworten keine Eile zeigten und das Ergebnis dieser Antworten nach Meinung des Reichsinnenministeriums eine erneute Aussprache der Ländervertreter erforderlich machte, sollte die Entscheidung über den hamburgischen Antrag erst anderthalb Jahre später fallen. Inzwischen vollzog sich — als Folge der politischen Entwicklung, insbesondere der innenpolitischen Ereignisse im Herbst 1923 — in den Reichstags- und Länderwahlen des Jahres 1924 eine erneute starke »Schiebung nach rechts«, durch die sowohl im Länderausschuß als auch in Hamburg selbst die von Senat und Behörde verfolgten Absichten in Frage gestellt werden sollten.

Die Schulreform in den Hamburger Wahlkämpfen 1924

Für die Entwicklung in Hamburg nicht ohne Bedeutung war dabei, daß die Rechtsparteien hier die Schulpolitik zum bevorzugten Thema ihrer Wahlagitation machten. Den Anlaß hierzu gab die mit Recht den Sozialdemokraten und dem von ihnen gestellten Schulsenator zugeschriebenen Tatsache, daß Hamburg auf verschiedenen Gebieten der Schulreform, besonders im Hinblick auf die Interessen der höheren Schulen, weiter gegangen war als die übrigen Länder. »Schwerer« als diese sei, so klagte der Oberlehrer und deutschnationale Bürgerschafts-abgeordnete Prof. Dr. Kuno Ridderhoff anläßlich des Reichsparteitags der DNVP in Hamburg im April 1924, das hamburgische Schulwesen »von den Folgen des Novemberverbrechens des Jahres 1918 betroffen worden«. Auf diesem Gebiet Wandel zu schaffen, böten die bevorstehenden Reichstags- und Bürgerschaftswahlen »willkommene, gün-

stigste Gelegenheit«. Wenn aus diesen Wahlen in der Bürgerschaft eine Rechte erwachse, stark genug, »die Herrschaft der Sozialisten und Demokraten zu brechen«, dann werde es auch gelingen, die Oberschulbehörde wieder so zusammzusetzen, »daß Sachverstand und objektives Urteil, verbunden mit warmem, vaterländischem Empfinden, statt der Parteipolitik maßgebend sind«. ²⁸

Damit nun einem solchen Versuch, die »Sozialisten und Demokraten« aus der Oberschulbehörde zu vertreiben, nicht seinerseits das Odium der »Parteipolitik« anhafte, hatten sich die Rechtsparteien der Unterstützung einer Organisation versichert, deren »Sachverstand und objektives Urteil« ihrer Meinung nach von den Wählern nicht angezweifelt werden konnte: des Hamburger Philologenvereins, vormals Oberlehrervereins. Ende März, noch ehe der Wahlkampf für die Reichstagswahlen und für die ebenfalls im Mai stattfindenden Hamburger Elternratswahlen begonnen hatte, war es einer Gruppe von Oberlehrern, zum Teil bestehend aus prominenten DNVP- und DVP-Mitgliedern, ²⁹ gelungen, den bisherigen, gemäßigt konservativen und parteipolitisch weitgehend neutralen Vorstand zu stürzen und sich selbst an die Spitze des Philologenvereins zu manövrieren. ³⁰ Damit schulpolitisch auf den Kurs der Rechtsparteien eingestellt, hatte der Verein unverzüglich »den zuständigen Stellen sowie der Öffentlichkeit« eine Reihe von Forderungen bekanntgeben lassen, die deutlich auf volle Wiederherstellung der Standesschule abzielten. Der Philologenverein verlangte nicht nur die Rückkehr zum neunjährigen Lehrgang der höheren Schulen, verbunden mit der Möglichkeit, »besonders begabten Schülern« eines der vier Grundschuljahre zu erlassen. In krassem Widerspruch zu der vorgeblichen Sorge um die »Bildungshöhe unseres Volkes« forderte er außerdem, daß der Übergang in die weiterführenden Schulen in erster Linie dem »Bestimmungsrecht« der Eltern und erst in zweiter Linie der Begabungsauslese unterliegen sollte. ³¹ Da an den höheren Schulen nach wie vor Schulgeld erhoben wurde, konnte diese Forderung nur den Sinn haben, den Zugang zu diesen Anstalten mit Vorrang denjenigen zu öffnen, deren Eltern finanziell in der Lage waren, von ihrem »Bestimmungsrecht« freien Gebrauch zu machen.

Rechtzeitig vor den Bürgerschaftswahlen im Oktober 1924 sprang der Vorstand des Philologenvereins erneut den Rechtsparteien helfend bei, diesmal mit der Veröffentlichung von Ergebnissen einer Umfrage über »Erfahrungen mit der 8jährigen höheren Schule«, die er ohne Genehmigung der Oberschulbehörde unter den Leitern der höheren Staatsschulen veranstaltet hatte. Danach mußten die Eltern annehmen,

daß ihre Kinder in der achtstufigen höheren Schule Hamburgs keine Aussicht hätten, »dieselbe Bildungsreife« zu erreichen, wie sie im übrigen Deutschland in neun Jahren erworben werde,³² ein Urteil, das sich als völlig haltlos herausstellen sollte, als die Behörde im folgenden Winter ihrerseits die Schulleiter befragte.³³

Versorgte auf diese Weise der Philologenverein die Rechtsparteien aus der Sicht der höheren Schulen mit Material für die Wahlkämpfe, so kam für den Bereich der Volksschule Schützenhilfe von weitaus weniger sachverständiger Seite. Die Detaillistenkammer gab durch wiederholte Hinweise auf angebliche Mängel im Volksschulwesen, die aus fragwürdigen Quellen herrührten und sich bei energischem Nachfassen der Behörde als nicht stichhaltig erwiesen, den Bürgervereinen,³⁴ der Rechtspresse und den Wahlrednern der Rechtsparteien, vor allem der DNVP, Anlaß zu der Behauptung, Handel und Gewerbe lehnten hamburgische Volksschüler wegen unzureichender Kenntnisse in wachsender Zahl als Lehrlinge ab.³⁵ »Die Schule ist zum Experimentierfeld der Sozialdemokraten geworden«, folgerten die deutschnationalen »Hamburger Nachrichten« aus dem gegen die Oberschulbehörde zusammengetragenen Material, »die Leistungen sinken und stellen uns im ganzen Reiche bloß«.³⁶

Die Frage nach den Auswirkungen dieser schulpolitischen Polemik auf die hamburgischen Wahlergebnisse des Jahres 1924 läßt sich nur mit aller Vorsicht beantworten. Senat und Oberschulbehörde dürften nach den bei den Reichstagswahlen im Mai 1924 gemachten Erfahrungen die politische Durchschlagskraft der Angriffe, denen sie wegen ihrer Schulpolitik seitens der Rechtsparteien ausgesetzt waren, keineswegs gering eingeschätzt haben. Darauf deutet die Tatsache hin, daß der demokratische Landesschulrat Prof. Umlauf unmittelbar vor den Bürgerschaftswahlen in mehreren den Koalitionsparteien nahestehenden Zeitungen einen Artikel erscheinen ließ, der sich Punkt für Punkt mit diesen Angriffen auseinandersetzte und die Oberschulbehörde vor allem gegen den Vorwurf verteidigte, »sie habe durch ihre Maßnahmen das einst so blühende und angesehene Hamburger Schulwesen in schlimmster Weise gefährdet«.³⁷ Der Ausgang der Bürgerschaftswahlen vom 26. Oktober 1924 zeigt indessen, daß es vor allem der DNVP, die die Schulfrage mit besonderer Schärfe herausgestellt hatte, gelungen war, in den ihr zugänglichen Kreisen diese Vorstellung zu erwecken. War sie bis dahin bei den Wahlen in Hamburg hinter den im Reich erzielten Ergebnissen deutlich zurückgeblieben, so vermochte sie 1924 diesen Rückstand bei gleichzeitig steigender Tendenz im Reich aufzuholen. Daß es der Hamburger DVP trotz rückläufiger Entwick-

lung im Reich 1924 gelang, ihren Stimmenanteil zu behaupten,³⁸ dürfte dagegen eher dem Umstand zuzuschreiben sein, daß diese Partei — den Interessen der ihr traditionell nahestehenden Kreise entsprechend — wirtschaftspolitische Fragen stärker betont hatte als Schulprobleme.

*Hamburgs Versuch mit der achtjährigen höheren Schule
scheitert am Widerstand der Länder*

Wie hoch man nun auch den Einfluß der Schulpolitik auf die Wahlergebnisse veranschlagt — Tatsache ist, daß mit den Bürgerschaftswahlen vom Oktober 1924 SPD und DDP die absolute Mehrheit verloren und sich daher gezwungen sahen, mit der DVP in Koalitionsverhandlungen einzutreten.³⁹ Diese Verhandlungen, in denen die Schulfrage nicht unberührt bleiben konnte, waren noch nicht in Gang gekommen, als Ende November im Länderausschuß in Berlin Hamburgs Antrag auf Anerkennung der achtstufigen höheren Schule erneut zur Debatte stand. In dieser Lage hätte es allerdings eines eindrucksvollen Entgegenkommens der Länder bedurft, um den von der Ober-schulbehörde bisher verfolgten Kurs zu sichern.

Damit konnte indessen kaum noch gerechnet werden. Bereits im April 1924 hatte Hamburg zur Kenntnis nehmen müssen, daß Preußen, Bayern und Baden, die wegen ihrer Hochschulen in dieser Frage besonders wichtig waren, sowie einige andere Länder den achtjährigen Lehrgang nicht anerkennen würden. In der Aussprache der Ländervertreter am 21. November 1924 ergab sich jedoch wider Erwarten ein noch weitaus ungünstigeres Bild. Mit Sachsen und Thüringen, wo die reformfreundlichen sozialistischen Regierungen inzwischen abgelöst worden waren,⁴⁰ drohten aus dem Kreis derjenigen, die zunächst zugestimmt hatten, noch zwei weitere Länder mit bedeutenden Hochschulen auszuschneiden.⁴¹ Das hätte bedeutet, daß hamburgische Abiturienten mit nur achtjährigem Lehrgang außerhalb der Hansestadt an kaum einer deutschen Hochschule zum Studium zugelassen worden wären, und dies, obwohl die Länder keine Bedenken trugen, die unter gleichen Bedingungen erworbenen österreichischen Reifezeugnisse anzuerkennen.

Die Stellungnahmen der Länder zu dem Antrag Hamburgs zeigen denn auch deutlich, daß sie ihm die Zustimmung nicht aus pädagogischen Gründen oder gar aus Sorge um das Niveau von Bildung und Kultur in Deutschland versagten, sondern vielmehr deshalb, weil sie den hamburgischen Versuch wegen seiner möglichen unerwünschten

Rückwirkungen aus politischen Gründen für inopportun hielten.⁴² Freimütig gab der Vertreter Preußens, Ministerialrat Richert, zu, daß sein Ministerium vom preußischen Städtetag energisch zur Verkürzung der Lehrdauer der höheren Schulen gedrängt werde, daß aber diesem Drängen überzeugender Widerstand nicht mehr entgegengesetzt werden könne, wenn Preußen dem Vorgehen Hamburgs zustimme. Tatsache war, daß in Preußen unter dem der DVP angehörenden Kultusminister Dr. Otto Boelitz seit 1921 eine umfassende, ihrer Tendenz nach konservative Reform des höheren Schulwesens vorbereitet worden war, die den neunjährigen Lehrgang voraussetzte, und daß Preußen, wenn es diese Reform in Kraft setzen wollte, an der neunjährigen höheren Schule festhalten mußte. Den einzig möglichen Ausgleich für die finanziellen Lasten, die dadurch nicht nur den staatlichen und kommunalen Schulträgern, sondern auch den Eltern der höheren Schüler zugemutet wurden, sah die preußische Unterrichtsverwaltung in der auch von den Rechtsparteien geforderten Differenzierung der Grundschule, das heißt in einer Verkürzung ihres Lehrgangs um ein Jahr für solche Schüler, die bereits nach drei Jahren für den Übergang in die Sexta geeignet erschienen. Diese Differenzierung der Grundschule war allerdings nur im Wege einer Änderung des Reichsgesetzes von 1920 möglich. Deshalb blickten die Initiatoren der preußischen Schulreform — nicht anders als die konservativen Gegner der amtlichen Schulpolitik in Hamburg — voller Erwartung auf den Reichstag, in dem sich nach dem Rechtsruck vom Frühjahr 1924 hierfür günstige Voraussetzungen anbahnten.

Da Hamburgs Antrag einerseits dem unerwünschten Drängen der Städte nach Verkürzung der höheren Schule Vorschub leistete, andererseits aber der von konservativer Seite erstrebten Differenzierung der Grundschule zuwiderlief, darum enthielt er — wie Richert, der geistige Vater der preußischen Schulreform, im Länderausschuß zutreffend feststellte — eine »Frage von großer politischer Tragweite«.⁴³ Es war die Frage, ob angesichts des kräftigen restaurativen Trends, der eine Revision der Einheitsschulreform im Sinne stabiler Kontinuität des konservativen Modells erwarten ließ, ein Reformexperiment zugelassen werden sollte, das diese Entwicklung doch noch hätte in Frage stellen können. Prof. Umlauf berichtete nach seiner Rückkehr aus Berlin, der »Kehrraum aller Ausführungen« habe gelautet: »lassen wir den Versuch an *einer* Stelle zu, so ist kein Halten mehr.«⁴⁴

Die Schulpolitik der Hamburger DVP vor ihrem Eintritt in den Senat 1925

Die hamburgische Oberschulbehörde betrachtete daraufhin nach Anhörung ihrer Unterrichtsgesetz-Kommission das Experiment als gescheitert.⁴⁵ Mit Zustimmung des amtierenden Senats erließ sie noch Mitte Dezember Richtlinien, nach denen Ostern 1925 die höheren Schulen – einschließlich der bereits laufenden fünf Versuchsjahrgänge – auf die um ein Jahr verlängerte Lehrdauer umzustellen waren.⁴⁶ Dieser ebenso entschlossene wie vollständige Rückzug erklärt sich einmal aus der intransigenten Haltung der Ländervertreter Ende November in Berlin; sie hatte zu Hoffnungen auf irgendein Entgegenkommen keinen Anlaß gegeben, so daß im Interesse der an dem Versuch beteiligten rd. 6.000 Schüler weitere zeitraubende Verhandlungen kaum zu verantworten gewesen wären. Andererseits legte aber auch die politische Lage in Hamburg ein beschleunigtes Vorgehen nahe. Die Koalitionsverhandlungen mit der DVP befanden sich noch im Stadium erster, unverbindlicher Fühlungnahmen. Wollten die Sozialdemokraten der DVP nicht den Trumpf in die Hand spielen, behaupten zu können, daß die seit 1919 von einem sozialdemokratischen Senator geleitete Oberschulbehörde erst unter dem Druck dieser Koalitionsverhandlungen auf den Weg schulpolitischen Wohlverhaltens zurückgekehrt sei, so blieb auch aus parteipolitischen Gründen wohl kaum eine andere Möglichkeit als die des unverzüglichen Rückzugs.

Die Rechtsparteien, die in Zusammenarbeit mit dem Philologenverein auf diese Revision der hamburgischen Einheitsschulreform zielstrebig hingewirkt hatten, überboten sich jetzt in Mitgefühl für die von den Richtlinien der Oberschulbehörde betroffenen Eltern und Schüler, denen durch das zusätzliche Schuljahr eine schwere wirtschaftliche Belastung zugemutet werde.⁴⁷ Darin liegt durchaus kein Widerspruch, wenn man bedenkt, daß die schulpolitisch konservativen Gruppen und Parteien die Rückkehr Hamburgs zur neunjährigen höheren Schule vornehmlich als Voraussetzung für den von ihnen geplanten Angriff auf die vierjährige gemeinsame Grundschule erstrebt hatten, in der sie das eigentliche »Grundübel« der Schulreform nach 1918 sahen.⁴⁸ Denn so weit war ihre Sorge um das Niveau der höheren Schulen Hamburgs nicht gegangen, daß sie den fünf Versuchsjahrgängen und überhaupt den künftigen Abiturienten ein 13. Schuljahr hätten zumuten wollen.

Besonders deutlich kommt dies in einer Blitz-Reise nach Berlin zum Ausdruck, die der Hamburger Landesvorsitzende der DVP, Dr. Paul

de Chapeaurouge, und sein Stellvertreter, Prof. Georg Thilenius, unmittelbar nach Veröffentlichung der behördlichen Richtlinien für die Umstellung der Lehrdauer unternommen hatten, um sich bei dem – ebenfalls der DVP angehörenden – preußischen Kultusminister Dr. Boelitz zu erkundigen, ob diese Übergangsmaßnahmen »wirklich nötig« seien. Die Hamburger Parteivertreter mußten zwar von vornherein damit rechnen, daß Boelitz in Anbetracht der in Preußen bevorstehenden Regierungsumbildung wahrscheinlich gar nicht mehr in die Verlegenheit kommen würde, die ihnen gegebenen Zusagen einzulösen.⁴⁹ Dennoch benutzten sie das Berliner Verhandlungsergebnis zu einem politisch-propagandistisch wirksamen Manöver. In einem Schreiben an den Senat vom 24. Dezember 1924, das gleichzeitig der Presse übergeben wurde, teilte de Chapeaurouge mit,⁵⁰ der preußischen Unterrichtsverwaltung komme es lediglich darauf an, daß die Neunstufigkeit der höheren Schule »für die Zukunft« in allen deutschen Ländern durchgeführt werde. Sie halte aber an dem Grundsatz fest, daß Schüler und Eltern unter irgendwelchen Schulversuchen, »die mit der Revolution zusammenhängen, nicht leiden« sollten und werde daher »mit ziemlicher Bestimmtheit« über eine Anerkennung hamburgischer Versuchsjahrgänge mit sich reden lassen.⁵¹

Worauf die Revisionsbestrebungen letzten Endes abzielten, zeigt de Chapeaurouges Weihnachtsbrief deutlich. Auch die Hamburger DVP-Fraktion halte, so heißt es darin, den neunjährigen Lehrgang im Interesse der Schulleistung für nötig, die 13jährige Gesamtlehrdauer dagegen »grundsätzlich für verfehlt«. Deshalb hoffe die Fraktion, daß es im Reichstag gelingen werde, »eine Änderung des Grundschulgesetzes in der Richtung der Differenzierung« zu erreichen; ferner hoffe sie, daß »die Hamburger Regierung solche Bestrebungen mit allen Kräften unterstützen« werde. Die Hoffnung auf eine solche Novelle zum Grundschulgesetz, durch die jene seit 1919/20 von den Philologenvereinen und den Rechtsparteien geforderte Neuauflage der dreijährigen Vorschule innerhalb der Grundschule geschaffen und damit für die zur höheren Schule Übertretenden eine Gesamtlehrdauer bis zum Abitur von zwölf Jahren, vor allem aber eine frühe Trennung von den in der Volksschule Verbleibenden ermöglicht werden sollte,⁵² diese Hoffnung gründete sich auf entsprechende Anträge der Reichstagsfraktion der DVP, deren Erledigung bevorstand.⁵³ Die von de Chapeaurouge ausgesprochene Erwartung, der Hamburger Senat werde solche Bemühungen unterstützen, ist dagegen im Zusammenhang der Koalitionsverhandlungen zu sehen. Zwar machte die DVP dies, soweit erkennbar, nicht direkt zu einer Bedingung für ihren Ein-

tritt in den Senat.⁵⁴ Sie verstand es aber recht geschickt — der Weihnachtsbrief des Landesvorsitzenden bildete hierzu den Auftakt —, im Verein mit der DNVP und dem Philologenverein eine großangelegte Agitation aller schulpolitisch interessierten konservativen Gruppen in der Hansestadt für die Differenzierung in Gang zu setzen und sie, in sorgfältiger Abstimmung auf die Entwicklung der Grundschulfrage im Reichstag, bis zum Abschluß der Hamburger Koalitionsverhandlungen fortzuführen.⁵⁵

Diesem Versuch, den amtierenden Senat in der Schul- und damit indirekt auch in der Koalitionsfrage unter Druck zu setzen, war jedoch ein Erfolg, der den inzwischen in konservativen Kreisen geweckten Erwartungen entsprochen hätte, nicht beschieden. Der DVP nahe-stehende Gruppen hatten in der Differenzierungs-Kampagne besonderen Wert auf die Verabschiedung von Resolutionen gelegt, in denen der Oberschulbehörde wegen des Experiments mit der achtjährigen höheren Schule das Mißtrauen der Elternschaft ausgesprochen wurde.⁵⁶ Dennoch blieb nach der Neubildung des Senats die Leitung der Oberschule in Händen des sozialdemokratischen Senators Krause, während Dr. de Chapeaurouge mit der Hochschulbehörde abgefunden wurde. Auch fanden die Differenzierungs-Bestrebungen nicht die von den Rechtsparteien gewünschte Unterstützung durch Behörde und Senat.⁵⁷

Das »kleine« Grundschulgesetz von 1925

Im Ausschuß für das Unterrichtswesen und im Reichsrat zeigte sich dann allerdings, daß die meisten Länder, obwohl mit Ausnahme Hamburgs der Differenzierung an sich nicht abgeneigt, eine so weitgehende Revision der vierjährigen gemeinsamen Grundschule, wie die Rechtsparteien sie erstrebten, durchaus nicht wünschten. Aufgrund der lebhaften Resonanz, die die Agitation der Rechtsparteien für die Differenzierung überall in Deutschland in interessierten Kreisen ausgelöst hatte, befürchteten die Unterrichtsverwaltungen, daß die Eltern in weitestem Umfang von dieser Möglichkeit der Schulzeitverkürzung Gebrauch machen würden. Damit aber wäre die vierjährige Grundschule überhaupt in Frage gestellt und eine ruhige Entwicklung des Schulwesens unmöglich gemacht worden. Unter dem Einfluß ihrer Schulbürokratien forderten daher die Länder, daß das geplante Reichsgesetz die Differenzierung auf Einzelfälle besonderer Begabung begrenze und daß den Ländern die Entscheidung über den Umfang der danach vom vierjährigen Grundschullehrgang zuzulassenden Ausnahmen vorbehalten bleibe.⁵⁸ Das daraufhin vom Reichstag verab-

schiedete sogenannte »kleine Grundschulgesetz« vom 18. April 1925 trug diesen Wünschen weitgehend Rechnung.⁵⁹ Damit behielt Hamburg die Freiheit, durch Ausführungsbestimmungen sicherzustellen, daß es sich bei den Ausnahmen tatsächlich nur um besonders qualifizierte Einzelfälle handeln konnte.⁶⁰ Aber auch in denjenigen Ländern, die das »kleine Grundschulgesetz« weitherziger auslegten als Hamburg,⁶¹ dürfte eine soziale Differenzierung, wie die Rechtsparteien sie erstrebt hatten, kaum möglich gewesen sein.

Möglichkeiten und Grenzen der Restauration

Im Hinblick auf die vierjährige Grundschule — so kann zusammenfassend festgestellt werden — hatte der restaurative Rückstoß trotz Wiedereinführung der neunstufigen höheren Schule in Hamburg sein Ziel nur in sehr begrenztem Umfange erreicht. 1919/20 waren es vornehmlich die Länder gewesen, die dafür gesorgt hatten, daß die von der Reichsverfassung vorgesehene gemeinsame Grundschule auf vier Jahre beschränkt blieb. Um der Einheitlichkeit willen hatte auch ein einzelnes Land wie Hamburg nicht die Möglichkeit erhalten, über diese Minimalreform hinauszugehen. Seitdem hatten die schulpolitisch konservativen Gruppen und Parteien fünf Jahre lang mit dem Versprechen, der »Gleichmacherei« der Grundschule ein Ende zu bereiten, in interessierten Kreisen Anhänger geworben. Als nach den Dezemberwahlen 1924 Zentrum, DNVP und DVP gemeinsam die Reichsregierung bildeten und die beiden Rechtsparteien sich entschlossen zeigten, ihr Versprechen einzulösen, stießen sie bei den Ländern auf Widerstand. Die vierjährige Grundschule hatte sich inzwischen bewährt. In Kreisen der Unterrichtsverwaltungen bestand daher keine Neigung mehr, diese »Errungenschaft der Revolution« wieder preiszugeben, schon gar nicht — das wurde im Länderausschuß mehrfach betont — aus den für die Rechtsparteien maßgebenden »politischen Gründen«.⁶²

Dagegen sollte sich erweisen, daß es dem bis 1928 bestehenden 3. Reichstag durchaus möglich war, diejenigen Bestimmungen des Grundschulgesetzes von 1920, die bisher noch nicht durchgeführt waren und sich deshalb auch noch nicht hatten bewähren können, im Wege der ergänzenden Gesetzgebung praktisch außer Kraft zu setzen. Es waren dies die in sozialer Hinsicht besonders einschneidenden Bestimmungen über den Abbau der privaten Vorschulen. Die schulpolitisch konservative Reichstagsmehrheit stimmte im April 1926 und im Februar 1927 zwei Zentrumsanträgen zu, die in Anknüpfung an die Härteklauseel des Grundschulgesetzes zugunsten der privaten Un-

terhaltsträger der Vorschulen und Vorschulklassen eine reichsgesetzliche Regelung der Entschädigung aus öffentlichen Mitteln zur Voraussetzung für den Abbau machten.⁶³ Da eine solche Regelung nicht erfolgte,⁶⁴ blieben die nach Artikel 147 der Reichsverfassung aufzuhebenden privaten Vorschulen bestehen, bis ihnen im Jahre 1936 der nationalsozialistische Staat rigoros den Garaus machen sollte. Bis dahin, zumindest bis 1933, bestand die Anziehungskraft und damit in bildungspolitischer Hinsicht die Bedeutung der privaten Vorschulen vor allem darin, daß sie denjenigen Kreisen Zuflucht boten, die ihre Kinder der sozialen »Gleichmacherei« sowie den demokratisch-staatsbürgerlichen und etwaigen unerwünschten weltanschaulichen Einflüssen der Grundschule zu entziehen wünschten.

Für den vorliegenden Abschnitt ist zunächst nur die soziale Seite des Privatschulproblems von Interesse. Sie soll im folgenden Kapitel im Zusammenhang mit der Frage nach der in Hamburg nach 1919 tatsächlich erzielten sozialen Wirkung der Einheitsschulreform behandelt werden. Die beiden anderen Aspekte der Privaterziehung, der demokratisch-staatsbürgerliche und der religiös-weltanschauliche, werden dagegen in dem der inneren Reform gewidmeten Abschnitt zur Sprache kommen.

3] Die soziale Wirkung der Einheitsschulreform in Hamburg 1919—1933

Das in der Reichsverfassung aufgestellte Programm für eine sozial gerichtete Reform des Schulwesens geht von dem Grundgedanken aus, daß der Zugang zu den verschiedenen Bildungseinrichtungen nicht mehr wie bisher von den wirtschaftlichen und sozialen Determinanten des Elternhauses, sondern vielmehr von der individuellen Qualifikation des Kindes abhängen solle.¹ Dementsprechend enthalten die Weimarer Schulartikel Grundsätze für eine »Einheitsschule im sozialen Sinne«, die als »Gegensatz zu jeder Art von Standes- oder Gesellschaftsklassenschule« gedacht war.² Wie weit ist es in Hamburg nach 1919 gelungen, im Rahmen der von der Grundschulgesetzgebung des Reiches gezogenen Grenzen diesen Gegenentwurf durch gezielte Reformmaßnahmen zu verwirklichen, wie weit waren es davon unabhängige Faktoren, die eine Entwicklung zur »Einheitsschule im sozialen Sinne« beeinflussten? Für eine Untersuchung dieser Frage sind die

folgenden Punkte in Betracht zu ziehen: 1. Die Entwicklung des hamburgischen Privatschulwesens und das Problem der für alle gemeinsamen Grundschule; 2. Die Auslese für die weiterführenden Schulen und das Problem der gleichen Chancen; 3. Die Schulgeldverhältnisse an den höheren Schulen und das Problem der »Minderbemittelten«.

Die hamburgischen Privatschulen als soziales und politisches Problem der Schulreform

In Hamburg war es, wie bereits im ersten Teil gezeigt, wegen der ausgeprägten Abneigung des hanseatischen Bürgertums gegen eine Intervention des Staates in die Erziehung und Bildung, die man als »Sache der Familie« betrachtete, in den gesellschaftlich führenden Kreisen Tradition geblieben, die Kinder in privaten Lehranstalten auf die höhere Schule vorzubereiten, wenn nicht sogar den ganzen Bildungsgang durchlaufen zu lassen. In aufstrebenden mittelständischen Gruppen, die als erste höhere Bildung als Mittel sozialen Aufstiegs benutzt hatten, war dagegen in dem Maße, in dem der Aufstieg gelang und damit das Bedürfnis entstand, sich durch bewußte Orientierung am Sozialverhalten der traditionellen Führungsschicht nach »unten« hin abzugrenzen, die Inanspruchnahme von Privatschulen immer stärker zur Frage des Sozialprestiges geworden. Dadurch hatte sich in der Hansestadt das Privatschulwesen nicht nur zu besonderer Blüte entwickelt, sondern sich auch ungewöhnlich lange als kräftige Konkurrenz der erst spät entstandenen Staatsschulen behaupten können. Es bildete ein System von Standesschulen, in sich — besonders im Falle der Vorschulen und der Mädchenschulen — in sozialer Hinsicht wiederum vielfältig differenziert, wobei für das soziale Renommee der einzelnen Anstalt in der Regel die je nach dem Stadtteil verschiedenartige Zusammensetzung der Schüler und dementsprechend die Höhe des jeweils erhobenen Schulgeldes maßgebend war. Noch im August 1920 sah der zuständige Schulrat, Prof. Schober, sich zu dem Eingeständnis genötigt, man könne kaum behaupten, daß durch die Schulgeldverhältnisse an den hamburgischen Privatschulen, »wie sie sich entwickelt haben«, die Bedingung der Reichsverfassung erfüllt sei, wonach durch Anstalten, die als Ersatz für öffentliche Schulen dienten, »eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert« werden dürfe.³

Man sollte meinen, daß es nach 1919, zumal in Anbetracht der absoluten Mehrheit der Reformparteien in der Bürgerschaft, hätte

möglich sein müssen, dieses mit der Reichsverfassung schwerlich zu vereinbarende private Standesschulreservat in die Einheitsschulreform einzubeziehen. Ohne Zweifel hätte sich eine solche Entwicklung in den ersten Nachkriegsjahren ganz von selbst angebahnt, wenn durch das hamburgische Einheitsschulgesetz vom Mai 1919, wie von den Reformparteien ursprünglich vorgesehen, die Schulgeldfreiheit auch auf die höheren Staatsschulen ausgedehnt worden wäre. Es war aber gerade dies einer der Punkte gewesen, gegen den Finanzbürokratie und Senat Einspruch erhoben hatten. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts an den höheren Staatsschulen, so war zur Begründung geltend gemacht worden, würde einen starken Zudrang höherer Privatschüler und damit den finanziellen Zusammenbruch der Mehrzahl der nichtöffentlichen Schulen zur Folge haben. Die höheren Staatsschulen aber, die zu dieser Zeit von ungefähr 15.000 Schülern besucht wurden, wären dem Ansturm eines beträchtlichen Teils der damals über 20.000 Schüler und Schülerinnen des nichtöffentlichen Schulwesens nicht gewachsen. Der Staat, außerstande, die dann benötigten neuen Anstalten unverzüglich einzurichten, würde in diesem Falle einer Verstaatlichung der eingehenden Privatschulen nähertreten müssen. Daraus aber wären ihm, wie die Finanzbürokratie errechnet hatte, für die Übernahme der Privatschüler und die Besoldung ihrer Lehrer laufende Mehraufwendungen in Höhe von vier bis fünf Millionen Mark jährlich erwachsen, ferner erhebliche einmalige Lasten für die Errichtung neuer und den Umbau vordem privater Schulgebäude.⁴

Auf diese finanziell kostspielige Form der Verstaatlichung des Privatschulwesens wollte es der Senat jedoch unter dem Eindruck der kaufmännisch-fiskalischen Bedenken der Finanzdeputation auf keinen Fall ankommen lassen. Um diese Entwicklung zu verhindern, setzte Hamburg sich daher bei den Beratungen über das Grundschulgesetz Ende Februar 1920 im Reichsrat sogar entschieden für eine Verschärfung derjenigen Bestimmungen ein, die den von der Reichsverfassung vorgesehenen Abbau der privaten Vorschulen im Interesse der Unterhaltsträger verzögern und darüber hinaus in besonderen Härtefällen durch die Gewährung von Entschädigungen staatlicherseits finanziell tragbar machen sollten.⁵

Zu dieser Zeit, in der die Inflation sich fühlbar auszuwirken begann, war bereits erkennbar, daß ein großer Teil der nichtöffentlichen Schulen in Hamburg auch ohne einen Konkurrenzdruck schulgeldfreier Staatsschulen dem wirtschaftlichen Zusammenbruch entgegentrieb.⁶ In dieser Lage vertraten Oberschulbehörde und Senat entschieden die Auffassung, daß das hamburgische Privatschulwesen, obwohl in seiner

Struktur mit der Reichsverfassung nicht vereinbar, vorerst noch nicht entbehrt werden könne. Im Reichsschulausschuß richtete daher der Vertreter Hamburgs an das Reichsinnenministerium die »dringende Bitte«, möglichst bald Richtlinien auszuarbeiten, durch die man hinsichtlich der Privatschulen »zu festen Verhältnissen« komme. Mit Rücksicht auf den besonders hohen Anteil der Schüler, die in der Hansestadt auf die Privatschulen entfielen, sei »das Hamburger Interesse daran, daß ein schneller Zusammenbruch verhütet wird, ein ganz erhebliches.«⁷ Im Zeichen rapide fortschreitenden Währungsverfalls ließ sich im Februar 1922 auch die Bürgerschaft davon überzeugen, daß der Staat dem privaten Standesschulwesen, das aus eigener Kraft nicht mehr lebensfähig war, mit öffentlichen Mitteln zu Hilfe kommen müsse. Dies geschah aufgrund amtlicher Bestimmungen vom 22. Februar 1922 in Form einer »systematischen großzügigen Subvention«, die allerdings mit strengen Auflagen zur Sanierung der Anstellungsverhältnisse der an den Privatschulen beschäftigten Lehrer im Sinne des Artikels 147, Absatz 1 der Reichsverfassung verbunden war.⁸ Auf dem Höhepunkt der Inflation übernahm der Staat zeitweise die Zahlung der vollen Gehälter der Privatschullehrer.⁹

Diese Subventionierungsaktion, die bis zum 1. April 1924 währte, zeigt deutlich, wiewenig die damals Verantwortlichen sich in der Schulfrage von »politischen Rücksichten« leiten ließen, wie stark dagegen von den im Gegensatz zu ihrem Schulprogramm als zwingend empfundenen Sachargumenten. Zweifellos hätte es schultechnisch Schwierigkeiten bereitet, die Schüler und Lehrkräfte der zusammenbrechenden privaten Anstalten in größerer Zahl von heute auf morgen in die Staatsschulen zu übernehmen. Demgegenüber versprach ein allmählicher Schrumpfungsprozeß, wie er den Privatschulen durch den gesetzlich vorgeschriebenen Abbau ihrer Vorschulen ab 1926 drohte, einen Modus des Übergangs von der Privaterziehung zur Staatsschule, der sachlich im Interesse aller Beteiligten vorzuziehen gewesen wäre. Zweifellos kam unter dem Gesichtspunkt kaufmännischer Haushaltsführung eine kurzfristige Subventionierung der Privatschulen den Staatssäckel weniger teuer zu stehen als ihre endgültige Verstaatlichung. Politisch sollte sich jedoch die im Februar 1922 einsetzende zweijährige Hilfsaktion des hamburgischen Staates für die Privatschulen als ein schwerer Fehlschlag erweisen: Sie rettete die Existenz eines wesentlichen Teils dieser Anstalten über die Inflation hinweg und gab ihnen damit die Chance, im Zeichen der Stabilisierung wieder zu neuer Blüte zu gelangen. Denjenigen Kreisen aber, die ihre Kinder weiterhin einem sozial exklusiven Schulumilieu anvertrauen konnten, blieb dadurch die

Erkenntnis erspart, daß die meisten von ihnen ohne staatliche Intervention kaum noch in die Verlegenheit gekommen wären, von dieser Form des Elternrechts Gebrauch zu machen.

Das zeigte sich mit aller Deutlichkeit, als im November 1925 die schulpolitisch konservativen Gruppen und Parteien, die die Interessen dieser Kreise vertraten, anläßlich der Vorbereitung eines Gesetzentwurfs zur Regelung des Abbaus der privaten Vorschulen in der Oberschulbehörde für die Erhaltung dieser Schulen zu agitieren begannen.¹⁰ Auf deutschnationaler Seite knüpfte man dabei geschickt an die dem Weimarer Schulkompromiß zugrunde liegende Anwendung des Elternrechts auf den Bereich der religiös-weltanschaulichen Erziehung an. Tatsache war, daß die orthodoxe Minderheit sich beschwert fühlte, weil die Einrichtung öffentlicher Bekenntnisschulen bisher noch nicht erfolgt war. Da Hamburg zu den Ländern gehörte, in denen solche Schulen vor der Revolution nicht bestanden hatten, war dies hier auch erst aufgrund reichsgesetzlicher Ausführungsbestimmungen zu Artikel 146,2 der Weimarer Verfassung möglich. Über ein solches Gesetz hatten sich aber — wie an anderer Stelle zu zeigen sein wird — die Parteien im Reichstag noch nicht einigen können. Das daraus resultierende Gewissensproblem einer begrenzten Gruppe stilisierte die deutschnationale schulpolitische Richtung nun hoch zum Problem aller derjenigen, die private Vorschulen in Anspruch nahmen, so als spielten für das Festhalten dieser Kreise an der exklusiven Privaterziehung soziale und politische Motive überhaupt keine Rolle. Ihnen allen, die gewillt seien, »aus eigenen Mitteln für eine angemessene Erziehung ihrer Kinder« zu sorgen, solle doch — so forderte Prof. Bohnert, der prominenteste Sprecher dieser Richtung — die »Wohltat der Staatsschule« nicht aufgedrängt werden. Das führe zu einer »Zwangsbewirtschaftung der Geister«.¹¹ Die DVP und die ihr nahestehenden schulpolitischen Gruppen teilten zwar die Meinung, daß die öffentliche Grundschule eine ihnen »angemessen« erscheinende Erziehung nicht biete. Als Vertreter einer christlich-nationalen Simultanschule konnten sie jedoch für die Erhaltung der privaten Vorschulen religiös-konfessionelle Argumente nur sehr begrenzt geltend machen.¹² Bei ihnen trat daher auch das primäre, das soziale Motiv deutlicher in Erscheinung. Es war ein DVP-Sprecher, dem in einer erregten Schuldebatte der Bürgerschaft die Bemerkung entschlüpfte, man lege ja »gar keinen Wert auf Wohlhabenheit«, sondern darauf, daß die Privatschulen solche »Schüler, die noch mit ›mir‹ und ›mich‹ zu tun haben, sehr ungern« aufnähmen.¹³

Das Ergebnis dieser Bemühungen, die hier im einzelnen nicht dargestellt werden können, ist im Zusammenhang mit der restaurativen

Schulgesetzgebung des 3. Reichstags bereits vorweggenommen worden: Die privaten Vorschulen blieben bestehen; das Privatschulwesen als solches war damit in seiner wirtschaftlichen Existenz bis auf weiteres gesichert. In Hamburg wirkte sich diese gesetzgeberische Hilfsaktion des Reichstags dahin aus, daß die Zahl der privaten Vorschüler, die auf dem Höhepunkt der Inflation rapide abgesunken war, wieder erheblich anstieg. Dadurch erreichte der Anteil der privaten Vorschüler an der Gesamtzahl der Grundschulpflichtigen mit 15,9 %, derjenige der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen Hamburgs mit 12,9 % eine Höhe,¹⁴ die nur unwesentlich unter dem Nachkriegs-Maximum von 1919/20 lag.¹⁵

Damals waren es der politische Umbruch und das Einsetzen der Einheitsschulreform gewesen, die einen starken Zudrang zu den privaten Anstalten, vor allem zu den privaten Vorschulen, ausgelöst hatten. Diese Bewegung, die als eine Art Flucht vor der gemeinsamen Grundschule bezeichnet werden kann, war auch nach 1920 zunächst noch nicht zum Stehen gekommen, obwohl das Reichsgrundschulgesetz und die dazu erlassenen hamburgischen Ausführungsbestimmungen den in Frage kommenden Schulen eine Vermehrung ihrer Vorschülerzahl über den Stand von 1920 hinaus ausdrücklich untersagt hatten.¹⁶ Ein Rückgang dieser Zahlen ist erst 1922/23 zu verzeichnen, und zwar besonders in vorwiegend von Arbeitern bewohnten Stadtteilen, in denen die privaten Vorschulen hauptsächlich von mittelständischen und kleinbürgerlichen Kreisen in Anspruch genommen wurden, während die Vorschülerzahlen an privaten Anstalten in überwiegend bürgerlichen Wohngebieten zu dieser Zeit von den Auswirkungen der Inflation noch kaum beeinflußt erscheinen. Das änderte sich zwar im folgenden Jahr 1923/24, das mit Höhepunkt und Ende des Währungsverfalls einen schlagartigen allgemeinen Niedergang der Vorschülerzahlen brachte, von dem selbst die Bertramsche Vorschule, die »feinste« unter den hamburgischen Privatschulen, mit dem Verlust von zwei Dritteln ihres Schülerbestandes nicht ausgenommen war.¹⁷ Unter sozialem Aspekt sowie zum Verständnis der 1925 erneut einsetzenden, wenn auch unbeständigen Blüte des privaten Vorschulwesens ist die partielle Depression von 1922/23 jedoch sehr viel aufschlußreicher als der dann folgende allgemeine Tiefstand.

Hier nämlich zeichnen sich zum erstenmal Wirkung und Bedeutung der Tatsache ab, daß es nicht gezielte Reformen waren, die dem privaten Standesschulwesen das Wasser abgruben, sondern die sozialen Auswirkungen wirtschaftlicher Not. Ein »Zwang zur Staatsschule« im Wege der Reform hätte ungeachtet der individuellen wirtschaftlichen

Verhältnisse den überwiegenden Teil der Privatschulanhänger gleichmäßig getroffen. Ein ähnlich wirkender Druck, ausgeübt durch rasch um sich greifende Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage, zwang jedoch zuerst und vor allem jenen krisenanfälligen und statusbedrohten mittelständischen und kleinbürgerlichen Kreisen, die ihre Kinder vornehmlich aus sozialen Prestige Gründen in private Vorschulen schickten, die »Wohltat« der unentgeltlichen Grundschule auf. Im Verhältnis zu diesen Kreisen vermochte die gesellschaftlich noch immer tonangebende Minorität der alten bürgerlichen Familien, die aus Tradition und unerschüttertem Standesbewußtsein die Privatschulen bevorzugten, diesem wirtschaftlichen Druck weitaus erfolgreicher zu widerstehen. Der Fortbestand der privaten Vorschulen hatte daher in Hamburg zur Folge, daß auch nach der Inflation der Besuch der öffentlichen Grundschule sozialer Geringschätzung verfallen blieb. Dies ist der Grund dafür, daß im Zeichen der Währungsstabilisierung noch einmal wieder ein starker Trend zur privaten Vorschule einsetzte.

Schon bald zeigte sich jedoch, daß zahlreiche in der Inflation verarmte Familien, die das damit verbundene finanzielle Opfer aus Prestige Gründen auf sich genommen hatten, nicht mehr mithalten konnten. Bereits 1927 setzte eine rückläufige Bewegung der Vorschülerzahlen ein, zunächst wiederum besonders in den Stadtteilen, deren Vorschulen schon 1922/23 zuerst vom Rückgang betroffen gewesen waren.¹⁸ Diese Entwicklung, die sich bis 1929 nur langsam steigerte, wies auch in der Wirtschaftskrise keine dem Jahr 1924 vergleichbaren dramatischen Akzente auf. Um so differenzierter spiegeln die rückläufigen Zahlen den je nach dem sozialen Renommee des Stadtteils und der einzelnen Anstalten unterschiedlichen Grad wirtschaftlicher Erschöpfung der Vorschuleltern wider: Infolge der Krise eingegangen sind nur drei nichtöffentliche Schulen; ihre Schülerschaft rekrutierte sich ausschließlich aus den zuerst vom Rückgang erfaßten Stadtteilen. Die in diesen Stadtteilen verbliebenen Anstalten weisen den stärksten Vorschülerschwund auf, während in den stärker bürgerlich durchsetzten Wohngebieten etwas geringere Verluste zu verzeichnen sind. Ihren Bestand an Vorschülern einigermaßen zu halten vermochten lediglich einige als besonders »fein« geltende Schulen¹⁹ sowie eine kleinere Gruppe konfessionell geprägter Anstalten.²⁰

Unter den Auswirkungen der Wirtschaftskrise sank in Hamburg der Anteil der privaten Vorschüler an der Gesamtzahl der Grundschulpflichtigen bis 1931/32 auf 7,2 Prozent, derjenige der Privatschüler an der Gesamtzahl der Schüler allgemeinbildender Schulen auf 9,3 Prozent; für 1933/34 betragen die entsprechenden Anteile 6,2 und 7,5

Prozent, für 1935/36, das letzte Jahr vor der Auflösung der Vorschulen, nur noch 4,9 und 6,7 Prozent.²¹ Gegenüber dem Stand der Jahre 1925 und 1926, als die privaten Vorschüler noch 15,9 Prozent der Grundschulpflichtigen gestellt und die Privatschüler insgesamt 12,9 Prozent der Schüler allgemeinbildender Anstalten ausgemacht hatten, drückt sich in den Werten für die Zeit nach 1931 ein rascher kontinuierlicher Verfall insbesondere der Vorschulen aus. Für den 1935/36 erreichten Tiefstand sind zwar — wie noch zu zeigen sein wird — mit dem Schwinden der Abneigung gegen die Grundschule im Zeichen der »Volksgemeinschaft« und mit ersten repressiven Maßnahmen von nationalsozialistischer Seite gegen die Privatschulen zusätzlich politische Faktoren maßgebend gewesen. Aber auch unabhängig davon läßt das vorliegende Material einen Trend zur öffentlichen Grundschule erkennen, der schon vor 1933 für möglicherweise irreversibel gehalten wurde. Bereits 1932 hatte die Leitung der Paulsenstifts-Schule eine dahingehende Befürchtung ausgesprochen, die damals in Privatschulkreisen Hamburgs weit verbreitet gewesen sein dürfte. Im Jahresbericht dieser halböffentlichen Anstalt für 1931/32 ist von einem gescheiterten Versuch die Rede, den Trend zur öffentlichen Grundschule, für den die Privatschulen neben der Wirtschaftskrise vor allem den verstärkten Zug der Bevölkerung aus den traditionellen Wohngebieten rund um die Innenstadt in die Außenbezirke verantwortlich machten, durch Einrichtung einer Anfängerklasse an der Peripherie aufzufangen. Daß ein solches Experiment »unter den heutigen Zeitläuften« offensichtlich »zum Mißerfolg verdammt« sei, wird in dem Bericht als »bedrohlich« bezeichnet, weil es sehr fraglich erscheine, ob bei Wiederkehr wirtschaftlich besserer Zeiten »die Eltern sich zur nichtöffentlichen Unterstufe zurückfinden«.²²

Man fürchtete also, daß die in Frage kommenden Kreise — durch die Wirtschaftskrise einmal genötigt, ihre Zuflucht bei der unentgeltlichen gemeinsamen Grundschule zu nehmen — sich an sie gewöhnen könnten. Diese Entwicklung ist dann auch tatsächlich eingetreten. Sieht man von den jüdischen Privatschulen ab, die nach 1933 eine besondere Entwicklung durchmachen sollten, so traf infolgedessen die 1936 vom nationalsozialistischen Staat verfügte Auflösung der Vorschulen fast nur noch die sozial exklusivsten und die konfessionellen Anstalten, diejenigen also, die sich in der Krise am widerstandsfähigsten gezeigt hatten.

Auf diese endgültige Liquidierung der privaten Vorschulen, die das Ende des hamburgischen Privatschulwesens einleiten sollte, wird in dem der nationalsozialistischen Schulreform gewidmeten Schlußteil

noch einzugehen sein. Hier kommt es zunächst nur darauf an, die Ergebnisse zusammenzufassen, die anhand der Entwicklung der Privatschulen in Hamburg in der Weimarer Zeit zur Frage der sozialen Wirkung der Einheitsschulreform gewonnen wurden.

Der hamburgische Staat hatte der privilegierten Führungsschicht und den ihr nacheifernden aufstrebenden Kreisen bis 1919 nahezu unbeschränkt die Freiheit belassen, Erziehung und Bildung — aus welchen Gründen immer — als »Sache der Familie« zu betrachten. Dadurch war er mit dem Ausbau des öffentlichen Schulwesens quantitativ hinter den Anforderungen, die die soziale Einheitsschulreform an die Staatsschule stellen mußte, weit zurückgeblieben. Nach dem politischen Umbruch sah sich daher auch der neue Senat außerstande, Reformen zu verwirklichen, die — so im Falle der Schulgeldfreiheit an den höheren Schulen — ein Absterben oder gar einen Zusammenbruch des Privatschulwesens begünstigt hätten. Auch als in der Inflation die aus eigener Kraft nicht mehr existenzfähigen Privatschulen sich anschickten, dem Staat kampflös zuzufallen, glaubte der Senat, diese Schulen immer noch nicht entbehren zu können. So wurde der Zeitpunkt verpaßt, zu dem die Liquidierung des privaten Schulwesens politisch möglich und wirksam gewesen wäre. Der Staat selbst trug überdies durch seine ausgedehnte Subventionierungsaktion dazu bei, daß nach der Inflation weite Kreise trotz ihrer schlechten wirtschaftlichen Lage aus Gründen des Sozialprestiges noch einmal den Versuch machten, mit jener exklusiven Minorität Schritt zu halten, die sich eine »standesgemäße« Privatschule nach wie vor leisten konnte. Diejenigen, die nach 1927 und dann besonders in der Wirtschaftskrise in wachsender Zahl die privaten Vorschulen verließen, taten dies nicht als Freunde der öffentlichen Grundschule, sondern deshalb, weil sie — wirtschaftlich erschöpft — im Rennen um das Statussymbol des Privatschulbesuchs hatten aufgeben müssen. Es waren also nicht sozialpolitisch gerichtete Reformmaßnahmen, sondern vielmehr die sozial nivellierenden Wirkungen der Inflation und der Wirtschaftskrise, die in den Elternkreisen der Privatschulen — in den wirtschaftlich schwächsten zuerst — den Trend zur »Einheitsschule im sozialen Sinne« anbahnten. Daß die von diesem Trend Erfassten die »Wohltat der Staatsschule«, die zu genießen sie jetzt gezwungen waren, als soziale Deklassierung erfuhren, dürfte sie kaum zu Anhängern dieses Staates gemacht haben.

Die Schülerauslese und das Problem der Chancengleichheit

Wieweit gelang es nun, diesen durch wirtschaftliche Faktoren von außen her vorangetriebenen Trend zur Staatsschule als der alle sozialen Schichten und Gruppen umfassenden Einheitsschule durch gezielte Maßnahmen von staatlicher Seite mit dem Versuch eines sozialen Ausgleichs in der Zuteilung von Bildungschancen zu verbinden? Diese Frage soll zunächst unter dem Gesichtspunkt der Auslese für die weiterführenden Schulen, sodann unter dem der Schulgeldreform untersucht werden.

Der Gedanke der Auslese für die höhere Schule ist als solcher keineswegs eine »Errungenschaft der Revolution«; er ist nicht einmal ein Spezifikum der Einheitsschule. Man kann sogar sagen, daß dieser Gedanke in der Standesschule der vorrevolutionären Zeit eine eher noch größere Rolle gespielt hat, allerdings in anderer Form und mit völlig anderer Wirkung. In diesem System fand schon mit dem Eintritt der Sechsjährigen in die staatliche oder private Vorschule die entscheidende Auslese statt. Für sie war der Wunsch oder, wie die schulpolitisch konservativen Gruppen und Parteien dieses Privileg in den zwanziger Jahren bezeichneten, das »Bestimmungsrecht« der Eltern maßgebend, das sich auf deren gehobene wirtschaftliche und soziale Stellung gründete.²³ Der vom Schüler selbst am Übergang zur Sexta zu erbringende Leistungsnachweis wirkte demgegenüber kaum noch selektiv. Die Folge davon war, daß »Besitz und Bildung« in den Augen derjenigen, für die unter diesen Voraussetzungen beide unerreichbar blieben, ein Begriffspaar darstellten, durch das die bestehende Sozialordnung sich negativ charakterisieren ließ.²⁴

Schon der Vorkriegssenat hatte im März 1918 mit seinen ersten Reformzugeständnissen angesichts der innenpolitischen Wirkungen des Krieges eine behutsame Gewichtsverlagerung in den Auslesekriterien zugunsten der individuellen Eignung des Schülers angekündigt.²⁵ Erst die Revolution war es dann, die endgültig den Weg frei zu machen schien für eine Auslesepraxis, die möglichst unabhängig von den Determinanten des Elternhauses primär an der Qualifikation des Schülers orientiert sein sollte.²⁶

Im folgenden ist nun zu untersuchen, wieweit es nach 1919 in Hamburg gelang, im Wege einer solchen Begabungsauslese denjenigen Schichten, die durch das Standesschulprinzip bis auf wenige Ausnahmen von der höheren Bildung ausgeschlossen geblieben waren, die weiterführenden Schulen zu öffnen. Zur Verfügung steht hierfür statistisches Material aus Quellen der Oberschulbehörde über die Ausleseergebnisse im

hamburgischen Stadtgebiet in den ersten sowie in den letzten Jahren der Weimarer Zeit, das einen Vergleich zwischen den beiden in sozialer Hinsicht signifikanten Gruppen der Grundschüler und der Vorschüler zuläßt.²⁷ Bevor jedoch ein solcher Vergleich sinnvoll vorgenommen werden kann, ist es erforderlich, kurz auf das sowohl schultechnische als auch bildungspolitische Problem einzugehen, das sich in den ersten Nachkriegsjahren aus dem Versuch einer Umstellung von der einseitigen Privilegierten-Auslese durch die Vorschule zur demokratischen Leistungsauslese unter gleichen Bedingungen ergeben sollte: auf das Problem des Andrangs zur höheren Schule.

Ostern 1920 sah sich die Oberschulbehörde vor die Tatsache gestellt, daß nicht nur die Zahl der Anmeldungen, sondern auch die der Ausgelesenen gegenüber dem Vorjahr um 30 Prozent gestiegen war. Mehr als 10 Prozent des Gesamtjahrgangs der Grund- und Vorschüler mußten in Anfängerklassen der höheren Staatsschulen untergebracht werden. In den beiden folgenden Jahren belief sich dieser Anteil auf 14 Prozent; 1923 erreichte er mit 17 Prozent seinen Höhepunkt.²⁸ Die höheren Schulen, deren Kapazität bis dahin dem in seiner steigenden Tendenz kalkulierbaren Zugang aus den Vorschulen nach und nach angepaßt worden war, zeigten sich diesem offenbar unerwarteten Ansturm kaum gewachsen. Andererseits gelang es mit Hilfe der zugrunde gelegten Begabungs- und Leistungsmaßstäbe auch nicht, die jährliche Zugängerquote im Wege der Auslese hinreichend zu begrenzen. Bereits vor Ostern 1920 teilte der Senat der Bürgerschaft mit, daß er »dem starken Andrang zur höheren Schule und seinen Folgen nicht ohne erhebliche Bedenken« gegenüberstehe. Dabei ließ der Senat durchblicken, daß eine abermalige Auslese durch Rückversetzung und Abschulung – vor allem bei den Lyzeen, mit deren Ausbau der Staat am weitesten zurückgeblieben war²⁹ – die Schülerzahl so weit werde beschränken müssen, »wie es die verfügbaren Räume und Mittel erfordern«.³⁰

Abgesehen von diesem Kapazitätsproblem, das in Hamburg nur in den ersten Nachkriegsjahren in besonders zugespitzter Form bestand, sprachen vor allem bildungspolitische Erwägungen für eine Begrenzung der Schülerzahl durch verschärfte Leistungsauslese. Daß diejenigen Berufe, die Abitur oder Hochschulstudium voraussetzen, angesichts der allgemeinen Wirtschafts- und Finanzlage ein Bewerberangebot, wie es der nach 1919 einsetzende Andrang zur höheren Schule erwarten ließ, nicht annähernd würden aufnehmen können, bezweifelten auch in Hamburg die verantwortlichen Schulpolitiker nicht.³¹ Jedoch waren sie nicht bereit, den von daher nahegelegten verschärften Auslesemaß-

stab bereits am Übergang in die höhere Schule anzulegen, aus pädagogischen Gründen mit Rücksicht darauf, daß eine rigorose Auslese unter Zehnjährigen im Hinblick auf ihre tatsächliche Begabung und Neigung als verfrüht galt, aus sozialen Gründen, weil eine solche verfrühte Auslese den Anwärtern aus den unteren Schichten weitaus geringere Chancen eingeräumt hätte als denjenigen aus milieumäßig begünstigten Elternhäusern. Erst innerhalb der höheren Schule wurde daher mit den Mitteln der Rückversetzung und der Abschulung eine zweite, verschärfte Auslese vorgenommen, die das gewünschte hohe Leistungsniveau garantierte und zugleich die Absolventenquote auf das bildungspolitisch für vertretbar gehaltene Maß reduzierte.

Für diese Versager-Auslese ergibt sich während der zwanziger Jahre im Durchschnitt folgendes Bild: Nach der untersten Klasse, die allgemein als Probejahr galt, waren es 8 bis 12 Prozent, die wegen ungenügender Leistungen abgeschult wurden, bis zum Ende der Unterstufe insgesamt 12 bis 15 Prozent.³² Rechnet man die Repetenten und die aus äußeren Gründen aus der höheren Schule Ausgeschiedenen hinzu, so beläuft sich die durchschnittliche Versager-Quote nach dem Probejahr auf 15 Prozent, am Ende der Unterstufe auf 35, am Ende der Mittelstufe auf insgesamt 60 Prozent.³³ Bei regelmäßigem Aufsteigen bis zur Oberprima bestanden in den Jahren 1928/30 durchschnittlich 30,3 Prozent der 1920/22 im ersten Ausleseverfahren in die höhere Schule Eingetretenen das Abitur. Bezogen auf den Durchschnitt der drei Gesamtjahrgänge, die 1920/22 die Grundschulpflicht beendet hatten, belief sich danach die Auslesequote am Übergang zur höheren Schule auf 14,3, die Abiturientenquote auf 4,2 Prozent.³⁴ Das in Hamburg praktizierte Ausleseverfahren war also gekennzeichnet einerseits durch Zulassung relativ hoher Anfängerquoten,³⁵ andererseits durch eine progressiv verschärfte Auslese in der höheren Schule selbst, deren Schwerpunkt das Probejahr und die Mittelstufe bildeten. Eine Bewertung dieser Praxis unter sozialem Gesichtspunkt wird im Rahmen des jetzt vorzunehmenden Vergleichs zwischen den beiden Auslesegruppen der Grundschüler und Vorschüler erfolgen.

Die erste Auslese zur höheren Schule, an der die beiden Gruppen formell unter gleichen Bedingungen beteiligt waren, fand Ostern 1919 statt. Zu dieser Zeit befanden sich die staatlichen Vorschulen erst im Abbau. Die Grundschulgruppe der drei ersten Auslese-Jahrgänge bestand daher noch fast ausschließlich aus Schülern der alten Volksschulunterstufe. Dementsprechend weisen die Auslese-Ergebnisse von 1919 für die Grundschulgruppe mit 27,8 Prozent der Angemeldeten und 22,5 Prozent der Aufgenommenen³⁶ Anteile aus, deren relativ geringe

Höhe vermuten läßt, daß die Grundschulleitern von dem erstmalig gewährten Recht nur zögernd Gebrauch machten. Immerhin: Eine erste Bresche war geschlagen. Ostern 1920 stellen die Grundschüler bereits 38,1 Prozent der zur Auslese Angemeldeten und 27,2 Prozent der Aufgenommenen. Innerhalb der Vorschulgruppe, die bis 1919 fast ausnahmslos die Anwärter für die höheren Schulen gestellt hatte, entfällt zu dieser Zeit der Hauptanteil noch auf die staatlichen Vorschüler: Sie sind an der Gesamtzahl der Anwärter mit 59,3, an derjenigen der Ausgelesenen mit 70,7 Prozent beteiligt, während aus den privaten Vorschulen nur eine geringfügige Minderheit die Aufnahme in die höheren Staatsschulen erstrebt und erreicht (2,6 bzw. 2,1 Prozent). Ein Jahr später, 1921, stammen bereits 54,7 Prozent der Ausleseschüler aus der Grundschule. Die Vorschulgruppe, die die restlichen 45,3 Prozent stellt, weist auf seiten der staatlichen Vorschüler einen starken Rückgang auf (38,9 Prozent); bei den privaten Vorschülern ist dagegen eine erste Steigerung zu verzeichnen (6,4 Prozent), die indirekt mit dem in den ersten Nachkriegsjahren zu beobachtenden Trend zu den privaten Vorschulen zusammenhängt.

Insgesamt zeigen die Ausleseergebnisse der Jahre 1919/21, daß die Schüler der Grundschule nach anfänglichem Zögern entschlossen in die höhere Schule vordrangen. Dies geschah — wie die absoluten Zahlen erkennen lassen — zunächst nur unwesentlich auf Kosten der Vorschulgruppe.³⁷ Das starke Ansteigen der Auslesequoten nach 1919 wird daher hauptsächlich auf die Einbeziehung der Grundschule in das Rekrutierungsfeld der höheren Schule zurückzuführen sein. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß in Hamburg zu dieser Zeit ein mittleres Schulwesen, das die höheren Schulen hätte entlasten können, noch nicht vorhanden war. Eine besondere Mittelschule nach Art der preußischen hatte sich zwar in Hamburg als überflüssig erwiesen, weil die Volksschule hier von vornherein in bezug auf Lehrdauer und Lehrziele auf höhere Ansprüche eingestellt war als in den meisten anderen deutschen Ländern. Trotz inzwischen erfolgten weiteren Ausbaus entsprach sie jedoch noch nicht den Anforderungen, die über den preußischen Mittelschultyp hinaus an ein mittleres Schulwesen mit entsprechendem Abschluß zu stellen waren. Dies war erst Mitte der zwanziger Jahre der Fall, als die Volksschule über einen dreistufigen Oberbau verfügte, der an das siebente Schuljahr anschloß und zur »mittleren Reife« führte.³⁸ Bis dahin waren auch diejenigen Grundschüler, die eine weiterführende Bildung mit dem Ziel des Übergangs in mittlere Fachschulen sowie in die Ausbildung für mittlere Lauf-

bahnen in Industrie, Handel und Gewerbe anstrebten, auf die höheren Staatsschulen, vor allem auf die Realschulen, angewiesen.

Daß der schulgeldfreie Volksschuloberbau die zur mittleren Reife strebenden Grundschüler in zunehmendem Maße anzuziehen vermochte, zeigen wiederum die Ausleseergebnisse. Während ab 1924 die Zugängerquoten der höheren Schulen vorübergehend rückläufige Tendenz aufwiesen, stiegen in der gleichen Zeit diejenigen des Oberbaus kontinuierlich an: Von dem 1924 die Grundschule beendenden Jahrgang traten 12,8 Prozent in die höhere Schule über,³⁹ drei Jahre später weitere 3,2 Prozent in die Eingangsklasse des Oberbaus: für den Jahrgang 1925 belaufen sich die entsprechenden Anteile auf 12,5 und 4,1 Prozent. Der noch kurz vor Einsetzen der Wirtschaftskrise zur Auslese gelangende Jahrgang 1929 weist dagegen nicht nur mit 15,1 Prozent eine auffällig hohe Zugängerquote für die höhere Schule auf, sondern drei Jahre später, auf dem Höhepunkt der Krise, mit 5,5 Prozent auch einen besonders hohen Zugang zur ersten Oberbauklasse. Das deutet darauf hin, daß ein Teil der 1929 in die Sexta eingetretenen Grundschüler sich unter den Auswirkungen der Wirtschaftskrise gezwungen sah, in den unentgeltlichen Oberbau überzuwechseln. Durch ihn erfuhren die höheren Schulen jedenfalls — ihrer Lehrerschaft im Zeichen des Stellenabbaus durchaus nicht willkommen — eine fühlbare quantitative Entlastung.⁴⁰ Diese Abwanderung zum Oberbau verminderte nicht nur einseitig den Anteil der Grundschulgruppe an der Schülerschaft der höheren Schulen, sondern ebenso einseitig auch den Anteil der Kinder aus den unteren Schichten an den die höheren Schulen besuchenden Grundschulern. Die Volksschule hingegen vermochte mit Hilfe des Oberbaus einen allzu frühen und weitgehenden Abfluß ihrer Begabungen in die höhere Schule zu verhindern. Die ihr seit Einrichtung der zum Abitur führenden Aufbauschule eigene Tendenz, sich am traditionellen höheren Schulwesen vorbei zu einer Einheitsschule für Kinder der unteren Schichten zu entwickeln, prägte sich dadurch noch stärker aus. Das Fernziel sozialistischer Schulreform, die allmähliche Überwindung der herkömmlichen höheren Schule von der Volksschule her, rückte allerdings auf diesem Wege keineswegs in erreichbare Nähe.

Die Frage, wie weit die Entwicklung des Oberbaus und die sie zweifellos noch begünstigende Wirtschaftskrise den Anteil der Kinder aus den unteren Schichten am Zugang zu den höheren Schulen rückläufig beeinflusst haben, läßt sich anhand der Ausleseergebnisse nicht beantworten. Dafür gibt aber das für die letzten Jahre vor 1933 vorliegende Material Aufschluß über einen umfassenderen sozialen Aspekt

der Einheitsschulreform, in dem sich zugleich ein Stück Sozialgeschichte am Ende der Weimarer Republik widerspiegelt. Daß sich in dieser Zeit bei der Grundschulgruppe die schon 1919/21 erkennbare Tendenz zu entschlossenem Vordringen in die höhere Schule noch etwas stärker ausgeprägt findet, kann an sich nicht überraschen.⁴¹ Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Anmeldungen und Aufnahmen beträgt 1928 bereits mehr als 60 Prozent und steigert sich bis 1932 auf ungefähr 80 Prozent, und zwar jetzt immer deutlicher auf Kosten der Vorschulgruppe, deren absolute Auslesezahlen kaum noch die Hälfte des durchschnittlichen Standes von 1919/21 betragen.⁴² Aus diesen Ergebnissen auf einen entsprechend stärkeren Besuch der höheren Schulen durch Kinder der Unterschichten zu schließen, wäre jedoch – zumal nach dem, was über den Volksschuloberbau zu sagen war – verfehlt.

Bei der vergleichenden Analyse für 1919/21 waren in der Grundschulgruppe nur Absolventen der alten Volksschulunterstufe, also durchweg Kinder aus den unteren Schichten, vertreten gewesen. In der Vorschulgruppe hatten dagegen die staatlichen Vorschüler, eine sozial heterogene Gruppe von vornehmlich mittelständischer und kleinbürgerlicher Herkunft, den weitaus überwiegenden Anteil gebildet, während die sozial exklusive Minorität der Privatschüler demgegenüber noch kaum ins Gewicht gefallen war. Nach dem Abbau der staatlichen Vorschulen sowie ferner unter den Auswirkungen der Inflation hatten beide Gruppen eine sowohl quantitative als auch qualitative Veränderung erfahren. Dieser strukturelle Umbildungsprozeß, der seinen Höhepunkt während der Wirtschaftskrise erreichte, ist im Zusammenhang mit der Privatschulfrage bereits als sozialgeschichtlich bedingter Trend zur öffentlichen Grundschule und zur Staatsschule überhaupt beschrieben worden. Das dort Gesagte braucht daher an dieser Stelle nur noch im Hinblick auf die beiden Auslesegruppen ergänzt zu werden. Der Grundschulgruppe wurden im Zuge dieses Strukturwandels durchweg Schüler aus wirtschaftlich abgesunkenen kleinbürgerlichen und Mittelstandskreisen zugeführt; je mehr sie dadurch zahlenmäßig an Gewicht zunahm, um so mehr verlor sie gleichzeitig ihren 1919/21 noch fast reinen Unterschichtcharakter. Die Vorschulgruppe gewann dagegen in dem Maße, in dem sie durch sukzessive Abwanderung ihrer wirtschaftlich erschöpften Teile in die Grundschule quantitativ zusammenschmolz, in sozialer Hinsicht an Homogenität und Exklusivität.

Für den Vergleich der beiden Auslesegruppen und das Problem ihrer Repräsentation in der höheren Schule entscheidend ist, daß der geschilderte Umbildungsprozeß mit seinen sozial nivellierenden Wir-

kungen lediglich eine von ihnen, die Grundschulgruppe, aus der Abhängigkeit von einem bisher konstitutiven Faktor herausgelöst hatte. Für sie bildete nämlich Ende der zwanziger Jahre nicht mehr in erster Linie die soziale Herkunft, sondern ohne Rücksicht auf sie primär der wirtschaftliche Status der Eltern als »Minderbemittelte« das gruppenspezifische Merkmal, während die Vorschulgruppe unverändert durch die gehobene soziale Stellung und durch den »Bemittelten«-Status der Eltern charakterisiert blieb. Unter diesem Gesichtspunkt ist nach dem Anteil beider Gruppen an den Anmeldungen und Aufnahmen zur höheren Schule im Verhältnis zu ihrem jeweiligen Anteil am betreffenden Jahrgang zu fragen.

Infolge des erneuten Trends zu den privaten Vorschulen nach der Währungsstabilisierung stieg der Anteil der Vorschulgruppe an den zur Auslese gelangenden Gesamtjahrgängen noch einmal beträchtlich an und erreichte 1929 mit 21,1 Prozent einen letzten Höhepunkt. Im Zeichen zunehmender Abwanderung wirtschaftlich bedrängter Kreise zur Grundschule sank er jedoch von 1930 an rapide ab; am Ende der Weimarer Zeit betrug er nurmehr 12,6 Prozent.⁴³ Im Gegensatz zur Grundschulgruppe kann bei den Vorschülern im allgemeinen der Wunsch der Eltern nach höherer Bildung für ihre Kinder vorausgesetzt werden. Wenn dennoch der Anteil der zu den höheren Staatsschulen angemeldeten Vorschüler am jeweiligen Vorschuljahrgang⁴⁴ selbst in den durch die Wirtschaftskrise noch nicht beeinflussten Jahren 1928/29 mit 38,0 und 36,9 Prozent verhältnismäßig niedrig liegt, so deshalb, weil für die Mädchen immer noch die höhere Privatschule bevorzugt wurde. Daß dieser Anteil von 1930 an stark herabsinkt, und zwar auch bei den Knaben, um 1932 nur noch 25,7 Prozent zu betragen, muß hingegen als ein Zeichen dafür aufgefaßt werden, daß die Vorschulgruppe sich unter dem Einfluß der Krise immer stärker auf diejenigen Kreise reduziert hatte, die aus traditionellen Gründen an der Privaterziehung hingen und deshalb auch ihre Söhne, wenn überhaupt, so erst im Mittelstufenalter der höheren Staatsschule zuführten. Entsprechend dieser abfallenden Linie der Anmeldequoten verläuft auch die der Ausleseanteile: Traten 1928 noch 29,3 Prozent des Vorschuljahrganges in die höhere Staatsschule über, so waren es 1932 nurmehr 19,6 Prozent.

Der Anteil der Grundschulgruppe an den zur Auslese gelangenden Gesamtjahrgängen verschiebt sich in genauer Entsprechung zu dem der Vorschulgruppe: 1928 beträgt er 80,8 Prozent, 1929 nur 78,9 Prozent, in den beiden letzten Weimarer Jahren dagegen 87,4 Prozent.⁴⁵ In den übrigen Vergleichswerten weist die Grundschulgruppe jedoch

weitaus geringere Schwankungen auf.⁴⁶ Zu berücksichtigen ist dabei, daß im Gegensatz zur Vorschulgruppe die Anmeldung der Grundschüler zur höheren Schule in der Regel aufgrund eines Urteils des betreffenden Grundschullehrers erfolgte und daß deshalb auch nur solche Grundschüler einer besonderen Ausleseprüfung unterzogen wurden, deren Eltern ihr Kind entgegen diesem Lehrerurteil der höheren Schule zuzuführen wünschten. In Anbetracht dessen bleibt zwar einerseits die Frage offen, ob und inwieweit dadurch seitens der Grundschullehrer eine Vorsortierung der Ausleseschüler mit möglicherweise schichtenspezifischer Wirkung stattfand.⁴⁷ Andererseits scheinen aber die Anmeldequoten, gemessen am jeweiligen Grundschuljahrgang, beachtlich hoch: 1928/29 steigen sie — bei gleichzeitig rückläufigem Anteil der Grundschüler am Gesamtjahrgang⁴⁸ — von 17,3 auf 20,7 Prozent.⁴⁹ Diese Zunahme geht hauptsächlich auf erhöhten Zudrang von Mädchen zur höheren Schule zurück und wird dann allerdings im Ausleseverfahren durch eine auffallend hohe Quote abgewiesener Mädchen kompensiert. In diesem Jahr vor Ausbruch der Wirtschaftskrise bestand offenbar in Kreisen der Grundschullehrer eine vergleichsweise stärkere Neigung, sich über das Urteil des Grundschullehrers hinwegzusetzen. Im übrigen dürfte die Ostern 1929 noch bestehende Wirtschaftslage Eltern, die als »Minderbemittelte« Schulgeldermäßigung oder Freistellen beantragten, zu der Hoffnung veranlaßt haben, ihren Kindern den Besuch der höheren Schule bis zur Primarstufe oder zum Abitur ermöglichen zu können. Die Tatsache, daß von 1930 an bei den Grundschülern die Anmeldequoten von 18,6 auf 15,9 Prozent absinken,⁵⁰ deutet auf einen krisenbedingten Rückgang dieser Einstellung hin. Als weitgehend konstant erweist sich dagegen der Anteil der Ausgelesenen am jeweiligen Grundschuljahrgang:⁵¹ Er schwankt in den Jahren 1928/31 zwischen 11,9 und 11,3 Prozent; lediglich für 1932 ist — in annähernder Entsprechung zur rückläufigen Anmeldequote — ein Absinken auf 10,2 Prozent zu konstatieren.

Die Grundschulgruppe hat sich demnach im Ausleseverfahren gut bewährt. Sieht man von der verhältnismäßig hohen Schwundquote des Jahres 1929 ab, auf deren Ursache hingewiesen wurde, so beläuft sich der Anteil der Abgewiesenen auf 6,0 bis 6,8 Prozent des Grundschuljahrganges. Die Vorschulgruppe hatte demgegenüber — trotz im allgemeinen günstigerer Vorbedingungen aufgrund des häuslichen Milieus — Schwundquoten von 8,0 bis 10,0 Prozent zu verzeichnen. Daraus kann gefolgert werden, daß die Anmeldung bei der Grundschulgruppe bereits primär nach dem Begabungsprinzip vorgenommen wurde, während sie bei der Vorschulgruppe, relativ unabhängig da-

von, noch weitgehend im Zeichen des traditionellen Bestimmungsrechts der Eltern stand.⁵²

Die Bewährung der beiden Auslesegruppen in der zweiten, der Versager-Auslese, läßt sich nur bis zum Beginn der Mittelstufe verfolgen.⁵³ Nach dem Probejahr liegt die Versager-Quote der Grundschulgruppe beträchtlich höher als die der Vorschüler,⁵⁴ während diese einen auffallend hohen Anteil an Repetenten stellen.⁵⁵ Bei den Versetzungen nach Quinta und Quarta ist eine progressive Annäherung der entsprechenden Anteile zu beobachten. Beim Eintritt in die Mittelstufe liegt die Grundschulgruppe des Auslesejahrgangs 1928 mit einer Quote abgeschulter Versager von insgesamt 12,9 Prozent zwar um 4,3 Punkte höher als die Vorschulgruppe; jedoch beläuft sich der Anteil derjenigen Schüler, die die Untertertia in regelmäßigem Aufsteigen erreichten, für beide Gruppen gleich hoch auf je 65 Prozent. Über die Mittelstufenbewährung läßt sich aufgrund dieser relativen Angleichung nichts sagen. Für die Grundschulgruppe kann jedoch zusammenfassend festgestellt werden: Die erste Auslese mit den relativ hohen Aufnahmequoten wirkte sich entschieden zu ihren Gunsten aus. Dagegen trug die Tatsache, daß die zweite Auslese mit besonderer Schärfe bereits nach dem Probejahr einsetzte, den sozial bedingten Anpassungsschwierigkeiten nicht hinreichend Rechnung. Jene 65 Prozent der Grundschulgruppe, die die Unterstufe ohne Aufenthalt zu durchlaufen vermochten, dürften derartige Schwierigkeiten jedoch überwunden und damit in der noch einmal besonders auslesewirksamen Mittelstufe tatsächlich annähernd gleiche Chancen gehabt haben.

Die Schulgeldreform und der Standescharakter der höheren Schule

Es wird jetzt zu untersuchen sein, wieweit es gelang, die Zuteilung der Bildungschancen auch von dem zweiten in sozialer Hinsicht relevanten Faktor, von der wirtschaftlichen Lage des Elternhauses, unabhängig zu machen.

Bei den Beratungen über das hamburgische Einheitsschulgesetz im Frühjahr 1919 hatte die Bürgerschaft ihre Forderung allgemeiner Schulgeldfreiheit nicht durchgesetzt. In der Hoffnung auf eine Besserung der Finanzlage sowie mit Rücksicht auf die damals bevorstehende finanzpolitische Auseinandersetzung zwischen Reich, Ländern und Gemeinden hatte sie sich mit der Unentgeltlichkeit des Unterrichts an den Volks- und Fortbildungsschulen begnügt. Für die höheren Schulen war es deshalb, wenn auch mit der Möglichkeit weitherziger Gewährung von Freistellen und Lernmittelbeihilfen an »Minderbemit-

telte«, bei der bisherigen Schulgelderhebung geblieben. Die wenig später erlassene Reichsverfassung war zwar über diese Regelung im Prinzip nicht hinausgegangen, hatte sie aber durch die Forderung, begabten »Minderbemittelten« den Besuch weiterführender Schulen durch Erziehungsbeihilfen zu erleichtern, in einem wesentlichen Punkt vertieft und ergänzt.⁵⁶

An diesem Punkt knüpfte die sozialdemokratische Bürgerschaftsfraktion im Februar 1920 mit einem Antrag an, durch den der Senat um eine Vorlage zur Regelung des Schulgelds und der Erziehungsbeihilfen zugunsten der sogenannten Minderbemittelten ersucht wurde.⁵⁷ Bei den im Zusammenhang mit diesem Antrag geführten Bürgerschaftsdebatten ging es noch einmal um die grundsätzliche Seite der Schulgeldfrage.⁵⁸ Kontrovers war dabei vor allem, ob nicht auch die Unterhaltung öffentlicher höherer Schulen so wesentlich im gesamtgesellschaftlichen Interesse liege, daß der Aufwand für sie ebenso wie der für die Volks- und Fortbildungsschulen grundsätzlich und in vollem Umfang von der Allgemeinheit getragen werden müsse. Die Demokraten und die DVP – beide zweifellos nicht ohne Rücksicht auf ihre Anhänger in Beamtschaft und Mittelstand – bejahten diese Frage. Der Senat und die sozialdemokratische Fraktion vertraten dagegen die traditionelle Auffassung. Danach galt das Angebot höherer Bildung in öffentlichen Anstalten – obwohl dem Allgemeininteresse dienend – gegenüber dem Einzelnen, der daraus persönlichen Nutzen ziehe, als eine zusätzliche, höhere Leistung des Gemeinwesens, die auch die Entrichtung einer besonderen Gebühr rechtfertige.⁵⁹ Aus finanz- und haushaltspolitischen Gründen hielt vor allem der Senat die Erhebung des Schulgelds für nötig, obwohl die Entwicklung gezeigt hatte, daß die daraus erzielten Einnahmen von dem laufend gestiegenen tatsächlichen Aufwand nur noch einen geringen, sich ständig vermindern den Anteil deckten.⁶⁰ Den Hintergrund dieser Überlegungen bildete die Erzbergersche Finanzreform, die inzwischen das Steuerrecht der Länder und Gemeinden stark eingeschränkt hatte.⁶¹ Wie Senatssyndikus Dr. Buehl der Bürgerschaft mitteilte, war »als Korrektur hiergegen« vom Deutschen Städtetag eine starke Erhöhung aller Gebühren, vor allem des Schulgelds, gefordert worden.⁶² Der Finanzdeputation und dem Senat ging es daher nicht nur um die Erhaltung des Schulgelds, sondern darum, es in gleicher Weise wie auch die anderen dem Staatshaushalt verbliebenen Gebühren als Einnahmequelle eher noch »ergiebig« zu gestalten.⁶³

Dieser Standpunkt setzte sich allgemein durch. In den meisten übrigen Ländern wurde das damit verbundene haushaltspolitische Ziel

durch örtlich unterschiedliche, zum Teil beträchtliche Schulgelderhöhungen erstrebt, denen jedoch im Hinblick auf die »Minderbemittelten« eine zumeist nur wenig differenzierende Freistellen- und Ermäßigungspraxis entsprach.⁶⁴ Reichsinnenminister Koch sah sich daher genötigt, die Unterrichtsverwaltungen der Länder auf die sozial- und bildungspolitisch bedenklichen Folgen hinzuweisen, die eine solche vorwiegend am Kostenprinzip orientierte Lösung des Schulgeldproblems für Beamtenschaft, Mittelstand und weite Arbeiterkreise befürchten lasse.⁶⁵ In Hamburg kam unter maßgeblichem Einfluß der Sozialdemokraten bereits im Herbst 1920 eine Regelung zustande, die sowohl den Interessen des Fiskus als auch dem sozialen Grundgedanken der Einheitsschule Rechnung trug. In langwierigen Kommissionsverhandlungen war es den Vertretern der Oberschulbehörde gelungen, der Finanzdeputation die Zustimmung zu einem Schulgeldsystem abzurufen, das auf dem Prinzip der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Unterhaltspflichtigen beruhte.⁶⁶ Ausgehend von einem für mittlere Einkommen tragbaren Höchstsatz, sah es einen bis hin zur völligen Schulgeldfreiheit degressiv gestaffelten Tarif sowie abgestufte Geschwisterermäßigung vor. Entscheidend war dabei, daß »minderbemittelte« Unterhaltspflichtige bei Nachweis ihrer Einkünfte — aber auch nur dann! — einen Rechtsanspruch auf entsprechende Ermäßigung oder auf Erlaß des Schulgeldes hatten.⁶⁷

Der Finanzdeputation war dieses Zugeständnis mit Rücksicht auf die erwünschte Steigerung der Einnahmen besonders schwer gefallen.⁶⁸ Deshalb verhielt sie sich auch in der Frage der Erziehungsbeihilfen, die die Sozialdemokraten im Gegenzug zu ihrem Eintreten für den Fortbestand des Schulgeldes großzügig geregelt wissen wollten, zunächst noch sehr zurückhaltend.⁶⁹ Erst nachdem die Schulgeldeinnahmen nach der Währungsstabilisierung deutlich steigende Tendenz aufwiesen und damit fiskalische Bedenken gegen das Staffelsystem hinfällig geworden waren, zeigte sich die Finanzdeputation dem Drängen der Oberschulbehörde nach höheren Beträgen für Erziehungs- und Lehrmittelbeihilfen geneigter.⁷⁰ Andererseits gewann auf dieser Basis des Gebens und Nehmens auch die Oberschulbehörde ein beachtliches Interesse am Schulgeld als staatlicher Einnahmequelle.

Dieses Bündnis von Fiskalismus und sozialer Schulreform bestand seine entscheidende Bewährungsprobe, als die demokratische Bürgerchaftsfraktion im Sommer 1925 im Interesse des Mittelstandes einen letzten, von Schulbeirat und Lehrerverein lebhaft unterstützten Versuch zur gänzlichen Abschaffung dieser Gebühr unternahm.⁷¹ Mit der formell durchaus zutreffenden Begründung, in Hamburg könne nie-

mand sagen, daß sein begabtes Kind wegen des Schulgeldes vom Besuch der höheren Schule ausgeschlossen werde, bestritt der sozialdemokratische Schulsenator vor der Bürgerschaft die Notwendigkeit des Vorstoßes der Demokraten; unter Hinweis darauf, daß er beim Präses der Finanzdeputation, bei dem er sonst mit Wünschen für das Schulwesen »immer ein offenes Ohr« gefunden habe, nach einem Wegfall der Schulgeldeinnahmen künftig »zugeknöpfte Taschen« finden könnte, bestritt Krause darüber hinaus die Opportunität des demokratischen Antrages,⁷² ohne damit allerdings dessen Annahme verhindern zu können.⁷³ In Verfolg dieses Bürgerschaftsbeschlusses erwies sich — und darauf dürfte Krauses Erklärung abgestellt gewesen sein — der Griff des Schulsenators in die Taschen seines Kollegen von der Finanzdeputation, des demokratischen Senators Carl Cohn, als um so lukrativer. Vom Senat um eine Äußerung gebeten, betonte Krause, die Oberschulbehörde halte einen Verzicht auf die Einnahmen aus dem Schulgeld bei der gegebenen Finanzlage nicht für möglich. Sehr viel wichtiger als dessen völlige Beseitigung erscheine ihr indessen für die Durchführung des Einheitsschulgedankens die Gewährung von Unterhaltsbeihilfen an solche Eltern, die auch bei Befreiung von der Schulgeldzahlung die für ihr Kind durch den Besuch der höheren Schule — schon wegen der längeren Dauer — entstehenden Aufwendungen nicht bestreiten könnten. Nur bei Bereitstellung ausreichender Mittel hierfür lasse sich der »Gedanke, begabten Kindern ohne Rücksicht auf die wirtschaftlichen Verhältnisse der Eltern den Zutritt zu den höheren Schulen zu ermöglichen«, überhaupt ernsthaft verwirklichen.⁷⁴ Krause setzte es durch, daß die Oberschulbehörde fortan für verschiedene Arten von Sozialbeihilfen einen gesonderten Wirtschaftsfonds von 300.000 RM jährlich zugesprochen erhielt, so daß ihr von 1926 an zusammen mit den in ihrem eigenen Etat hierfür vorgesehenen Mitteln allein für Erziehungsbeihilfen ein Betrag in dieser Höhe zur Verfügung stand.⁷⁵

Damit war es Krause gelungen, von der in Reformkreisen umstrittenen Position in der Schulgeldfrage, zu der sich die Sozialdemokraten im Frühjahr 1919 unter dem Druck der Finanzdeputation hatten bequemen müssen, zu einer sozialpolitisch wirksamen Praxis der Förderung begabter »Unbemittelter« auf Kosten der »Besitzenden« vorzustoßen. Es ist daher verständlich, daß seine Behörde diesen Ansatz nicht zu gefährden wagte, als die Finanzdeputation 1927 zum erstenmal eine Anpassung der Schulgeldeinnahmen an die inzwischen weiter gestiegenen Kosten durch Erhöhung der seit 1924 geltenden Staffelsätze forderte.⁷⁶ Weiterem Drängen auf Anhebung des Tarifs

im Herbst 1928 sowie im Krisenjahr 1930 setzte sie jedoch, wenn auch weitgehend erfolglos, entschiedenen Widerstand entgegen.⁷⁷ Dabei wies sie die Finanzdeputation auf einen Tatbestand hin, der für die Beurteilung der sozialen Wirkungen der hamburgischen Schulgeldpraxis in der Weimarer Zeit nicht ohne Bedeutung ist: Die erste starke Erhöhung zu Ostern 1928 hatte nämlich die an sie geknüpften Erwartungen keineswegs erfüllt. Zahlreiche Unterhaltspflichtige, die den bis dahin geltenden Höchstsatz von 48 RM vierteljährlich Jahre hindurch gezahlt hatten, waren nach dessen Heraufsetzung auf 72 RM an die Oberschulbehörde mit Anträgen herangetreten, die in einer überraschenden Zahl von Fällen aufgrund der Einkommensnachweise ganz erhebliche Ermäßigungen zur Folge gehabt hatten. Der Referent der Oberschulbehörde für Schulgeldangelegenheiten, Regierungsrat Gustav Appelbaum, sagte zutreffend voraus, daß dies bei weiteren Erhöhungen »sicher noch zahlreicher der Fall sein« werde.⁷⁸

Erst während der Wirtschaftskrise wurde in vollem Umfang deutlich, in welchem Maße die fiskalisch-sozialistisch bestimmte Schulgeldpraxis auf einer Fehleinschätzung von Lage und Mentalität des Mittelstandes und weiter bürgerlicher Kreise beruht hatte: 1932 wurde nurmehr für knapp 17 Prozent der höheren Schüler der Höchstsatz entrichtet, fast 60% hatten Ermäßigungen, die übrigen Freistellen zugebilligt bekommen.⁷⁹ Die soziale Wirklichkeit, die hinter diesen Zahlen stand, bot nach einer Denkschrift Appelbaums aus dem Januar 1933 »ein erschütterndes Bild.« Vielfach hätten die Eltern nachgewiesen, »daß bislang das Schulgeld unter größten Entbehrungen aufgebracht wurde, und zur Einhaltung der auf das Notwendigste beschränkten Verpflichtungen von dem vorhandenen entbehrlichen Hausrat ein Stück nach dem anderen verkauft werden oder ins Leihhaus wandern« mußte. Sogar »Mitglieder angesehener Hamburger Familien«, die früher dem Staat und der Allgemeinheit reiche Spenden zugeführt hätten, seien gezwungen gewesen, »ihre Verhältnisse zu offenbaren und Gebrauch zu machen von der Möglichkeit weitgehender Schulgeldermäßigung«.⁸⁰

Von Anfang an war die Frage, ob und wie sich bei Fortbestehen des Schulgeldes das »Minderbemittelten«-Problem erschöpfend und gerecht werde lösen lassen, umstritten gewesen. Vor allem die Demokraten hatten immer wieder zu bedenken gegeben, daß der Begriff des »Minderbemittelten« angesichts der durch den Krieg geschaffenen Verhältnisse in zunehmendem Maße auch auf solche Kreise angewendet werden müsse, die sich aus damals noch nicht abgebauten gesellschaftlichen Rücksichten scheuten, »ihre Verhältnisse zu offenbaren«.⁸¹ In

der großen Schulgelddebatte der Bürgerschaft im März 1920 war es ausgerechnet einer der hervorragendsten Vertreter der Vorkriegsordnung, Senator Dr. von Melle, gewesen, der solchen Einwänden entgegengehalten hatte, es werde »immer mehr der Gedanke durchdringen, daß man sich solcher Sachen nicht zu schämen braucht.«⁸² Diese Äußerung, der in der damaligen Auseinandersetzung ein nicht geringes Gewicht zukam, weist keineswegs schon in die Richtung des heute verbreiteten versorgungsstaatlichen Denkens, sondern wurzelt noch ganz in jener patriarchalischen Vorstellungswelt, die das soziale Empfinden und Handeln der alten hamburgischen Führungsschicht bestimmte. Der Gedanke an einen durch umfassende wirtschaftliche Krisen verursachten sozialen Nivellierungsprozeß, der über den Mittelstand hinaus weite Kreise des Bürgertums zu beihilfe-bedürftigen »Minderbemittelten« absinken lassen würde, dürfte gerade dieser Gruppe, für die Dr. von Melle als repräsentativ gelten kann, damals noch unvollziehbar gewesen sein.⁸³ Die Sozialdemokraten schließlich zeigten sich aufgrund ihrer vorwiegend aus den Unterschichten stammenden Erfahrungen mit »Minderbemittelten« nicht eben geneigt, die verschämte Armut in Mittelstand und Bürgertum als ein Problem sui generis anzusehen. Daher vermochten sie dieses Problem im Zusammenhang mit den wirtschaftlichen und sozialen Erschütterungen der Weimarer Zeit aber auch in seiner politischen Bedeutung nicht hinreichend zu würdigen.

Allzu schnell war man infolgedessen in Senat und Oberschulbehörde bereit gewesen, aus dem allmählichen Verstummen der lebhaften Proteste, die im Herbst 1920 durch die Einführung des Staffeltarifs und die damit verbundene Heraufsetzung des Höchstsatzes ausgelöst worden waren, zu folgern, das neue Schulgeldsystem habe sich eingebürgert, werde »von der Bevölkerung anerkannt«⁸⁴ und »kaum mehr als drückend empfunden«.⁸⁵ Zu geringe Beachtung hatte man auf dem Höhepunkt der Inflation den Warnungen aus bürgerlichen Kreisen vor einer »brutalen« Anpassung der Schulgeldsätze an den Währungsverfall geschenkt.⁸⁶ Und allzu einseitig hatten schließlich nach der Währungsstabilisierung Oberschulbehörde und Finanzdeputation ihr Interesse auf eine Steigerung der Schulgeldeinnahmen gerichtet, erstere wegen der als Gegenleistung dafür erhofften Sozialbeihilfen an »Unbemittelte«, letztere aus Gründen traditionell-kaufmännischer Haushaltspolitik. Daß das vorübergehende Ansteigen der Einnahmen aus dem Schulgeld hauptsächlich zurückzuführen war auf das verzweifelte Bestreben unzähliger mittelständischer und bürgerlicher Familien, ihren tatsächlich erfolgten Abstieg auf die Stufe der »Minderbemittel-

telten« nicht durch einen Antrag auf Schulgeldermäßigung offenkundig zu machen, erkannte die Oberschulbehörde erst, als in diesen Kreisen der prestigebedingte Widerstand unter dem Druck der Not mehr und mehr zusammenbrach. Die Frage, ob in Anbetracht dessen der fiskalische Nutzen aus den Schulgeldeinnahmen überhaupt noch in einem vertretbaren Verhältnis stehe zu den politisch nachteiligen Wirkungen, die diese Entwicklung auf das Verhältnis der Betroffenen zum bestehenden demokratischen Staat auszuüben geeignet war, ist von der Oberschulbehörde auch dann nicht ernsthaft zur Diskussion gestellt worden. Soweit erkennbar, hängt dies mit dem Fehlen einer Alternative zur damaligen hamburgischen Finanz- und Haushaltspolitik zusammen, mit einem Problem also, das nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein kann.

4] Das Ergebnis der äußeren Reform

Im Anschluß an die Behandlung des Auslese- und des Schulgeldproblems ist nunmehr eine zusammenfassende Würdigung der Einheitsschulreform in Hamburg möglich. Dabei ist wiederum von dem Gesichtspunkt auszugehen, der seit den Anfängen der schulpolitischen Bewegung in der Hansestadt in der achtundvierziger Revolution bis in die Weimarer Zeit für das Problem der äußeren Reform durchgehend als charakteristisch aufgewiesen werden konnte: auf den Gesichtspunkt der sozialen Integration. Wie weit gelang es den in Hamburg nach 1918 für die Schulpolitik Verantwortlichen in Behörde, Senat und Bürgerschaft, in diesem Sinne Schulreform als Gesellschaftsreform zu verwirklichen?

Zu berücksichtigen ist dabei, daß Reichsverfassung und Reichsschulgesetzgebung den sozialpolitisch gerichteten Reformbestrebungen Hamburgs von vornherein Grenzen gesetzt hatten. Mit der Beschränkung auf die vierjährige gemeinsame Grundschule und mit der Aufrechterhaltung des privaten Vorschulwesens von Reichs wegen sowie mit dem Festhalten der Länder am neunjährigen Lehrgang der höheren Schule war die Einheitsschulreform auf halbem Wege stehengeblieben, ohne daß ein einzelnes reformwilliges Land wie Hamburg die Möglichkeit gehabt hätte, diesen eng begrenzten Rahmen von sich aus zu überschreiten.

Dieser Einengung durch Reich und Länder ist es denn auch vor allem zuzuschreiben, daß die soziale Wirkung der Einheitsschulreform selbst unter den politisch günstigen Voraussetzungen in Hamburg, die es erlaubten, den verbliebenen Spielraum voll zu nutzen, als gering bezeichnet werden muß. Die verantwortlichen Schulpolitiker in der Hansestadt schätzten allerdings die Wirkung der Reformmaßnahmen, die sie innerhalb der von Reich und Ländern gezogenen Grenzen durchführen konnten, gerade in sozialer Hinsicht sehr hoch ein. Schon 1925 verbreitete die Oberschulbehörde die Auffassung, die höheren Staatsschulen hätten »den Charakter als Standesschulen ganz verloren«. ⁸⁷ Diese Behauptung beruhte jedoch auf der unzutreffenden Annahme, im Wege der Begabungsauslese sei an den höheren Schulen eine soziale Umschichtung herbeigeführt worden, die ihren Ausdruck in dem steigenden Prozentsatz derjenigen finde, die ermäßigtes oder gar kein Schulgeld zahlten. Noch im Jahre 1927 äußerte der Schulsenator die Meinung, durch die Gewährung von Erziehungsbeihilfen an begabte Kinder unbemittelter Eltern hätte sich die Zusammensetzung der Schülerschaft an den höheren Schulen deutlich verändert. ⁸⁸

Beide Äußerungen enthalten politisch-taktisch zu wertende Überzeichnungen und Vereinfachungen einer Entwicklung, die sich eben nicht monokausal auf gezielte Reformmaßnahmen zurückführen läßt. Außerhalb der Schule und unabhängig von den auf ihre soziale Reform gerichteten Bestrebungen vollzog sich jener krisenbedingte Nivellierungsprozeß, durch den der Grundschule — konträr zu den Absichten der 1925 einsetzenden restaurativen Reichsschulgesetzgebung — in zunehmendem Maße Kinder aus gehobenen sozialen Schichten zugeführt wurden, die ihr bis dahin ferngestanden hatten. Infolgedessen handelte es sich bei den aus der immer stärker gemeinsamen Grundschule in die höheren Schulen Übertretenden vorwiegend um Kinder verarmter mittelständischer und bürgerlicher Familien. Daß sich dank der ausgedehnten Beihilfenpraxis neben ihnen eine nicht näher bestimmbare Zahl von Kindern der unteren Schichten zu halten vermochte, bildet das im strengen Sinne soziale Ergebnis der hamburgischen Einheitsschulreform.

Von einer sozialen Umschichtung der Schülerschaft der höheren Schulen und einem daraus resultierenden Verlust ihres traditionellen Standescharakters kann dagegen nicht die Rede sein. Am Ende der Weimarer Zeit, als nur noch für knapp 17 Prozent der höheren Schüler das volle Schulgeld gezahlt wurde, hatte allerdings der Zugang zur höheren Bildung in Hamburg einen bis dahin nicht gekannten hohen Grad an Unabhängigkeit von den wirtschaftlichen Verhältnissen

der Eltern erreicht. Das aber war nicht primär das Ergebnis gesellschaftspolitisch gerichteter Schulreform gewesen, sondern vor allem die Folge unvorhergesehener kollektiver wirtschaftlicher und sozialer Katastrophen; durch sie war der überwiegende Teil der traditionell zur höheren Schule strebenden Kreise bis weit in die Reihen der ehemals »Besitzenden« hinein zu »Minderbemittelten« geworden, die zum Schulgeld nur noch teilweise oder überhaupt nicht mehr herangezogen werden konnten.⁸⁹

II. Innere Reform

Mitte Februar 1920 veröffentlichte der führende sozialdemokratische Schulpolitiker Unterstaatssekretär Heinrich Schulz im »Hamburger Echo« einen erläuternden Beitrag zu dem Entwurf eines Reichsgrundschulgesetzes, der gleichzeitig den Unterrichtsverwaltungen der Länder zugeleitet wurde. Unter der Überschrift »Der erste Schritt zur Einheitsschule« versuchte Schulz, den Parteimitgliedern und der Reformbewegung in der Hansestadt die mit diesem Gesetz in Aussicht stehende Minimallösung auf dem Gebiet der äußeren Reform als Ergebnis notwendiger Koalitionsrücksichten schmackhaft zu machen.¹ Knapp drei Wochen später erörterte der Hamburger Volksschullehrer und Sozialdemokrat Wilhelm Paulsen in der »Pädagogischen Reform« die Frage, wie man über diesen ersten Schritt doch noch hinausgelangen könne. Paulsen war der Meinung, dies sei möglich, wenn die »politische Schulbewegung«, das heißt die auf den parlamentarischen Kompromiß angewiesene äußere Reform, ergänzt werde durch eine »Bewegung um die innere Form, den Kampf um das Wesen der Schule«. Paulsen berief sich dabei auf das »Empfinden der Zeit«, auf das in weiten Kreisen vorhandene »Bewußtsein, daß mit der organisatorischen Einheitsschule die innere Einheitsschule nicht gegeben«, daß das innere Problem ungemein schwieriger sei als das äußere.²

Bestrebungen zur inneren Reform von Schule und Unterricht hatten sich, wie im ersten Teil gezeigt, seit dem Ende der achtziger Jahre daraus ergeben, daß dem »Empfinden der Zeit« in den Bereichen des sozialen, politischen und kulturellen Lebens Einheit in zunehmendem Maße zum Problem geworden war. Diese Problematik der inneren Gegensätze hatte 1914 der Krieg nur vorübergehend in den Hintergrund treten lassen. Bereits im Sommer 1916 beschwor die »Hamburgische Schulzeitung«, unter Hinweis auf die vielzitierte Einigkeits-Erklärung des Reichskanzlers Bethmann Hollweg vor dem Reichstag im Dezember 1914,³ den »Geist der Einheit in unserer Volke«, den zu erhalten nach dem Krieg »alle Mittel« eingesetzt werden müßten, »auch die Schule«.⁴ Gerade auf diesem Gebiet brachen aber nach der Revolution die Gegensätze besonders heftig auf. Dabei spielte, wie an der christlichen Elternbewegung als kirchlich organisierter und politisch wirksamer Reaktion auf die ersten regionalen Reformmaßnahmen sowie an den Auseinandersetzungen um die Weimarer Schulartikel gezeigt werden konnte, das innere Problem der Schulreform

von vornherein eine hervorragende Rolle. Denn dies war der Bereich, in dem die vorhandenen Gegensätze sozialer, politischer und weltanschaulicher Art sich als divergierende Auffassungen über Ziele und Inhalte der öffentlichen Erziehung und Bildung gegenüberstanden. Im demokratischen Staat, der solchen Gegensätzen Rechnung tragen mußte, ließ sich Einheit in diesen Fragen nicht erzwingen. Das Problem der inneren Reform bestand deshalb gerade darin, daß es auf denjenigen Gebieten, auf denen ein allgemeiner Konsensus nicht vorhanden war, im politischen Kompromiß nach dem »Grundsatz der Freiheit«, und das heißt pluralistisch gelöst werden mußte.

Die Weimarer Schulartikel weisen auf zwei Gebieten den Weg zu solchen Lösungsversuchen: einmal mit dem umstrittenen »Weimarer Schulkompromiß«, das neben der Simultanschule als Regelform der Volksschule die Möglichkeit der Einrichtung von konfessionellen und weltlichen Schulen auf Antrag der Erziehungsberechtigten vorsah (Art. 146,2); zum anderen mit dem für die Staatserziehung bedeutsamen Katalog der für alle Schulen verbindlichen Erziehungsziele (Art. 148,1) und mit deren Relativierung durch die Toleranzklausel zum Schutz der »Empfindungen Andersdenkender« (Art. 148,2). Beide Lösungen beruhen auf der Anerkennung des Elternrechts als eines Mittels zur Entspannung der Konflikte, die sich für die öffentliche Erziehung aus der Tatsache ergeben mußten, daß unter den von ihr Betroffenen ein einheitliches Welt- und Kulturbewußtsein nicht mehr bestand. Damit wurde das Elternrecht, wie es in Holsteins grundlegender Untersuchung von 1927 zutreffend heißt, zu einer »Möglichkeit der Entfaltung der Willensziele gleichgestimmter Gruppen, zu einer Basis bewußter Aktivität«. Das Betätigungsfeld dieser Gruppen bildeten die landesgesetzlich geregelten Selbstverwaltungsorgane. Für das Problem der inneren Reform sind daher sowohl die schulpolitischen Elterngruppen, ihre »Willensziele« und ihr Verhältnis zu politischen Parteien und sonst am Schulwesen interessierten Institutionen und Verbänden von Bedeutung als auch die Bedingungen, unter denen diese Gruppen sich im Rahmen der Selbstverwaltung — und das heißt in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft — entfalten und auswirken konnten.

Daher ist im folgenden bei der Darstellung der inneren Reform in Hamburg nach 1919 von der Gestaltung und Entwicklung der Selbstverwaltung auszugehen. Entsprechend den beiden Gebieten, auf denen bereits in der Weimarer Verfassung pluralistische Lösungen angelegt waren, soll dann das innere Problem zunächst unter dem Gesichts-

punkt der religiös-weltanschaulichen Erziehung, sodann unter dem der Staatserziehung untersucht werden.

1] Reform von unten. Entwicklung und Problematik der Selbstverwaltung

Die Konzeption der Hamburger Reformbewegung zur Selbstverwaltung enthielt zwei Grundforderungen, die beide aus dem Erfahrungsbereich der Volksschullehrer erwachsen und beide im Gegensatz zur Staats- und Sozialordnung der Vorkriegszeit und zur autoritären Staatsschule als einer diese Ordnung stabilisierenden Institution formuliert worden waren. Die Ablehnung des Bürokratismus und seiner Manifestationen im Schulmonarchen- und Inspektorensystem sowie im Lehrplan- und Methodenzwang hatte zu der Forderung geführt, der »freien Lehrerpersönlichkeit« Raum zu geben durch Umwandlung des Lehrkörpers in eine selbstverantwortliche Arbeitsgemeinschaft unter der kollegialen Leitung eines von den Lehrern selbst zu wählenden Schulleiters. Die Erfahrung zunehmender Distanz der Unterschichten gegenüber den von der Volksschule vermittelten Lehrstoffen und Wertsetzungen, die sogenannte Entfremdung der Eltern von der Schule, hatte um 1900 in der Kunsterziehungsbewegung erste sozial- und reformpädagogisch gerichtete Versuche einer Wiederannäherung von Schule und Elternhaus angeregt. In sozialdemokratischen Lehrer- und Elternkreisen, die auch aus schulpolitischen Gründen den Einfluß der Volksschuleltern auf das Schulleben zu stärken wünschten, hatte sich aus diesen ersten Ansätzen die Forderung nach Beteiligung der Eltern an der Schulverwaltung ergeben. Beide Aspekte waren in den Jahren 1906 bis 1910 zu einer in sich geschlossenen Konzeption verarbeitet worden. Sie beruhte auf der Annahme, es müsse nur das »Prinzip der autoritativen, bürokratischen Schulverfassung« ersetzt werden durch den demokratischen Verwaltungsaufbau »von unten« her, man brauche nur Lehrer und Eltern als die »tragenden und fördernden Kräfte des Schulwesens« in demokratisch organisierten Selbstverwaltungsorganen zusammenarbeiten zu lassen, um eine »lebendige Entwicklung der Schule« im Sinne der Reformbewegung sicherzustellen.⁶

Diese einseitig aus der Perspektive der Volksschule und der Vorkriegsverhältnisse gewonnene Auffassung enthielt zwei Prämissen, die die Reformbewegung bei ihren Bemühungen um Verwirklichung der

Selbstverwaltung unter den durch die Revolution veränderten politischen Bedingungen ungeprüft ließ. Die Forderung der freien Lehrerpersönlichkeit ging von einer Voraussetzung aus, die Heinrich Schulz 1911 in seinem Kommentar zum sozialdemokratischen Schulprogramm dahin formuliert hatte, daß die mit der Selbstverwaltung verbundenen Freiheiten »den demokratischen und mit demokratischem Geiste erfüllten Lehrern« ohne Bedenken gewährt werden könnten.⁷ Diese Voraussetzung war nach 1918 an den Volksschulen immerhin teilweise, an den höheren Schulen dagegen so gut wie gar nicht gegeben. Die Forderung der Elternbeteiligung an der Selbstverwaltung beruhte auf der Annahme, daß Elternhaus und Schule einander entfremdet seien – ein Tatbestand, der bis 1918 überhaupt nur an den Volksschulen gegeben war und seinen hauptsächlichen Grund in der Stellung der sozialistischen Arbeiterschaft zur Staats- und Gesellschaftsordnung der Vorkriegszeit hatte. Die Elternschaft der höheren Schulen befand sich zu dieser Zeit durchaus nicht im Gegensatz zur öffentlichen Erziehung. Auch bedurften diese Elternkreise weder vor noch nach 1918 in der Weise wie die Volksschulelternschaft der Vorkriegszeit aus sozialpädagogischen Gründen der Zusammenarbeit mit der Schule. Andererseits waren aber von den Eltern der höheren Schulen reformerische und demokratische Impulse, wie die Vertreter der Selbstverwaltung sie im Bereich der Volksschulen durch Heranziehung der Elternschaft zu aktivieren hofften, kaum zu erwarten, es sei denn als Folge einer weitgehenden sozialen Umstrukturierung der Eltern- und Schülerschaft der höheren Schule im Wege der Einheitsschulreform. Daß diese soziale Umschichtung nach 1918 nicht erfolgte, daß die höheren Schulen vielmehr ihren Standescharakter weitgehend behielten, ist im vorigen Abschnitt gezeigt worden. Die politische Problematik, die sich aus diesem Tatbestand für die Selbstverwaltung ergeben sollte, wird im folgenden darzustellen sein. Den Ausgangspunkt hierfür bilden die ersten Schulleiterwahlen in Hamburg im Frühjahr 1919.

Die ersten Schulleiterwahlen 1919

Am 25. April 1919 bestätigte die neue Bürgerschaft die Verordnung über die Schulleiterwahl, die der Arbeiter- und Soldatenrat in seiner letzten Sitzung am 24. März auf Veranlassung von Vertretern der »Gesellschaft der Freunde« erlassen hatte. Diese Verordnung war im Lehrerrat heftig diskutiert worden, weil sie eine Beteiligung von Elternvertretern an der Wahl der Schulleiter nicht vorsah und weil sie das Amt der zu wählenden Leiter auf ein Jahr begrenzte. Hin-

sichtlich der Elternvertreter trug die Bürgerschaft der Auffassung des Lehrerrats Rechnung. Den Antrag auf Ausdehnung der Amtszeit der Schulleiter auf drei Jahre ließ sie dagegen unberücksichtigt. Sie beschloß außerdem, die Geltungsdauer des Schulleitergesetzes auf zunächst ein Jahr zu begrenzen.⁸ Diese Zurückhaltung zeigt, daß man sich in Kreisen der Reformparteien der Problematik eines unvermittelten Übergangs zur demokratischen Schulverfassung durchaus bewußt war. Mit dem Schulleitergesetz entsprach die Bürgerschaft dem Drängen der Reformbewegung nach unverzüglicher Einführung der Selbstverwaltung, behielt sich aber durch die zeitliche Begrenzung die Möglichkeit vor, eine endgültige Regelung unter Berücksichtigung der bis dahin gesammelten Erfahrungen sowie in Anpassung an die noch bevorstehende organisatorische Neugestaltung des Schulwesens vorzunehmen.

Der Ausgang der Schulleiterwahlen vom 6. Mai 1919 zeigt, daß eine solche Personalpolitik von unten im Volksschulwesen die innere Reform durchaus zu fördern vermochte. Von 195 Rektoren wurden 125 — also rund 65 Prozent — als Schulleiter bestätigt. Sieben Rektoren waren wegen Erreichens der Altersgrenze ausgeschieden. Die übrigen 63 waren nicht gewählt worden oder hatten sich aus prinzipiellen Gründen gar nicht erst zur Wahl gestellt. Die Aufschlüsselung des Wahlergebnisses nach Stadtbezirken läßt erkennen, daß in den Arbeitervierteln die Anhänglichkeit an die bisherigen Schulmonarchen am geringsten war: In diesen Stadtbezirken wurden durch die Wahlen 43 Prozent der Schulleiterstellen neu besetzt; in stark mittelständisch durchsetzten Wohngebieten erhielten 40 Prozent der Volksschulen neue Schulleiter; in den ausgesprochen bürgerlichen Wohngebieten und in der Altstadt traten dagegen Veränderungen in der Schulleitung überhaupt nicht ein.⁹

Bereits hier wird sichtbar, in welcher Weise sich die mit der Selbstverwaltung erstrebte Übereinstimmung von Elternhaus und Schule auswirken sollte: Der Einfluß der jeweiligen Elternschaft verstärkte zumeist die in den einzelnen Lehrerkollegien vorherrschende Tendenz. Im Falle der Schulleiterwahl, an der jeweils drei Elternvertreter beteiligt waren, bedeutete dies Zusammenwirken eine Verstärkung der Tendenz zur Neuwahl des Leiters dort, wo Lehrer und Eltern überwiegend sozialistisch, zum Festhalten an dem bewährten Vorkriegsmann dagegen, wo Kollegium und Elternvertreter überwiegend konservativ eingestellt waren.¹⁰ Damit ist allerdings nicht gesagt, daß es sich bei den 125 Wiedergewählten ausnahmslos um Konservative und Reformgegner gehandelt habe. Vielmehr wird man auch hier nach

Stadtgebieten differenzieren müssen: Der Rektor einer Volksschule mit überwiegendem Zuzug aus Kreisen der sozialistischen Arbeiterschaft dürfte in den meisten Fällen dann wiedergewählt worden sein, wenn seine bisherige Amtsführung den Vorstellungen von Lehrern und Eltern entsprochen hatte, während umgekehrt der Rektor einer vornehmlich von Kindern kleinbürgerlicher und mittelständischer Eltern besuchten Schule die Wiederwahl eher seiner konservativen Haltung verdankte. Mit Sicherheit dürfte es sich hingegen bei dem Drittel der Nichtwiedergewählten um Rektoren gehandelt haben, die dem Gedanken der selbstverantwortlichen kollegialen Schulleitung fernstanden.¹¹ Aus der Sicht der Volksschulen konnte im Hinblick auf dieses Drittel der Ausgeschiedenen Hermann Köster, der Geschäftsführer des Lehrerrats, das Wahlergebnis mit Recht als einen »Beweis von der Notwendigkeit unserer Forderung« werten.¹²

Für die höheren Schulen traf das Gegenteil zu. Hier fiel die Wahl zu einem eindeutigen Bekenntnis gegen die innere Reform aus: Mit nur drei Ausnahmen, in denen die bisherigen Stelleninhaber aus prinzipiellen Erwägungen eine Wiederwahl abgelehnt hatten, wurden alle amtierenden Direktoren als Schulleiter bestätigt.¹³ Darin lag nicht nur eine den Wiedergewählten persönlich erwiesene Treuebekundung, sondern zugleich ein Votum für die Institution des Direktorats, das die nachrevolutionären Gewalten in seiner traditionellen Form abgeschafft hatten. In diesem Sinne interpretierte einer der Betroffenen das Wahlergebnis durchaus zutreffend mit der Bemerkung, es bedeute »für die Hamburger Direktoren der höheren Lehranstalten das denkbar beste Zeugnis«.¹⁴ Ferner ist zu berücksichtigen, daß es den Lehrerkollegien der höheren Schulen aufgrund ihrer traditionell konservativen Einstellung schwerer fallen mußte als den sozial niedriger stehenden und zum Teil sozialistischen oder demokratischen Volksschullehrern, den Schulmonarchen aus vorrevolutionärer Zeit einfach abzuwählen und damit »dem Zuge der neuen, allem Autoritativen abholden Zeit«¹⁵ zu folgen. Was schließlich die Elternschaft der höheren Schulen betraf, so erwies sich der Eindruck, den der Direktor der Oberrealschule St. Georg, Prof. Bohnert, auf dem ersten Elternabend seiner Schule Ende November 1918 gewonnen hatte, fast durchgehend als zutreffend: Die Mehrzahl der Eltern war »gar nicht um die Einführung von Neuerungen verlegen«, sondern vielmehr »mit der bisherigen Art der Schulorganisation durchaus zufrieden«.¹⁶ Man wird daher nicht fehlgehen in der Annahme, daß Lehrkörper und Elternvertreter übereinstimmend die Erhaltung des bisherigen Zustandes an den höheren Schulen

am besten gewährleistet sahen durch die erprobten Direktoren, denen sie durch die Wiederwahl demokratische Legitimation erteilten.

Zur Problematik des hamburgischen Selbstverwaltungsgesetzes

Die ersten Schulleiterwahlen hatten gezeigt, daß die Selbstverwaltung unter den Bedingungen der Standesschule durchaus geeignet war, an den Volksschulen reformerische und demokratische Kräfte in Lehrer- und Elternschaft freizusetzen, daß sie dagegen an den höheren Schulen zunächst einseitig die beharrliche Tendenz stärkte. Diese Erfahrung spielte bei den im folgenden Jahr im Lehrerrat, in Behörde und Senat und in der Bürgerschaft geführten Auseinandersetzungen um die endgültige gesetzliche Regelung der Selbstverwaltung eine entscheidende Rolle. Zwar wäre es unmöglich gewesen und ist auch ernsthaft nicht erwogen worden, die höheren Schulen hinsichtlich der Selbstverwaltung unter irgendein Sonderrecht zu stellen, das konservativen Einflüssen Grenzen gesetzt hätte. Die Reformbewegung und die ihr nahestehenden Parteien glaubten vielmehr zuversichtlich an die demokratisch-erzieherische Wirkung der Selbstverwaltung auf Lehrer und Eltern als die vom vorrevolutionären, autoritären System von jeglicher Mitbestimmung Ausgeschlossenen, auch an den höheren Schulen. Ferner hofften sie 1919 noch bestimmt auf eine Reichsschulgesetzgebung, die eine starke demokratische Durchsetzung der bisherigen konservativen Standesschul-Kreise von unten, von der Volksschule her, ermöglichen würde — eine Hoffnung, die auch nach Inkrafttreten des enttäuschenden Reichsgrundschulgesetzes eine Zeitlang noch in der Form weiterlebte, Hamburg werde bis zu einem verhältnismäßig weiten Grad eigene Wege gehen können. Daher kam es den Initiatoren des hamburgischen Selbstverwaltungsgesetzes vor allem darauf an, unterschiedslos an allen Staatsschulen und soweit wie möglich auch an den Privatschulen den vorhandenen und neu entstehenden reformerischen Kräften weitestgehende Entfaltungsmöglichkeiten zu gewähren, gleichzeitig aber auf der zentralen Ebene der Selbstverwaltung von vornherein den mehrheitlichen Einfluß der Anhänger der Schulreform sicherzustellen.

Auf dieser Überlegung beruht das hamburgische Selbstverwaltungsgesetz vom 12. April 1920, das in seinen wesentlichen Punkten und unter Berücksichtigung seiner Entstehungsgeschichte im folgenden darzustellen sein wird.¹⁷

Die untere Ebene: Selbstverwaltung der Schulen

Auf der unteren Ebene der Selbstverwaltung bestätigte und ergänzte das Gesetz die Reformen, die im ersten halben Jahr nach der Revolution bereits eingeleitet worden waren. Das Amt des Schulleiters, das die Bürgerschaft im April 1919 vorläufig geregelt hatte, erhielt jetzt durch nähere Bestimmung von Stellung und Funktion noch stärkere demokratische Züge. Der Schulleiter war vom Lehrkörper unter Beteiligung von Elternvertretern auf drei Jahre zu wählen.¹⁸ Er hatte die Schule »nach Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften und der Verordnungen der Oberschulbehörde sowie der Beschlüsse des Lehrkörpers und des Elternrats« zu leiten.¹⁹ Das heißt: Der Schulleiter war nicht Vorgesetzter der an seiner Anstalt tätigen Lehrkräfte und daher für deren Lehrtätigkeit auch nur sehr begrenzt verantwortlich. In der kollegial beschließenden Lehrerkonferenz führte er nurmehr den Vorsitz; dem Elternrat gehörte er als einer der vom Gesetz vorgesehenen Lehrervertreter an und konnte wie jedes andere Mitglied des Elternrats zu dessen Vorsitzenden gewählt werden. Der Schulleiter sollte, wie es in der Begründung der Senatsvorlage heißt, »als Beauftragter der Selbstverwaltungskörperschaften und als Verbindungsmann zwischen diesen und der Oberschulbehörde« fungieren.²⁰ Nach Ansicht konservativer Gegner der kollegialen Schulleitung, die sich vergeblich bemüht hatten, beim Senat eine Stärkung der Schulleiterposition durchzusetzen,²¹ war er damit »zu einer besseren Schreibhilfe herabgewürdigt.«²² Behörde und Senat hofften dagegen, jeder Lehrkörper werde für dieses Amt eine »Persönlichkeit« finden, »die nicht nur zum Verwaltungsbeamten, sondern auch zum geistigen Führer, zum ›Leiter‹ der Anstalt, geeignet« sei.²³

Es kann hier nicht um die Frage gehen, wieweit diese Idealvorstellung sich in der Praxis verwirklichen ließ. Entscheidend ist vielmehr, daß bei der mit dem hamburgischen Selbstverwaltungsgesetz getroffenen Regelung mit der Wahl eines überzeugten Demokraten und Republikaners zum »geistigen Führer« nur an solchen Schulen gerechnet werden konnte, an denen diese Einstellungen in Lehrer- und Elternschaft fest verwurzelt waren. Entscheidend ist ferner, daß der Schulleiter in seiner der formalen Autorität weitgehend entkleideten Stellung für tatsächlich vorhandene und zur Wirkung drängende demokratisch-reformerische Kräfte in Lehrkörper und Elternrat jedenfalls kein Hindernis bilden konnte.

Diese beiden Organe, Lehrerkollegium und Elternrat, waren es, denen das Selbstverwaltungsgesetz die »unmittelbare Verantwortung«

für die einzelne Schule übertrug.²⁴ Dabei blieb dem Lehrkörper der Bereich der Lehr- und Erziehungsarbeit vorbehalten.²⁵ Der Elternrat, der aus neun Vertretern der Elternschaft und drei Mitgliedern des Kollegiums bestand, hatte Aufgaben und Rechte, die über das von der Oberschulbehörde in ihrer Verordnung über die Einrichtung von Elternräten im Dezember 1918 vorgesehene Gebiet der Schul- und Jugendpflege weit hinausgingen. Er hatte die Oberschulbehörde bei der Durchführung der Vorschriften über die Schulpflicht zu unterstützen und war hierfür mit weitgehenden Vollmachten ausgestattet.²⁶ Ferner konnte der Elternrat »alle das Schulleben berührenden Fragen« nicht nur zum Gegenstand der Beratung, sondern auch – darauf hatten in der Bürgerschaft die Demokraten bestanden – der Beschlußfassung machen.²⁷ Zur Ausführung seiner Beschlüsse hatte sich der Elternrat »durch den Schulleiter mit dem Lehrkörper ins Einvernehmen zu setzen« und – falls ein solches Einvernehmen nicht erzielt wurde oder die Beschlüsse Fragen von allgemeiner, über den Rahmen der betreffenden Schule hinausgehender Bedeutung betrafen – entsprechende Anträge an die Behörde zu richten.²⁸ »Aufsichtsbefugnisse gegenüber den Mitgliedern des Lehrkörpers« standen dem Elternrat ausdrücklich nicht zu. Er hatte aber das Recht, durch einzelne seiner Mitglieder »Einblick in den Schulbetrieb«, das heißt in den Unterricht, zu nehmen.²⁹ Zweifellos stellte diese Bestimmung eine sehr weitgehende Konsequenz aus der Tatsache der Einbeziehung des Elternrats in die unmittelbare Verwaltung der einzelnen Schule dar. Sie bot aber, da dem Schulleiter ein Hospitationsrecht nicht zustand,³⁰ die einzige Möglichkeit zur Abstellung von Mißständen im Unterricht, die sich im Wege der kollegialen Leitung nicht beheben ließen. An Fälle einseitiger politischer Beeinflussung der Schüler war dabei offenbar nicht in erster Linie gedacht.

Konservative Gegner der Weimarer Republik in der Lehrerschaft sahen jedoch mit dem Recht auf »Einblicknahme« anfangs vor allem die »Gefahr der Gesinnungsschnüffelei« gegeben.³¹ Aber auch über diese Kreise hinaus war dieses Recht der Elternräte in den ersten Nachkriegsjahren in der Hamburger Lehrerschaft durchaus umstritten. Die Gegner der Selbstverwaltung nutzten dieses allgemeine Unbehagen bereits im Winter 1920/21 für einen ersten Versuch, über das Problem der Einblicknahme zu einer Revision des Selbstverwaltungsgesetzes zu gelangen. In einer Vertreterversammlung der Hamburger Lehrerschaft am 10. Dezember 1920 wurde, obwohl nur ein einziges konkretes Beispiel von Mißbrauch genannt werden konnte, ein Antrag politisch rechtsstehender Lehrer fast einstimmig angenommen, der die Beseitigung der Einblicknahme durch Elternratsmitglieder forderte.³² Der

Versuch verlief ergebnislos und wurde auch nicht wiederholt. Schon bald zeigte sich nämlich, daß gerade an den höheren Schulen, die anfangs mit dem Vordringen zahlreicher politisch links eingestellter Personen in ihre Elternräte gerechnet hatten, die Zusammensetzung dieser Organe weitgehend homogen blieb und die Zusammenarbeit der Elternräte mit dem Lehrerkollegium sich auch in politischer Hinsicht im allgemeinen konfliktlos gestalten ließ. Charakteristisch für die Lage an den höheren Schulen ist eine Äußerung des deutschnationalen Leiters der Bergedorfer Hansa-Schule, Prof. Ferdinand Ohly. In einer seiner Anstalt gewidmeten Jubiläumsschrift von 1925 pries Ohly das »schöne Vertrauensverhältnis« zwischen Elternrat und Lehrkörper. Es habe seinen Ausdruck darin gefunden, daß »immer wieder der Elternrat den Schulleiter zu seinem ersten Vorsitzenden erkor«; in allen Sitzungen des Elternrats habe eine »seltene Harmonie« geherrscht. Ohly war durchaus nicht der einzige Konservative an den höheren Schulen, der zu der Überzeugung gelangte, die anfangs gefürchtete Einrichtung von Elternräten sei »ein glücklicher Gedanke« gewesen.³³ Einer der wenigen entschiedenen Demokraten unter den Hamburger Oberlehrern, Prof. Dr. Rudolf Friedrich, bescheinigte 1929 aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens der Weimarer Reichsverfassung seinen Kollegen in Verbindung mit einer scharfen Kritik ihrer Haltung gegenüber dem demokratisch-republikanischen Staat ironisch, sie hätten sich in der Selbstverwaltung zum Teil »sehr behaglich eingerichtet«.³⁴

Ein solches »behagliches« Arrangement wurde auch dadurch begünstigt, daß den Elternräten in der Inflationszeit umfangreiche schulpflegerische Aufgaben zufielen, die zur Konzentration von Interesse und Mitarbeit der Eltern auf dieses politisch unumstrittene Gebiet führten. Charakteristisch ist, daß hierbei die herkömmlichen Formen solcher Betätigung in wohltätigen Schulvereinen eine starke Belebung erfuhren, und daß diese Vereine auch tätig blieben, nachdem Mitte der zwanziger Jahre die zeitbedingte Notsituation der einzelnen Schulen im wesentlichen überwunden war. Mit Recht fand diese Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus bei der »Lösung gemeinsamer praktischer Aufgaben« — sie reichte von Lehr- und Lernmittelbeschaffung und Schulspeisung über Einrichtung von Werkräumen und Förderung schuleigener Landheime bis hin zur Gestaltung von Schulfeiern und geselligen Veranstaltungen — seitens der Oberschule Dank und Anerkennung.³⁵ Mit Recht wies Schulsenator Krause anläßlich der Deutschen Lehrerversammlung in Hamburg Anfang Juni 1925 auf die vielfältigen »Quellen« hin, die sich durch die »wundervolle Mitarbeit« der Eltern »zum Wohle der Schule« erschlossen hätten.³⁶ Krause meinte

damit durchaus nicht nur Quellen materieller Schulhilfe, sondern die Tatsache der verantwortlichen Beteiligung der Eltern am Schulleben überhaupt. Bezeichnend ist aber, daß der Schulsenator diese Tatsache einseitig unter dem Gesichtspunkt des Gemeinschaftsgedankens würdigte und auf die im Selbstverwaltungsgesetz vorgesehene demokratische Kontrollfunktion des Elternrats nicht einging. Eine Umfrage, die die Oberschulbehörde im Februar 1926 veranstaltete, um in Erfahrung zu bringen, in welchem Umfang die Elternräte in den zurückliegenden zwei Jahren die ihnen nach § 17 des Selbstverwaltungsgesetzes vorgeschriebenen monatlichen Sitzungen und vierteljährlichen Elternversammlungen durchgeführt und den Eltern und Lehrern ihrer Schule einmal im Jahr einen Tätigkeitsbericht erstattet hätten, zeigt deutlich, daß diese durchaus nicht nur formale Seite der Selbstverwaltung hinter der praktisch-pflegerischen und der Gemeinschaftsarbeit weit zurückgeblieben war: Der Berichtspflicht ist nach dieser amtlichen Erhebung nur sehr bedingt genügt worden. Die Zahl der Elternratssitzungen blieb selbst an den Volksschulen im Durchschnitt auf knapp zwei Drittel, an den höheren Schulen dagegen auf weniger als die Hälfte des gesetzlich vorgeschriebenen Minimums beschränkt. Veranstaltungen, zu denen die Elternschaft eingeladen war, sind vielfach offenbar deshalb von den Schulen nicht aufgeführt worden, weil sie nicht den Charakter von Versammlungen mit Tagesordnung und Diskussion, sondern von Vortrags- oder aber der Gemeinschaftspflege dienenden geselligen Abenden hatten.³⁷

Die Tendenz der Elternratsarbeit zum Gemeinschaftsgedanken war in der Hamburger Konzeption der Selbstverwaltung von vornherein angelegt gewesen. Je deutlicher sich diese Tendenz ausprägte und je mehr sich dabei zeigte, daß sich dieser Gemeinschaftsgedanke in politisch-weltanschaulicher Hinsicht mit durchaus unterschiedlichen Vorzeichen versehen und praktizieren ließ, um so weniger eigneten sich die Elternräte als Ansatzpunkt für eine Revision des Selbstverwaltungsgesetzes. Die Gegner der Selbstverwaltung versuchten daher, die kollegiale Schulleitung durch eine restaurative Gesetzesänderung zu beseitigen. An Schulen mit konservativer Lehrer- und Elternschaft war die kollegiale Schulleitung in den ersten Nachkriegsjahren in vielen Fällen nur der Form nach durchgeführt worden. Wie dies geschah, läßt ein Aufsatz von Prof. Franz Geppert über die Selbstverwaltung anlässlich der Schulwahlen 1924 im »Aufbau« erkennen. Jedes Kollegium sei in der Lage, so heißt es da, »dem von ihm gewählten Schulleiter alle Rechte des früheren Rektors oder Direktors den Kollegen gegenüber zu übertragen«; der »einzige Unterschied« bestehe dann darin, daß

dieses Recht »nicht mehr im Auftrage der Behörde, sondern im Auftrage des Lehrkörpers« ausgeübt werde.³⁸ An der ausgesprochen konservativen Gelehrtenschule des Johanneums, die »durch fast vier Jahrhunderte in ihrem Leiter zugleich den »baversten Regenten« und Richtung gebenden Führer gesehen« hatte und der daher der Übergang zum kollegialen Prinzip besonders schwerfiel,³⁹ vermochte sich aufgrund eines derartigen Konsensus zwischen Kollegium und Schulleiter noch Ende der zwanziger Jahre die Leitung im traditionellen Sinn »gut zu betätigen«.⁴⁰ Im allgemeinen verlief die Entwicklung jedoch dahin, daß der anfangs widerstrebende Teil der Lehrerschaft die in der kollegialen Schulleitung liegenden Vorzüge mehr und mehr zu schätzen lernte und daß sich damit das kollegiale Prinzip auch an den höheren Schulen auf den Schulbetrieb demokratisierend auszuwirken begann. Mitte der zwanziger Jahre soll es nach dem in dieser Hinsicht gewiß unverdächtigen Zeugnis der »Hamburger Lehrerzeitung« auch unter den Oberlehrern nur noch »einige politische Heißsporne« gegeben haben, »die gar zu gern wieder unter die Bevormundung eines Direktors zurückkröchen«.⁴¹

Diese Entwicklung bildete den Anlaß zu einer von den Rechtsparteien unterstützten Initiative in der Schulleiterfrage im Frühjahr 1926. Im »Centralauschuß hamburgischer Bürgervereine« gelang es Anfang März dem deutschnationalen Oberlehrer Carl Berthau, einen Antrag an die Oberschulbehörde durchzusetzen, mit dem die durch die Bürgervereine vertretenen Kreise der Bevölkerung eine Wiederherstellung des verantwortlichen Schulleiteramtes forderten. Dies geschah unter Hinweis darauf, daß »in Preußen und anderen deutschen Ländern« dieses Amt »niemals abgeschafft worden« sei und »auch in den hamburgischen Berufsschulen« bestehe, ferner mit dem nicht näher erklärten Zusatz: »unter Aufrechterhaltung der Selbstverwaltung«.⁴² Was damit gemeint war, erhellt aus einer Eingabe, die 24 von insgesamt 30 Leitern höherer Staatsschulen am 17. Mai 1926 an die Behörde richteten. Wie die Bürgervereine forderten auch sie eine Stärkung der Schulleiterposition. Darüber hinaus aber ging es den Unterzeichnern um die Verwandlung des befristeten Wahlamtes in ein Wahlamt auf Lebenszeit. Nach drei Jahren sollten Lehrkörper und Elternvertreter dem Schulleiter durch Wiederwahl »lebenslängliche Amtsdauer« zusprechen können.⁴³ Die überwiegende Mehrheit der Unterzeichner hätte, wenn diese Forderung Gesetz geworden wäre, die »lebenslängliche« Leiter-Qualifikation bereits vorzuweisen gehabt.⁴⁴

Die 24 Antragsteller konnten davon ausgehen, daß ihre Bestrebungen nicht nur von der oppositionellen DNVP, sondern auch von der

an der Regierungskoalition beteiligten DVP unterstützt würden. Ende April 1926 hatte der DVP-Abgeordnete Diethmar Hurtzig in einer Schuldebatte der Bürgerschaft hinsichtlich der Selbstverwaltung entschieden für die »Wiederherstellung des Zustandes, den wir früher hatten«, plädiert. Daß mit der kollegialen Schulleitung auch »die nachrevolutionären Elternräte verschwinden werden, wie Tausende von ›Räten‹ auch verschwunden sind« – daran hatte der DVP-Sprecher keinen Zweifel gelassen.⁴⁵

Dieser Rückhalt bei den Rechtsparteien reichte jedoch nicht aus. Auf einer stark besuchten Versammlung des Philologenvereins am 15. Juni 1926 protestierten die Oberlehrer gegen das eigenmächtige Vorgehen der von ihnen gewählten Schulleiter und betonten ausdrücklich, daß sie eine Änderung des Selbstverwaltungsgesetzes ablehnten.⁴⁶ Es sollte sich hierfür auch bis 1933 in der Hamburger Bürgerschaft keine Mehrheit finden.

Schulaufsicht und zentrale Verwaltung

Auf der unteren Ebene der einzelnen Schulen waren mit dem Selbstverwaltungsgesetz vom 12. April 1920 die Vorstellungen der Volksschullehrer weitgehend verwirklicht worden. Darüber hinausgehende Forderungen, die auf eine Reform des gesamten Verwaltungsaufbaus im Schulwesen abzielten, hatte das Gesetz jedoch unerfüllt gelassen; es enthielt keine Bestimmungen über die Schulaufsicht und die höhere Verwaltung. Die »Pädagogische Reform« bezeichnete das Gesetz daher als einen Torso und ließ keinen Zweifel daran, daß die Reformbewegung das Problem der Abgrenzung von Staatshoheit, Selbstverwaltung und Elternrecht in diesen Bereichen »nicht in einem andern Geiste gelöst« wissen wollte als auf der unteren Ebene.⁴⁷ Die 1919/20 von den beiden Lehrerräten und von der »Gesellschaft der Freunde« hierzu erarbeiteten Entwürfe zeigen deutlich, daß an einen rätedemokratischen Aufbau gedacht war, durch den das Schulwesen bürokratischen und politisch-parlamentarischen Einflüssen weitgehend entzogen werden sollte.⁴⁸ Nach diesen Vorstellungen sollte die Schulaufsicht wenigstens bis zur Ebene der Inspektoren ebenso wie die Schulleitung im Wege der Personalpolitik von unten besetzt werden. In der zentralen Verwaltungsinstantz sollte den Vertretern der Lehrer- und Elternschaft entscheidendes Gewicht zukommen. Diese Frage, wo die »Spitze der Selbstverwaltung« liegen sollte, hoffte die Reformbewegung nach Inkrafttreten des Selbstverwaltungsgesetzes noch in ihrem Sinne entscheiden zu können. Es zeigte sich jedoch schon bald, daß Behörde, Senat

und Reformparteien nicht bereit waren, die Selbstverwaltung über den Bereich der einzelnen Schule hinaus in wesentlichem Umfang in die Organe des Staates vordringen zu lassen.

Hinsichtlich der Schulinspektoren blieb es bei der Vorkriegsregelung, der Ernennung durch die Behörde. Jedoch erfolgte diese Personalpolitik von oben in der Weise, daß in den ersten Nachkriegsjahren ausschließlich führende Vertreter der Reformbewegung in den Aufsichtsdienst des Volksschulwesens gelangten. Bei ihnen handelte es sich zunächst um den Reformpädagogen Carl Götze, der sich in der Kunsterziehungsbewegung sowie als Vorstandsmitglied des von Prof. Karl Umlauf geleiteten »Bundes für Schulreform« weit über Hamburg hinaus einen Namen gemacht hatte. Götze, der der SPD angehörte, wurde zum 1. Januar 1920 zum Schulinspektor ernannt. Knapp ein Jahr später im Zusammenhang mit der Berufung Umlaufs in das neu geschaffene Amt des Landesschulrats wurde Götze als dessen Nachfolger Schulrat für das Volksschulwesen.⁴⁹ Zum 1. Januar 1921 folgte die Ernennung des Demokraten Fritz von Borstel zum Schulinspektor. Auch mit ihm, der in den für die hamburgische Schulreform bedeutsamen Jahren 1917 bis 1920 Proponent der »Gesellschaft der Freunde« gewesen war, gelangte ein Vertrauensmann der Reformbewegung und darüber hinaus weitester Volksschullehrerkreise in die Schulverwaltung.⁵⁰ Eine personalpolitisch wie sachlich nicht weniger glückliche Wahl traf die Oberschulbehörde schließlich im Frühjahr 1922 mit der Ernennung des Sozialdemokraten Richard Ballerstaedt zum Schulinspektor; er war im Revolutionswinter als entschiedener Anwalt der Selbstverwaltung hervorgetreten und zählte zu den schulpolitisch profiliertesten Köpfen der Hamburger Reformbewegung.⁵¹ Die Behörde ließ damit erkennen, daß sie durchaus bereit war, den Aufsichtsdienst durch Personen versehen zu lassen, die das Vertrauen der Lehrerschaft besaßen.⁵² Daß sie darüber hinaus auch bereit war, dieses Amt weitgehend zu entbürokratisieren, kam darin zum Ausdruck, daß die Schulinspektoren die Amtsbezeichnung »Kreisschulrat« erhielten. Die von der Reformbewegung erstrebte Trennung des Aufsichtsdienstes von der Verwaltung, die Umwandlung des Aufsichtsbeamten zum »Schulpfleger einer freien, von Lehrerschaft und Eltern getragenen Schule«, war damit allerdings nicht erreicht.⁵³ Das aber lag, wie die Untersuchung zur äußeren Reform zeigte, nicht an der unzureichenden Reform des Aufsichtsdienstes, sondern daran, daß unter den Bedingungen des Grundschulgesetzes eine freie Entwicklung der Schule im Sinne der Hamburger Reformbewegung nicht realisierbar war.

Auch die Vertretung der Selbstverwaltung in der Oberschulbehörde fand eine für die Reformbewegung enttäuschende Regelung. Sowohl die Reformers als auch die schulpolitisch konservativen Gruppen hatten dafür plädiert, die Behörde »möglichst zu entpolitisieren«, das heißt dem angeblich unpolitischen Sachverstand der Lehrer- und Elternvertreter in der Behörde einen stärkeren Einfluß zu sichern als dem traditionell gewichtigen bürgerschaftlichen Element.⁵⁴ Für die Reformbewegung war dabei die Erfahrung bestimmend, daß die ihr nahestehenden Kollegen in der Bürgerschaft die Forderungen des Reformprogramms — so im Falle der Schulgeldfrage — aus Gründen der Parteidisziplin oder aus anderen politischen Rücksichten nicht immer mit der Entschiedenheit vertreten konnten, die ihrer schulpolitischen Überzeugung entsprochen hätte.⁵⁵ Die konservativen Gruppen, deren Interessen in der Bürgerschaft von den Rechtsparteien wahrgenommen wurden, konnten angesichts der dort bestehenden Mehrheitsverhältnisse eher hoffen, über die Selbstverwaltungsorgane Vertreter in die Behörde zu bringen. Das Gesetz über die Zusammensetzung der Oberschulbehörde vom 15. Juli 1921 trug diesen Bestrebungen zur Stärkung der Repräsentanz der Selbstverwaltung dadurch Rechnung, daß die in der Senatsvorlage vorgesehene Zahl von je zwei Lehrer- und Elternvertretern auf je drei Sitze erhöht wurde.⁵⁶ Im Prinzip hielt das Gesetz aber an der politischen Lösung der Vorkriegszeit fest. Die Bürgerschaft behielt gegenüber den Vertretern der Verwaltung und der Selbstverwaltung den maßgebenden Einfluß in der Oberschulbehörde. Damit wurde, wie ein sozialdemokratischer Elternsprecher die Auffassung seiner Partei formulierte, sichergestellt, daß »durch die Selbstverwaltung die Schule nicht aus dem Ganzen herausgehoben« wurde,⁵⁷ daß sie vielmehr in das parlamentarisch-demokratische System voll integriert blieb.

Der Schulbeirat

Eine wichtige Vorentscheidung darüber, wie weit die Selbstverwaltung in die staatlichen Verwaltungsorgane hinaufreichen sollte, war indirekt bereits mit dem Selbstverwaltungsgesetz getroffen worden. Einem Vorschlag des zweiten Lehrerrats entsprechend sah das Gesetz ein zentrales Selbstverwaltungsorgan vor, den Schulbeirat. Er bestand aus einer Lehrer- und einer Elternkammer von je 100 Vertretern aller allgemeinbildenden Schulen. Diese Vertreter waren alle zwei Jahre von den Lehrern und den Elternräten der einzelnen Schulen zu wählen.⁵⁸ Als antragsberechtigte und gutachtlich zu hörende Körperschaft

stand dieser Beirat zur Oberschulbehörde in einem ähnlich begrenzten Kompetenzverhältnis wie in der Vorkriegszeit die Schulsynode, in der allerdings die Elternschaft nicht vertreten gewesen war. In der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern im zentralen Selbstverwaltungsorgan lag denn auch nicht nur das eigentlich Neue, sondern auch die primäre Funktion des Schulbeirats. Er war durchaus nicht in erster Linie als Beirat zur Vermittlung von Anregungen und Entscheidungshilfen für Verwaltung und Gesetzgeber oder gar als deren Kontrollinstanz in pädagogischen und schulpolitischen Fragen gedacht. Vielmehr bestand seine hauptsächliche Aufgabe in der Pflege der Beziehungen zwischen Elternschaft und Lehrerschaft.⁵⁹ Dabei ging es nun aber nicht – wie bei den Elternräten der einzelnen Schulen – um eine engere Verbindung zwischen den Eltern und derjenigen Schule, die ihre Kinder besuchten, sondern um eine Annäherung von Eltern- und Lehrerschaft der einzelnen Schulgattungen. Der Schulbeirat sollte, wie es in der Begründung zur Senatsvorlage heißt, vor allem »dahin wirken, daß sich die gesamte Elternschaft wie auch die gesamte Lehrerschaft als eine durch gemeinsame Ziele verbundene Einheit fühlt«. Durch »gleichgerichtete«, das heißt auf die »gedeihliche Entwicklung des hamburgischen Schulwesens« bezogene Arbeit sollte der Schulbeirat zum Abbau der in diesen Fragen in Eltern- und Lehrerschaft wirksamen sozialen, politischen und weltanschaulichen Gegensätze beitragen und damit »ein Vertrauensverhältnis beider Gruppen gegenüber der Oberschulbehörde sicherstellen«. ⁶⁰

Ein solches »Vertrauensverhältnis zur Oberschulbehörde« bestand seit dem Frühjahr 1919 am wenigsten in der Lehrer- und Elternschaft der höheren Schulen. Die formale Konstruktion des Schulbeirats zeigt denn auch deutlich, daß ihm vornehmlich die Aufgabe gestellt war, diese Kreise im Sinne der amtlichen Schulpolitik zu integrieren. Wie für die Elternräte der einzelnen Schulen galt nach dem Selbstverwaltungsgesetz auch für die Lehrer- und Elternkammer das Verhältniswahlrecht mit freien Listen.⁶¹ Im Falle der Elternräte hatten die Wahlberechtigten jeweils für diejenige Schule die Kandidaten zu wählen, mit der sie durch den Schulbesuch ihrer Kinder durch persönliche Interessen verbunden waren. Bei den Wahlen zum Schulbeirat kam dieser persönliche Interessenbezug lediglich darin zum Ausdruck, daß die Lehrer und die Elternräte getrennte Wahlkörper bildeten. Ohne Rücksicht auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulgattung hatten alle wahlberechtigten Lehrer und Eltern jeweils für ihre Kammer die Kandidaten aller Schulgattungen zu wählen. Die Zahl der zu Wählenden war aber für die einzelnen Schulgattungen annähernd in Entspre-

chung zu ihrem Anteil am gesamten allgemeinbildenden Schulwesen festgelegt. Den Volksschulen, die mit weitem Abstand die Mehrheit der Wahlberechtigten stellten, standen in Lehrer- und Elternkammer je 72 Sitze zur Verfügung, den höheren Staats- und Privatschulen zusammen die restlichen je 28 Sitze.⁶²

Das Wahlrecht für den Schulbeirat setzte im Grunde die restlos durchgeführte Einheitsschule bereits voraus. Mit der abgestuften Sitz-zuteilung wurde dem Umstand Rechnung getragen, daß diese Voraussetzung noch nicht gegeben war, daß vielmehr das Schulwesen nach wie vor eine ständische Gliederung aufwies. Das Wahlrecht entsprach den Grundsätzen des politischen Parlamentarismus und erforderte die Bildung von schulpolitischen Gruppen, die organisatorisch und finanziell in der Lage waren, alle zwei Jahre Wahlkämpfe zu bestreiten, und zwar jeweils für die Elternratswahlen, aus denen die Wahlmänner für die Elternkammer hervorgingen, und für die Wahlen zum Schulbeirat. Die nach dem ständischen Prinzip vorgenommene unterschiedliche Kontingentierung der Sitze im Schulbeirat legte es nahe, diese Organisationen vertikal aufzubauen, so daß sie in der Lage waren, alle Schulgattungen zu repräsentieren. Zwar konnte die Reformbewegung auf eine zahlreiche Anhängerschaft unter den Lehrern und Eltern der Volksschulen rechnen, denen mit Abstand das stärkste Kontingent zugewilligt worden war. Es mußte ihr aber daran gelegen sein, im Schulbeirat über eine möglichst große Zahl geeigneter Vertreter auch der anderen Schulgattungen zu verfügen, was voraussetzte, daß sie in den Kreisen der höheren Schulen und der Privatschulen Anhänger warb. Umgekehrt und in noch weitaus stärkerem Maße waren die reformgegnerischen Interessenvertreter dieser Schulgattungen, denen jeweils nur ein schmales Kontingent an Sitzen zustand, auf einen möglichst breiten Rückhalt in der Lehrer- und Elternschaft der Volksschulen angewiesen. Nur wenn es ihnen gelang, sich diesen Rückhalt zu verschaffen, konnte von den konservativen Kräften an den höheren und den Privatschulen erwartet werden, daß sie sich mit der Selbstverwaltung auch auf der zentralen Ebene des Schulbeirats anfreundeten. Es ist bezeichnend, daß der Philologenverein in seinen Schulforderungen vom März 1924, mit denen er den Rechtsparteien in den bevorstehenden Wahlkämpfen den Rücken stärken wollte, eine Organisation der Selbstverwaltung verlangte, die in den das höhere Schulwesen betreffenden Angelegenheiten der Lehrer- und Elternschaft dieser Schulen »durch ihre berufenen Vertreter« im Schulbeirat »einen bestimmenden Einfluß sichert«.⁶³ In diesem Sinne bekannte der deutschnationale Oberlehrer Dr. Theodor Mühe, der im Philologenverein seit der Poli-

tisierung des Vorstandes im Frühjahr 1924 als zweiter Vorsitzender eine führende Rolle spielte, in einer Kontroverse mit der »Hamburger Lehrerzeitung«, sein Widerspruch gelte nicht der »Selbstverwaltung an sich«, sondern »der ›Selbstverwaltung‹ in Führungsstrichen«, wie die der Novemberrevolution folgende Entwicklung sie herbeigeführt habe; er sei demnach vor allem gegen »die heutige Verfassung des Schulbeirats«.64

Nach Inkrafttreten des Selbstverwaltungsgesetzes mußten jedenfalls beide Richtungen, die reformerisch eingestellten Kreise der Volksschulen und die konservativen Interessenvertreter der höheren und der Privatschulen, schulpolitische Organisationen zu schaffen versuchen, die auf eine Integration von Lehrern und Eltern aller im Schulbeirat vertretenen Schulgattungen abzielten. Das aber war nur möglich auf der Grundlage jeweils einheitlicher politischer und weltanschaulicher Überzeugungen und darauf beruhender Programme, die den Gegensatz zu anderen schulpolitischen Richtungen erkennen ließen, durch Betonung des Gegensätzlichen also, sowie durch Abstimmung von Ziel und Taktik in der Schulpolitik, wenn nicht gar durch direkte organisatorische Zusammenarbeit mit den entsprechenden politischen Parteien.

Schulpolitische Organisationen der Lehrer

Daß die Übertragung von Grundsätzen des politischen Parlamentarismus auf die Selbstverwaltung der Schulen zur Bildung derartiger politisch akzentuierter Organisationen führen würde, hatte sich bereits bei den Wahlen zum zweiten Lehrerrat vom 31. Mai 1919 gezeigt, die im wesentlichen nach denselben Grundsätzen durchgeführt wurden wie die späteren Lehrerkammerwahlen. Am 2. Mai 1919 trat ein »Wahlverband nichtsozialistischer Lehrer und Lehrerinnen« unter Vorsitz des konservativen Rektors Hans Harbeck zu einer Versammlung zusammen, auf der beschlossen wurde, mit »anderen Lehrergruppen« Wahlvorschläge zu vereinbaren.⁶⁵ An diesen Ansätzen einer nichtsozialistischen vertikalen Gruppenbildung scheiterten wenige Tage später Bemühungen der Reformbewegung, eine von ihr beeinflusste »gemeinsame Liste« der »Gesellschaft der Freunde« zustandezubringen. Daraus könne, so wurde von konservativer Seite geltend gemacht, nur eine »Mischmaschliste« entstehen, auf der eine »kleine besonders rührige Gruppe« zum Nachteil der nicht aktiv mitarbeitenden Mehrheit der Vereinsmitglieder eine ungebührlich starke Vertretung erlangen würde. In der gut besuchten Arbeitsversammlung der »Gesellschaft der Freunde« überwog die Meinung, daß über die tatsächlichen Mehrheits-

verhältnisse sowie darüber, zu welchen Parteien sich die Lehrerschaft bekenne, Klarheit geschaffen werden müsse.⁶⁶

Parallel hierzu liefen Bemühungen des Oberlehrervereins, die Vertretung der Interessen der höheren Schulen in seinem Sinne durch Festlegung getrennter Wahlkörper für die einzelnen Schulgattungen in der Wahlordnung für den Lehrerrat sicherzustellen. Dieser Versuch, die Wähler ebenso wie die Kandidaten nach dem Standesschulprinzip zu gliedern, scheiterte jedoch Mitte Mai auf der zur Abstimmung über die Wahlordnung einberufenen allgemeinen hamburgischen Lehrerversammlung.⁶⁷ Daraufhin unterstützte der Oberlehrerverein, der vorsorglich Anfang Mai mit Dr. Theodor Körner, dem Vorsitzenden der im Revolutionswinter zur Abwehr des schulpolitischen »Radikalismus« gegründeten gemäßigt konservativen Vereinigung »Aufbau«, einen Mann der rechten Mitte und damit einen geeigneten Vermittler zwischen den konservativen Lehrerkreisen an seine Spitze gestellt hatte, gemeinsam mit dem »Arbeitsausschuß für das höhere Schulwesen« den vertikalen Zusammenschluß »nichtsozialistischer« Lehrer aller Schulgattungen.⁶⁸ Das Ergebnis bildete eine vom »Aufbau« präsentierte »unpolitische Liste«. Die politische Richtung dieser Liste war dadurch gekennzeichnet, daß sich auf ihr auffallend viele Namen von Lehrern und Lehrerinnen fanden, die sich aktiv in der DVP betätigten,⁶⁹ ferner die Namen einiger Deutschnationaler.⁷⁰ Die deutschnationale Lehrerprominenz stellte eine gesonderte »rechte« Liste auf.⁷¹ Die Reformbewegung trat mit zwei Wahlvorschlägen hervor, einem sozialistischen und einem demokratischen,⁷² die von den Lehrergruppen der entsprechenden politischen Parteien aufgestellt worden waren.⁷³

Die nach diesen politischen Listen erfolgten Lehrerratswahlen vom Mai 1919 sind für den vorliegenden Zusammenhang unter zwei Gesichtspunkten von Bedeutung. Ihre politische und psychologische Bedeutung bestand darin, daß sie klarstellten, wo die Hamburger Lehrerschaft ein halbes Jahr nach der Revolution schulpolitisch stand. Das Wahlergebnis fiel zu einem entschiedenen Bekenntnis gegen den »Radikalismus« aus, den die Lehrerschaft in der sozialistischen Liste vertreten sah.⁷⁴ Diese Liste erhielt insgesamt und – zur allgemeinen Überraschung – auch für die Volksschulen nur 20 Prozent der Stimmen. Für die demokratische Liste hatten 36 Prozent der Wähler gestimmt. Damit war zwar eine Mehrheit der Reformbewegung auch im zweiten Lehrerrat sichergestellt; als ein dezidiertes Votum für die Schulreform konnten diese zusammen 56 Prozent der Reformlisten jedoch nicht angesehen werden. Das eigentlich Sensationelle an den Mai-Wahlen bildete jedoch das wider Erwarten günstige Abschneiden

der »unpolitischen« Gruppe. Zu ihr hatten sich insgesamt 38 Prozent der Lehrerschaft bekannt, ein Erfolg, dessen Schwerpunkte bei den Volksschulen und den Privatschulen lagen. Die deutschnational-christliche Liste der »Rechten« war demgegenüber mit nur 6 Prozent der Stimmen weit zurückgeblieben, was als Zeichen dafür zu deuten ist, daß die konservative Lehrerschaft den nichtsozialistischen Ansatz der »Unpolitischen« politisch-taktisch für wirksamer hielt.

Die Bedeutung dieser Lehrerratswahlen vom Mai 1919 liegt ferner darin, daß sich bereits hier Vertikal-Gruppierungen abgezeichnet hatten, deren politischer Ansatz unverkennbar war. Daran änderte sich im Prinzip auch nichts, als sich die Reformbewegung – unter dem Eindruck der Niederlage, die die sozialistische Gruppe im Mai 1919 hatte hinnehmen müssen – im Winter 1919/20 für künftige Lehrerratswahlen auf ein gemeinsames Vorgehen einigte. Unter der Bedingung, daß auch die anderen Gruppen von der Aufstellung parteipolitischer Listen absehen würden, verzichtete der »Deutsch-demokratische Lehrerbund« auf einen eigenen Wahlvorschlag.⁷⁵ Der »Aufbau« und die Rechte ließen sich damit jedoch nicht gewinnen. Zu den ersten Lehrerkammerwahlen nach dem neuen Selbstverwaltungsgesetz im Juni 1920 konnten die »Gesellschaft der Freunde«, der demokratisch orientierte Volksschullehrerinnen-Verein und die Landschullehrer zwar eine sogenannte »Vereinsliste« präsentieren; auf ihr kandidierten jedoch lediglich Sozialisten und Demokraten gemeinsam.⁷⁶ Das Ergebnis fiel für die Reformbewegung keineswegs befriedigend aus. Sie errang nur 50 Prozent der Mandate. Ferner zeigte sich, daß der »nichtsozialistische« Teil der Lehrerschaft von der bei der freien Listenwahl bestehenden Möglichkeit, auf dem gegnerischen Wahlvorschlag unerwünschte Namen zu streichen, ausgiebig Gebrauch gemacht hatte: Nicht nur USPD- und KPD-Kandidaten, sondern auch profilierte Sozialdemokraten wie Richard Ballerstaedt und Wilhelm Paulsen waren nicht gewählt worden.⁷⁷ Das konservative Blatt »Der Aufbau« stellte mit Genugtuung fest, die Wähler hätten »sicher und verständig die Gemäßigten« aus der »Vereinsliste« herausgesucht. Auch insofern bedeute die Wahl »ein Abrücken der Hamburger Lehrerschaft vom Radikalismus und damit in mancher Beziehung geradezu eine Ehrenrettung«.⁷⁸

Die Folge dieser zweiten sozialistischen Wahniederlage war, daß bei den im Herbst 1921 von der Lehrerkammer vorzunehmenden Vertreterwahlen kein Sozialdemokrat und auch kein führendes Mitglied der »Gesellschaft der Freunde« in die Oberschulbehörde gelangte.⁷⁹ Damit war die Hoffnung des radikalen Flügels der Reform-

bewegung, über die Selbstverwaltung auf die Gestaltung des Schulwesens in den entscheidenden ersten Nachkriegsjahren maßgeblichen Einfluß zu gewinnen, zusammengebrochen. Daraufhin versuchten diese Lehrerkreise, eine Änderung des für den Schulbeirat geltenden Wahlrechts zu erwirken. Sie regten entsprechende Anträge der »Gesellschaft der Freunde« und der vorwiegend sozialdemokratischen Links-Fraktion der Elternkammer an die Bürgerschaft an, in denen gefordert wurde, statt der freien Listen, die die Wahl geschlossener Gruppen erschwerte, ein Wahlverfahren mit gebundenen Listen einzuführen. Davon werde, so heißt es in starker Überschätzung der Möglichkeiten des Schulbeirats in einer Eingabe der Links-Fraktion der Elternkammer, die »fort- oder rückschrittliche Entwicklung« des hamburgischen Schulwesens in den kommenden Jahren »wesentlich beeinflusst«. ⁸⁰ Die Bürgerschaft kam den Antragstellern jedoch nur auf halbem Wege entgegen. Sie folgte der Auffassung des Senats, daß die Auswahl der Kandidaten »nicht völlig in die Hand der politischen Parteien oder bestimmter Gruppen gelegt werden« sollte. ⁸¹ Mit der Novelle zum Selbstverwaltungsgesetz vom 21. April 1922 wurde entsprechend dem Senatsantrag sowohl für die Elternrats- als auch für die Schulbeiratswahlen das System der einfach gebundenen Listen eingeführt, für das sich vor allem die Demokraten eingesetzt hatten. ⁸² Dieses Verfahren nötigte zwar die Wähler zur Entscheidung für eine bestimmte Partei- oder Gruppenliste, beließ ihnen aber die Freiheit des Streichens einzelner Namen auf der gewählten Liste und damit die Möglichkeit einer Wertung der Kandidaten.

Von dieser Möglichkeit, die Bewerber ihrer Partei durch Streichen der übrigen Kandidaten der »Vereinsliste« zu begünstigen, machten die sozialdemokratischen Lehrer fortan äußerst diszipliniert Gebrauch. Bei den Lehrerkammerwahlen 1922 bewirkte eine entsprechende »Streichparole«, daß von 33 Kandidaten, die die sozialdemokratische Gruppe in der »Gesellschaft der Freunde« auf der »Vereinsliste« hatte placieren können, 20 gewählt wurden. ⁸³ Die »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen« konnte befriedigt feststellen, daß die Vereinsfraktion 1922 eine »starke Radikalisierung« in ihrem Sinne erfahren habe. ⁸⁴

Mit dieser Form der »Radikalisierung« war einerseits endgültig die Absicht durchkreuzt, die die demokratische Lehrergruppe 1920 mit ihrer Zustimmung zur »Vereinsliste« verfolgt hatte, nämlich diese Liste für alle den beteiligten Vereinen angehörenden Lehrer wählbar zu machen, unter den konservativen Mitgliedern dieser Vereine zumindest für diejenigen, die den »Aufbau« unterstützten. Der »Auf-

bau« blieb jedoch bei seiner eigenen Liste. Andererseits vereitelten die sozialdemokratischen Lehrer mit ihrem Vorgehen einen Versuch des Vorstands der »Gesellschaft der Freunde«, an dessen Gelingen sie selbst in hohem Maße interessiert waren. Dieser Versuch war darauf gerichtet, im Lehrerverein den gewerkschaftlichen Organisationsgedanken auch in schulpolitischen Fragen durchzusetzen, das heißt die politisch und weltanschaulich durchaus verschieden eingestellten rund 4.000 Mitglieder des »Kassenvereins« auch in diesen Fragen zur Organisationsdisziplin zu erziehen. Dabei hatten gerade die sozialdemokratischen Lehrer das Ziel verfolgt, dem schulpolitischen Kurs des sozialdemokratischen Schulsenators von der »Gesellschaft der Freunde« wie vor allem vom zentralen Selbstverwaltungsorgan aus einen verlässlichen Rückhalt zu bieten. Der »radikale« Flügel im Lehrerverein hatte in der Vorkriegszeit erleben müssen, daß die konservative Opposition innerhalb der »Gesellschaft der Freunde« in politisch bedeutsamen Fragen gegenüber der Reform-Gruppe die Mehrheit der »Kassenvereins«-Mitglieder hinter sich zu bringen vermochte. Diese Erfahrungen hätten den sozialdemokratischen Lehrern auch nach 1918 ein behutsameres Vorgehen im Umgang mit der traditionellen Vereinsopposition nahelegen müssen.

Mehrere Jahre lang versuchte die Reformbewegung vergeblich, die »Aufbau«-Gruppe an die Organisation zu binden und sie damit zu neutralisieren, während umgekehrt der »Aufbau« sich erfolglos bemühte, im Vorstand der »Gesellschaft der Freunde« doch noch Einfluß zu gewinnen, ohne seine vereinsgegnersiche konservative Wahlliste der Organisationsraison zu opfern.⁸⁵ Nach ergebnislosem Verlauf dieser Auseinandersetzungen mußten beide Seiten 1923/24 ihre Hoffnungen aufgeben.

Unmittelbar nach der Reichstagswahl vom Mai 1924, deren Ausgang einen restaurativen Rückstoß in der Schulpolitik auch in Hamburg nicht mehr unmöglich erscheinen ließ, und unmittelbar vor den ebenfalls im Mai stattfindenden Hamburger Schulbeiratswahlen ermahnten führende Vereinsvertreter ein letztes Mal die Mitglieder zu Einigkeit und Geschlossenheit. Sie forderten denjenigen Teil der Lehrerschaft, der sich bei früheren Wahlen »vom politischen Zuge« habe bestimmen lassen, »eine der politisch eingestellten Gegenlisten zu wählen«, vergebens dazu auf, sich »diesmal doch mehr der Verantwortung gegen die Ziele bewußt zu sein, für die die Lehrerschaft im letzten Jahrhundert gekämpft« habe.⁸⁶

Der »Aufbau«, dessen Anhänger sich auch vor dem Krieg für diese Ziele keineswegs engagiert hatten, ließ sich durch solche Ermahnungen

nicht beeindruckten. Er setzte seinen selbständigen Kurs fort und zog sich fortan von der Mitarbeit in der »Gesellschaft der Freunde« weitgehend zurück.⁸⁷ Im Gegensatz zu seiner Elterngruppe, deren Entwicklung weiter unten darzustellen sein wird, konnte er sich bis 1933 in der Lehrerkammer neben der »Rechten« als fast gleich starke Fraktion behaupten.⁸⁸ Die »Vereinsliste« vermochte dagegen nach 1920 nur ein einziges Mal – 1926, als in der Bürgerschaft die Verabschiedung des Gesetzes über das Universitätsstudium der Volksschullehrer bevorstand – gegenüber den beiden konservativen Listen die Mehrheit in der Lehrerkammer zu erlangen.⁸⁹ In allen anderen Wahlperioden blieb also die Reformbewegung in der Lehrerkammer in der Minderheit. Zwar stand ihr eine starke linke Elternfraktion zur Seite, die stets über mehr als 50 Prozent der Sitze in der Elternkammer verfügte. In den Jahren 1922 bis 1926 wurde dadurch aber auch im Plenum des Schulbeirats eine reformerische Mehrheit nicht gewährleistet. Vielmehr waren in dieser Zeit die Gruppen der Linken und der um Restauration bemühten Rechten annähernd gleich stark.⁹⁰ Die Frage, ob die Reformbewegung im Schulbeirat eine stärkere Position erlangt hätte, wenn die sozialdemokratischen »Radikalisierungs«-Versuche im Lehrerverein wie vor allem bei den Lehrerkammerwahlen unterblieben wären, muß offengelassen werden. Die Lehrerschaft war jedenfalls nicht bereit, das zentrale Selbstverwaltungsorgan zum unbestrittenen Vorposten der Reformbewegung werden zu lassen.

Aufbau und Entwicklung der schulpolitischen Elternorganisationen

Noch stärker und sehr viel offener als bei den Lehrern standen im Falle der Elternschaft die Bildung und die Entwicklung der schulpolitischen Gruppen unter politischem Vorzeichen. Für sie konnte auf bestehende Organisationen nach Art der Lehrervereine nicht zurückgegriffen werden. Schon aus diesem rein organisatorisch-technischen Grund lag daher eine politische Gruppenbildung nahe. Hinzu kam, daß es den Eltern für ihre Stimmabgabe bei den Schulwahlen sowohl an Personenkenntnis fehlte wie auch weitgehend an der Möglichkeit, pädagogische und schulpolitische Programme nach anderen als politischen und weltanschaulichen Gesichtspunkten zu beurteilen. Daher war im Falle der zu schaffenden Elternorganisationen von vornherein mit einem starken Interesse der politischen Parteien und der weltanschaulichen Verbände zu rechnen. Dieses Interesse und das daraus folgende direkte oder indirekte Engagement konnten sich nicht auf die Wahlen zur zentralen Elternkammer beschränken. Da

diese Kammer von den Elternräten zu wählen war, mußten die interessierten Parteien und Verbände bereits bei den Elternratswahlen ihren Einfluß zur Geltung zu bringen versuchen, womit eine Politisierung der Selbstverwaltungsorgane auch auf der unteren Ebene der einzelnen Schule unvermeidlich erschien.

Die Sozialdemokraten hatten bereits 1919 mit der Bildung einer »Arbeitsgemeinschaft der sozialistischen Elternräte« die Grundlage für eine solche politische Elternorganisation geschaffen.⁹¹ Aus dieser »Arbeitsgemeinschaft« rekrutierten sich die sozialdemokratischen Schulvertrauensleute, die auf Anweisung der Parteiorganisation an den einzelnen Schulen zur Vorbereitung der ersten Elternratswahlen Mitte Mai 1920 für die Aufstellung von »Listen mit parteigenössischen Namen« zu sorgen hatten.⁹² Das SPD-Parteiorgan »Hamburger Echo« begann etwa eine Woche vor den Wahlen mit der systematischen Aufklärung über die Bedeutung der Selbstverwaltungsorgane und der Schulwahlen. Auch versuchte das Blatt wiederholt, den Parteimitgliedern klarzumachen, daß mit Rücksicht auf die Beteiligung der USPD an den Elternratswahlen sowie vor allem mit Rücksicht auf die Agitation konservativer Gruppen für »unpolitische« Listen seitens der SPD »die Politik nicht ausgeschaltet werden« dürfe.⁹³ In diesem Sinne rief das »Echo« am Wahltag, dem 16. Mai, zur Stimmabgabe für die SPD-Listen auf mit der Versicherung, die Eltern sorgten auf diese Weise »am besten dafür, daß das Arbeitsfeld der Schulelternräte nicht zum Tummelplatz politischer Streitigkeiten wird.«⁹⁴

Den von konservativer Seite erhobenen Vorwurf, mit dieser Form der Agitation den politischen Parteikampf in das Schulleben hineingetragen zu haben, mußten die Sozialdemokraten sich gefallen lassen.⁹⁵ Sie hatten bei den Lehrerratswahlen im Mai 1919 erkennen müssen, daß sie in der zentralen Lehrervertretung eine Mehrheit vorerst nicht erringen konnten. Wollte die Partei dem von ihr gestellten Schulsenator und seiner Reformpolitik im Schulbeirat einen hinreichenden Rückhalt verschaffen, so war sie darauf angewiesen, sie sozialdemokratischen Eltern zu mobilisieren. Sie tat dies von Anfang an planvoll und von Wahl zu Wahl mit verstärktem Einsatz seitens der Parteiorganisation. Zwischen den Wahlen sorgte die »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen« für eine systematische Schulung der Parteimitglieder unter den Elternräten in Schul- und Erziehungsfragen.⁹⁶ Rechtzeitig vor den Wahlen hielten die sozialdemokratischen Schulvertrauensleute mit Unterstützung von Mitgliedern der Lehrer-Arbeitsgemeinschaft an den einzelnen Schulen Elternversammlungen ab, bei denen für die Kandidaten der Partei geworben

wurde. Zwei Tage vor den Wahlen verbreitete die Partei in Auflagen von 200.000 und mehr Exemplaren Flugblätter, die über die Bedeutung der Elternratswahlen für die sozialdemokratische Schulpolitik aufklärten.⁹⁷ Zu besonderen Anstrengungen setzte die SPD im Mai 1924 an, als die Hamburger Elternratswahlen nur wenige Tage nach der Reichstagswahl stattfanden, bei der die Rechtsparteien nicht ohne Erfolg die Schulfrage stark in den Vordergrund gestellt hatten. Trotz starker Erschöpfung der Mitglieder und Wähler durch den vorausgegangenen Reichstagswahlkampf brachte die Partei zur Vorbereitung der Elternratswahlen in zehn Distrikten »große Mitgliederversammlungen« zustande, ferner drei öffentliche Elternversammlungen. Darüber hinaus ließ sie durch die Parteibezirke Flugblattwerbung von Haus zu Haus betreiben.⁹⁸ Zwei Jahre später stellten sozialdemokratische Lehrer und Elternräte gemeinsam eine Wahlzeitung her, die »Hamburger Elternzeitung«, die sich als so erfolgreich erwies, daß die linken Gruppen des Schulbeirats, die bei diesen Wahlen 1926 zum erstenmal eine sichere Mehrheit erzielten, das Blatt fortan in ihrem Auftrag von einer sozialdemokratischen Lehrer- und Elternkommission herausgeben ließen.⁹⁹ Aufgabe dieser monatlich erscheinenden »Hamburger Elternzeitung« war es, in der Elternschaft ein »Massenheer schulpolitischer Kämpfer« zu gewinnen und zu schulen.¹⁰⁰

Die Tatsache, daß die Hamburger SPD von Anfang an für die Sammlung eines schulpolitischen »Massenheeres« am linken Flügel der Elternschaft ihren Parteiapparat einsetzte, war von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung und Entwicklung auch der übrigen Elternorganisationen. Die Unabhängigen Sozialdemokraten, die 1920 noch eigene Kandidaten für die Elternrats- und Elternkammerwahlen aufgestellt hatten, schlossen sich bereits bei den nächsten Schulwahlen im Frühjahr und Sommer 1922, also noch vor der Vereinigung der beiden Parteien, mit der SPD zur »Elterngemeinschaft Schulfortschritt« zusammen.¹⁰¹ Im selben Jahr trat die KPD in Hamburg zum erstenmal unter der Bezeichnung »Proletarischer Schulkampf« mit eigenen Elternlisten auf, denen allerdings weder 1922 noch bei den folgenden Schulwahlen ein nennenswerter Erfolg beschieden war.¹⁰² Das gleiche Schicksal widerfuhr den Demokraten. Sie hatten 1920 noch gehofft, wie bei den Wahlen zur Lehrerkammer so auch bei den Elternrats- und Elternkammerwahlen durch den Verzicht auf gesonderte sozialdemokratische Listen die parteipolitische Gruppenbildung innerhalb der Selbstverwaltung verhindern zu können. Ab 1922 stellte auch die DDP eigene Elternlisten auf, für die sie mit der Parole »Freie Bahn dem Tüchtigen« warb. Die Hoffnung, über diese Listen reformerisch

eingestellte bürgerliche Eltern, vor allem an den höheren Schulen und an den Privatschulen, in die Selbstverwaltungsorgane hineinbringen zu können, erfüllte sich nicht; nur zweimal — 1922 und 1924 — gelangten einige wenige DDP-Vertreter bis in die Elternkammer.

Diese auffallende Schwäche der demokratischen Mitte muß als Folge der von der SPD eingeleiteten parteipolitischen Differenzierung derjenigen Elternorganisationen angesehen werden, die für die Schulreform eintraten. Dadurch erhielten die Vertreter konservativer Schulpolitik die Möglichkeit, beim Aufbau rechtsgerichteter Elternorganisationen an das in bürgerlichen Kreisen verbreitete Ressentiment gegen Parteipolitik und besonders gegen das Hineintragen dieser Art von Politik in den Bereich von Schule und Erziehung zu appellieren. In diesem Sinne begann am rechten Flügel die Organisation der Elternschaft in ausdrücklichem Gegensatz zu den von der Sozialdemokratie angewendeten Methoden nach dem »unpolitischen« Rezept, das sich bereits bei den Lehrerratswahlen 1919 zur allgemeinen Überraschung als besonders wirksam erwiesen hatte.

Unmittelbar nach der Verabschiedung des Selbstverwaltungsgesetzes Mitte April 1920 bot sich die Vereinigung »Aufbau« in ihrer gleichnamigen Zeitschrift der konservativen Elternschaft als diejenige Sammlungsbewegung an, die im Gegensatz zum »Radikalismus« allen »parteilpolitischen Gesichtspunkten« prinzipiell fernstehe, die den »gesunden Gedanken der Reformbewegung« durchaus aufgeschlossen begegne, »alle revolutionären, verstiegenen Auswüchse« aber »rücksichtslos zu bekämpfen« gedenke.¹⁰³ Die Elternräte der höheren Schulen und der Privatschulen ließen sich nicht lange bitten. Bereits am 19. April 1920 hielten sie eine gemeinsame Versammlung ab, bei der der »Aufbau«-Experte für Selbstverwaltung, Prof. Dr. Franz Geppert, ein einstimmendes Referat hielt, während ein dem »Aufbau« nahestehender Elternvertreter zur Frage der Elternorganisation und der bevorstehenden Elternwahlen Stellung nahm. Im Vordergrund stand die Befürchtung, mit der Einheitsschulreform werde ein Umschichtungsprozeß eingeleitet; man sprach behutsam von einer Entwicklung, die es möglich erscheinen lasse, daß an den höheren Schulen »in absehbarer Zeit die Persönlichkeiten und Anschauungen wechseln« könnten. Um dieser unerwünschten Wirkung der Einheitsschule zu begegnen, müsse die gegenwärtige Elternschaft der höheren Schule unbedingt ihre Abneigung und Gleichgültigkeit gegenüber der Selbstverwaltung überwinden. Fraglos habe »die in einer ganz bestimmten Richtung« — das heißt der sozialistischen — »politisch fest organisierte Elternschaft in der Gesamtheit der Elternräte die Mehrheit«. Es gelte daher, durch eine

»unpolitische« Liste ein Gegengewicht zu schaffen. Auf dieser Liste hätten, so führte der Elternsprecher aus, Personen zu kandidieren, »die zwar im Leben irgendeiner Partei angehören müßten, in der Mitarbeit an der Schule aber gewillt sind, ihre politische Überzeugung zugunsten der pädagogischen zurückzustellen«. ¹⁰⁴ Die Versammlung beschloß, der »Aufbau« solle in diesem Sinne zum Sammelpunkt aller »Unpolitischen« werden. ¹⁰⁵

Diese Sammlung konservativer Eltern erfolgte zunächst ohne Aufstellung eines klaren schulpolitischen und pädagogischen Programms. Im Frühjahr 1920 standen im Mittelpunkt der unpolitischen Elternwerbung vielmehr allgemein gehaltene Parolen wie: »Nur Arbeit, Mitarbeit kann in Zeiten des Umsturzes helfen« oder »Nicht Revolution« — als ob davon 1920 noch die Rede gewesen wäre —, »sondern Reform ist der Weg jedes wahren Fortschritts«. ¹⁰⁶ Damit wurde nicht nur auf die Volksschuleltern Rücksicht genommen, die zu dieser Zeit noch fast ausschließlich den Unterschichten angehörten und daher für ihre Kinder von der Einheitsschulreform bisher vorenthaltene Aufstiegsmöglichkeiten erhofften. Auch die unterschiedliche Beurteilung der Frage religiöser Schulerziehung innerhalb der konservativen Elternschaft wurde durch den Verzicht auf Formulierung konkreter Forderungen ausgeklammert. Nur so ließ sich die Bildung einer breit angelegten Antiradikalismusfront ermöglichen, der Eltern aller Schulgattungen und Bekenntnisse beitreten konnten.

Die Arbeit im ersten Schulbeirat, in dem die »Aufbau«-Gruppe immerhin 40 Prozent der Elternmandate innehatte, zwang dann jedoch von Fall zu Fall zu konkreten Stellungnahmen, die auf der breiten Grundlage einer konservativen Sammlungsbewegung immer schwieriger wurden. Bezeichnenderweise war es die Behandlung des ersten Entwurfs für ein Reichsgesetz zum Weimarer Schulkompromiß über die Einrichtung konfessioneller und weltlicher Schulen (Art. 146, 2 RV) im Juli 1921, bei der die Gegensätze auf der konservativen Seite der Elternkammer offenkundig wurden: Die Anhänger der Bekenntnisschule vermochten den zur Vermittlung neigenden Vertretern einer christlichen Simultanschule nicht mehr zu folgen. ¹⁰⁷ Als dieser Reichschulgesetzentwurf im Januar 1922 im Reichstag zur Beratung anstand, sahen interessierte orthodoxe und kirchliche Kreise den Zeitpunkt gekommen, eine rechtskonservative Elternorganisation zu schaffen, die für die Bekenntnisschule werben und damit der DNVP, die sich im Reichstag für diese Schulform einsetzte, in den Selbstverwaltungsorganen den Rücken stärken sollte. ¹⁰⁸

In Hamburg erfolgte in diesem Sinne unter der Regie von orthodoxen Pastoren und Religionslehrern sowie unter Mitwirkung des deutschnationalen Oberlehrers Carl Bertheau, eines führenden Mitgliedes der Rechtsfraktion der Lehrerkammer, in einer stark besuchten öffentlichen Elternversammlung am 13. Januar 1922 die Gründung des »Evangelischen Elternbundes«. ¹⁰⁹ Bei den Schulwahlen 1922 gelang es diesem Bund noch nicht, in den Elternräten der einzelnen Schulen so weit Fuß zu fassen, daß von dort aus eine Vertretung in der zentralen Elternkammer gesichert erscheinen konnte. Deshalb trat der »Evangelische Elternbund« in diesem ersten Jahr seines Bestehens bei den Wahlen zum Schulbeirat auch noch nicht mit einer eigenen Liste auf. Vielmehr überließ er die Durchführung des Wahlkampfes einem ad hoc gebildeten »Wahlausschuß der Fraktion der Rechten«, dem neben prominenten deutschnationalen Lehrern Vertreter orthodox-lutherischer und katholischer Lehrerkreise angehörten. ¹¹⁰ In dem Aufruf, den dieser Wahlausschuß »An die Eltern und Lehrer Hamburgs« richtete, war von der Bekenntnisschule bezeichnenderweise nicht in der Form einer konkreten Forderung die Rede, sondern mehr indirekt im Zusammenhang einer breit angelegten Polemik gegen den »Radikalismus«, der die Entstehung solcher Schulen zu verhindern und »vorhandene Bekenntnisschulen« — womit offenbar die zur gleichen Zeit vom Hamburger Staat durch Subventionen am Leben erhaltenen Privatschulen gemeint waren — »zu beseitigen« versuche. Der Aufruf wandte sich an alle diejenigen, die den Kampf gegen den »Radikalismus« und »für Religion und vaterländische Gesinnung, für Ehrfurcht vor unserer Geschichte und Aufrechterhaltung unserer deutschen Bildung rückhaltlos und ohne Kompromisse« geführt wissen wollten. ¹¹¹ Das aber waren vornehmlich deutschnationale Elternkreise, die der »Aufbau« 1920 durch seine auf Breitenwirkung zielende und daher unprofiliert-kompromißlerisch wirkende Agitation nur in sehr begrenztem Umfange zu aktivieren vermocht hatte. ¹¹² Zwar versicherte der Wahlausschuß, die Fraktion der Rechten in Lehrer- und Elternkammer werde »nicht auf dem Boden einer bestimmten politischen Partei« stehen. ¹¹³ Tatsächlich setzte aber 1922, mit der Organisierung einer rechtskonservativen Gruppe, am rechten Flügel der Elternschaft sowohl sachlich als auch personell eine parteipolitische Differenzierung ein.

Der »Aufbau«, dessen Elterngruppe von 1922 an als »Elternbund E. V.« auftrat, schwenkte auf die schulpolitische Linie der DVP ein, was vor allem darin zum Ausdruck kam, daß er wie diese eindeutig die christlich-nationale Simultanschule forderte. Die Rechtsfraktion der Lehrerkammer und der »Evangelische Elternbund« stimmten da-

gegen, vor allem in der Frage der Bekenntnisschule, mit der DNVP überein. Auf eine parteipolitische Differenzierung in personeller Hinsicht kann aus den Wahlvorschlägen geschlossen werden: Bereits 1922 kandidierte kein deutschnationaler Oberlehrer, zwei Jahre später auch kein deutschnationaler Volksschullehrer mehr auf der Liste des »Aufbau«. Die Namen der profiliertesten unter diesen abgewanderten Deutschnationalen tauchten dafür 1924 auf der Rechtsliste wieder auf.¹¹⁴ Eine entsprechende Entwicklung lassen die Wahlvorschläge der beiden konservativen Elterngruppen erkennen.¹¹⁵ Im Frühjahr 1924 sah der Vorsitzende der Vereinigung »Aufbau«, Dr. Theodor Körner, sich zu dem Eingeständnis veranlaßt: »Manche unserer früheren Freunde sind von uns gegangen, sie haben geglaubt, der veränderten politischen Situation sich anpassen zu sollen«. ¹¹⁶ Dieser veränderten politischen Situation entsprach — wie an anderer Stelle gezeigt — das Bestreben der Rechtsparteien, vor allem der DNVP, bei der im Mai 1924 stattfindenden Reichstagswahl und bei der Bürgerschaftswahl im Herbst die Schulfrage besonders herauszustellen. Das aber war ohne Akzentuierung der Gegensätze im konservativen Lager nicht möglich. Dr. Körner hatte dies Ende März 1924 erfahren müssen, als er wegen seines »unpolitisch«-vermittelnden Kurses als Vorsitzender des Philologen-Vereins gestürzt worden war.¹¹⁷

Diese Klärung in politischer Hinsicht hatte zur Folge, daß »Aufbau« und »Elternbund« ab 1924, zumal nach der Einbeziehung der DVP in die Hamburger Regierungskoalition im Frühjahr 1925, eine stärker vermittelnde Position einnehmen mußten. Dabei gelang es lediglich dem »Aufbau«, sich zwischen der Reformbewegung und der deutschnationalen Lehrerschaft im Schulbeirat zu behaupten.¹¹⁸ Der »Elternbund« vermochte dagegen kaum noch Wähler anzuziehen: 1924 erzielte er bei den Elternratswahlen noch 7,2 Prozent, bei den Wahlen zur Elternkammer sogar noch 18 Prozent der Mandate. Zwei Jahre später entfielen auf den »Elternbund« nurmehr 2,0 Prozent der Elternrats- und 6 Prozent der Elternkammer-Mandate. 1928 brachte er nicht einmal eine Liste für die Elternkammerwahlen zustande.¹¹⁹ In dem Maße aber, in dem mit dem volksparteilich orientierten »Elternbund« die rechte Mitte zur Bedeutungslosigkeit absank, konnte der politisch zur DNVP tendierende »Evangelische Elternbund« unter Führung des Hauptpastors an St. Michaelis, D. Dr. Simon Schöffel, seine Position stärken: In der Elternkammer verfügte Schöffels konfessionell-lutherische Elternbewegung 1924 über 28 Sitze, 1926 brachte sie es auf 31, 1928 — als die Konkurrenz des »Elternbundes« nicht mehr bestand — auf 39 Vertreter.¹²⁰ Das aber lag, wie der folgende Vergleich mit den

Ergebnissen der Elternratswahlen zeigt, nicht etwa daran, daß die konservative Elternschaft Hamburgs sich in ständig wachsender Zahl von Wert und Notwendigkeit der lutherischen Bekenntnisschule hätte überzeugen lassen.

Die Elternrats-Mandate des »Evangelischen Elternbundes« beliefen sich 1924 auf 18,3 Prozent, 1926 auf 15,7 Prozent und 1928 auf 21,8 Prozent.¹²¹ Die erheblich höher liegenden Ergebnisse bei den Wahlen zur Elternkammer erklären sich daraus, daß an zahlreichen Schulen die Elternräte nicht über »politische« oder sonstige Gruppenlisten, sondern über sogenannte Schullisten gewählt wurden, das heißt über Listen einzelner Schulen, an denen sich die Elternschaft auf einen gemeinsamen Wahlaufsatz hatte einigen können. In politischer Hinsicht konnten diese »Schullisten« durchaus unterschiedlich gerichtet sein. Worauf es dabei ankam, war dies: im Sinne der an der betreffenden Schule vorherrschenden Richtung zuverlässige Wahlmänner für die Elternkammerwahlen zu gewinnen. Auffallend ist nun, daß der Schwerpunkt dieser »Schullisten« eindeutig bei den Privatschulen lag. Ferner fällt auf, daß diese Schulen 1926 nicht weniger als 24,0 Prozent aller Elternräte Hamburgs stellten, in absoluten Zahlen 710, von denen 660 über die »Schullisten« und nur die restlichen 50 über die Liste des »Evangelischen Elternbundes« gewählt worden waren. Zwei Jahre später stellten die Privatschulen noch 16,0 Prozent der Elternräte, in absoluten Zahlen 453, die sich aus 387 Kandidaten der »Schullisten« und aus 66 Kandidaten des »Evangelischen Elternbundes« zusammensetzten.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, daß die Elternschaft der Privatschulen in ihrer überwiegenden Mehrheit es entweder nicht für nötig hielt oder aber nicht bereit oder auch gar nicht in der Lage war, ihre Elternräte aus dezidierten Anhängern der lutherischen Bekenntnisschule zu bilden.¹²² Andererseits ist zu bedenken, daß in den beiden zitierten Wahljahren, und zwar in besonderem Maße 1926, den Privatschulen noch der Abbau ihrer Vorschulen und Vorschulklassen und damit eine Gefährdung ihrer wirtschaftlichen Existenz drohte. Ihnen mußte daher an einer möglichst starken Vertretung ihrer Interessen in der Elternkammer gelegen sein. Daher ist damit zu rechnen, daß dem »Evangelischen Elternbund«, der für die Erhaltung der Privatschulen entschieden eintrat, weil er sie für »Stützpunkte unseres evangelischen Glaubens« hielt und sie bis zur Einrichtung staatlicher Konfessionsschulen als Ersatz für diese auf keinen Fall missen wollte,¹²³ bei den Elternkammerwahlen von den über die »Schullisten« der Privatschulen gewählten Elternräte erhebliche Unterstützung zuteil wurde.

Ein weiterer Grund für die Entwicklung des »Evangelischen Elternbundes« zur maßgeblichen rechten Flügelgruppe in der Elternkammer lag darin, daß er — wie außer ihm nur die »Elterngemeinschaft Schulfortschritt« am linken Flügel — »über den ganzen Staat eine wohlgeführte Organisation« besaß.¹²⁴ War es der sozialdemokratischen Elterngruppe möglich, sich für Werbe- und Wahlkampfzwecke weitgehend der Parteiorganisation zu bedienen, so hatte der »Evangelische Elternbund« sich Mitte der zwanziger Jahre unter Schöffels Leitung einen eigenen organisatorischen Apparat selbst aufgebaut. Über Struktur und Arbeitsweise dieser Organisation gibt eine für den Kirchenrat bestimmte Denkschrift Schöffels an Senior D. Horn vom 24. April 1930 Auskunft.¹²⁵ Danach unterhielt der »Evangelische Elternbund« im hamburgischen Staatsgebiet 30 Bezirksvorstände, die von einem Zentralvorstand und einer zentralen Geschäftsstelle betreut und gelenkt wurden. Durchschnittlich hielt der Bund, zumeist in den Bezirken, jährlich 50 bis 60 Versammlungen ab. Vor den Schulwahlen machte ein Stab von 250 Mitarbeitern des Bundes bis zu 6.000 Hausbesuche. Flugblattwerbung während des Wahlkampfes erfolgte durch Flugblätter der Bezirke sowie durch ein allgemeines Flugblatt des »Evangelischen Elternbundes«, das 1930 in einer Auflage von 120.000 Exemplaren verbreitet wurde. Nachdem die »Elterngemeinschaft Schulfortschritt« bei den Schulbeiratswahlen 1926 mit der »Hamburger Elternzeitung« an die Wähler herangetreten war, gab Schöffel von Oktober 1926 an ein »Evangelisches Elternblatt« als monatlich erscheinendes Organ seines Bundes heraus; es wurde allen Mitgliedern zugeschickt. Im Frühjahr 1930 zählte der Bund 5.700 eingeschriebene Mitglieder »aus allen Schichten der Bevölkerung«; vor allem »die werktätige Bevölkerung« soll, wie Schöffel in seiner Denkschrift besonders hervorhob, »zu tausenden« dem »Evangelischen Elternbund« angehört haben.¹²⁶ Obwohl dieser Denkschrift zufolge zwei Drittel der Mitglieder finanziell nicht in der Lage waren, Beiträge zu zahlen, nahm der Bund jährlich durchschnittlich 5.800 Mark an Mitgliedsbeiträgen ein. In welchem Umfang und von welcher Seite dem »Evangelischen Elternbund« Spenden zuzugingen, ob von privaten Förderern, aus Wirtschaftskreisen oder von der DNVP, ist nicht festzustellen. Daß es derartige Förderer gab, geht aus der Denkschrift für Senior D. Horn hervor. Schöffel deutet an, daß der ehrenamtlichen Geschäftsführerin »zwei Hilfsarbeiterinnen zur Verfügung stehen, über deren Bezahlung ich nichts weiß, da sie der Elternbund nicht bezahlt«.¹²⁷ Seit der Begründung des Elternblattes im Herbst 1926 erhielt der Bund von der Landeskirche einen jährlichen Zuschuß von 1.000 bis 2.500 Mark.¹²⁸ »Ohne

diese Unterstützung der Kirche«, bekannte Schöffel 1930, »wäre uns die durchgreifende Wahlarbeit nicht möglich«. ¹²⁹

Die Schwäche der schulpolitischen Mitte

Den beiden Elterngruppen der linken und rechten Mitte war es nicht gelungen, Organisationen aufzubauen und finanzielle Mittel zu beschaffen, die eine solche »durchgreifende Wahlarbeit« ermöglicht hätten. Der demokratischen Elterngruppe »Freie Bahn dem Tüchtigen« standen weder Mitgliederbeiträge noch Einnahmen aus einer eigenen Zeitschrift zur Verfügung. Die Vereinigung »Aufbau« muß dagegen in den ersten Nachkriegsjahren finanziell verhältnismäßig gut ausgestattet gewesen sein. Im Frühjahr 1920 erhob sie von ihren Mitgliedern keine Beiträge; die Bezieher ihrer Zeitschrift bat sie jedoch um nicht nur ideelle, sondern auch materielle Unterstützung. ¹³⁰ Zur Verbreitung ihres Blattes in möglichst zahlungskräftigen Kreisen bediente sich die Vereinigung, wie ihr das »Hamburger Echo« im November 1921 nachwies, der »Propagandastelle zur Erhaltung des freien, selbständigen Unternehmertums«. ¹³¹ An derartiger Förderung scheint es, nachdem die DVP der Hamburger Regierungskoalition beigetreten war, gefehlt zu haben. Zu den Elternrats- und Schulbeiratswahlen 1930 erließ der »Aufbau« zweimal einen Aufruf zu Wahlspenden. ¹³² Die Elterngruppe des »Aufbau«, die sich nach der Wahlniederlage von 1928 aufgelöst hatte und erst Ende 1929 unter dem Vorsitz von Prof. Moritz Holzmann vom Wilhelm-Gymnasium, einem Mitglied der DVP, als »Hamburgischer Elternbund« neu gegründet worden war, richtete Anfang Februar 1930 an die Landeskirche einen Antrag auf »die gleiche geldliche Unterstützung, wie sie bisher der Evangelische Elternbund erfahren hat«. ¹³³ Daraufhin erhielt der Bund, zu dessen Vorstand auch der demokratisch eingestellte Hauptpastor D. Heinz Beckmann gehörte, von der Landeskirche für 1930 einen Zuschuß von 750 Mark. ¹³⁴ »Durchgreifende Wahlarbeit«, wie der rechtsstehende »Evangelische Elternbund« sie trieb, hatte nach Schöffels Angaben bereits 1928 rund 2.800 Mark gekostet; für 1930 wurde hierfür mit einem noch höheren Betrag gerechnet. ¹³⁵ Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang, daß der Landeskirche schon ein Jahr vorher, im Februar 1929, von dem Bürgerschaftsabgeordneten der DDP und Vorsitzenden von deren Hamburger Lehrergruppe, Max Traeger, in einer Sitzung des Schulbeirats der Vorwurf gemacht wurde, sie wahre »nicht die nötige Neutralität«, sondern unterstütze »die Elternbünde mit Geldmitteln«. ¹³⁶ Daß die Elterngruppe der rechten Mitte zu dieser

Zeit ebenso wie die demokratische Gruppe »Freie Bahn« organisatorisch und finanziell völlig darniederlag, mußte Traeger, der offenbar einen restlosen Zusammenbruch der Eltern-Mitte und einen weiteren Aufstieg von Schöffels konfessioneller Elternbewegung fürchtete, bekannt gewesen sein.

Daß sich die Elterngruppen der linken und rechten Mitte nach 1925 neben den beiden radikalen Flügelgruppen nicht mehr zu behaupten vermochten, liegt aber keineswegs primär an ihrer organisatorischen und finanziellen Schwäche. Vielmehr muß diese als Folge stark verminderten Interesses der Elternschaft an den von der Mitte vertretenen Zielen angesehen werden. Selbst die Flügelgruppen, die sozialdemokratische »Elterngemeinschaft Schulfortschritt« und der politisch zur DNVP tendierende »Evangelische Elternbund«, die über effiziente Organisationen verfügten und ideologisch anziehende Schulforderungen vertraten, klagten wiederholt über mangelndes Interesse der ihnen nahestehenden Elternkreise an Schulfragen, an Schulwahlen und an der Mitarbeit in den Selbstverwaltungsorganen.¹³⁷ Ein solches Interesse bei den von den Mittelparteien ansprechbaren Eltern zu wecken und lebendig zu erhalten, erwies sich demgegenüber als noch weitaus schwieriger. Bis 1924/25 waren im Bereich der äußeren Reform die wesentlichen Entscheidungen gefallen. Ungeklärt und heftig umstritten war danach lediglich das Problem der privaten Vorschulen. Gerade hierzu aber konnten die beiden Gruppen der Mitte zugkräftige Programme und Wahlparolen nicht aufstellen. Die Demokraten lehnten, obwohl sie nicht prinzipielle Gegner der Privaterziehung waren, die privaten Vorschulen wegen ihrer sozial trennenden Wirkung ab. Mit Rücksicht auf ihre bürgerlichen und mittelständischen Wähler konnten sie aber für die Abschaffung dieser Schulen lediglich den — in diesen Kreisen damals durchaus umstrittenen — Wert der für alle gemeinsamen Grundschule, nicht aber eine zündende Gemeinschaftsideologie ins Feld führen.¹³⁸ Der Elterngruppe des »Aufbau«, die sich wie die DVP auf die christlich-nationale Simultanschule festgelegt hatte, war es nicht möglich, für die Erhaltung der privaten Standesschulen mit dem Hinweis auf religiöse Gewissensbedenken oder gar mit konfessionellen Argumenten einzutreten.¹³⁹ Deshalb beschränkte sie sich im Wahlkampf darauf, ganz allgemein das Recht der Privatschulen auf Fortbestand neben dem öffentlichen Schulwesen zu betonen und darüber hinaus die Eltern auf den »besonderen Wert« der Privaterziehung hinzuweisen, auf die — wie es in der Wahlzeitung des »Aufbau« von 1924 heißt — »den ganzen Unterricht, die gesamte Erziehung durchflutende Grundstimmung, die wir den ›Geist‹ der Schule nennen.«¹⁴⁰

Derart vage Andeutungen klangen aber den Eltern, die ihren Kindern – sei es nun aus sozialen, politischen oder religiösen Gründen – die privaten Vorschulen unbedingt erhalten wissen wollten, offenbar zu wenig kämpferisch. Daran änderten auch die immer kräftigeren nationalen Töne in der Wahlpropaganda des »Aufbau« und seiner Elterngruppe nichts.¹⁴¹

Gerade das programmatische Vermeiden militanter Akzente in den aktuellen schulpolitischen Fragen war der Grund, weshalb diese beiden Gruppen die Elternschaft von der »Notwendigkeit der Mitte« nicht mehr zu überzeugen vermochten. Der realpolitisch-nüchterne Standpunkt, den Dr. Körner für den »Aufbau« 1926 dahin formulierte, es gelte, »im Abwägen des Möglichen das Erreichbare durchzuführen«, es komme darauf an, »ein Miteinander und nicht ein nur Gegeneinander« zu erstreben¹⁴² – eine solche pragmatisch-vermittelnde Position fand unter den Eltern, die nach 1925 für Schulfragen zu interessieren waren, keine Resonanz. Diese Eltern neigten vielmehr denjenigen Gruppen zu, die in ihren Programmen und Parolen die in Staat und Gesellschaft bestehenden politischen, sozialen und weltanschaulichen Gegensätze betonten und es verstanden, die schulpolitischen Auseinandersetzungen zu ideologisieren. In diesem Sinne gab die Hamburger SPD-Landesorganisation in einer Analyse der Ergebnisse der Schulwahlen von 1928 auf die Frage, warum sich das Interesse der Eltern immer mehr auf die beiden Flügelgruppen konzentrierte, die durchaus zutreffende Antwort: »weil sie den eigentlichen Kampf um die Schulreform führen«.¹⁴³

Die Problematik von Einheit und Pluralismus in der Selbstverwaltung

Im Anschluß an diese Äußerung der Hamburger SPD-Landesorganisation sei noch einmal an die Erwartungen erinnert, die Oberschulbehörde und Senat 1920 an die Selbstverwaltung geknüpft hatten.

Auf der unteren Ebene sollten die Elternräte die Verbindung zwischen Schule und Elternhaus so eng wie möglich gestalten. Zu diesem Zweck waren sie – wie außerhalb Hamburgs nur in Thüringen¹⁴⁴ – an der »unmittelbaren Verwaltung« der einzelnen Schule beteiligt worden.¹⁴⁵ Es konnte gezeigt werden, daß die damit verbundene Möglichkeit demokratischer Kontrolle in der Praxis hinter der Gemeinschaftspflege zurücktrat. Die Frage, ob und wieweit sich dabei Gemeinschaft in der Gestaltung des Schulbetriebs wie vor allem im Hinblick auf den Geist, in dem die einzelne Schule arbeitete, demokratisierend auswirkte, hing daher allein von dem Vorhandensein

politisch-demokratischer Substanz in Lehrerkollegium und Elternrat ab. Dieses Problem sollte vor allem für die Staatserziehung in der Weimarer Zeit, auf die weiter unten einzugehen sein wird, von Bedeutung sein.

Der Schulbeirat als zentrales Selbstverwaltungsorgan sollte nach den Vorstellungen von Behörde und Senat vor allem bewirken, daß die Lehrer- und Elternschaft aller Schulgattungen sich »als eine durch gemeinsame Ziele verbundene Einheit« verstehen lernte.¹⁴⁶ Diese Erwartung konnte er nicht erfüllen. Aufgrund seiner Konstruktion aus einer Verbindung des politisch-demokratischen Parlamentarismus und des ständischen Prinzips bewirkte der Schulbeirat eine Politisierung der Organisationen, die zu den Schulwahlen beider Ebenen Kandidaten präsentierten, vor allem der Elterngruppen, sowie eine Ideologisierung der von diesen Gruppen vertretenen Programme und der um sie geführten Auseinandersetzungen. Im Gegensatz zu den rätedemokratischen Forderungen der Reformbewegung lag die Spitze der Selbstverwaltung nicht in der Oberschulbehörde, sondern beim Schulbeirat. Er war damit ein Schulparlament ohne legislative oder exekutive Befugnisse und daher frei vom Zwang zum demokratisch-parlamentarischen Kompromiß.¹⁴⁷ Daher vermochte er die bestehenden ideologischen und schulpolitischen Gegensätze lediglich zur Darstellung zu bringen, nicht aber sie zu versöhnen oder gar aufzulösen. Wie die Entwicklung der Wahlergebnisse und der Mandatsverteilung zeigte, bewirkte der Schulbeirat daher nicht Einheit, sondern im Gegenteil — unter zunehmender Aufreibung der linken und rechten Mitte — eine Konzentration der schulpolitisch interessierten Kräfte auf jene Gruppen am linken und rechten Flügel, die sich im »eigentlichen Kampf um die Schulreform« unversöhnlich gegenüberstanden.

2] Schule, Kirche und Freidenkerbewegung. Zur religiös-weltanschaulichen Problematik der inneren Reform

In dem »eigentlichen Kampf um die Schulreform« ging es um diejenigen Probleme, die sich für die öffentliche Erziehung aus den in Staat und Gesellschaft wirksamen sozialen, weltanschaulichen und politischen Gegensätzen ergaben. Im Bereich der inneren Reform handelte es sich dabei vor allem um die religiöse Erziehung und um die Staatserziehung. Der vorrevolutionäre Staat hatte diese Probleme

ohne Rücksicht auf das Erziehungsrecht derjenigen Eltern, deren Überzeugungen der damals vorherrschenden Auffassung von Staatsraison nicht konform gingen, autoritär im Sinne einer Einheit regeln können, die tatsächlich nicht mehr bestand. Die Weimarer Reichsverfassung dagegen hatte, ihrem freiheitlich-demokratischen Ansatz entsprechend, den auf diesen Gebieten bestehenden Gegensätzen Rechnung getragen und vor allem im Hinblick auf die religiöse Erziehung, durch die die individuelle Glaubens- und Gewissensfreiheit berührt wurde, unter ausdrücklicher Anerkennung des Elternrechts den Weg zu pluralistischen Lösungen auf der Grundlage der Achtung von »Empfindungen Andersdenkender« gewiesen. Im vorliegenden Kapitel soll für das Problem der religiösen Erziehung gezeigt werden, wie dieses Angebot der Reichsverfassung, dem allerdings das in der Verfassung angekündigte Ausführungsgesetz nicht folgte, sich in Hamburg in der schulpolitischen Praxis auswirkte.

Der Versuch der SPD, in Hamburg die weltliche Schule durchzusetzen

Bei Inkrafttreten der Reichsverfassung im August 1919 bestand in Hamburg immer noch der Zustand, den der Arbeiter- und Soldatenrat am 10. Dezember 1918 durch Aufhebung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen geschaffen hatte. Der Sozialdemokrat Emil Krause, der nach der Neuwahl des Senats Ende März 1919 die Leitung des Volksschulwesens übernahm, hatte in der letzten Sitzung der alten, der vorrevolutionären Bürgerschaft am 5. März angekündigt, daß seine Partei diesen Zustand bis zum Erlaß des von der SPD angestrebten Reichsschulgesetzes unverändert bestehen lassen wolle.¹ Die Sozialdemokraten hatten gehofft, eine solche reichsgesetzliche Regelung des Schulwesens werde der sozialdemokratischen Forderung nach Weltlichkeit der öffentlichen Schulen so weit Rechnung tragen, daß in Hamburg wie in den übrigen deutschen Ländern, in denen die provisorischen Gewalten den Religionsunterricht abgeschafft hatten, dieser Unterricht künftig staatlicherseits nicht mehr erteilt zu werden brauche.

Über die Frage, ob die einschlägigen Bestimmungen der Weimarer Schulartikel dieser Erwartung entsprachen oder aber sie gegenstandslos gemacht hatten, bestand in der Hamburger Oberschulbehörde zunächst keine einhellige Auffassung.² Ein Teil der Mitglieder sah durch Artikel 149 die Verpflichtung gegeben, auf allen Stufen des öffentlichen Schulwesens religiöse Unterweisung in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft zu erteilen,

wenn auch unter Gewährleistung völliger Gewissensfreiheit für Erziehungsberechtigte und Lehrer. Diese Gruppe, für die der Schulrat für das höhere Schulwesen, Prof. Brütt, sprach, vertrat die Auffassung, daß die Übergangsbestimmung des Artikels 174, Satz 1, nach der es bis zum Erlaß eines Ausführungsgesetzes über die Modalitäten für die Einrichtung konfessioneller und weltlicher Schulen (Art. 146,2 RV.) »bei der bestehenden Rechtslage« zu bleiben habe, diese Pflicht der öffentlichen Schule zur Darbietung von Religionsunterricht nicht berühre, und daß daher dieser Unterricht unverzüglich wiederherzustellen sei.³ Eine andere Gruppe von Mitgliedern der Oberschulbehörde stellte sich dagegen auf den Standpunkt, den die sozialdemokratischen Vertreter bei den Verhandlungen über das Schulkompromiß eingenommen hatten, daß nämlich mit der »bestehenden Rechtslage« diejenige bei Inkrafttreten der Reichsverfassung gemeint sei,⁴ in Hamburg also der seit Dezember 1918 bestehende Zustand ohne Religionsunterricht.⁵ Den Vertretern dieser Auffassung kam es keineswegs nur darauf an, die Wiedereinführung des Religionsunterrichts bis zum Erlaß der reichsgesetzlichen Ausführungsbestimmungen, mit dem damals in naher Zeit gerechnet wurde, hinauszuschieben. Vielmehr gingen sie davon aus, die öffentlichen Schulen Hamburgs hätten durch die Aufhebung des Religionsunterrichtes weltlichen Charakter erhalten. Aus dieser Sicht hofften sie, es werde bei den Verhandlungen über das in Aussicht stehende Reichsgesetz gelingen, eine Gleichstellung Hamburgs mit denjenigen »Gebieten des Reichs« zu erwirken, in denen — wie in den klassischen Simultanschulländern — »eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule« gesetzlich bereits bestand und für die Artikel 174, Satz 2 Sonderregelungen vorsah, die diese Schulform schützen sollten.⁶

Für diese Richtung innerhalb der Oberschulbehörde bedeutete es zweifellos eine Enttäuschung, daß der Verfassungsreferent des Reichsinnenministeriums anlässlich der sogenannten Vorkonferenz zur Reichsschulkonferenz in Berlin am 22. Oktober 1919 auf Anfrage von Senatssyndikus Dr. Buehl die Auskunft erteilte, die Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats vom 10. Dezember 1918 sei nach Inkrafttreten der Reichsverfassung »unter allen Umständen nichtig«, und der Religionsunterricht müsse »baldmöglichst« wieder eingeführt werden.⁷ Unter dem Eindruck dieser Beurteilung der Rechtslage lenkten die Anhänger der weltlichen Schule in der Behörde ein. Am 22. November 1919 beschloß das Plenum unter Vorsitz von Senator Krause, dem Senat die Wiedereinführung des Religionsunterrichts zum 1. Januar 1920 zu empfehlen und die Eltern auf die Möglichkeit der Abmeldung

ihrer Kinder von diesem Unterricht hinzuweisen.⁸ Der Senat stimmte am 8. Dezember zu.⁹ Die Bevölkerung wurde durch eine von der Oberschulbehörde veranlaßte Pressenotiz auf die in Aussicht stehende Maßnahme bereits vorbereitet. Wenige Wochen später, am 3. Januar 1920, lasen jedoch die Hamburger in ihren Abendzeitungen, diese vorbereitende Mitteilung sei »verfrüht« gewesen; vorläufig könne der Religionsunterricht noch nicht wieder eingeführt werden, da zunächst die Bürgerschaft einen Beschluß über die Rechtsgültigkeit jener Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats vom 10. Dezember 1918 zu fassen haben werde.¹⁰ Was hatte diesen Sinneswandel in Behörde und Senat herbeigeführt?

In Berlin war Ende November 1919 der »Reichsschulausschuß« als Vertretung der Länder in Schulfragen beim Reichsinnenministerium zu seiner ersten Sitzung zusammengetreten. Bei diesen Beratungen hatte der sozialdemokratische Unterstaatssekretär im Reichsinnenministerium, Heinrich Schulz, zur Frage der weltlichen Schule Auffassungen vertreten, die in deutlichem Gegensatz zu der Auskunft standen, die Senatssyndikus Dr. Buehl Ende Oktober vom Verfassungsreferenten des Ministeriums erteilt worden war. In wenig präzisen Formulierungen zwar und mit dem ausdrücklichen Hinweis, er spreche »vorläufig für seine Person«, in der Sache jedoch unmißverständlich, hatte Schulz erklärt, die weltliche Schule entspreche darin, daß sie »für alle gemeinsame« Schule sei, dem Merkmal, durch das in Artikel 146, Absatz 1 die Simultanschule als Regelform der Volksschule gekennzeichnet sei. Wie diese könne deshalb auch die weltliche Schule »als Grundlage oder Ausgangspunkt betrachtet werden«.¹¹ Das hieß nichts anderes, als daß die Schule ohne Religionsunterricht dort, wo sie — wie in Hamburg — durch Landesgesetz bereits bestand, als Regelform angesehen werden könne gegenüber den erst nach Abstimmung der Eltern einzurichtenden konfessionellen Sonderformen.

Es fällt nun auf, daß unmittelbar nach dieser Tagung des Reichsschulausschusses, an der für Hamburg neben Schulrat Prof. Umlauf der sozialdemokratische Senator Krause teilgenommen hatte, in der Hansestadt eine gezielte Aktion einsetzte, die an die Äußerungen von Schulz anknüpfte. Am 3. Dezember richtete der Unterrichtsgesetz-Ausschuß der »Gesellschaft der Freunde« an den bürgerschaftlichen Ausschuß zur Prüfung der Rechtsbeständigkeit der vom Arbeiter- und Soldatenrat erlassenen Verordnungen eine Eingabe, in der darum ersucht wird, die Verordnung vom 10. Dezember 1918 über die Aufhebung des Religionsunterrichts »in dem Sinne auszulegen, daß damit für Hamburg die weltliche Schule eingeführt worden« sei.¹² Die Ein-

gabe war unterzeichnet von Richard Ballerstaedt, der sowohl SPD-Bürgerschaftsabgeordneter als auch Mitglied der Oberschulbehörde war. Am 15. Dezember stellte Ballerstaedt in der Behörde den Antrag, die Vorbereitungsarbeiten für die Wiedereinführung des Religionsunterrichts vorläufig einzustellen und eine nochmalige Besprechung der Angelegenheit herbeizuführen.¹³ Diese Besprechung erfolgte am 16. Dezember in einer Sitzung der Sektion für das Volksschulwesen. Zur Begründung seines Antrages verwies Ballerstaedt auf Informationen, die er »aus Berlin von einem Mitglied der Nationalversammlung« erhalten habe; danach werde dort hinsichtlich der Auslegung der einschlägigen Verfassungsbestimmungen über den Religionsunterricht »eine andere Ansicht vertreten« als diejenige, die wenige Wochen zuvor von Senatssyndikus Dr. Buehl übermittelt worden war.¹⁴ Senator Krause hatte sich — was er auch in der Sitzung mitteilte — am selben Tag bereits an Heinrich Schulz gewandt mit der Bitte um »sofortige authentische Erklärung des Reichsministers des Innern« zur Frage des Religionsunterrichts.¹⁵

Das von dem deutschdemokratischen Minister Koch unterzeichnete Antwortschreiben vom 24. Dezember 1919 läßt erkennen, daß sich in der Auslegung der Verfassungsbestimmungen im Reichsinnenministerium keine »andere Ansicht« durchgesetzt hatte. Es war Schulz aber gelungen, den Minister zu der politischen Entscheidung zu bewegen, »den Ländern in den Fragen des Religionsunterrichts bis auf weiteres freie Hand zu lassen, soweit die Regelung nicht offenkundig der Verfassung widerspricht«. Im Falle Hamburgs hielt Minister Koch diese Forderung für erfüllt, wenn die Bürgerschaft den Fortbestand der Aufhebungsverfügung vom 10. Dezember 1918 »in gesetzmäßiger Weise« anerkenne. Unter dieser Voraussetzung müsse es bis zum Erlaß reichsgesetzlicher Ausführungsbestimmungen zu Artikel 146, Abs. 2 »bei der vor der Verkündung der Verfassung (11. August 1919) geschaffenen Rechtslage bleiben«.¹⁶

Aufgrund dieser Antwort aus Berlin gelang es Senator Krause, den Senat in seiner Sitzung am 2. Januar 1920 für das von Minister Koch aufgezeigte Verfahren zu gewinnen.¹⁷ Die bereits Wochen vorher zum Jahresbeginn angekündigte Wiedereinführung des Religionsunterrichts wurde ausgesetzt; die Öffentlichkeit erhielt hiervon am 3. Januar durch eine von der Oberschulbehörde veranlaßte Pressenotiz Kenntnis;¹⁸ dem bürgerschaftlichen Ausschuß zur Prüfung der Verordnungen des Arbeiter- und Soldatenrats wurde zur Vorbereitung eines Beschlusses der Bürgerschaft über die Aufhebungsverfügung vom 10. Dezember 1918 das Schreiben des Reichsinnenministers zugestellt.¹⁹

Damit begann die zweite Phase der öffentlichen Auseinandersetzungen über den Religionsunterricht in Hamburg.

Senator Krause hatte sich, auf die Mehrheitsverhältnisse in der Bürgerschaft vertrauend, den Ablauf der Dinge ganz unproblematisch vorgestellt. Dem Vorsitzenden des Ausschusses, dem der SPD angehörenden Bürgerschaftspräsidenten Berthold Grosse, hatte er in einem Handschreiben bereits am 29. Dezember mitgeteilt: »Ich denke, daß nun am besten so prozediert wird, daß Du schleunigst den Ausschuß einberufst, ihn beschließen läßt, daß die betreffende Verordnung des A.- und S.-Rats gültig bleiben soll, die Sache dann *hervorragend* auf die nächste Sitzung der Bürgerschaft setzt, damit diese dann beschließen kann.« Dann habe, daran schien Krause kein Zweifel möglich, »die Oberschulbehörde die Hände frei«. ²⁰

Diese Hoffnung sollte sich nicht erfüllen. Nicht nur die Rechtsparteien widersetzten sich diesem Vorhaben. Auch die Hamburger Demokraten ließen sich auf den Versuch der SPD, die weltliche Schule als Errungenschaft der Revolution im veränderten politischen Klima nach Inkrafttreten der Reichsverfassung zu erhalten, nicht ein. Während jedoch die DNVP die Frage des Religionsunterrichts in Hamburg lediglich zum Anlaß für politisch effektvolle Anfragen in der Nationalversammlung nahm, in denen sie auf Durchführung der »zwingenden Vorschriften der Verfassung« drängte, ²¹ trafen sich die beiden anderen bürgerlichen Parteien auf der Basis konkreter schulpolitischer Ziele. Die DVP und die DDP verbanden mit ihrem Eintreten für den Religionsunterricht eine Konzeption, die für den vorliegenden Zusammenhang auch deshalb von Bedeutung ist, weil sie sich mit den Vorstellungen deckt, die nach Inkrafttreten der Reichsverfassung im Hamburger Kirchenrat vorherrschten. Beide Parteien lehnten die Bekenntnisschule entschieden ab. Ihre führenden Schulpolitiker waren sich klar darüber, daß die orthodoxe Elternbewegung für christliche Schulen im Revolutionswinter nur infolge der Abschaffung des Religionsunterrichts erheblichen Zulauf aus Kreisen gefunden hatte, die nach der treffenden Bemerkung eines DDP-Sprechers in der Bürgerschaft »sonst gleichgültig waren«. ²² Daraus folgerten sie, daß diese Kreise nur bei unverzüglicher Wiederherstellung des Religionsunterrichts und damit der in Hamburg herkömmlichen Simultanschule daran gehindert werden könnten, sich bei den im Weimarer Schulkompromiß vorgesehenen Elternabstimmungen für die Einrichtung von Bekenntnisschulen zu entscheiden. ²³ Hierin stimmten die beiden Parteien mit dem Kirchenrat ebenso überein wie in der Absicht, den Schwierigkeiten zu entgehen, die sich aus der in der Reichsverfassung

für den Religionsunterricht vorgesehenen »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft« ergebnen konnten. In der hamburgischen Landeskirche, in der der innerkirchliche Richtungsstreit zwischen Positiven und Liberalen schon in der Vorkriegszeit mit der Schulfrage eng verbunden gewesen war, gab es keine einheitlichen Grundsätze für den Religionsunterricht. Auch aus diesem Grunde empfahl es sich, möglichen Ansprüchen der positiven Richtung durch beschleunigte Wiederherstellung des vorrevolutionären Zustandes mit dem Rückhalt in der Elternschaft den Boden zu entziehen.²⁴

Für die Demokraten war darüber hinaus noch ein anderer Grund maßgebend. Sie lehnten den Versuch der SPD, die weltliche Schule – wie die DDP meinte – »gegen den Geist der Verfassung« durchsetzen zu wollen, nicht nur prinzipiell, sondern auch aus politischen Erwägungen ab. Darin sahen sie, wie Theodor Blinkmann am 10. März 1920, drei Tage vor dem Kapp-Putsch, in der Bürgerschaft ausführte, einen »Gewaltakt«, der das Rechtsempfinden eines Teils der Elternschaft verletzen und es den auf dem Boden der Verfassung stehenden Parteien erschweren würde, die Rechtsgrundlagen der jungen Republik gegenüber denjenigen zu schützen, die von rechts und von links – »und besonders jetzt von rechts« – gegen sie anstürmten.²⁵ Weiter unten wird zu zeigen sein, daß die Unfähigkeit der Parteien, sich im Reichstag auf ein Ausführungsgesetz zum Weimarer Schulkompromiß zu einigen, ähnliche Wirkungen haben sollte wie diejenigen, die die Hamburger Demokraten 1920 mit ihrem Eintreten für die Wiederherstellung des Religionsunterrichts zu vermeiden hofften.

Die Hamburger Sozialdemokraten ließen sich jedoch von den Argumenten der beiden bürgerlichen Parteien nicht beeindrucken. Gemeinsam mit den Abgeordneten der USPD bestätigte die SPD-Fraktion am 12. März 1920 in erster Lesung die Aufhebungsverordnung des Arbeiter- und Soldatenrats.²⁶ Ob die Hamburger Sozialdemokraten dies in der Meinung taten, Reichsminister Koch habe ihnen mit seinem Schreiben vom 24. Dezember 1919 jene »authentische Erklärung« zur Rechtslage gegeben, um die Senator Krause ihn ersucht hatte, oder ob sie sich des politischen Charakters der Entscheidung Kochs in dieser verfassungsrechtlich noch nicht eindeutig geklärten Frage bewußt waren, muß offenbleiben.²⁷ In der veränderten politischen Situation nach dem Kapp-Putsch und vor der Auflösung der Nationalversammlung sah Koch sich jedenfalls nicht mehr in der Lage, den Ländern, die den Religionsunterricht nach der Revolution abgeschafft hatten, weiter freie Hand zu lassen. Am 13. April mußte Unterstaats-

sekretär Schulz, der die treibende Kraft dieser Aktion gewesen sein dürfte, eine zweite deutschnationale Anfrage, die Hamburg und Bremen betraf, in der Nationalversammlung mit Erklärungen beantworten, die erkennen ließen, daß die Reichsregierung den landesgesetzlich geschaffenen Zustand ganz ohne Religionsunterricht verfassungsrechtlich nicht für zulässig hielt.²⁸ Dem Senat teilte Koch auf Rückfrage am 26. April mit, daß er, falls die Bürgerschaft diesen Zustand in zweiter Lesung bestätige, eine Entscheidung des Reichsgerichts herbeiführen müßte.²⁹ In Beantwortung einer schon weiter zurückliegenden Eingabe ließ Koch dies gleichzeitig den Hamburger Kirchenrat wissen.³⁰ Als bis Mitte Mai in Hamburg eine Entscheidung immer noch nicht gefallen war und auch ein »Dringlicher Antrag« der Kirchensynode an die Bürgerschaft keine Wirkung erzielt hatte,³¹ übergab der Kirchenrat das Schreiben von Reichsinnenminister Koch der Presse.³² Erst in der dadurch verschärfen Lage stimmte die Bürgerschaft einem ihr seit Mitte Mai vorliegenden Antrag des Senats zu, dem Reichsinnenminister zuvorzukommen und von Hamburg aus das Reichsgericht anzurufen.³³

Gleichzeitig mit diesem Hamburger Antrag lag dem Reichsgericht ein Antrag von Minister Koch zur Frage des Religionsunterrichts in Sachsen vor. Die Entscheidungen ergingen am 4. November und liefen für beide Länder darauf hinaus, daß die landesgesetzlich erfolgte Abschaffung des Religionsunterrichts zu den einschlägigen Bestimmungen der Reichsverfassung in Widerspruch stehe.³⁴ Auch Bremen hatte den Religionsunterricht wieder einführen müssen.³⁵ Damit war der Versuch der Sozialdemokraten, in denjenigen Ländern, in deren Parlamenten hierfür ein hinreichender Rückhalt bestand, die von den provisorischen Gewalten eingeführte weltliche Schule mit Hilfe des Artikels 174 der Reichsverfassung aufrechtzuerhalten, endgültig gescheitert.

Zu der Frage, warum dieser Versuch überhaupt gemacht wurde, können hier nur einige Hinweise gegeben werden. Die Sozialdemokraten hatten zwar in den abschließenden Verhandlungen über das Weimarer Schulkompromiß für den Artikel 174 eine Fassung durchgesetzt, mit der sie hofften, in Ländern wie Hamburg die de facto bestehende weltliche Schule unter den Schutz der für die Simultanschule gedachten Sperrklausel zu bringen. Der Verfassungsreferent des Reichsinnenministeriums war dann aber aufgrund des Zusammenhangs der das konfessionelle Problem betreffenden Bestimmungen zu einer anderen Auslegung gelangt. Daraufhin hatte Hamburg sich, wie gezeigt, auf die Wiedereinführung des Religionsunterrichts eingestellt.

Den Wendepunkt bedeutete dann die Tagung des Reichsschulausschusses Ende November/Anfang Dezember 1919 in Berlin. Hier zeigte sich, daß eine Einigung über das Ausführungsgesetz, das eine Abstimmung der Eltern über die von ihnen bevorzugte Schulform ermöglichen sollte, wegen schwerwiegender Meinungsverschiedenheiten in Einzelfragen sich nicht so schnell erzielen ließ, daß noch die Nationalversammlung das Gesetz würde verabschieden können.³⁶ Mit einer Veränderung der Mehrheitsverhältnisse im ersten Reichstag zugunsten der Parteien, die die weltliche Schule ablehnten, war zu rechnen. Unter diesem Gesichtspunkt mußte die Sperrklausel des Artikels 174 für die Sozialdemokratie verstärktes Interesse gewinnen.

Man wird dabei zu berücksichtigen haben, daß die Sozialdemokratie gerade in den Ländern, in denen sie die Parlamentsmehrheit stellte, ihren Wählern die weltliche Schule gern erhalten wollte. Andererseits kann aber nicht verkannt werden, daß gerade in Hamburg, wo im Revolutionswinter 1918/19 nach der Abschaffung des Religionsunterrichts hinreichend deutlich geworden war, welche politische Explosivkraft das Problem der religiösen Schulerziehung enthielt, die SPD wissen mußte, daß sie durch weiteres Hintanhalten dieses Unterrichts die an ihm interessierten und darüber hinaus weite bürgerliche und mittelständische Kreise nur noch weiter den Rechtsparteien in die Arme trieb. Eine solche Politik konnte nur bewirken, daß diese Kreise sich, wie ein DVP-Sprecher bereits im März 1920 in der Bürgerschaft der SPD entgegenhalten konnte, »um so fester zusammenschließen« und »um so energischer kämpfen« würden um das, was sie für »ihr gutes Recht« hielten.³⁷

Mit der Entscheidung des Reichsgerichts, die Gesetzeskraft besaß und daher unabhängig von Beschlüssen der Bürgerschaft die Wiedereinführung des Religionsunterrichts erzwang, hatten die Parteien der linken und rechten Mitte und mit ihnen die Anhänger der Simultanschule ihr Ziel erreicht. Die Parteien der Linken und Rechten und die Anhänger der weltlichen und der Bekenntnisschule konnten dagegen »ihr gutes Recht« erst vom Erlaß des noch im Stadium der Vorbereitung begriffenen Ausführungsgesetzes zum Weimarer Schulkompromiß erwarten. Es ist daher nicht verwunderlich, daß für die beiden schulpolitischen Flügelgruppen, die diese Sonderformen der Volksschule erstrebten, sowie für die SPD und die DNVP, die diese Gruppen unterstützten, die Wiedereinführung des Religionsunterrichts in Hamburg zum 1. Januar 1921 den Anlaß zum Eintritt in den Kampf um die weltliche und die christliche Schule bildete. In diesem »eigentlichen Kampf um die Schulreform« ging es um die Frage, ob in Hamburg

eine Entwicklung im Sinne der Einheit des Schulwesens bevorstand, das heißt auf der Grundlage der den Pluralismus der Weltanschauungen integrierenden Simultanschule, oder ob es den desintegrierenden Kräften der schulpolitischen Linken und Rechten gelingen würde, diese traditionelle Einheitlichkeit aufzulösen durch die Einrichtung einer Vielzahl von »Einheitsschulen« im Sinne ihrer jeweiligen Weltanschauung.

Bei der Darstellung dieser Auseinandersetzungen, die sich bis 1933 erstreckten und parallel zu den verschiedenen vergeblichen Versuchen vor allem der Rechtsparteien verliefen, im Reichstag ein Ausführungsgesetz zum Weimarer Schulkompromiß durchzubringen, soll von den beiden Flügelgruppen ausgegangen werden. Sodann ist zu zeigen, in welcher Weise sich unter dem Einfluß dieses von den Flügelgruppen geführten Schulkampfes die Schulpolitik der Oberschulbehörde und des Kirchenrats gestaltete.

Die Anhänger der weltlichen Schule als militante Minorität

Daß die Hamburger Reformbewegung den Kampf um die weltliche Schule kompromißlos zu führen gedachte, war bereits im Sommer 1919 vor und nach der endgültigen Verabschiedung der Weimarer Schulartikel durch die Nationalversammlung deutlich geworden. Der Gedanke der weltlichen Schule müsse, so heißt es in einem Leitartikel des Schriftleiters der »Pädagogischen Reform«, des Sozialdemokraten Johannes Hein, »weitermarschieren und aus Schulhaus und Lehrerverein auf die Elternschaft übergehen«. ³⁸ Die Agitation unter den Eltern wollte Hein ergänzt wissen durch einen Boykott des Religionsunterrichts seitens der Lehrer, die von ihrem in der Verfassung gewährten Recht, die Erteilung dieses Unterrichts abzulehnen, ausnahmslos Gebrauch machen müßten. ³⁹ Nur auf diesem Weg, so nahm Hein in offensichtlicher Verkennung der im Weimarer Schulkompromiß angelegten demokratisch-pluralistischen Lösung des Problems der religiösen und weltanschaulichen Gegensätze im Bereich der öffentlichen Erziehung an, werde der Kulturkampf »für immer« beendet werden können, werde es gelingen, »das deutsche Volk zu einer Einheit zusammenzuschmieden«. ⁴⁰

Bereits im Sommer 1920, nachdem der Senat beim Reichsgericht eine Entscheidung in der Frage des Religionsunterrichts in Hamburg beantragt hatte, nahmen einzelne sozialistisch-freidenkerische Volksschullehrer den Kampf um die weltliche Schule auf. Als Beispiel hierfür ist eine Umfrage zu nennen, die der Elternrat der Mädchenvolksschule

Ericasträße 41 unter Federführung des Schulleiters Friedrich Bloh im Juni 1920 unter den Eltern dieser Schule veranstaltete. Den Eltern war ein Rundschreiben zugestellt worden, in dem Lehrerkollegium und Elternrat mit ausgesprochen kirchenfeindlichen Formulierungen und mit unsachlich-polemischen Herabsetzungen christlicher Glaubenswahrheiten suggestiv für die Abgabe von Erklärungen für eine »bekenntnisfreie« Schule geworben hatten; statt Religionsunterricht solle »Lebenskunde« eingeführt werden, die den Kindern »alles bieten« werde, »was zur Erarbeitung einer vernünftigen Weltanschauung und zu rechter Lebensführung nötig« sei.⁴¹ Das sozialdemokratische »Hamburger Echo« veröffentlichte »das begrüßenswerte Rundschreiben« am 5. Juli 1920. Die Umfrage der Schule Ericasträße 41 kann daher als eine Aktion angesehen werden, durch die den sozialdemokratischen Eltern Hinweise für ihr Verhalten im Falle einer Wiedereinführung des Religionsunterrichts gegeben und durch die zugleich Elternräte und Lehrerkollegien zu ähnlichen vorbereitenden Maßnahmen angeregt werden sollten.⁴²

Mitte November 1920, noch vor Bekanntwerden der Reichsgerichtsentscheidung, berieten führende Hamburger SPD-Funktionäre mit der Ortsgruppe Hamburg der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands« über Möglichkeiten, »die Eltern, die nur noch lose mit der Kirche und ihren Feiern zusammenhängen oder schon innerlich mit ihr gebrochen haben, aufklärend für die weltliche Schule zu gewinnen«.⁴³ Der Hamburger SPD-Führung ging es – so der spätere Landesvorsitzende Max Leuteritz – dabei vornehmlich darum, durch eine inhaltlich positive Bestimmung der weltlichen Schule rechtzeitig der Möglichkeit Rechnung zu tragen, daß es in Hamburg zu einer Entscheidung der Erziehungsberechtigten über den Religionsunterricht kommen werde. Es gelte zu verhindern, daß die Eltern sich dann in der Mehrheit gegen die weltliche Schule erklärten, weil sie von dieser Schule keine klaren Vorstellungen hätten. Diese Vorstellungen präziserte der Referent Gerd Niebank, ein Vorstandsmitglied der »Gesellschaft der Freunde«, in einer Definition der weltlichen Schule als einer Art Kirchenersatz. Die Schule könne ihrer Aufgabe nur gerecht werden, führte Niebank aus, »wenn sie zu einer Schulgemeinde wird, in der liebevolle Seelsorge platzgreift, wie sie bisher von keiner Kirche ausgegangen« sei. Gedacht war dabei nicht nur an individuelle »Betreuung des Kindes, Trostspendung in Todesfällen, innere Anteilnahme an den familiären Freuden«, sondern auch an eine feierliche Gestaltung der Schulentlassung als Ersatz für die

kirchliche Konfirmation.⁴⁴ Die Kirche, so erklärte Niebank, leiste diese Seelsorge nicht; darum müsse »die Schule sich an ihre Stelle setzen«.

Zu einer Parallellaktion zugunsten der weltlichen Schule seitens der »Gesellschaft der Freunde« und der Hamburger SPD kam es, als die Hamburger Eltern im Dezember 1920 von der Oberschulbehörde über die einzelnen Schulen sowie durch die Presse über die Wiedereinführung des Religionsunterrichts zum 1. Januar 1921 in Kenntnis gesetzt und gleichzeitig dazu aufgefordert wurden, falls sie dies wünschten, ihre Kinder innerhalb weniger Tage für diesen Unterricht anzumelden.⁴⁵ Die »Gesellschaft der Freunde« ersuchte in einer Presseerklärung vom 18. Dezember 1920 die Eltern, »für ihre Kinder keinen Religionsunterricht zu beantragen«; sie folgten damit dem Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins, der diesen Unterricht »lediglich aus erzieherischen Gründen« ablehne.⁴⁶ In einem Aufruf ihres schulpolitischen Ausschusses forderte die »Gesellschaft der Freunde« wenige Tage später die hamburgische Lehrerschaft auf, »zur Erhaltung der Einheit unseres Schulwesens, um der Sicherheit unserer Selbstverwaltung willen«, die durch »Abhängigkeit von der Kirche, wenn nicht gar von dem jeweiligen Kirchenrat« angeblich gefährdet sein sollte, sowie »zur Wahrung unserer Standeswürde und vor allem aus pädagogischen Gründen« vom Recht des Lehrers auf Ablehnung des Religionsunterrichts Gebrauch zu machen.⁴⁷ Die Sozialdemokratische Partei Hamburgs verbreitete am 19. Dezember, dem Tag nach der Aushändigung der amtlichen Mitteilung und der Anmeldeformulare an die Eltern, ein Flugblatt »Schule und Religion«. Darin wurden die Eltern unter Hinweis auf die ihnen verfassungsmäßig gewährleistete Glaubens- und Gewissensfreiheit und unter der Versicherung, es würden ihnen durch die Verweigerung ihrer Zustimmung keine Nachteile erwachsen, aufgerufen, ihre Kinder nicht für den Religionsunterricht anzumelden. Die »neue Schule«, so wurde den Eltern in dem Flugblatt versichert, werde auch ohne diesen Unterricht »über Religion belehren«, und sie werde »das hohe Ziel, die Entwicklung und Bildung des sittlichen Charakters, mit ihren Mitteln« – womit vor allem das Gemeinschaftsleben in der Schule gemeint war – »besser erreichen«.⁴⁸ Das sozialdemokratische »Hamburger Echo« forderte die Eltern unverblümt dazu auf, das ihnen von der Behörde zugestellte Anmeldeformular »fortzuwerfen und dadurch dazu beizutragen, daß die Schule endgültig von den Fesseln der Kirche befreit bleibt und zur weltlichen wird«.⁴⁹

Trotz dieser massiven Agitation von links, der die Landeskirche, die darauf nicht vorbereitet war, keine entsprechenden Maßnahmen entgegensetzte, zeigte sich Anfang Januar bei der Auszählung der An-

meldeerklärungen in der Oberschulbehörde, daß für weit über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen vom dritten Schuljahr an⁵⁰ Religionsunterricht gewünscht wurde; nach der endgültigen Aufstellung der Behörde nahmen annähernd 75 Prozent der in Frage kommenden Jahrgänge am Religionsunterricht teil, und zwar an den höheren Staatsschulen fast 90, an den Volksschulen rund 60 Prozent.⁵¹

Wie stand es demgegenüber mit der Bereitschaft der Lehrer, Religionsunterricht zu erteilen? Im Herbst 1920 hatte die Hamburger Ortsgruppe des »Bundes für Reform des Religionsunterrichts« eine Umfrage veranstaltet, durch die das Urteil der Hamburger Volksschullehrer über eine »unbedingt kirchenfreie Religionskunde als ordentliches, wahlfreies Lehrfach« ermittelt werden sollte. Von den 195 Volksschulen hatten 56, also fast ein Drittel, mit einem klaren Bekenntnis zur weltlichen Schule ohne irgendeinen besonderen Religionsunterricht geantwortet; an gut der Hälfte der 195 Volksschulen waren die Lehrer bereit, »kirchenfreie Religionskunde« zu erteilen; bei den 39 Volksschulen (20 Prozent), die nicht geantwortet hatten, dürfte es sich vorwiegend um Lehrerkollegien gehandelt haben, die bekenntnismäßigen Religionsunterricht bevorzugten.⁵² Dieses Ergebnis ist allerdings unter dem Vorbehalt zu werten, daß die Umfrage vor der Wiedereinführung des Religionsunterrichts und vor dem Bekanntwerden der relativ hohen Zahl der zu diesem Unterricht angemeldeten Kinder stattgefunden hatte; unter denjenigen Lehrerkollegien, die sich entschieden gegen jede Form des Religionsunterrichts aussprachen, dürften daher etliche gewesen sein, die ihr Votum als Demonstration für die weltliche Schule abgegeben hatten, obwohl sich in ihren Reihen später genügend Lehrkräfte zur Erteilung des Religionsunterrichts bereitfanden.

Die Hamburger Gemeinschaftsschulbewegung und die weltliche Schule

Eine kompromißlos ablehnende Haltung gegenüber dem stundenplanmäßigen Religionsunterricht, wie ihn die Reichsverfassung vorschrieb, nahmen auf die Dauer nur die sogenannten Gemeinschaftsschulen und die mit ihnen zusammenarbeitenden Volksschulen ein. Bei diesen Gemeinschaftsschulen, die hier nur unter dem Gesichtspunkt der religiös-weltanschaulichen Problematik betrachtet werden können, handelte es sich zunächst um Versuchsschulen, deren Vorgeschichte weit in die Zeit vor 1918 zurückreicht.⁵³ Bereits 1912 hatte die Hamburgische Schulsynode zwei reformpädagogische Versuchsschulen beantragt,⁵⁴ über die seit Juli 1914 unter Vorsitz von Hauptpastor D. Rode eine gemischte Kommission aus Vertretern der Behörde und der Synode beraten

hatte.⁵⁵ Von einer Ausschaltung des Religionsunterrichts war dabei nicht die Rede gewesen. Im Februar 1919, als die noch amtierende alte Oberschulbehörde aufgrund eines Berichts dieser Kommission die Einrichtung je einer Versuchsschule in den Stadtteilen Eimsbüttel (Telemanstraße 10) und St. Georg (Berliner Tor 29) beschloß,⁵⁶ stellte sich das Problem des Religionsunterrichts nicht, weil dieser durch den Arbeiter- und Soldatenrat an sämtlichen öffentlichen Schulen Hamburgs abgeschafft war. Die beiden Versuchsschulen, die keineswegs – wie später von konservativer und rechtspolitischer Seite wiederholt behauptet – Produkte der Revolution waren, konnten somit Ostern 1919 mit den renommierten Reformpädagogen Carl Götze und William Lottig als Schulleitern ihre Arbeit in der Annahme aufnehmen und gestalten, für besonderen Religionsunterricht nicht Sorge tragen zu brauchen. Sie hatten die Aufgabe, frühere Teilversuche, die auf einzelne Fächer und Klassen beschränkt gewesen waren, im Einverständnis mit der beteiligten Elternschaft auf den gesamten Unterrichtsbetrieb der jeweiligen Volksschule auszudehnen und damit eine Übertragung der Reformpädagogik, vor allem des Arbeitsschulprinzips, auf weitere Bereiche des Schulwesens anzubahnen.⁵⁷ Die Möglichkeit, daß das Experiment unter den durch den politischen Umbruch bedingten Verhältnissen über diesen begrenzten Rahmen hinausdrängen könnte, war in den sehr weitgehenden Freiheiten, die diesen Schulen eingeräumt wurden, bereits von vornherein angelegt. Lehrer wie Eltern konnten freiwillig an dem jeweiligen Schulversuch teilnehmen. Daraus ergab sich für die Lehrerkollegien eine starke Homogenität nicht nur in pädagogischer, sondern auch in politischer Hinsicht. Die beteiligte Elternschaft, die sich hauptsächlich aus den Arbeitervierteln rekrutierte, in denen diese beiden Schulen gelegen waren, wies eine starke Homogenität in soziologischer und politischer Hinsicht auf. Entscheidend sollte dabei gerade für das Problem der religiösen Schulerziehung sein, daß die Zusammenarbeit dieser beiden, in sich weitgehend homogenen und untereinander vielfach übereinstimmenden Gruppen auf der Grundlage fast vollständiger Lehrfreiheit und nahezu autonomer Selbstverwaltung erfolgte.

Damit war diesen Schulen die Möglichkeit freier Entfaltung auch in weltanschaulicher Hinsicht gegeben. Die Grundlage hierfür bildete die aus der Jugendbewegung stammende Gemeinschaftsidee. Für diese Idee als Ausgangspunkt und Mittel einer »geistigen Revolution unseres gesamten Bildungswesens« hatte bereits im Winter 1918/19 der sogenannte Wendekreis geworben, eine Gruppe junger Lehrer um jene drei Freideutschen, die im November 1918 mit der Aufforderung zur Neu-

ordnung des hamburgischen Schulwesens an den Arbeiter- und Soldatenrat herangetreten waren.⁵⁸ Dem Wendekreis ging es über den reformpädagogischen Arbeitsschul-Versuch hinaus um eine grundlegende Umgestaltung auch des *Schullebens*. In Anknüpfung an Gustav Wynekens Schulgemeinde im Thüringer Internat Wickersdorf wollte er, wie es in einer Denkschrift an die Oberschulbehörde vom März 1919 heißt, Schule als »erziehliche Lebensgemeinschaft« praktizieren.⁵⁹ Einem solchen Versuch, die Gemeinschaftsidee auf eine großstädtische Volksschule zu übertragen, hatte die Oberschulbehörde nach anfänglichen Vorbehalten ihre Zustimmung gegeben. Zur gleichen Zeit und unter denselben Ausnahmebedingungen wie die beiden bereits in der Vorkriegszeit konzipierten reformpädagogischen Versuchsschulen hatte die »Wendeschule« in der Breitenfelder Straße 35 im Stadtteil Eppendorf ihre Arbeit aufnehmen können.

Zu einer weiteren Gemeinschaftsschule, der einzigen unter den höheren Staatsschulen Hamburgs in der Weimarer Zeit, entwickelte sich im Herbst 1920 die Realschule Winterhude. Unter Dr. Peter Petersen, dem späteren Jenaer Pädagogik-Professor, wählte sie sich den programmatischen Namen »Lichtwarkschule«.⁶⁰ Hier war die Vermittlung der Gemeinschaftsidee durch den zum Kollegium gehörenden Oberlehrer Dr. Georg Jäger erfolgt, der in früheren Jahren selbst in Wickersdorf tätig gewesen war. Jäger, der bereits im ersten Hamburger Lehrerrat Gelegenheit erhalten hatte, über Wickersdorfer Erfahrungen mit der Schülerelbstverwaltung zu sprechen,⁶¹ hielt Ende Oktober 1919 in der »Gesellschaft der Freunde« einen Vortrag über »Schule und Gemeinschaftsidee«, von dem starke Wirkungen auf die Reformbewegung ausgehen sollten.

Aus diesem Vortrag⁶² sind für den vorliegenden Zusammenhang lediglich zwei Voraussetzungen von Bedeutung, die Jäger für eine Verwirklichung der Gemeinschaftsidee im Rahmen eines großstädtischen Schulwesens nannte. Die eine dieser beiden Voraussetzungen sah Jäger in einem möglichst weitgehenden Konsensus über die ideellen Grundlagen und Ziele der Erziehung und Bildung, der nur daraus erwachsen könne, daß Lehrer und Eltern »durchdrungen sind von gemeinsam-lebendigem Wertempfinden«. Die andere Voraussetzung kann als Konsensus über die aus der Revolution hervorgegangene Ordnung von Staat und Gesellschaft bezeichnet werden; Jäger sah sie darin, »daß bestimmte sozialistische und demokratische Ideen und Forderungen nunmehr — über den Rahmen der Parteien hinaus — zu grundlegenden Elementen einer uns alle verpflichtenden neuen Staatsgesinnung werden«.

Die von Jäger entwickelte Gemeinschaftsidee setzte also voraus, was das Ziel einer Erziehung auf ihrer Grundlage sein sollte, nämlich die Überwindung der bestehenden sozialen, weltanschaulichen und politischen Gegensätze im Sinne von Einheit oder – wie Jäger formulierte – im Sinne der »werdenden Volksgemeinschaft«. Es war dieses, in der weitgehenden Identität von Voraussetzungen und Ziel angelegte utopisch-widersprüchliche Moment, auf dem für die Hamburger Reformbewegung die große Anziehungskraft der Gemeinschaftsidee beruhte. Ihre Problematik dagegen lag darin, daß die Gemeinschaftsschulbewegung, die im Anschluß an Jägers Vortrag vor allem von den sozialistischen Kreisen in Lehrer- und Elternschaft der Volksschule in Gang gesetzt wurde, wegen des tatsächlichen Mangels an »gemeinsamlebendigem Wertempfinden« und an überparteilicher Staatsgesinnung auf eben diese Kreise beschränkt blieb und daß daher die von dieser Bewegung getragenen Schulen von vornherein dazu tendierten, sich zu Weltanschauungsschulen auf der Grundlage der Gemeinschaftsidee zu entwickeln.

In genau diesem Sinne wurde denn auch die Gemeinschaftsidee von der Hamburger Reformbewegung rezipiert und konkretisiert. Mit ihr bot sich für eine grundlegende innere Reform der Schule eine Ideologie an, die insbesondere in der sozialistischen Jugendbewegung und in der Arbeiterschaft starken Rückhalt besaß. Die beiden in der Vorkriegszeit konzipierten Versuchsschulen, deren Lehrer- und Elternschaft überwiegend sozialistisch eingestellt waren, erweiterten ihren reformpädagogischen Ansatz durch die Gemeinschaftsidee. Im Arbeiterviertel Barmbek setzte im Winter 1919/20 mit lebhafter Unterstützung durch Lehrer der Berliner-Tor-Schule in Kreisen der sozialdemokratischen Elterngemeinschaften der Vorkriegszeit eine Bewegung für Gemeinschaftsschulen ein.⁶³ Der sozialdemokratische Volksschullehrer und spätere Oberstadtschulrat von Groß-Berlin, Wilhelm Paulsen, der in den Jahren 1903 bis 1906 als entschiedenster Vorkämpfer der weltlichen Schule aufgetreten war und sich darüber hinaus als Vertreter einer weitgehend autonomen Selbstverwaltung der Schulen in der deutschen Volksschullehrerschaft einen Namen gemacht hatte, entwarf für diese Gemeinschaftsschulbewegung ein sozialistisch-reformpädagogisches Programm.⁶⁴ Ziel dieser »Bewegung um die innere Form« der Schule sollte es sein, im Wege der Selbstverwaltung durch Lehrer und Eltern, »gewissermaßen vom Gegenpol her, von unten, aus der Masse selbst«, zu erreichen, was in den Weimarer Schulartikeln aufgrund des Zwangs zum parlamentarischen Kompromiß nicht erreicht worden war: »Eine Schule für eine Jugend«.⁶⁵ In ihr sollte Gemeinschaft nicht nur das

Prinzip der inneren Organisation und der Gestaltung des Schullebens bilden, sondern auch — in Verbindung mit dem reformpädagogischen Arbeitsschulgedanken — *den* Einheit stiftenden und zugleich normativen erziehlichen Faktor. Als Gemeinschaft konnte die Schule, wie Paulsen formulierte, »Leben« sein, »Familie, Gemeinde, Volk, Werkstatt, Betriebs-, Bildungs- und Forschungsstätte«,⁶⁶ das heißt Gesellschaft im Kleinen in möglichst weitgehender Vorwegnahme eines außerhalb der Schule noch nicht vorhandenen, sondern erst für die Zukunft vorgestellten sozialistischen Zustandes. Für Paulsen und die Gemeinschaftsschulbewegung ergab sich aus diesem sozialutopischen Ansatz eine wesentliche Verschärfung der bereits in der Reformpädagogik angelegten Tendenz zur Autonomie von Schule und Erziehung und eine verschärfte Frontstellung gegenüber denjenigen gesellschaftlichen und politischen Kräften, die der Verwirklichung dieser Autonomie im Wege standen. Die Schule sei »nicht Werkzeug kirchlicher und politischer Parteien, sondern Subjekt eigener Lebensäußerungen«, so heißt es in Leitsätzen Paulsens aus dem Sommer 1920. Sie könne »darum nicht anders als unpolitisch und unkirchlich sein, frei von dem unerträglichen Zwang eines Bekenntnisses«. ⁶⁷

Aus dieser gesellschaftspolitischen und pädagogisch-ideologischen Sicht stellte sich für die Hamburger Gemeinschaftsschulen und für eine Reihe von Volksschulen, die sich — ohne selbst den Sonderstatus von Versuchsschulen zu besitzen — mit den Gemeinschaftsschulen zu einer »Schulengemeinschaft« zusammengeschlossen hatten,⁶⁸ vor der Wiedereinführung des Religionsunterrichts im November und Dezember 1920 die Frage der weltlichen Schule mit besonderer Dringlichkeit. Kollegium und Elternschaft der Schule Telemannstraße 10 erklärten bereits am 26. November, als der Bürgerschaft vom Senat mitgeteilt wurde, daß der Religionsunterricht zum Jahresbeginn wieder aufgenommen werde, die Schule sei »eine weltliche, d. h. eine bekenntnisfreie Schule«; jeder Religionsunterricht werde abgelehnt; dafür biete das Gemeinschaftsleben der Schule die »Möglichkeit, die Kinder zu einem Leben im Sinne höchster Sittlichkeit zu führen«. ⁶⁹ An dieser wie auch an den anderen Gemeinschaftsschulen sowie an einigen zur Schulengemeinschaft gehörenden Volksschulen ist denn auch der in der Reichsverfassung vorgeschriebene Religionsunterricht nicht erteilt worden. In dem Bericht einer Kommission des Schulbeirats, die 1925/26 die Versuchs- und Gemeinschaftsschulen visitierte, heißt es zutreffend, dies erkläre sich »wohl nur dadurch, daß Lehrkörper, Schüler und Elternschaft eine Gesinnungsgemeinschaft bilden«. ⁷⁰

Auf die Haltung der Oberschulbehörde gegenüber der Tatsache, daß sich in Hamburg eine Reihe öffentlicher Schulen aufgrund des Elternrechts und des Rechts auf Glaubens- und Gewissensfreiheit im Wege der Selbstverwaltung zu weltlichen Schulen machte, obwohl deren Einrichtung nicht anders als die von Bekenntnisschulen verfassungsmäßig erst nach Erlaß eines Ausführungsgesetzes zum Weimarer Schulkompromiß möglich sein sollte, wird an anderer Stelle einzugehen sein. Hier sollen zunächst die Bestrebungen der schulpolitischen Linken im Hinblick auf die religiös-weltanschauliche Erziehung weiter verfolgt werden. Diese Bestrebungen erstreckten sich über den direkten Kampf um die weltliche Schule hinaus vor allem auf zwei lebhaft umstrittene Gebiete: auf den Unterricht in Lebenskunde als Ersatz für den Religionsunterricht und auf die Jugendweihe als Ersatz für die kirchliche Konfirmation.

Lebenskunde und Jugendweihe in Konkurrenz mit Religionsunterricht und Konfirmation

Auf dem ersten Kongreß von Vertretern der weltlichen Schulen in Deutschland am 9. Januar 1921 in Herne in Westfalen hielt der Hamburger Volksschullehrer und SPD-Reichstagsabgeordnete C. August Hellmann ein Referat über »Weltliche Schule und Lebenskunde«. Hellmann vertrat in diesem Referat die Auffassung, daß nach Krieg und Revolution zur »Gesundung der Jugend« zweierlei erforderlich sei: »Wirtschaftliche Erneuerung und heraus aus der alten kirchlichen Erziehung!« Die Wirtschaftsform des Sozialismus, die durch den politischen Umbruch nicht herbeigeführt worden war, könne erst verwirklicht werden, wenn »die Ethik des Sozialismus« im deutschen Volk hinreichend verbreitet sei. Diese vorbereitende Aufgabe habe die weltliche Schule zu erfüllen. Ihr Schulleben müsse »ganz von Gemeinschaftsgesinnung durchdrungen« sein. Darüber hinaus habe sie durch Erteilung einer »Welt-, Kultur- oder Lebenskunde«, die den religionsgeschichtlichen Unterricht ergänzen müsse, für eine »tiefgründige ethische, moralische Durchbildung« der künftigen Staatsbürger zu sorgen.⁷¹ Danach sind die Bemühungen der sozialdemokratischen Volksschullehrer und Elternräte Hamburgs um Lebenskunde und Jugendweihe in der Weimarer Zeit nicht nur als ein Versuch anzusehen, die »alte kirchliche Erziehung« aus der öffentlichen Schule zu verdrängen, sondern ebenso sehr als das Bestreben, anstelle der traditionellen religiösen Erziehung diejenige Weltanschauung und Gesinnung zu verbreiten, die

nach der damaligen Auffassung der SPD allein eine sozialistische Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft ermöglichen konnte.

Aus dieser gesellschaftspolitischen Funktion, die der Lebenskunde zugeordnet war, erklärt sich, daß die SPD die Erteilung eines solchen, auf die Jugendweihe vorbereitenden Unterrichts nicht mehr allein den Freidenkerorganisationen überlassen wollte. Der Partei ging es nicht nur darum, möglichst alle Kinder, die zum Religionsunterricht nicht angemeldet waren, für den Unterricht in Lebenskunde zu gewinnen. Sie wollte diesen Unterricht auch so gestaltet wissen, daß er den nicht kirchlich eingestellten Eltern, die sich vom Religionsunterricht eine sittliche Erziehung ihrer Kinder erhofften, eine vollwertige und willkommene Alternative bieten könnte. Deshalb war die SPD daran interessiert, die Lebenskunde durch Lehrer erteilen zu lassen und sie in möglichst enge Verbindung mit der Schule zu bringen.⁷² Aus diesem Grunde unterstützten Vorstand und Landesorganisation der Hamburger SPD die Übernahme des Unterrichts in Lebenskunde und die Gestaltung von Jugendweihen durch die »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen«. Diese Lehrerorganisation der SPD gründete im Sommer 1921 gemeinsam mit sozialdemokratischen Elternräten in Hamburg eine »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe«,⁷³ die in allen Stadtteilen Kurse in Lebenskunde einrichtete und die Jugendweihen abhielt. Die Werbung hierfür übernahmen zumeist die Elternräte; den Unterricht erteilten – außerhalb der Schulstunden, aber in den Schulräumen – die Lehrer.⁷⁴ Bereits im ersten Halbjahr, im Winter 1921/22, sollen 40 sozialdemokratische Lehrer in 42 Kursen über 1.200 Kinder auf die Jugendweihe vorbereitet haben.⁷⁵ In der Folgezeit stiegen die Zahlen von Jahr zu Jahr und erreichten 1928 mit ungefähr 60 Lehrern als Kursleitern und über 2.500 Teilnehmern an der Jugendweihe ihren Höhepunkt.⁷⁶

Die »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« verfolgte von Anfang an das Ziel, zur traditionellen religiösen Erziehung durch Kirche und Schule in Konkurrenz zu treten. In diesem Sinne kam es ihr zunächst darauf an, ihren Kursen in Lebenskunde bei der Oberschulbehörde gleichberechtigte Anerkennung und Behandlung zu verschaffen, wie der kirchliche Konfirmandenunterricht sie genoß. Bereits im September 1921 gelang es der Arbeitsgemeinschaft, für die an ihren Kursen teilnehmenden Kinder dieselben Befreiungen vom Schulunterricht durchzusetzen, die nach einer Vereinbarung zwischen Staat und Kirche aus dem Jahr 1893 den Teilnehmern am Konfirmandenunterricht gewährt wurden.⁷⁷ Damit hatte die Behörde im Prinzip die Gleichwertigkeit von Konfirmation und Jugendweihe und die Parität der beiden ver-

anstaltenden Institutionen anerkannt. Zum Winterhalbjahr 1923/24 kündigte die Oberschulbehörde allerdings – einem Antrag des Schulbeirats folgend – der Landeskirche die Vereinbarung von 1893 auf;⁷⁸ gleichzeitig nahm sie auch die Befreiungen vom Schulunterricht für diejenigen Kinder zurück, die von der Arbeitsgemeinschaft auf die Jugendweihe vorbereitet wurden.⁷⁹

Ein weiteres Gebiet, auf dem die »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« ihre Gleichberechtigung durchzusetzen vermochte, war das der Werbung für den vorbereitenden Unterricht. Diese Werbung erfolgte zunächst ausschließlich in der Weise, daß den Pfarrämtern und der Arbeitsgemeinschaft die Möglichkeit gegeben wurde, durch die Schulen auf die jeweiligen Anmeldestellen und -fristen sowie auf die Unterrichtszeiten hinweisen zu lassen.⁸⁰ Im Spätsommer 1926 ging die Arbeitsgemeinschaft – offensichtlich ermutigt durch die beträchtlichen Erfolge, die die Gruppen der schulpolitischen Linken bei den Wahlen zum Schulbeirat erzielt hatten⁸¹ – sowohl außerhalb der Schule wie auch schulintern von der bezirksweisen zur zentral organisierten Werbung für die Jugendweihe über. Bereits im August verbreitete die Arbeitsgemeinschaft – in Einzelfällen offenbar auch in den Schulen selbst – ein Flugblatt, das in kirchlichen Kreisen große Erregung auslöste, und zwar einerseits wegen der stark polemisch-herabsetzenden Bemerkungen über Bibel und christlichen Glauben, die es enthielt, andererseits wegen des ausdrücklichen Hinweises darauf, daß die auf die Jugendweihe vorbereitenden Kurse von Lehrkräften der Hamburger Staatsschulen erteilt würden.⁸² Gleichzeitig verhandelte Oberschulrat Götze mit dem Kirchenrat über den Aushang von Plakaten der Arbeitsgemeinschaft und der Landeskirche in den Schulen, mit denen auf den jeweiligen vorbereitenden Unterricht hingewiesen werden sollte. Vergeblich bat Senior D. Curt Stage Götze darum, von der »Anbringung der Konkurrenzplakate der Jugendweihe und der Konfirmation« abzusehen. »In der Schule«, gab der durchaus liberal eingestellte Senior zu bedenken, »sollte alles Parteitreiben, ob politischer oder weltanschaulicher Art, verpönt sein.«⁸³ Da die Arbeitsgemeinschaft nicht bereit war, ihr Plakat zurückzuziehen, erklärte Stage sich für den Kirchenrat bereit, »in den ihm unsympathischen Wettbewerb einzutreten.«⁸⁴

Damit war nun allerdings, kaum daß sich die Erregung über das Jugendweihe-Flugblatt gelegt hatte, eine Form der Parität schulinterner Werbung erreicht, die die kirchlich-konservativen Kreise nicht hinzunehmen bereit waren. Am 7. September 1926 hieß es in den »Hamburger Nachrichten«, an diesem Beispiel sehe man wieder, wie gern

der sozialdemokratische Schulsenator den Wünschen der »Jugendweihepriester«, die sich offenbar seiner persönlichen Sympathie erfreuten, nachgebe. Das deutschnationale Blatt kündigte an, daß sich die Kirchensynode in ihrer nächsten Sitzung mit dieser Angelegenheit befassen werde.⁸⁵ Auf die Erklärungen der drei kirchlichen Richtungen zur Frage der Konkurrenzwerbung für Konfirmation und Jugendweihe sowie auf die außerordentlich scharfe Resolution, mit der die Synode am 16. September 1926 dem Senat gegenüber zu dieser Frage Stellung nahm, wird an anderer Stelle einzugehen sein. Hier genügt zunächst die Feststellung, daß die Oberschulbehörde fortan Konkurrenzplakate nicht mehr anbringen ließ.⁸⁶

Dafür gab die Behörde aber bis zum Frühjahr 1927 dem Drängen der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« und der »Gesellschaft der Freunde« nach paritätischem Nebeneinander von Religionsunterricht und Lebenskunde in den öffentlichen Schulen Hamburgs nach. Von beiden Organisationen war im Dezember 1926 in teilweise fast gleichlautenden Anträgen um Erlaß von behördlichen Richtlinien für den Unterricht in Lebenskunde ersucht worden, ferner um die Einrichtung eines Kurses für Lebenskunde am Institut für Lehrerfortbildung sowie um eine Neufassung des den Eltern am Beginn des dritten Schuljahres ihrer Kinder zugehenden Schreibens, in dem bisher nur der Religionsunterricht als Wahlfach näher charakterisiert worden war, nicht aber — als amtlich zugelassener Ersatz hierfür — der Unterricht in Lebenskunde.⁸⁷ Obwohl Landesschulrat Prof. Umlauf versuchte, eine Entscheidung in dieser Frage, die er noch nicht für hinreichend geklärt hielt, hinauszuzögern,⁸⁸ drängten die sozialdemokratischen Schulräte darauf, den Anträgen zu entsprechen. Die Schulräte Carl Götze, Fritz Köhne und Max Zelck, letzterer ein führender Vertreter der Freidenkerbewegung in Hamburg und engagierter Agitator für die Jugendweihe, arbeiteten amtliche Richtlinien aus, die im Mai 1927 in Kraft traten. Im einzelnen erstreckten sich diese Richtlinien auf den Gedanken der Gemeinschaft, den Gedanken der Entwicklung sowie auf die Probleme der Arbeit und der Kunst. Damit erwiesen sie sich als ein Gemisch aus »Ethik des Sozialismus«, darwinistisch-evolutionistischer Welt- und Lebensanschauung und Lichtwark-Götzescher Kunsterziehungsbewegung. Im Widerspruch hierzu stand der »Kernsatz« im grundsätzlichen Teil der Richtlinien, auf den die Oberschulbehörde besonderen Wert gelegt hatte: »Jede Bindung an Konfession oder Weltanschauung ist zu vermeiden«.⁸⁹

Die »Hamburger Nachrichten« taten somit den Verfassern der Richtlinien nicht Unrecht, wenn sie »das Sammelsurium, das uns da als

Lehrstoff vorgelegt wird«, auf seinen weltanschaulichen Gehalt abklopften und zu dem Ergebnis gelangten, an die Stelle der *Weltanschauung* solle »offenbar die Weltanschauung« treten, und zwar diejenige, die nach Meinung des deutschnationalen Blattes »im sozialdemokratischen Partei-Almanach« stand.⁹⁰

Andererseits ist aber auch verständlich, daß der rechte Flügel der schulpolitischen Elternbewegung unter Hauptpastor D. Dr. Schöffel, durch den die »Nachrichten«-Polemik inspiriert gewesen sein dürfte, den Erlaß dieser Richtlinien als eine offene Kampfansage von links durch die Oberschulbehörde auffaßte. Schöffel unternahm nunmehr alle Anstrengungen, den Kirchenrat, der bis dahin unter dem Einfluß der liberal und demokratisch eingestellten Geistlichen Senior D. Curt Stage und Hauptpastor D. Heinz Beckmann eine betont auf Ausgleich und auf ein gutnachbarliches Verhältnis von Schule und Kirche gerichtete Politik verfolgt hatte, auf einen härteren Kurs zu zwingen. Zum Verständnis dieser innerkirchlichen Auseinandersetzungen um die Schulpolitik zwischen der kirchlich-liberalen und der positiven Richtung, die ab Mitte der zwanziger Jahre eindeutig von Schöffel geführt und geprägt wurde, ist es erforderlich, im folgenden zunächst die Formierung und Entwicklung der orthodoxen Elternbewegung nach 1919 darzustellen.

Formierung und Entwicklung der orthodoxen Elternbewegung

Der orthodoxen Gruppe in Hamburg war es, wie in den beiden ersten Teilen gezeigt, seit 1907 darum gegangen, vom Staat finanzierte christliche Schulen zu erhalten, in denen die Kinder ihrer Anhänger gegen liberale und sozialistisch-freidenkerische Einflüsse völlig abgeschirmt und sowohl in religiöser als auch in politischer Hinsicht in Übereinstimmung mit dem Elternhaus erzogen werden sollten. Die Revolution hatte diesem Vorhaben in Kreisen des konservativen Bürgertums die bisher vergeblich erstrebte breite Resonanz verschafft. Als jedoch die Nationalversammlung zusammengetreten war, schienen die Aussichten auf christliche Schulen zunächst in dem Maße zu schwinden, in dem sich erwies, daß die sozialistischen Parteien den christlichen Kirchen den Lebensraum, den diese beanspruchten, nicht wesentlich einzuengen und vor allem mit dem Versuch, den Religionsunterricht aus den öffentlichen Schulen zu entfernen, nicht durchzudringen vermochten. Die Hamburger Orthodoxen mußten deshalb damit rechnen, daß der Zulauf, den sie in den Wochen nach der Revolution aus bürgerlichen Kreisen gefunden hatten, zurückgehen und daß, wenn es zur Wiederein-

führung des Religionsunterrichts kommen sollte, die Mehrheit der konservativen Eltern an einer orthodoxen Bekenntnisschule nicht mehr interessiert sein würde. Dem galt es vorzubeugen.

Am 29. März 1919 ließ der Evang.-luth. Schulverein auf einer Versammlung mit orthodox eingestellten Elternräten eine Resolution beschließen, mit der die Bürgerschaft ersucht wurde, »nicht nur den Religionsunterricht in den staatlichen Schulen sofort wiederherzustellen, sondern auch auf dem Wege der freien Schulgemeinden es allen Eltern zu ermöglichen, ihre Kinder solchen Schulen anzuvertrauen, in denen der Geist des Elternhauses gepflegt wird«. ⁹¹ In seinem einführenden Referat auf dieser Versammlung hatte der Vorsitzende des Vereins, Rektor Gustav Dannehl, bezeichnenderweise erklärt, der Religionsunterricht, dessen Wiederherstellung in der Resolution an erster Stelle gefordert wird, könne nicht verhindern, »daß fortwährend zwei verschiedene Weltanschauungen um die Seele der Kinder werben«; deshalb müßten auf der Basis freier Schulgemeinden christliche Schulen eingerichtet werden. Die Orthodoxen waren im Grunde an der Wiederherstellung des Religionsunterrichts und damit der traditionellen hamburgischen Simultanschule gar nicht interessiert. ⁹² Zweck der Versammlung vom 29. März war es vielmehr, die Elternbewegung gerade jetzt, wo ihre nicht ganz rechts stehenden Teile Anlaß hatten, von der Nationalversammlung die Erfüllung ihres Wunsches nach Religionsunterricht zu erwarten, mit der Forderung der christlichen Schule als »freier Schulgemeinde« am Leben zu erhalten und sie nun auch in den neu geschaffenen Selbstverwaltungsorganen zu verankern.

Ein Jahr später, als die Bürgerschaft die Aufhebung des Religionsunterrichts in erster Lesung bestätigt hatte, ging der Evang.-luth. Schulverein ähnlich vor. Er verbreitete eine Flugschrift, in der sein Vorstand in der Form einer juristischen Interpretation der einschlägigen Verfassungsbestimmungen gegenüber den Mitgliedern des Senats gegen den Beschluß der Bürgerschaft protestierte. Auch dieser ausgewogene Schriftsatz verbirgt jedoch nicht die eigentliche Absicht des Vereins. Der entscheidende Satz lautet nämlich: Falls die Bürgerschaft auf ihrem Standpunkt beharre, erfordere es die Gerechtigkeit, »daß dann auch schon jetzt vor Erlaß des Reichschulgesetzes auf Antrag von Erziehungsberechtigten der Einrichtung von Bekenntnisschulen hier in Hamburg stattgegeben werde«. ⁹³ Wenige Tage später veröffentlichte der Verein in der Tagespresse als Anzeige einen umfangreichen Aufruf »An die evangelischen Christen Hamburgs«, in dem unter Protest gegen den Bürgerschaftsbeschluß zur Bildung von Schulgemeinden im Anschluß an den Evang.-luth. Schulverein aufgefordert wird. Die

Reichsverfassung gebe, so heißt es in diesem Aufruf, »das Recht, nunmehr vom Staate die Errichtung christlicher Schulen zu verlangen«, sofern eine ausreichende Anzahl von Elternanträgen vorliege.⁹⁴ Damit ging die orthodoxe Bewegung davon aus, die Sozialdemokraten hätten durch Bestätigung der Aufhebungsverordnung einen Zustand geschaffen, der nach der Reichsverfassung erst aufgrund eines Ausführungsgesetzes zum Weimarer Schulkompromiß eintreten sollte, weshalb nun auch die orthodoxen Christen das Recht, Schulen ihres Bekenntnisses zu fordern, für sich in Anspruch nehmen könnten.

Als nach Bekanntwerden der Reichsgerichtsentscheidung D. Friedrich Rode, der inzwischen zum Senior der hamburgischen Geistlichen gewählt worden war, in einer eingehenden Stellungnahme an die beiden Flügelgruppen die dringende Bitte richtete, im Interesse der »Einheitlichkeit unseres Schulwesens« die Agitation für die weltliche und die Bekenntnisschule zu unterlassen,⁹⁵ war es der Vorsitzende des Evang.-luth. Schulvereins, Gustav Dannehl, der dagegen heftigsten Widerspruch erhob. Die religionsfeindlichen Tendenzen in den Elternversammlungen der Volksschulen gäben »unserer Überzeugung Nahrung«, führte Dannehl aus, »daß die Forderung christlicher Bekenntnisschulen als die einzige Rettung unseres christlichen Volkslebens angesehen werden« müsse. Eine Aufforderung zur Toleranz, wie Rode sie ausgesprochen habe, würden die Gegner nur »mit Hohn und Spott quittieren«. Deshalb müsse die Losung heißen: »Hie weltliche — hie christliche Schule«.⁹⁶

Politisch ließ der Evang.-luth. Schulverein seine Interessen durch die DNVP vertreten, der seine führenden Vertreter angehörten oder nahestanden. Daraus erklärt es sich, daß die deutschnationale Fraktion in der Nationalversammlung wie im ersten Reichstag in der Lage war, durch Pastor Lic. D. Reinhard Mumm jedes den Religionsunterricht in Hamburg betreffende Ereignis sogleich zum Gegenstand einer detailliert begründeten Anfrage an die Reichsregierung zu machen.⁹⁷ Dieses Zusammenwirken der orthodoxen Schulpolitiker in Hamburg mit Mumm fand einen weiteren eindrucksvollen Höhepunkt in einer Massenversammlung des Evang.-luth. Schulvereins am 3. Januar 1921, in der Mumm den konservativen Eltern klarzumachen versuchte, daß mit der vom Reichsgericht erzwungenen Wiedereinführung des Religionsunterrichts der Kampf noch nicht entschieden sei, daß vielmehr die Eltern nun auch »einmütig für unsere evangelische Bekenntnisschule eintreten« müßten.⁹⁸

Der Zeitpunkt, zu dem die Eltern hierzu Gelegenheit erhalten sollten, schien allerdings erst ein Jahr später in greifbare Nähe zu rücken,

als dem Reichstag endlich der Entwurf eines Ausführungsgesetzes zum Weimarer Schulkompromiß vorlag. In der Annahme, daß die Verabschiedung dieses Gesetzes bald erfolgen werde und daß dann die Eltern über die von ihnen gewünschte Schulform abstimmen könnten, gab sich die christlich-konservative Elternbewegung in Hamburg am 13. Januar 1922 mit der Gründung des »Evangelischen Elternbundes« eine breitere organisatorische Grundlage, als der orthodoxe Schulverein sie zu bilden vermochte. Zur Gründungsversammlung hatten neben diesem Verein, der im wesentlichen von den orthodoxen Kapellengemeinden getragen wurde, eine »Evangelisch-lutherische Arbeitsgemeinschaft« landeskirchlicher Pastoren der positiven Richtung und die freikirchliche Evangelische Allianz eingeladen.⁹⁹ Die hamburgische Landeskirche war also an der Gründung dieser Kampforganisation für die evangelisch-lutherische Bekenntnisschule nicht beteiligt. Ihre Schulpolitik blieb, wie weiter unten zu zeigen sein wird, unter dem Einfluß von Senior D. Rode und nach dessen Tod 1923 auch noch einige Jahre unter dem Einfluß seines ebenfalls liberalen Nachfolgers Senior D. Stage auf Erhaltung der Einheitlichkeit des Schulwesens im Sinne der christlichen Simultanschule der vorrevolutionären Zeit gerichtet.

Die äußere Entwicklung des Evangelischen Elternbundes ist bereits im Zusammenhang mit der Selbstverwaltung dargestellt worden. Dabei konnte gezeigt werden, daß dieser kirchlich positiv und politisch deutschnational orientierte Bund bereits bei den im ersten Jahr seines Bestehens stattfindenden Schulbeiratswahlen, bei denen er noch nicht mit eigener Liste auftrat, sondern seine Kandidaten von einem gemeinsamen Wahlausschuß der Rechten für Lehrer- und Elternkammer präsentieren ließ, den der DVP nahestehenden »Elternbund E. V.« zurückdrängen konnte; er nahm ihm bereits 1922 18, das heißt fast die Hälfte der Mandate ab. Von 1926 an stellte der Evangelische Elternbund in der Elternkammer die beherrschende Kraft am rechten Flügel dar.¹⁰⁰ Diese Entwicklung ist nicht in erster Linie darauf zurückzuführen, daß die konservativ eingestellten Eltern in zunehmendem Maße nach der orthodox-lutherischen Bekenntnisschule verlangt hätten. Wie bereits gezeigt wurde, trug hierzu ab Mitte der zwanziger Jahre der drohende Abbau der privaten Vorschulen bei und schließlich auch die straffe Führung des Evangelischen Elternbundes und der Aufbau einer effizienten Bezirks- und Zentralorganisation durch D. Dr. Simon Schöffel, der im Frühjahr 1922 als Hauptpastor an St. Michaelis eingeführt worden war und bald darauf die Leitung des Bundes übernommen hatte. Im folgenden ist die Entwicklung dieser kirchlich und politisch am weitesten rechtsstehenden Elternorganisation

noch einmal im Hinblick auf die besondere Lage zu bedenken, die sich in Hamburg aus der Tatsache ergeben sollte, daß trotz mehrerer Anläufe der Parteien und der Reichsregierung ein Ausführungsgesetz zum Weimarer Schulkompromiß im Reichstag nicht zustande kam.

Die Schulpolitik der kirchlich Liberalen nach 1918

Nach Artikel 174 der Reichsverfassung sollte es bis zum Erlaß eines Reichsschulgesetzes zu Art. 146,2 der Reichsverfassung »bei der bestehenden Rechtslage« bleiben. In Hamburg war dies die nach dem Unterrichtsgesetz von 1870 bestehende Lage, die das Reichsgericht durch seine Entscheidung vom 4. November 1920 wiederhergestellt hatte. Danach konnte die hamburgische Volksschule als Simultanschule gelten, an der — entsprechend dem in der Hansestadt vorherrschenden Bekenntnis — in der Regel evangelisch-lutherischer Religionsunterricht erteilt wurde. Daß diese Simultanschule darüber hinaus christlich zu sein habe, bestimmte das Unterrichtsgesetz nicht. Die Entwicklung der hamburgischen Volksschule war aber bis 1918 zweifellos auf allgemein christlicher Grundlage erfolgt. Die Frage, ob Hamburg verpflichtet war, mit dem Religionsunterricht diese vorrevolutionäre Tradition wiederherzustellen, bildete in den zwanziger Jahren das entscheidende Problem zwischen Kirche und Oberschulbehörde.

Im September 1919 hatte der »Erste Deutsche Evangelische Kirchentag« in Dresden in einer Resolution zur Schulfrage die Erhaltung des bisher »christlichen Charakters« der öffentlichen Schulen gefordert, ferner die Notwendigkeit »innerer« und »äußerer« Bürgerschaften für die in der Reichsverfassung vorgesehene Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der in Betracht kommenden Religionsgemeinschaft betont und darüber hinaus den Landeskirchen nahegelegt, die verfassungsmäßig gegebenen Möglichkeiten zur Gewinnung von evangelischen Bekenntnisschulen auszunutzen.¹⁰¹ Der Hamburger Kirchenrat war durch seinen Präsidenten, Prof. Dr. Andreas Hugo Krüß, und durch D. Rode, die beide als bürgerschaftliche Mitglieder der Oberschulbehörde angehörten, während der ganzen Dauer des Konflikts um den Religionsunterricht mit der amtlichen Schulpolitik in enger Verbindung geblieben. Daher waren dem Kirchenrat die Probleme bekannt, die eine so extensive Wahrnehmung der in der Reichsverfassung eröffneten Möglichkeiten durch die hamburgische Landeskirche aufwerfen mußte. Auch war der Kirchenrat aus Religionslehrerkreisen Ende Oktober 1920 nachdrücklich nicht nur über deren Einstellung zu einem dogmatischen Religionsunterricht

orientiert worden, sondern zugleich auch auf die von den Gegnern der Wiedereinführung dieses Unterrichts geplante Agitation für die weltliche Schule. Der Kirchenrat wußte, daß die Gegenseite mit dem Argument, die Kirche verlange einen von ihr zu kontrollierenden dogmatischen Religionsunterricht, die Eltern zur Fernhaltung ihrer Kinder von diesem Unterricht bewegen wollte.¹⁰² Ungeachtet der Kirchentagsresolution beschloß daher der Kirchenrat am 11. November 1920 einstimmig, das heißt mit den Stimmen seiner »positiven« Mitglieder, die Veröffentlichung einer Presseerklärung, in der der Kirchenrat feststellte, daß ein Aufsichtsrecht, das es bisher in Hamburg nicht gegeben habe, auch künftig nicht beansprucht werde.¹⁰³

Über die Art des zu erteilenden Unterrichts war in dieser Erklärung nichts gesagt. Hierzu äußerte sich am 2. Dezember, nachdem die Reichsgerichtsentscheidung der Bürgerschaft vorgelegen hatte, Senior D. Rode in einer öffentlichen Stellungnahme.¹⁰⁴ Daran, daß der Religionsunterricht gemäß der Reichsverfassung nach den Grundsätzen der Landeskirche zu erteilen sei, ließ Rode keinen Zweifel. Jedoch betonte er nachdrücklich, der hamburgische Staat werde »mit Fug und Recht« diese Grundsätze »nur in dem weitherzigen Sinne auffassen können«, wie dies die Landeskirche auch tue, und »nicht in einer bei uns landfremden Enge«.¹⁰⁵ Mit dieser Feststellung wollte der Senior der von links zu erwartenden Agitation gegen den Religionsunterricht den Wind aus den Segeln nehmen. Rode ging dann aber auch auf die mit dem bevorstehenden Reichsschulgesetz zusammenhängenden Probleme ein. Die hamburgische Volksschule sei bereits vor 1918 Simultanschule in dem Sinne gewesen, wie die Reichsverfassung sie jetzt als Regelform vorschreibe. Damit wollte Rode den christlichen Eltern nahelegen, diese Schule als traditionell hamburgisch zu bejahen und sich mit ihr zufriedenzugeben. Daß Elternanträge auf Einrichtung von weltlichen Schulen gestellt würden, hielt Rode für wahrscheinlich; mit einzelnen Schulen für konfessionelle Minoritäten rechnete er ebenfalls. Mit Entschiedenheit betonte er allerdings, falls daneben auch Vertreter der lutherischen Konfession eigene staatliche Volksschulen fordern sollten, so sei dies »ein großer Schade für die Einheitlichkeit unseres Schulwesens«. Andererseits beschwor der Senior – ohne sie ausdrücklich zu nennen – die schulpolitische Linke, alles zu vermeiden, »was solchen Wünschen Nahrung geben könnte und was dazu drängen müßte«. Damit waren nicht zuletzt die verantwortlichen Schulpolitiker in der SPD und in der Oberschulbehörde angesprochen. Ihnen wollte Rode zu verstehen geben, daß die von ihm vertretene Gruppe der kirchlich Liberalen den Wünschen orthodox-lutherischer Kreise nach Bekenntnis-

schulen nur so lange mit Erfolg würde entgegentreten können, solange die Simultanschule tatsächlich im herkömmlichen Sinn, das heißt auf der Grundlage »allgemeiner Christlichkeit« durchgeführt werde.

Für die kirchlich Liberalen bestand das Kriterium »allgemeiner Christlichkeit« der Volksschule darin, daß in ihr nicht nur Religionsunterricht erteilt, sondern daß darüber hinaus »die Lebenskraft des Evangeliums in allen Gesinnungsfächern geachtet« werde.¹⁰⁶ Damit war gemeint, daß die Volksschulerziehung – in behutsamer Anpassung an die durch die Revolution 1918 in Staat und Gesellschaft herbeigeführten Veränderungen – weiterhin in einheitlich christlich-nationalem Geist erfolgen sollte. Eine solche christlich-nationale Simultanschule, wie sie von der DVP, aber auch von den rechtsdemokratischen Kreisen befürwortet wurde, zu denen der spätere Senior D. Curt Stage und der Hauptpastor an St. Nikolai, D. Heinz Beckmann, gehörten, sahen die kirchlich Liberalen als konfessionell an in dem Sinne, in dem nach ihrer Meinung die hamburgische Bevölkerung Konfessionalität überhaupt wünschte. Und sie folgerten daraus, daß bei Vorhandensein dieser Schulart die »Bekanntnisschule im Sinne der Reichsverfassung« in Hamburg jede »werbende Kraft« verlieren werde.¹⁰⁷ Im folgenden soll diese schulpolitische Position der führenden Liberalen in der hamburgischen Landeskirche auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin untersucht werden, und zwar zunächst aus der Perspektive der amtlichen Schulpolitik der hamburgischen Oberschulbehörde, sodann aus der Sicht der kirchlich positiven Richtung in der Landeskirche und der von Hauptpastor D. Schöffel geführten orthodox-lutherischen Elternbewegung.

Die kirchlich-liberale Position und die staatliche Schulpolitik

Setzt man voraus, was keineswegs sicher war, daß der überwiegende Teil jener rund 60 Prozent der Volksschuleltern, die im Winter 1920/21 ihre Kinder zum Religionsunterricht angemeldet hatten, einer christlich-nationalen Simultanschule zugestimmt haben würde, so lag doch nach der Umfrage des »Bundes für Reform des Religionsunterrichts« vom Herbst 1920 klar zutage, daß eine Wiederherstellung dieser vorrevolutionären Tradition an der Volksschullehrerschaft hätte scheitern müssen. Für den verfassungsmäßig vorgeschriebenen Religionsunterricht eine ausreichende Zahl von Lehrkräften zu gewinnen, konnte die Oberschulbehörde nur hoffen, wenn sie eine Gestaltung dieses Unterrichts in weitgehender Freiheit von dogmatischen Bindungen primär nach pädagogischen Gesichtspunkten zuließ. Eine Ver-

schärfung der Agitation für die weltliche Schule konnte die Behörde nur dann vermeiden, wenn sie die übrigen Gesinnungsfächer von verbindlicher religiöser Beeinflussung freihielt. Ein solches Abweichen von der vorrevolutionären hamburgischen Volksschultradition ließ das Unterrichtsgesetz von 1870 durchaus zu. Die Oberschulbehörde trug im übrigen durch Zusammenarbeit mit liberalen Vertretern des Kirchenrats bei der Gestaltung der Richtlinien und des Lehrbuchs für den Religionsunterricht Sorge für eine zumindest formale Erfüllung der verfassungsmäßig vorgesehenen Übereinstimmung dieses Unterrichts mit den Grundsätzen der Landeskirche.¹⁰⁸

Andererseits kam die Oberschulbehörde den Gegnern des Religionsunterrichts in einem wesentlichen Punkt entgegen und betonte damit ganz bewußt das Moment der Diskontinuität: Als einzige Unterrichtsverwaltung in Deutschland hatte sie bei der Wiederherstellung des Religionsunterrichts zum 1. Januar 1921 die positive Form der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten eingeführt. Die Frage, ob dies verfassungsrechtlich zulässig sei, war nicht unumstritten. Reichsinnenminister Koch hatte aber nach anfänglichem Schwanken im Frühjahr 1920 den Unterrichtsverwaltungen der Länder mitgeteilt, daß seiner Meinung nach bei Bekenntnisschulen die negative Willenserklärung genüge, während sich bei den Simultanschulen, in denen nach Bekenntnissen getrennter Religionsunterricht erteilt werde, »der übrige Unterricht jedoch nicht religiös beeinflusst« sei, die positive Willenserklärung empfehle.¹⁰⁹ Danach war die Oberschulbehörde durchaus berechtigt, das von konservativer Seite wiederholt kritisierte Verfahren der Anmeldung zum Religionsunterricht anzuwenden. Im Sinne der Definition des Reichsinnenministers Koch hatte die Oberschulbehörde damit aber auch unzweideutig zum Ausdruck gebracht, daß die hamburgische Volksschule keine konfessionelle Schule sei, sondern eine religiös neutrale Simultanschule mit Religionsunterricht als ordentlichem fakultativen Lehrgegenstand. In der Praxis erleichterte die Behörde auf diese Weise an einzelnen Volksschulen, an denen die Voraussetzungen hierfür gegeben waren, den Wegfall des Religionsunterrichts dadurch, daß nach Übereinkunft zwischen Lehrern und Eltern kein Kind zu diesem Unterricht angemeldet wurde. Dies traf, wie gezeigt, vor allem auf die Versuchs- und Gemeinschaftsschulen zu, die tatsächlich weltliche Schulen waren, wenn die Behörde auch die Auffassung vertrat, daß sie es im Rechtssinne nicht seien und daß solche Schulen überhaupt erst nach Erlaß eines Reichsschulgesetzes zum Weimarer Schulkompromiß eingerichtet werden dürften.¹¹⁰

In den Jahren 1922 bis 1924, als der erste Entwurf für ein solches Gesetz unter mehrfach wechselnden Koalitionen den von Heinrich Schulz beschriebenen »Leidensweg« durch den Bildungsausschuß des Reichstags und interfraktionelle Verhandlungen nahm,¹¹¹ machte in Hamburg der Evangelische Elternbund, der im Hinblick auf die von diesem Gesetz erwarteten Möglichkeiten gegründet worden war, noch kaum von sich reden. Die positiv-landeskirchlichen Kräfte, die hinter ihm standen, hatten im Spätsommer 1921 in der innerkirchlichen Diskussion um das Reichsschulgesetz einen ersten Erfolg gegenüber der Schulpolitik der kirchlich Liberalen zu erzielen vermocht, der das Warten auf die Verabschiedung des Gesetzes erleichterte. Es war ihnen nämlich gelungen, im »Geistlichen Ministerium«, der Versammlung der Pastoren der Landeskirche, eine Resolution durchzusetzen, in der »die einheitlich evangelische Schule, in der die evangelisch-protestantische Welt- und Lebensauffassung das ganze Schulwesen bestimmt«, als die der Simultanschule weit überlegene Schulform bezeichnet und in der gegen Versuche, die Einrichtung solcher Bekenntnisschulen zu verhindern oder zu erschweren, entschiedene Stellung genommen wurde.¹¹² Diese Stellungnahme war gegen den Kirchenrat gerichtet gewesen, der auf die Initiative seines Mitglieds Oberamtsrichter Dr. Wilhelm Hertz hin im Begriff gestanden hatte, dem Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß, dem Reichsminister des Innern und der hamburgischen Öffentlichkeit mitzuteilen, daß er für Hamburg mit der Simultanschule vollauf zufrieden sei, daß in der Hansestadt eine Veranlassung zur Agitation für die konfessionelle Schule nicht vorliege und daß der Kirchenrat deshalb empfehle, im Reichsschulgesetz die hamburgische Simultanschule ebenso wie die in Baden, Hessen und Nassau vorerst aufrechtzuerhalten.¹¹³ Diese ausgesprochen kühne und weitblickende Initiative war durch den Beschluß des »Geistlichen Ministeriums« vom 7. September 1921, der wenige Tage später in der Presse veröffentlicht wurde, verhindert worden. Die »positiven« Geistlichen Hamburgs hatten damit dem Evangelischen Elternbund wirksam vorgearbeitet.

Das erwartete Reichsschulgesetz kam allerdings im ersten Reichstag nicht zustande. Es hatte sich gezeigt, daß das Weimarer Schulkompromiß, das unter dem Druck der außen- und innenpolitischen Lage des Sommers 1919 vom Zentrum erzwungen worden war, dem Zentrum selbst wie auch den protestantischen Rechtsparteien unter den inzwischen veränderten politischen Bedingungen nicht mehr genügte. Im Zeichen der innenpolitischen »Schiebung nach rechts« in Reich und Ländern, die bereits als Hintergrund der Entwicklung im Bereich der äußeren Reform dargestellt worden ist, versuchten daher die kultur-

politisch konservativen Parteien, die bevorzugte Stellung, die die Reichsverfassung der Simultanschule als Regelform der Volksschule gegeben hatte, durch ihre Gleichstellung mit den beiden Ausnahmeformen zu beseitigen, was auf eine erheblich verbesserte Position der Bekenntnisschule hinausgelaufen wäre.¹¹⁴ Diese konservativen Bestrebungen, durch das Ausführungsgesetz zu erreichen, was unter ungünstigeren Mehrheitsverhältnissen in den Verhandlungen über die Verfassungsbestimmungen nicht durchzusetzen gewesen war, sowie schließlich die finanzielle Lage nach der Inflation, die es unmöglich erscheinen ließ, die erheblichen Durchführungskosten dieses wirtschaftlich unrationellen Schulgesetzes aufzubringen, führten dazu, daß die Beratungen des Entwurfs im Februar 1924 auf unbestimmte Zeit ausgesetzt wurden.¹¹⁵ Das bedeutete nicht nur eine weitere Verzögerung des Reichsschulgesetzes und damit eine Begünstigung des konservativen Trends in den evangelischen Landeskirchen. Es bedeutete auch, daß die Problematik des Reichsschulgesetzes in die Wahlkämpfe des Jahres 1924 hineingeriet, zu denen in Hamburg auch diejenigen für die Elternrats- und Schulbeiratswahlen gehörten.

*Hauptpastor D. Schöffel und der rechte Flügel
der Elternbewegung 1924–1927*

Im Juni 1924, in der Zeit zwischen der Reichstagswahl und den Elternratswahlen, die beide im Mai stattgefunden hatten, und den Schulbeirats- und den Bürgerschaftswahlen, die im August und im Oktober bevorstanden, unternahm Hauptpastor D. Dr. Simon Schöffel den Versuch, den Kirchenrat zu einer offensiven Schulpolitik im Sinne der positiven Richtung zu drängen. Schöffel tat dies in einer Form, die erkennen läßt, daß dem zwei Jahre zuvor aus Franken in die Hansestadt berufenen Geistlichen, der als Theologe der Erlanger Schule entstammte und als Pfarrer mehrere Jahre in der in Bayern üblichen Weise an staatlichen Schulen Religionsunterricht erteilt hatte, für das im liberal-lutherischen Hamburg in Kirche und Schule und zwischen beiden Übliche und Mögliche das rechte Augenmaß fehlte.¹¹⁶ Für die Kirche werde es »nachgerade unvermeidlich, den Schulkampf aufzunehmen«, erklärte Schöffel in der Sitzung des Kirchenrats am 20. Juni 1924. Zur Begründung dafür, daß dieser Kampf nicht, wie bisher, der Elternbewegung allein überlassen werden dürfe, entwickelte Schöffel eine Konzeption, die den Schlüssel zum Verständnis seines kirchlichen und schulpolitischen Wirkens in der Hansestadt vor und nach 1933 bildete und die deshalb kurz zu skizzieren ist.¹¹⁷

Schöffels schulpolitische Konzeption baute auf der These der kirchlichen Liberalen auf, die hamburgische Volksschule sei eine »christliche Simultanschule« mit evangelisch-lutherischem Religionsunterricht und insofern »konfessionell«. Deshalb erschien ihm die Tatsache bemerkenswert, daß der hamburgische Staat, wie Schöffel in der Kirchenratssitzung vom 20. Juni 1924 formulierte, »Lehranstalten anderer konfessioneller Richtung« Zuschüsse gegeben habe. Damit konnten nur die elf von den katholischen Gemeinden unterhaltenen Volksschulen gemeint sein, die allerdings schon vor der Revolution und unabhängig von dem religiösen Charakter der öffentlichen Volksschulen als Konfessionsschulen bestanden hatten und an deren Erhaltung der hamburgische Staat nach 1919 dringend interessiert war; ihre Übernahme in staatliche Regie hätte nämlich zum Bestehen öffentlicher Bekenntnisschulen geführt und damit die These des Kirchenrats gestützt, auch die hamburgische Volksschule sei konfessionell. Wenn Schöffel aus der Hergabe staatlicher Zuschüsse für diese Schulen folgerte, der Staat selbst stelle sich damit auf den Standpunkt, seine Volksschule sei eine Bekenntnisschule,¹¹⁸ so widersprach dies durchaus den Intentionen, die der Staat mit der Subventionierung der katholischen Gemeindeschulen verfolgte.¹¹⁹

Schöffel indessen setzte mit seiner schulpolitischen Konzeption genau an diesem Punkt ein. Ihm ging es darum, sowohl die führenden Liberalen im Kirchenrat als auch den Staat zu Maßnahmen zu veranlassen, die geeignet waren, die hamburgische Volksschule nun auch tatsächlich zu einer evangelischen Schule zu machen. Deshalb nahm er Anstoß daran, »daß in manchen Schulen gar keine Lehrer seien, die bereit und in der Lage wären, Religionsunterricht zu erteilen«, und daß »demzufolge mehrfach hierfür geeignete Kräfte an die betreffende Schule versetzt« werden mußten.¹²⁰ Was als Erfüllung der Pflicht des Staates hätte ausgelegt werden müssen, für eine ordnungsgemäße Durchführung des Religionsunterrichts zu sorgen, erschien Schöffel als ein Mißstand, den es in einer Bekenntnisschule nicht geben dürfe. Zugleich aber sah er in diesen Schulverhältnissen die Ursache für die seiner Meinung nach beklagenswerten kirchlichen Verhältnisse in der Hansestadt. Die »Unkirchlichkeit in Hamburg«, so erklärte Schöffel in der Kirchenratssitzung am 20. Juni 1924 freimütig, liege nicht in einer etwa »mangelhaften kirchlichen Arbeit der Geistlichen« begründet, sondern hauptsächlich darin, »daß die Geistlichen mit den Kindern erst gelegentlich des Konfirmandenunterrichts in Fühlung kämen« und nicht »schon mit Beginn des Religionsunterrichts«. Zur Behebung dieses — kirchlichen! — Mangels schwebte dem ehemals fränkischen

Pfarrer und Religionslehrer für Hamburg eine Art bayerischer Lösung vor: Die Kirche solle, so schlug er dem Kirchenrat am 20. Juni 1924 vor, »geeignete Religionslehrer ausbilden, die dann vom Staat honoriert und den einzelnen Schulen zugeteilt würden«. ¹²¹

Für derartige Vorstellungen fehlte im Hamburg der zwanziger Jahre jeder reale Anknüpfungspunkt. Deshalb fand diese Konzeption, in der in Fortsetzung der orthodoxen Bestrebungen der Vorkriegszeit die Schulfrage den Ausgangspunkt für eine »positive« Lösung der Kirchenfrage bildete, im Kirchenrat, in dem 1924 noch die liberalen Kräfte dominierten, auch keine Gegenliebe. ¹²² Dies war der Grund, weshalb Schöffel sich mit zahlreichen gleichgesinnten Pastoren zunächst der Aufgabe widmete, innerhalb der Landeskirche die »positiven« Kräfte zu stärken und außerhalb der Landeskirche die christlich-konservativen Eltern um die Forderung der Bekenntnisschule zu sammeln. Im Zuge des orthodoxen Trends, der nach der Revolution eingesetzt hatte, gewannen die Positiven bei den Kirchenwahlen im November 1924 zum erstenmal in der Synode die absolute Mehrheit. ¹²³ In den Jahren 1924 bis 1926 gelang es Schöffel, den Evangelischen Elternbund zu jener straff geführten Organisation umzugestalten, die der Hamburger Sozialdemokratie Respekt abnötigen sollte und die als Schöffels schulpolitische Hausmacht einen Faktor darstellte, den auch die Liberalen im Kirchenrat schon bald in Rechnung zu stellen hatten.

Im Spätsommer 1925 gab der zweite Entwurf zu einem Reichsschulgesetz Schöffel und dem Evangelischen Elternbund Anlaß, mit Entschiedenheit für die Bekenntnisschule einzutreten. Dieser Entwurf war unter dem deutschnationalen Reichsinnenminister Schiele angefertigt, durch eine Indiskretion der »Hamburger Lehrerzeitung« zu gespielt und von dieser veröffentlicht worden. ¹²⁴ Nach Schieles Vorstellungen sollten auf Kosten der Simultanschule, die der Entwurf so gut wie unberücksichtigt ließ, die konfessionellen und weltanschaulichen Ausnahmen der Volksschule eine im Weimarer Schulkompromiß nicht vorgesehene bevorzugte Stellung erhalten. Ferner sollte den Religionsgesellschaften das Recht eingeräumt werden, die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit ihren Grundsätzen zu überprüfen, wodurch eine Abhängigkeit der Schule von den Kirchen entstanden wäre, die mit dem in der Reichsverfassung ausgesprochenen Gedanken der Staatsschule im Sinne der Definition von Anschütz als »der reinen Weltlichkeit des öffentlichen Unterrichtswesens« kaum zu vereinbaren gewesen wäre. ¹²⁵ In Hamburg, wo ein diesem Entwurf entsprechendes Reichsschulgesetz zur Zersplitterung des Volksschulwesens in weltliche Gemeinschaftsschulen einerseits und in eine Viel-

zahl verschiedenartiger Bekenntnisschulen andererseits sowie unübersehbare Konflikte über die Grundsätze der Landeskirche und der übrigen Bekenntnisse für den Religionsunterricht zur Folge gehabt hätte,¹²⁶ wurde der Entwurf von den Reformparteien, von der »Gesellschaft der Freunde« und von den Links-Fraktionen des Schulbeirats auf das heftigste bekämpft.¹²⁷ Auch die DVP und der ihr nahestehende »Aufbau« mit seiner Elterngruppe lehnten als Anhänger einer allgemein christlichen Simultanschule den Entwurf ab.¹²⁸ Selbst die Hamburger DNVP engagierte sich für das von Reichsminister Schiele geplante Gesetz nicht besonders. Ihre Sprecher traten aber mit dem Evangelischen Elternbund in der Diskussion um den Entwurf mit aller Entschiedenheit für die Bekenntnisschule ein.¹²⁹

Schiele zog den Entwurf seines Ministeriums wegen des starken Widerspruchs, den er in der Öffentlichkeit ausgelöst hatte, zurück, bevor er noch in den Reichstag gelangt war. Die Auseinandersetzungen, die um diesen Entwurf geführt wurden, sind aber darüber hinaus auch insofern von Bedeutung, als sie die Problematik einer konservativen Reichsschulgesetzgebung auf dem Gebiet der religiösen Erziehung für ein Land wie Hamburg erkennen ließen. Schöffels Evangelischer Elternbund gewann aus diesen Auseinandersetzungen, bei denen sich der Kirchenrat jeder Stellungnahme enthalten hatte, die Einsicht, daß es in Hamburg einer ausgedehnten Öffentlichkeitsarbeit bedurfte, um dem Gedanken der Bekenntnisschule in der Landeskirche wie in der Bevölkerung hinreichenden Rückhalt zu verschaffen. Im November und Dezember 1925 begann der Bund, eine lebhafte Versammlungstätigkeit zu entfalten.¹³⁰

Den entscheidenden Anstoß zu einer darüber noch hinausgehenden schulpolitischen Wirksamkeit, die schließlich auch den Kirchenrat beschäftigten und zu einer ersten Revision seines liberalen Verständigungskurses veranlassen sollte, ging allerdings von einer Seite aus, von der gerade Schöffel als ausgesprochen landeskirchlich eingestellter Geistlicher Unterstützung keineswegs erwartet hatte: von der orthodoxen St. Anschar-Gemeinde, die sich 1924 von der Landeskirche getrennt und als freie evangelisch-lutherische Bekenntniskirche zu St. Anschar den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts erworben hatte.¹³¹ Pastor Glage, der leitende Geistliche dieser dissentierenden orthodoxen Gemeinschaft, war entschlossen, für die Anhänger von St. Anschar auf ein Reichsschulgesetz nicht länger zu warten. Vielmehr wollte Glage, unabhängig davon, private Bekenntnisschulen durchsetzen. Dieser Absicht kam die Tatsache entgegen, daß das Grundschulgesetz ab Ostern 1926 den Abbau der privaten Vorschulen und

Vorschulklassen vorsah und daß in Hamburg die Bürgerschaft bereits im Winter 1925/26 hierfür landesgesetzliche Vorkehrungen traf.

Im Zusammenhang mit der Privatschulfrage ist bereits ausgeführt worden, daß der Abbau der Vorschulklassen für zahlreiche hamburgische Privatschulen eine Gefährdung ihrer Existenz bedeutet hätte.¹³² Gerade die wenigen privaten Anstalten, die man nach der Zusammensetzung ihrer Lehrer- und Schülerschaft sowie nach dem Geist, in dem sie arbeiteten, als Bekenntnisschulen hätte bezeichnen können, wären von dieser Gefahr bedroht gewesen, da sie nicht von den Kindern der gesellschaftlich führenden Kreise besucht wurden.¹³³ Infolgedessen kam für die Erhaltung gerade dieser Privatschulen nur noch der Artikel 147 Abs. 2 der Reichsverfassung in Betracht, der für den Fall, daß einer Minderheit von Erziehungsberechtigten eine öffentliche Volksschule ihres Bekenntnisses auf anderem Wege nicht ermöglicht werden könnte, die Zulassung einer privaten Vorschule vorsah.¹³⁴

Hier knüpfte Glage als Sprecher einer solchen Minderheit an. Solange das Weimarer Schulkompromiß noch nicht ausgeführt sei, erklärte er am 17. Februar 1926 auf einer von ihm einberufenen Elternversammlung, wäre die staatliche Unterbindung einer letzten Möglichkeit zu christlicher Schulerziehung, wie Glage sie in Hamburg in den Privatschulen gegeben sah, »ein Akt deutschen Bolschewismus«. Glage erläuterte den versammelten Anhängern der Anschar-Gemeinde die »besondere Aufgabe«, die ihnen in dem »heißen Streit« um die Bekenntnisschule zugewiesen sei und die ihnen niemand abnehmen könne, da nur St. Anschar als freie evangelisch-lutherische Bekenntniskirche im Gegensatz zur nicht bekenntnistreuen Landeskirche überhaupt in der Lage sei, »eine wirkliche evangelisch-lutherische Bekenntnisschule in Hamburg ins Leben zu rufen und am Leben zu erhalten«. Am Schluß der Versammlung legte Glage den Eltern eine Eingabe an die Oberschulbehörde zur Unterschrift vor, in der um Erhaltung zweier bestehender privater Mädchenschulen — der St. Anschar- und der Elise-Averdieck-Schule — sowie um die Genehmigung zur Errichtung einer privaten Knabenschule als orthodox-lutherischer Bekenntnisschule ersucht wurde.¹³⁵ Obwohl der Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen Ostern 1926 nicht erfolgte, weil er durch Reichsgesetz zunächst um ein Jahr hinausgezögert worden war, richtete Glage im Oktober 1926 einen entsprechenden Antrag an den Senat,¹³⁶ dem zu dieser Zeit bereits zwei ähnliche Anträge für jüdische Schulen vorlagen.

Schöffel erfuhr von dem Antrag St. Anschars erst, als dieser zusammen mit den Anträgen auf jüdische Religionsschulen am 20. Ja-

nuar 1927 in der Oberschulbehörde beraten wurde.¹³⁷ Wäre es Schöffel und dem Evangelischen Elternbund wirklich nur darum gegangen, in Hamburg die Möglichkeit zu christlicher Schulerziehung für diejenigen Kinder sicherzustellen, deren Eltern eine solche Erziehung wünschten, so hätte der Antrag von St. Anschar von ihnen lebhaft begrüßt werden müssen; denn die Landeskirche repräsentierte nicht eine Minderheit im Sinne des Artikels 147 Abs. 2 der Reichsverfassung und hätte daher einen solchen Antrag nicht stellen können. Schöffel ging es indessen um mehr. Ihm kam es bei seiner Schulpolitik auf die Durchsetzung seiner dogmatisch-neureformatorischen Auffassung vom rechten Verhältnis von Kirche — das hieß für Schöffel: Landeskirche — und Schule an, auf die weiter unten noch einzugehen sein wird. Deshalb veranlaßte ihn der Antrag St. Anschars dazu, unverzüglich auch für landeskirchliche Eltern Bekenntnisschulen zu erstreben.

Zu diesem Zweck beantragte Schöffel im Namen des Evangelischen Elternbundes bei der Oberschulbehörde am 30. Januar 1927 die Einrichtung *öffentlicher* Volksschulen als Bekenntnisschulen bereits vor Erlaß des Reichsschulgesetzes.¹³⁸ Schöffel begründete dies mit der Tatsache, daß die hamburgische Volksschule keine evangelische Schule sei, wofür er zahlreiche Belege anführte, so auch das mit Duldung der Oberschulbehörde im September 1926 erfolgte Aushängen von Konkurrenzplakaten für Jugendweihe und Konfirmation.¹³⁹ In Anbetracht dessen könne die evangelische Elternschaft Hamburgs auf das Reichsschulgesetz »nicht länger warten«. Für den Fall, daß dem Antrag nicht entsprochen werde, forderte Schöffel für evangelische Erziehungsberechtigte »mit sofortiger Wirkung« das Recht, *private* Volksschulen ihres Bekenntnisses zu errichten. Schöffel hatte sich also auch durch das Vorgehen St. Anschars von dem Prinzip, die evangelische Bekenntnisschule müsse *vom Staat* eingerichtet werden, nicht abbringen lassen. Um für den Eventualantrag jedoch die nötigen Voraussetzungen zu schaffen, sorgte er gleichzeitig für die Mobilisierung und Organisation einer landeskirchlichen Eltern-Minorität, die als Publikum evangelischer Privatschulen in Frage gekommen wäre. Zu diesem Zweck wurde, ebenfalls am 30. Januar 1927, unter Schöffels Mitwirkung von dem positiv eingestellten Hauptpastor an St. Petri, D. Theodor Knolle, der »Verband evangelischer Elternschaften« gegründet.¹⁴⁰ Diesem Verband gelang es, innerhalb weniger Wochen für eine auf seiner Gründungsversammlung verabschiedete Resolution für die Einrichtung privater Volksschulen 2.050 Unterschriften zusammenzubringen, die dem Senat mit einem entsprechenden Antrag eingereicht wurden.¹⁴¹

Dieser Spontanerfolg des Elternschafts-Verbandes erklärt sich daraus, daß Mitte Januar 1927 ein Urteil des Oberverwaltungsgerichts Hamburg ergangen war, das letztinstanzlich die von einer Privatschulvorsteherin angefochtene Gesetzmäßigkeit des Abbaus der Vorschulklassen weiterführender Privatschulen festgestellt hatte.¹⁴² Danach waren es gerade die Anhänger der angesehenen Privatschulen Hamburgs, die an dieser letzten Möglichkeit, die Schulen ihrer Kinder zu erhalten, interessiert sein mußten. Sowohl Schöffel als auch Knolle betonten jedoch, die von ihnen vertretenen Verbände ließen sich bei ihrer Forderung nach Bekenntnisschulen »von keinerlei Standesrücksichten leiten«, sondern führten den Kampf um solche Schulen allein »um des Gewissens willen«.¹⁴³ Knolle teilte dem Senat sogar mit, sein Elternschafts-Verband sei bereit, die Erfüllung der in Artikel 147 der Reichsverfassung für die Zulassung von Privatschulen vorgeschriebenen Bedingungen nachzuweisen.¹⁴⁴ Zu diesen Bedingungen gehörte auch, daß durch die beantragte Privatschule eine »Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert« werde.¹⁴⁵ Eine Analyse der 2.050 Unterschriften ergibt indessen, daß gerade diese Bedingung kaum nachgewiesen werden konnte: 58 Prozent der Unterschriften stammten aus Kreisen der alten Hamburger Familien und des gehobenen Bürgertums, 39,6 Prozent aus Kreisen des gehobenen und unteren Mittelstandes und nur 2,4 Prozent von Angehörigen der unteren Angestelltenberufe und von Arbeitern, daß heißt aus denjenigen Bevölkerungsschichten, die traditionell als »unbemitelt« galten und von denen, wie Knolle im »Evangelischen Elternblatt« betonte, »eine sehr große Zahl« die Resolution des Elternschafts-Verbandes unterschrieben haben sollte.¹⁴⁶

Danach wies die evangelische Elternbewegung eine Sozialstruktur auf, die für die Mehrzahl der Unterzeichner religiöse Gewissensgründe jedenfalls nicht als das primäre Motiv ihres Verlangens nach privaten Bekenntnisschulen vermuten läßt. Der Volksschullehrer und demokratische Bürgerschaftsabgeordnete Theodor Blinkmann kennzeichnete im März 1927 das hauptsächliche Motiv dieser Eltern als »Abneigung der sozial besser gestellten Kreise, ihre Kinder in die Volksschule zu schicken«. Die Führer der Elternbewegung, so betonte Blinkmann mit Recht, ließen sich dagegen fraglos von ihren religiösen Anschauungen leiten. Blinkmann war allerdings überzeugt davon, daß sie »nur einen geringen Anhang finden« würden, wenn nicht »bei den meisten Eltern« das soziale Motiv ausschlaggebend wäre.¹⁴⁷ Die Analyse der Unterschriftensammlung, die der Elternschafts-Verband selbst wohl nicht vorgenommen hatte, läßt keinen Zweifel daran, daß jedenfalls 1927

die von Schöffel und Knolle geltend gemachten Gewissensbedenken der Eltern stark von diesem sozialen Motiv bestimmt waren. Blindmann stellte damals die Frage: »Ob sich die Führer dessen bewußt sind?« Sie waren es wahrscheinlich nicht, am wenigsten Schöffel, dessen Kampf um die Bekenntnisschule in Kirche und Öffentlichkeit noch um einige Jahre weiter zu verfolgen sein wird.

Der Wendepunkt in den schulpolitischen Auseinandersetzungen zwischen Kirche und Staat 1927

Im Kirchenrat, der nach den Kirchenwahlen vom November 1924 eine stärker »positive« Zusammensetzung erfahren und mit Landgerichtsdirektor Dr. Heinrich Schröder, einem Bruder des vorrevolutionären Bürgermeisters Carl August Schröder, zum erstenmal einen positiv eingestellten Präsidenten erhalten hatte, kam es Anfang Februar 1927 zu einer eingehenden Beratung über die im Zusammenhang mit der Frage des Abbaus der privaten Vorschulen sowie im Anschluß an das Vorgehen St. Anschars zu ergreifenden Maßnahmen. Noch einmal gelang es Hauptpastor D. Beckmann, den Kirchenrat für eine Fortsetzung des liberalen Verständigungskurses zu gewinnen. Er schlug Verhandlungen mit dem Senat über die Frage vor, ob nicht in jedem Schulbezirk einige Volksschulen so eingerichtet werden könnten, daß sie »evangelisch« seien, womit Beckmann allerdings den Typ der »christlichen Simultanschule«, die er für »konfessionell« hielt, gemeint haben dürfte.¹⁴⁸

Am 15. März kam es hierüber zu einer Aussprache zwischen Vertretern des Kirchenrats und des Evangelischen Elternbundes mit dem demokratischen Bürgermeister Dr. Carl Petersen, am 26. April zu einem weiteren Gespräch mit Senator Krause, an dem Senior D. Stage und Hauptpastor Schöffel teilnahmen. Petersen und Krause war es dabei darum gegangen, bis zum Erlaß des Reichsschulgesetzes »berechtigten Gewissensbedenken durch kluges Entgegenkommen« im Rahmen der bestehenden Simultanschule »Rechnung zu tragen« und damit bereits für die Zeit nach Inkrafttreten dieses Gesetzes »einer weitgehenden Zersplitterung des Schulwesens vorzubeugen«.¹⁴⁹ Krause will sich bei diesen Verhandlungen bereit erklärt haben, »an einzelnen Schulen eine den Wünschen des Kirchenrats hinsichtlich des Religionsunterrichts mehr entsprechende Zusammensetzung des Lehrkörpers« sowie für diese Schulen eine Lockerung des Bezirkszwangs »in Erwägung zu ziehen«.¹⁵⁰ Ein solches Entgegenkommen wäre auf das Entstehen christlicher Simultanschulen hinausgelaufen, die sich bei ent-

sprechendem Engagement der betreffenden Lehrer und Eltern ohne viel Aufhebens de facto zu evangelischen Bekenntnisschulen hätten entwickeln können. Krause sah jedoch, nachdem ihm die Vertreter des Kirchenrats erklärt hatten, daß die von ihm angebotenen Maßnahmen für sie nur eine »vorläufige Regelung« darstellen könnten und daß nach Erlaß des Reichsschulgesetzes in Hamburg »gleichwohl mit Anträgen auf Schaffung staatlicher Bekenntnisschulen zu rechnen sein würde«, von weiterer Verfolgung seines Angebots ab.¹⁵¹ Und nicht nur dies. Als eine direkte Folge des Gesprächs des Schulsenators mit Stage und Schöffel kann der Erlaß amtlicher Richtlinien für den lebenskundlichen Unterricht angesehen werden. Die Beschlußfassung der Behörde über diese Richtlinien, die Landesschulrat Prof. Umlauf zu verhindern versucht hatte, erfolgte erst Ende April, zwei Tage nach dem Gespräch Krauses mit den Vertretern des Kirchenrats, ihr Versand an die Volksschulen erst Mitte Juni, also erst geraume Zeit nach Beginn des Schuljahrs.¹⁵²

Mit dem Erlaß dieser Richtlinien war im Verhältnis zwischen Kirche und Staat der Stand erreicht, der es Schöffel und den positiven Kräften im Kirchenrat erleichterte, die Vertreter des liberalen Kurses in die Defensive zu drängen. Bereits in der Kirchenratssitzung vom 8. Februar 1927 hatte Schöffel darauf hingewiesen, daß in der Frage der Bekenntnisschule Entschlüsse zu fassen seien, die »schicksalsschwer für die Landeskirche« wären. Unter Hinweis auf die Initiativen des Evangelischen Elternbundes und des Verbandes evangelischer Elternschaften beim Senat sowie darauf, daß ein großer Teil der Anhänger dieses Verbandes sich weigere, seine Kinder für die öffentliche Grundschule anzumelden, »bis der Staat der evangelischen Bevölkerung ihr Recht lasse«, hatte Schöffel prophezeit, es werde »wahrscheinlich ein erbitterter Kampf zwischen Christentum und Marxismus entbrennen« und infolgedessen »zu einer ernsten Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche kommen«. In diesem Kampf müsse die Landeskirche »die geistige Führung übernehmen« und sich zur »Wahrung unserer Rechte« für die evangelische Schule einsetzen.¹⁵³ Nach Bekanntwerden der Richtlinien für den Lebenskundeunterricht reichte Schöffel dem Kirchenrat eine Denkschrift ein, in der er alle diejenigen Punkte zusammenstellte und begründete, über die seiner Meinung nach der Kirchenrat auf Vereinbarungen mit dem hamburgischen Staat zu drängen habe.¹⁵⁴ Als solche Punkte benannte Schöffel neben anderen das »Recht der Kirche, gehört zu werden bei Aufstellung von Richtlinien für die Schule, von Stundentafeln, Lehrplänen, Abfassung von Lehrbüchern, soweit der Religionsunterricht dabei in Frage kommt«, ferner Bürg-

schaften für die Übereinstimmung des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der Landeskirche sowie das »Recht der Kirche«, in Fragen der Lehrerbildung für den Religionsunterricht gehört zu werden.

Eine vollständige Analyse dieser Denkschrift Schöffels ist im vorliegenden Zusammenhang nicht möglich. Vielmehr kann es sich hier nur darum handeln, zu zeigen, daß Schöffel fünf Jahre nach seinem Amtsantritt an St. Michaelis immer noch nicht erfaßt hatte, daß in Hamburg, dem Stadtstaat mit rein protestantischer Tradition und überwiegend protestantischer Bevölkerung, für Verträge zwischen Staat und Kirche, etwa nach dem Vorbild des bayerischen Konkordats von 1924, historisch, konfessionssoziologisch und politisch die Voraussetzungen fehlten. »Die Kirche sieht, daß sie an entscheidenden Punkten ignoriert wird, wenn es dem Staate so gefällt«, heißt es in Schöffels Denkschrift; ein Recht, dies zu verhindern, stehe ihr nicht zu. Es sei aber »unmöglich, daß rein staatliche Instanzen ohne jede Fühlungnahme mit der Kirche diese kirchlich religiösen Fragen entscheiden«. Das »innere Recht« der Kirche auf Gehör und Mitentscheidung in diesen Fragen, das sie zwingt, »darauf zu halten, daß daraus ein äußeres Recht wird«, begründete Schöffel aus der im Mittelalter zu Bedeutung gelangten Zwei-Schwerter-Theorie und aus Luthers Lehre von den »zwei Reichen«. Daß der bestehende, religiös neutrale Staat nicht mehr der Staat mit christlicher Obrigkeit war, mit dem Luther in seiner Lehre vom Zusammenwirken von geistlichem und weltlichem Regiment gerechnet hatte, und daß daher sein Verhalten in Schulfragen sowie gegenüber den Religionsgesellschaften und Weltanschauungsverbänden von der lutherischen Landeskirche berechtigterweise an dieser Lehre auch nicht gemessen und auf sie nicht festgelegt werden konnte, sah Schöffel nicht. Deshalb nahm er so leidenschaftlich Anstoß daran, daß die Oberschulbehörde sich zu Kirche und Freidenkerbewegung paritätisch verhielt. Deshalb auch sollte er sich 1933 als der erste Landesbischof Hamburgs gegenüber dem nationalsozialistischen Staat, in der Annahme, er werde bereit sein, im Sinne der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre mit der Kirche zusammenzuarbeiten, zunächst mehr als abgeschlossen zeigen.¹⁵⁵ Dies ist der Grund, weshalb Schöffels dogmatische Auffassung über das Verhältnis von Kirche und Staat hier kurz zu skizzieren war. Die Denkschrift vom 19. Mai 1927, in der Schöffel auf dieser Grundlage »das kirchliche Programm des Kirchenrats für die wichtigen Entscheidungen der kommenden Zeit« entwarf, kann bereits zur Vorgeschichte der landeskirchlichen Schulpolitik der Jahre 1933/34 gerechnet werden.

Kirche und Staat in Hamburg und das Scheitern des Reichsschulgesetzes

Diese Vorgeschichte ist nurmehr mit einigen wenigen Strichen nachzuzeichnen. Vom Sommer 1927 bis zum März 1928 brachte noch einmal ein Reichsschulgesetzentwurf, den der deutschnationale Innenminister v. Keudell vorgelegt hatte, die schulpolitischen Gruppen in Bewegung.¹⁵⁶ Von links wurde dieser konservative Anlauf zu einem Ausführungsgesetz zum Weimarer Schulkompromiß, dessen nähere Charakterisierung hier unterbleiben kann, ebenso lebhaft abgelehnt wie Schieles Entwurf von 1925.¹⁵⁷ Schöffels Evangelischer Elternbund setzte sich dagegen ganz entschieden für die Keudellsche Vorlage ein.¹⁵⁸ Vor den Bürgerschaftswahlen im Herbst 1927 beschwor Schöffel sogar die Leser seines »Evangelischen Elternblattes« inständig, »nur so« zu wählen, daß ihr »heißer Wunsch« nach evangelischen Schulen erfüllt werde;¹⁵⁹ in Hamburg konnte das nur bedeuten, der DNVP die Stimme zu geben. Schöffel, der noch ein Jahr zuvor die mehrfach aufgestellte Behauptung, sein Elternbund sei deutschnational orientiert, empört zurückgewiesen hatte,¹⁶⁰ sah sich zu dieser Form der Wahlpropaganda offenbar durch die Einstellung des Hamburger Senats zu dem Keudellschen Entwurf veranlaßt. Der Senat hatte nämlich in einer Denkschrift zu diesem Entwurf neben zahlreichen anderen Abänderungen die Einreihung Hamburgs unter die Simultanschulländer sowie eine Sperrfrist von 15 Jahren für das Inkrafttreten des Gesetzes in diesen Ländern beantragt.¹⁶¹ In seinem Wahlartikel fragte Schöffel besorgt, was erst geschehen würde, wenn in Hamburg die Gegner der Bekenntnisschule allein »die Hand am Ruder« hätten.

Nach den Bürgerschaftswahlen nahm auch die Kirchensynode zur Denkschrift des Senats Stellung. Hierzu hatte der Kirchenrat eine Resolution vorgelegt, in der der Keudellsche Entwurf trotz gewisser Einschränkungen als »geeignete Grundlage« für Verhandlungen über das Reichsschulgesetz bezeichnet und in der gegenüber der vom Senat beantragten 15jährigen Sperrfrist freie Entfaltungsmöglichkeit der evangelischen Bekenntnisschule gefordert wurde. Ferner war in der Resolution — ebenfalls im Gegensatz zu den Senatsanträgen — auf das in Keudells Entwurf den Kirchen zugestandene Recht der »Einsichtnahme« in den Religionsunterricht Wert gelegt worden, ein Recht, das die Landeskirche allerdings ausdrücklich nicht in Form einer »geistlichen Schulaufsicht« ausgeübt wissen wollte, sondern bei geeigneten Bürgerschaften hinsichtlich der Übereinstimmung dieses Unterrichts mit ihren Grundsätzen durch »die geordneten staatlichen Organe«.¹⁶² Daß sich auf diese Resolution alle drei Fraktionen der Synode einigten, die

positive, die liberale und die weiter links stehende neukirchliche Fraktion — letztere allerdings erst nach Einfügung eines Satzes, wonach »mancherlei Gründe« auch für die Simultanschule mit Religionsunterricht sprächen¹⁶³ —, zeigt deutlich, wie weit die kirchlichen Körperschaften sich bis 1927 von ihrer Schulpolitik der ersten Nachkriegsjahre entfernt hatten. Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß diese Entwicklung nicht allein von der positiven Richtung bewirkt worden war, sondern daß hierzu auch das lange Warten auf das Reichsschulgesetz beigetragen hatte.

Auch Keudell mußte seinen Entwurf eines Ausführungsgesetzes zum Weimarer Schulkompromiß, den dritten seit Inkrafttreten der Reichsverfassung, wieder zurückziehen. Als sich zeigte, daß danach vorerst keine Aussicht auf einen erneuten Anlauf zum Reichsschulgesetz bestand, versuchte der Kirchenrat, mit wirksamer Unterstützung Schöffels als Vertreter des Schulbeirats in der Oberschulbehörde im Winter 1928/29 den Nachweis zu erbringen, daß an Gemeinschaftsschulen, die nicht den Status von Versuchsschulen besaßen, Religionsunterricht nicht erteilt wurde, daß diese Schulen also de facto weltliche oder, wie der Kirchenrat betonte, »Weltanschauungsschulen« waren.¹⁶⁴ Es ist gezeigt worden, daß dieser Zustand durch Nichtanmeldung der Kinder zum Religionsunterricht herbeigeführt worden war. Verfassungsmäßig sollten solche Schulen erst nach Erlaß des Reichsschulgesetzes entstehen können. Der Kirchenrat versuchte daher unter Hinweis darauf, daß die Oberschulbehörde die Existenz von Schulen dieser Art ohne gesetzliche Grundlage dulde, dem Staat das Zugeständnis evangelischer Bekenntnisschulen abzurufen, deren verfassungsmäßige Voraussetzung ebenfalls der Erlaß des Reichsschulgesetzes bildete. Ende März 1929 teilte der Kirchenrat der Oberschulbehörde mit, daß er nicht bereit sei, solche Schulen ohne Religionsunterricht hinzunehmen, »wenn nicht dasselbe Recht, das den sich um diese Schulen gruppierenden Eltern gewährt wird«, auch evangelisch-lutherischen Elternkreisen eingeräumt werde.¹⁶⁵ Wenige Tage später trat der Kirchenrat unter Bezugnahme auf seine Kontroverse mit der Oberschulbehörde um die weltlichen Schulen an den Senat mit dem Ersuchen heran, über einige Schulfragen, ähnlich wie dies in anderen deutschen Ländern geschehen sei — »zuletzt in Mecklenburg-Schwerin« — mit dem hamburgischen Staat »vorläufige Vereinbarungen zwischen Schule und Kirche zu treffen«.¹⁶⁶

Im vorliegenden Zusammenhang genügt es festzustellen, daß es zu solchen Vereinbarungen bis 1933 nicht kam. Daß dadurch das Verhältnis Schöffels und der »positiven« Kräfte in der Landeskirche sowie der

evangelischen Elternbewegung zum bestehenden demokratischen Staat nicht gefördert wurde, kann als sicher gelten.

Das Ergebnis des Kampfes um die religiös-weltanschaulichen Grundlagen der Schule

Mit dem Weimarer Schulkompromiß hatten unter dem Zwang der politischen Lage des Sommers 1919 für die religiöse Schulerziehung pluralistische Lösungen in Aussicht gestellt werden müssen, die sich unter mehrfach veränderten parlamentarischen Voraussetzungen während der zwanziger Jahre im Wege der Reichsschulgesetzgebung politisch als nicht ausführbar erwiesen. Es ist daher dem hamburgischen Staat nicht zu verdenken, daß er im Interesse aller seiner Bürger in erster Linie darauf bedacht blieb, die Einheitlichkeit und Leistungsfähigkeit sowie die Unabhängigkeit seines großstädtischen Volksschulwesens zu erhalten und daß er deshalb nicht bereit war – wie verschiedene deutsche Flächenstaaten –, mit der Kirche Vereinbarungen zu schließen, durch die in Hamburg eine konservative Reform eingeleitet worden wäre. Dadurch blieben jedoch in der Hansestadt die Forderungen einer starken, allerdings vorwiegend von sozialen Motiven bestimmten rechtsstehenden Minderheit nach Bekenntnisschulen unerfüllt. Andererseits wurden über die Interpretationslücke im Gesetz, die umstrittene positive Willenserklärung der Erziehungsberechtigten, einer Minorität der linken schulpolitischen Bewegung, die sich auf der Elternseite vornehmlich aus der Arbeiterschaft rekrutierte, mit den Versuchs- und Gemeinschaftsschulen Bildungseinrichtungen gewährt, die ihrer Weltanschauung und ihren Vorstellungen von fortschrittlicher Schulgestaltung entsprachen.

Den beiden schulpolitischen Flügelgruppen, die »den eigentlichen Kampf um die Schulreform« führten, den um die Weltanschauung, war gemeinsam, daß sie im Sinne einer Äußerung Schöffels aus dem Jahr 1925 als »innere Einheitsschule« eine Schule ansahen, »in der in allen Stunden der gleiche Geist herrscht«. ¹⁶⁷ Die Simultanschule als das demokratische Modell der Einheit aller in gegenseitiger Toleranz, das den Pluralismus integrieren und – wie Schulrat Prof. Ahlburg in der Vorkriegszeit treffend bemerkt hatte – »für alle Parteien«, für die weltanschaulichen wie für die religiösen, da sein sollte, ¹⁶⁸ wurde von den Flügelgruppen abgelehnt und fand bei den Eltern- und Schulbeiratswahlen in der Weimarer Zeit immer weniger Anhänger. Die Folge davon waren Konzentration und Radikalisierung auf beiden Flügeln des schulpolitischen Feldes, vor allem aber auf der Rechten.

Schöffel neigte, je weiter die Weimarer Republik ihrem Ende entgegenging, immer stärker der Ansicht zu, daß »Freidenkertum, Zügellosigkeit, Willkür« am Werke wären, »die Seele unseres Volkes« zu verwüsten, und daß der Evangelische Elternbund die »Sammlung derer, wenigstens in der Elternschaft«, zu sein habe, »die bewußt den zerstörenden Mächten unserer Zeit Halt gebieten«. ¹⁶⁹ Schon 1927 war ihm und den Rechts-Fraktionen des Schulbeirats von dem Demokraten Max Traeger entgegengehalten worden, sie wählten den Weg über die Konfessionsschule, »um den Staat zu bekämpfen«. ¹⁷⁰ Man wird sagen müssen: Sie bekämpften den Staat, indem sie unter den in Hamburg gegebenen Verhältnissen auf der Konfessionsschule bestanden. Schon 1925 hatte Schöffel im Schulbeirat ausgeführt, der »ganze Jammer unseres Volkes« liege »in seiner konfessionellen Uneinigkeit«, die »nur durch das Deutschtum überwunden werden« könne. ¹⁷¹ Der Zeitpunkt für eine solche Form der Überwindung weltanschaulicher Gegensätze schien Schöffel 1933 gekommen: Bei den Elternratswahlen, die 1933 nur vorbereitet, aber nicht mehr durchgeführt wurden, stellte sein Evangelischer Elternbund gemeinsame Listen mit den Nationalsozialisten auf, obwohl diese — wie später zu zeigen sein wird — in ihrem Schulprogramm angekündigt hatten, die »Einheit der deutschen Volksschule« dadurch wahren zu wollen, »daß die Bekenntnisse nicht getrennt werden.« ¹⁷²

Mit der demokratischen Verständigungspolitik der kirchlich Liberalen in der Weimarer Zeit einen solchen Weg zu gehen, unter einem sozialdemokratischen Schulsenator, der es für rechtens hielt, Christen und Dissidenten paritätisch zu behandeln — dazu waren Schöffel und die schulpolitische Rechte nicht bereit gewesen.

3] Staatserziehung und Demokratie. Zur politischen Problematik der inneren Reform

Der Begriff der Staatserziehung, der in der vorliegenden Untersuchung verwendet wird, ist im einleitenden Teil in dem weitgefaßten Sinn, in dem er für die Zeit vor und nach 1918 gelten kann, als planvolles Bestreben der öffentlichen Schule bestimmt worden, in ihren Zöglingen das Gefühl positiver Bindung an die verfassungsmäßig bestehende Ordnung von Staat und Gesellschaft zu wecken. In einem engeren Sinn sei, so wurde oben ausgeführt, dieser Begriff der Staatserziehung auf die der jeweiligen Verfassungsordnung zugrunde

liegende Staatsidee bezogen und daher für die wilhelminische Ära und die Weimarer Zeit unterschiedlich zu definieren. Nach Eduard Spranger hatte der vorrevolutionäre Staat für sich in Anspruch genommen, die Jugend, die er in seinen Schulen erzog, »zu sich hin« zu bilden.¹ Dies geschah, wie gezeigt werden konnte, autoritär, und zwar sowohl in der von Spranger gemeinten positiven Hinsicht als auch vor allem unter dem negativen Aspekt der Umsturz-Prophylaxe und damit notwendig im Gegensatz zu den politischen Überzeugungen derjenigen Eltern, die die bestehende Ordnung von Staat und Gesellschaft ablehnten, sowie unter Hintansetzung ihrer elterlichen Erziehungsrechte. Daß eine solche Staatserziehung nicht mehr zu bewirken vermochte als eine »autoritär-gefühlsmäßige Bindung der Massen an den Staatsgedanken«,² zeigte sich in der deutschen Novemberrevolution.

Nach dem unvermittelten Übergang von der monarchisch-autoritären zur republikanisch-demokratischen Staatsform stellte sich das Problem der Staatserziehung mit besonderer Dringlichkeit und auf völlig neue Weise. Die mit der Reichsverfassung eingeführte gleichberechtigte Teilnahme aller wahlmündigen Staatsbürger an der politischen Willensbildung und damit, wie Georg Kerschensteiner 1919 formulierte, an der »Gestaltung des Staatslebens«³ ließ es als notwendig erscheinen, die heranwachsende Jugend durch demokratische Staatserziehung auf die selbstverantwortliche Wahrnehmung dieser Aufgaben vorzubereiten. Mit Recht sah Kerschensteiner die »Grundvoraussetzung« einer solchen Erziehung darin, daß der Staat »für jeden einen Wert« bedeute, und zwar nicht notwendig »der gegebene Staat, wohl aber die Staatsidee, welcher der gegebene Staat, gerade durch die gemeinsame Tätigkeit seiner Bürger, zugeführt werden« könne. Kerschensteiner definierte die Staatsidee im Sinne des liberalen »Rechts- und Kulturstaates«, der »die berechtigten Lebensinteressen aller seiner Bürger zu schützen und zu fördern und ihren Widerstreit so weit als möglich zu versöhnen« habe.⁴ Demgegenüber faßte der hamburgische SPD-Reichstagsabgeordnete und Volksschullehrer C. August Hellmann die demokratisch-republikanische Staatsidee stärker als Idee der verantwortlichen Selbstregierung des Volkes in Staat und Gemeinde im Sinne einer Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, Freiheit und Humanität auf.⁵

So verschieden auch der liberale Professor und Münchener Stadtschulrat und der sozialdemokratische Volksschullehrer in Hamburg die der Weimarer Verfassung zugrunde liegende Staatsidee interpretierten, sie

stimmten darin überein, daß demokratische Staatserziehung nicht möglich sei ohne weitgehenden Konsensus über die demokratisch-republikanische Staatsidee. Hellmann verstand das damit aufgeworfene Problem — realistischer als Kerschensteiner — nicht in erster Linie als ein methodisches und didaktisches Problem, sondern als eine Frage der die Staatserziehung beeinflussenden Personen. Dabei dachte er zunächst an die Lehrer, die die Verfassung nicht nur kennen, sondern »von ihrem Geist durchdrungen« sein müßten.⁶ Ferner schätzte er die Eltern als zweiten, die Staatserziehung wesentlich beeinflussenden personellen Faktor zutreffend ein. Schließlich aber maß Hellmann dem Zusammenwirken beider, der Lehrer und der Eltern, im Rahmen der Selbstverwaltung erhebliche Bedeutung bei. Deshalb bezeichnete er die Vereinheitlichung der Schulorganisation, das heißt in diesem Zusammenhang die Durchbrechung der bisherigen sozialen Schranken zwischen Volksschule und höherer Schule, und eine sich aus dem Miteinander aller sozialen Schichten in der Einheitsschule ergebende »innige Gemeinschaft zwischen Schülern, Lehrern und Eltern« als Voraussetzung einer demokratisch-staatsbürgerlichen Erziehung. Erst vor diesem Hintergrund einer Demokratisierung der Schule war ihm eine Änderung der »Erziehungsweise« wichtig in dem Sinne, daß der Schüler »durch Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zur Selbstbeherrschung« zu führen sei.⁷

Die Untersuchungen zur äußeren Reform haben ergeben, daß in der Weimarer Zeit in Hamburg eine soziale Umstrukturierung der Schülerschaft an den höheren Schulen kaum erfolgte. Im Kapitel über die Selbstverwaltung konnte gezeigt werden, daß aus diesem Grund an den höheren Schulen die Zusammenarbeit von Lehrerkollegium und Elternrat, die Gemeinschaft von Schule und Elternhaus, vielfach in politischer Hinsicht durchaus einseitige Tendenz aufwies. Andererseits wurde deutlich, daß im Gegensatz hierzu an den Volksschulen die in deren Elternschaft in weitaus stärkerem Maße vorhandenen demokratischen Impulse durch die Selbstverwaltung dem Schulleben zugeführt und durch den Gemeinschaftsgedanken für die Erziehung fruchtbar gemacht werden konnten. Damit reduzieren sich die von Hellmann bezeichneten Voraussetzungen einer demokratischen Staatserziehung bereits weitgehend auf die Lehrer-Problematik. Sie soll daher zum Ausgangspunkt der Untersuchungen des vorliegenden Kapitels gemacht werden. Und zwar wird zunächst ganz allgemein auf die Rechte und Pflichten der Lehrer als Beamten der Republik und auf ihre Einstellung zu Aufgabe und Inhalten der demokratischen Staatserziehung einzugehen sein. Sodann werden, getrennt für Volksschul-

lehrer und Oberlehrer, deren jeweils unterschiedliche Voraussetzungen für die Staatserziehung darzulegen und, getrennt für Volksschulen und höhere Schulen, Beispiele mitzuteilen sein, die insgesamt Rückschlüsse auf Art und Erfolg der staatserzieherischen Bemühungen an den hamburgischen Schulen der Weimarer Zeit zulassen. Dies soll jeweils in Verbindung mit dem Problem der Erziehungsweise und des Erziehungsziels sowie unter Einbeziehung der Konzeption und der Maßnahmen der Oberschulbehörde erfolgen.

Lehrerschaft und Staatserziehung nach 1919

Vor der Revolution war den Lehrern als Beamten eine politische Betätigung nur im Rahmen und für die Ziele der als staatserhaltend geltenden Parteien und Gruppen möglich gewesen. In ihrer amtlichen Tätigkeit hatten die Lehrer in der Staatserziehung positiv auf vaterländisch-religiöse Gesinnungsbildung, negativ auf die Bekämpfung der Sozialdemokratie als der Umsturzpartei hinzuwirken gehabt. Mit Ausnahme jener reformerisch aktiven Gruppe vornehmlich sozialistischer und liberal-demokratischer Volksschullehrer, die in der »Gesellschaft der Freunde« seit Jahrzehnten führend gewesen war, hatte sich die Lehrerschaft, vor allem an den höheren Schulen, nicht nur mit dem Prinzip, daß die Schule für den bestehenden Staat zu erziehen habe, sondern auch mit den damals hierfür vorgeschriebenen Inhalten in Übereinstimmung befunden.

Dies alles änderte sich mit dem politischen Umbruch. In seinem Aufruf vom 12. November 1918 sprach der Rat der Volksbeauftragten das unbeschränkte Vereins- und Versammlungsrecht auch den Beamten zu.⁸ Durch die Reichsverfassung wurden ihnen die »Freiheit der politischen Gesinnung« und die Vereinigungsfreiheit grundrechtlich gewährleistet. Einschränkungen der politischen Betätigung der Beamten ergaben sich danach lediglich aus ihrer Eigenschaft als »Diener der Gesamtheit, nicht einer Partei«, sowie aus dem auf die Reichsverfassung und auf die jeweilige Landesverfassung zu leistenden Eid.⁹ In bewußtem Gegensatz zum vorrevolutionären Regime interpretierte der demokratisch-republikanische Staat diese mit dem Beamtenstatus verbundenen Einschränkungen mehr als weitherzig. Der außeramtlichen politischen Wirksamkeit der Lehrer waren danach in Hamburg keine Grenzen gesetzt. Den Lehrern war es gestattet, nicht nur für antirepublikanische, sondern auch für solche Parteien zu werben und zu kandidieren, die den gewaltsamen Umsturz der bestehenden verfassungsmäßigen Ordnung erstrebten. Erst der Ausgang der Reichstagswahlen

vom September 1930, bei denen die NSDAP ihren entscheidenden Durchbruch erzielte und die KPD ebenfalls beträchtliche Erfolge zu verzeichnen hatte, veranlaßte den Senat dazu, den hamburgischen Beamten jede Unterstützung und Förderung dieser verfassungsfeindlichen Parteien zu untersagen.¹⁰

In ihrer amtlichen Tätigkeit waren die Lehrer, sofern es dabei um Staatserziehung, um die Behandlung der Zeitgeschichte und um die Stellungnahme zur demokratischen Republik ging, in den ersten Jahren nach der Revolution, in denen überdies neue Richtlinien für den Unterricht und neue Lehrbücher noch nicht eingeführt waren, ebenfalls weitgehend frei. Das entsprach durchaus der in Hamburg verwirklichten Konzeption der Selbstverwaltung, die auf einem sehr weitgehenden Vertrauen in die pädagogische und staatsbürgerliche Reife der »freien Lehrerpersönlichkeit« beruhte und jede autoritäre »Gängelung« durch Schulaufsicht und Schulverwaltung überflüssig machen sollte. Die Oberschulbehörde hatte sich zunächst mit dem Verfassungseid begnügt. Mit der einzigen Ausnahme eines jener drei freideutschen Lehrer, die im November 1918 von sich aus den Arbeiter- und Soldatenrat zu revolutionären Maßnahmen im hamburgischen Schulwesen aufgefordert hatten,¹¹ ist dieser Eid von allen Lehrkräften der allgemeinbildenden Staatsschulen geleistet worden. Für den hamburgischen Staat folgte daraus die Pflicht zur Wahrung der wohlerworbenen Beamtenrechte der Lehrer, für diese selbst schloß der Eid jedoch eine staatsloyale Haltung im Unterricht nicht notwendig ein.

Das lag einmal an der Verfassung selbst. Der bereits in anderem Zusammenhang eingehend besprochene Artikel 148 bot mit der Kompromißformel, nach der der Unterricht »im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung« zu gestalten sei, und mit der Toleranzklausel, die im Unterricht der öffentlichen Schulen zur Schonung der »Empfindungen Andersdenkender« verpflichtete, durchaus die Möglichkeit einseitiger Interpretation. Diese heterogenen Verfassungsnormen dienten in der Staatserziehung, wie noch zu zeigen sein wird, einigen linkssozialistisch und kommunistisch eingestellten Lehrern als Grundlage für eine einseitig marxistisch gerichtete Überspannung des internationalen Aspekts, einer Vielzahl von konservativ bestimmten Lehrern, vornehmlich an den höheren Schulen, dagegen als Alibi für eine ebenso einseitig monarchistische, alldeutsch-chauvinistische und antisemitische Beeinflussung der Schüler. Möglich waren solche extremen, gegen den Sinn des Artikels 148 verstoßenden Einseitigkeiten deshalb, weil die bis zum Sommer 1922 geltenden disziplinarrechtlichen Bestimmungen eine Konkretisierung dessen, was unter

Amtsführung »in Gemäßheit der Verfassung« zu verstehen sei, nicht enthielten.¹² Eine Möglichkeit, solche Verstöße zu ahnden, wurde erst nach der Ermordung Rathenaus mit dem Gesetz über die Pflichten der Beamten zum Schutz der Republik geschaffen.¹³ Zahl und Ergebnisse der Disziplinarverfahren, die aufgrund dieser Bestimmungen gegen hamburgische Lehrer eingeleitet wurden, haben sich nicht ermitteln lassen. Wohl aber ist erkennbar, daß der antirepublikanisch und antidemokratisch eingestellte Teil der Lehrerschaft auch nach Erlaß des Republikenschutzgesetzes, wenn auch weitaus vorsichtiger und in der Form gemäßigter als vorher, eine durchaus problematische, an der bestehenden verfassungsmäßigen Ordnung vorbeiführende Staatserziehung betrieb.

Damit ist ein weiterer grundsätzlicher Punkt der mit dem Verfassungseid zusammenhängenden Problematik berührt. Anfang September 1921 wies der Hamburger Schulsenator die Schulleitungen in einer Rundverfügung auf die Unzulässigkeit jedes Versuchs hin, die Schüler »im Sinne bestimmter Parteien« zu beeinflussen und sie damit »in den Kampf der Mächte hineinzuziehen, die außerhalb der Schule politisch miteinander ringen«.¹⁴ Diese Verfügung, die im Sinne des Selbstverwaltungsgedankens mehr einen Appell an das pädagogische Verantwortungsgefühl der Lehrer darstellte als eine sie präzise bindende Anweisung, trifft mit dem Begriff der »Parteipolitik« das Problem der politischen Beeinflussung in der Schule gar nicht. Es bestand nämlich in der Lehrerschaft ein sehr weitgehender Konsensus darüber, daß Partei politik nicht in die Schule gehöre. In der Frage jedoch, *was* unter Partei politik zu verstehen sei, gingen die Ansichten weit auseinander. In der Versuchsschule am Berliner Tor, einer der Hamburger Gemeinschaftsschulen, überspannte das Lehrerkollegium, das überwiegend aus Sozialisten bestand, das reformpädagogische Prinzip »vom Kinde aus« und die Gemeinschaftsidee so weit, daß es Unterricht und Schulleben fast ausschließlich auf den Erlebnissen und Erfahrungen der zumeist aus proletarischer Umgebung kommenden Schülerschaft und auf der Zusammenarbeit mit deren Eltern aufbaute. Dabei konnte sich das Eindringen von Partei politik in die Schule leicht aus dem einseitigen reform- und gemeinschaftspädagogischen Ansatz ergeben, der als solcher durchaus unpolitisch war, und es geschah dies auch wiederholt, in besonders krasser Form Mitte der zwanziger Jahre infolge eines — wie ein Mitglied des Kollegiums formulierte — »kommunistischen Einbruchs in das Vertrauen unserer Elternschaft«.¹⁵ Andererseits hielten konservative Lehrer, deren politische Überzeugungen und Wertvorstellungen weiterhin in der wilhelminischen Ära verwurzelt blieben, aus keines-

wegs unpolitischen Gründen für parteipolitisch alle jene Auffassungen, die bis zur Revolution von Sozialisten und Demokraten vertreten und in der Schule staatlicherseits unterdrückt worden waren.¹⁶ In ihren Augen haftete daher auch dem demokratisch-republikanischen Staat, der unter maßgeblicher Mitwirkung dieser Parteien entstanden war, und den aufgrund seiner Verfassung von Parlamenten mit sozialistisch-demokratischen Mehrheiten eingeleiteten Reformen das Odium des Parteipolitischen an. Ein Eintreten für diesen Staat, seine Einrichtungen und Symbole im Unterricht empfanden gerade diese konservativen Lehrerkreise als einseitige Hervorhebung partikularer Auffassungen, die für die Gesamtheit nicht verbindlich sein konnten und deshalb im Sinne der Toleranzklausel des Artikels 148 die »Empfindungen Andersdenkender« in der Schule verletzen mußten.¹⁷

Im Gegensatz zur vorrevolutionären Zeit lehnte nach 1918 ein großer Teil der Lehrerschaft mit den Inhalten auch das Prinzip einer Staatserziehung im Sinne der bestehenden Verfassungsordnung ab. In dieser Einstellung der Lehrer, die an den Volksschulen mit ihrer vorwiegend den unteren Bevölkerungsschichten angehörenden Schüler- und Elternschaft sehr viel weniger verbreitet war und zur Wirkung gelangte als an den höheren Schulen, an denen die überwiegend rechtsstehende Oberlehrerschaft mit den Auffassungen der Eltern fast durchweg übereinstimmte, liegt in erster Linie die Problematik der demokratischen Staatserziehung in der Weimarer Zeit. Das Dilemma, in dem sich angesichts dessen die Unterrichtsverwaltungen befanden, hat der preußische Kultusminister Haenisch im Herbst 1919 aufgrund seiner ersten Erfahrungen mit alldeutschen und deutschnationalen Oberlehrern treffend charakterisiert: Die Eisenbahnverwaltung könne mit einem Federstrich »tausend Lokomotiven eines neuen Typus« bestellen, und sie würden dann »eben einfach angefertigt«. Im Schulleben dagegen müsse man Reformen »mit lebendigen Menschen« machen, die nicht nach Wunsch austauschbar seien. Deshalb, so führte Haenisch aus, lasse sich der »Geist der Schule« auch nicht von heute auf morgen umwandeln.¹⁸

Die Frage, ob und in welcher Weise sich in Hamburg nach 1919 der »Geist der Schule« in politisch-staatserzieherischer Hinsicht wandelte und wie er sich zum »Geist der vollendeten Demokratie« verhielt, den C. August Hellmann in der Weimarer Verfassungsordnung als die ihr zugrunde liegende demokratisch-republikanische Staatsidee ausgedrückt sah, soll im folgenden zunächst für die Volksschullehrer und die Volksschulen und dann für die Oberlehrer und die höheren Schulen untersucht werden.

Staatserziehung an den Volksschulen der Weimarer Zeit

Über den politischen Standort der Hamburger Volksschullehrer zu verlässlichen Aussagen zu gelangen, bereitete schon für die Zeit vor 1918 nicht geringe Schwierigkeiten. Da es im Rahmen der Vorgeschichte jedoch in erster Linie darum ging, die in der Reformbewegung wirksamen politischen Tendenzen nach Art und Umfang zu ermitteln sowie ihren Ort und ihre Wirkung innerhalb der gesamten Problematik der Staatserziehung in der Vorkriegszeit zu bestimmen, genügte die Feststellung, daß damals eine Minderheit von etwa 10 Prozent der Mitglieder der »Gesellschaft der Freunde«, die mit der Reformbewegung weitgehend identisch gewesen sein dürfte, der Sozialdemokratie und den liberal-demokratischen Parteien Hamburgs nahestand oder angehörte und daß dieser »Reform«-Gruppe die mehr oder weniger konservative und rechtsnationale Mehrheit der Volksschullehrer gegenüberstand. Für die Zeit nach 1918 läßt sich nicht einmal eine so wenig differenzierende Standortbestimmung vornehmen. Zweifellos stieg 1918 die Zahl derjenigen Volksschullehrer, die den sozialistischen Parteien und der DDP beitraten, sprunghaft an. Auch ist deutlich erkennbar, daß mit der Einführung des allgemeinen und gleichen Wahlrechts Volksschullehrer in Hamburg in sehr viel größerem Umfang als in vorrevolutionärer Zeit in allen Parteien zu aktiver politischer Mitarbeit gelangten.¹⁹ Für eine politische Standortbestimmung reichen die hierzu verfügbaren Angaben jedoch bei weitem nicht aus. Dabei wären zu der Frage, wie in der Weimarer Zeit an den Hamburger Volksschulen Staatserziehung erfolgte, Einzelheiten über die politischen Tendenzen unter ihren Lehrern durchaus wissenswert, da sich im Gegensatz zur Vorkriegszeit mit der Einführung der Selbstverwaltung und mit dem Wegfall bindender Lehrpläne gerade auf diesem Gebiet die »freie Lehrerpersönlichkeit« wirksam entfalten konnte. Einen Ausweg vermag die Frage nach der Lage der Volksschullehrerschaft in Hamburg im demokratisch-republikanischen Staat und nach ihrem Verhältnis zu diesem Staat zu weisen.

Nach 1918 war die Volksschullehrerschaft über verschiedene Parteien zahlreich in der Bürgerschaft vertreten.²⁰ Die Reformbewegung konnte zudem ihre Führer nach und nach als Aufsichtsbeamte in die Schulverwaltung aufsteigen sehen; mit Carl Götze wurde 1920 zum erstenmal einer der ihren Schulrat für das Volksschulwesen. Die von der Reformbewegung in den drei Jahrzehnten vor der Revolution vorbereiteten Reformkonzeptionen wurden, wie gezeigt, nach 1918 wenigstens in Ansätzen verwirklicht, die in Hamburg, vor allem in der

Selbstverwaltung, weiter gingen als in den meisten anderen deutschen Ländern. In der Reichsverfassung war die Akademisierung der Volksschullehrerbildung in Aussicht gestellt worden. Die dafür vorgesehene reichsgesetzliche Grundsatzregelung wurde allerdings wegen der Finanzlage nach der Inflation und wegen der Weigerung des Reiches zur Übernahme von Kosten für die Lehrerbildung 1924 auf unbestimmte Zeit verschoben und kam bis 1933 auch nicht mehr zustande.²¹ Dennoch enttäuschten in Hamburg Senat und Bürgerschaft die Volksschullehrer nicht: Im Dezember 1926 wurde das lange umstrittene Gesetz über die Ausbildung der Volksschullehrer verabschiedet, das im Gegensatz zu der von Preußen gewählten Form der Vorbildung in Pädagogischen Akademien ein dreijähriges Universitätsstudium vorsah.²² Demgegenüber wog es für das Standesbewußtsein der Hamburger Volksschullehrer weniger schwer, daß ihre Gehaltswünsche zunächst nicht in dem Maße erfüllt wurden, wie sie es als Anerkennung ihrer Arbeit erhofft hatten.²³ Man kann sagen, daß die Volksschullehrer in Hamburg zu denjenigen Beamtengruppen zählten, die mit einem im Vergleich zur vorrevolutionären Zeit gestärkten Standesbewußtsein in die Weimarer Republik hineinwuchsen. Das ist einer der Gründe, weshalb der hamburgische Staat bis 1933 auf ihre Loyalität zur demokratisch-republikanischen Verfassungsordnung, aufs ganze gesehen, rechnen konnte. Einen ersten eindrucksvollen Beweis hierfür gaben die Hamburger Volksschullehrer im März 1920, als sie beim Kapp-Putsch gemeinsam mit den übrigen verfassungstreuen Beamtengruppen in den Streik traten,²⁴ während die Oberlehrer und die Privatschullehrer sich von dieser Demonstration für die Republik ausdrücklich distanzieren.²⁵

Dieser insgesamt bejahenden Haltung der Hamburger Volksschullehrer gegenüber dem demokratisch-republikanischen Staat ist es zuzuschreiben, daß es in Hamburg nur wenige Volksschulen gab, an denen in der Weimarer Zeit politische Zwischenfälle extrem linken oder rechten Ursprungs vorkamen, in die Lehrer verwickelt waren; wo dies der Fall war, handelte es sich — im Gegensatz zu den höheren Schulen — nur selten um Vorgänge, mit denen sich die Oberschulbehörde befassen mußte, weshalb hierüber auch nur wenig auszumachen ist. Zwar standen die Versuchs- und Gemeinschaftsschulen wegen der einseitig linkspolitischen Tendenz, die konservative Gegner in ihnen am Werke sahen, in den ersten Jahren nach ihrer Gründung auch in politischer Hinsicht im Kreuzfeuer der Kritik.²⁶ Mit Ausnahme der Berlinertorschule, die aus den bereits erläuterten Gründen wiederholt linksradikale Bestrebungen abzuwehren hatte, wurde gerade an diesen Schulen

in weitestmöglicher Annäherung an den von Hellmann gekennzeichneten »Geist der vollendeten Demokratie« in Unterricht und Gemeinschaftsleben Staatserziehung getrieben. Das lag aber nicht nur in ihrem Ansatz in der sozialistisch-demokratisch verstandenen Gemeinschaftsidee begründet, sondern wesentlich auch in der Tatsache, daß ihre Lehrer- und Elternschaft überwiegend sozialdemokratisch zusammengesetzt war.

Als herausragendes Beispiel sei hier die Versuchs- und Gemeinschaftsschule Telemannstraße 10 genannt, die beispielgebend für zahlreiche andere Volksschulen mit ähnlich zusammengesetzter Lehrer- und Elternschaft gewirkt haben dürfte. Bereits 1921 konnte diese Schule über damals – jedenfalls für Volksschulen – ungewöhnliche Versuche mit der Schülerelbstregierung berichten. Hier bemühte man sich in Anlehnung an die von Georg Jäger vermittelten Wickersdorfer Erfahrungen, in der Schülerschaft über Notwendigkeiten eines geordneten Unterrichtsbetriebs und Schullebens »eine Art öffentlicher Meinung zu bilden«. Die Schüler selbst wurden zur »Mitarbeit an der Schulzucht« und an der »Schulgerichtsbarkeit« herangezogen. Dem Kollegium ging es darum, die Schüler Verantwortung tragen zu lassen, und es hoffte, sie dadurch zur »selbstlosen Hingabe im Dienste der Gemeinschaft und zur Verantwortlichkeit« erziehen zu können.²⁷ Die politischen Auffassungen, die in den staaterzieherischen Bemühungen an dieser Schule wirksam waren, legte zu ihrem zehnjährigen Bestehen 1929 Schulleiter Fritz Köhne dar: Es habe sich hier mit dem Kollegium eine Elternschaft zusammengefunden, die »aus einem Protest gegen die herrschende Gesellschaftsordnung von einer Erziehung im Geiste der Freiheit und Gemeinschaft einen Gesinnungswandel zum sozialen Menschen« erhoffe. Man habe erkannt, daß die Schule »hineingestellt« sei in den Gesamtstrom der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung« und sich mit ihr auseinanderzusetzen habe.²⁸

Andererseits blieb aber in Hamburg auch der ausgeprägt konservativ-nationalistische Typ der Volksschule in der Minderheit. Von sich reden machte in dieser Hinsicht vor allem die von dem Deutschnationalen Carl Edeler geleitete Volksschule Kurze Mühren 39 in der Altstadt, an der sich nach den ersten Schulleiterwahlen vom Frühjahr 1919 nach und nach ein Kollegium mit stark völkisch-nationalistischer und christlich-konservativer Prägung zusammenfand. In dieser Schule wurden nach einem Bericht des sozialdemokratischen »Hamburger Echo« noch 1921 »täglich all die schönen patriotischen Lieder gesungen«, die einen wesentlichen Bestandteil der Staatserziehung in vorrevolutionärer Zeit gebildet hatten. Hier auch wehte im selben Jahr am 2. Septem-

ber, dem einstigen Sedantag, aus einem der Schulfenster als Symbol des Kaiserreichs die schwarz-weiß-rote Fahne.²⁹ Hier schließlich hielt es der Schulleiter für angebracht, anlässlich der Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten im Mai 1925 die Schüler zu einer »vaterländischen Feierstunde« in der »festlich geschmückten Turnhalle« zu versammeln und ihnen eine Ansprache zu halten, in der es heißt: Seit Hindenburgs Wahl »keimt leise Hoffnung im deutschen Herzen auf ein Auferstehen des armen geliebten Vaterlandes«, Hoffnung darauf, »daß er das Ehrgefühl unseres Volkes wecken und es wieder zu dem Ansehen in der Welt führen werde, das ihm gebührt.«³⁰

Zum Kollegium dieser Schule gehörte seit dem Frühjahr 1919 der im Arbeiterviertel Rothenburgsort als Schulleiter abgewählte Heinrich Oberbeck, der 1921 den völkisch-antisemitischen »Junglehrerbund Baldur« leitete.³¹ Dieser Bund, der zu seinen führenden Mitgliedern auch Karl Witt, den Schulsenator Hamburgs während des Dritten Reiches, zählte, fiel 1922 aufgrund des Republiksschutzgesetzes unter das Verbot antisemitischer und rechtsradikaler Organisationen.³² Er pflegte ein schwärmerisch germanifiziertes Christentum,³³ ein ebenso schwärmerisches wie politisch aggressives »Wissen um die alldeutsche Gemeinschaft« und erstrebte aus dieser Sicht »das eine große Reich.«³⁴ Im übrigen sind die Tendenzen des Baldurbundes hinreichend gekennzeichnet durch einen von Oberbeck abgefaßten Versammlungsbericht zur Frage des Deutschtums außerhalb der Reichsgrenzen, in dem es heißt, eine »furchtbare Überschwemmung von Ostjuden« mache aus dem »ehemals so kerndeutschen Wien eine Stätte verjudeten Internationalismus.«³⁵ Man wird nicht annehmen dürfen, daß Lehrer, die diesem Bund angehörten, und daß ein Lehrerkollegium, das so stark wie dasjenige der Volksschule Kurze Mühren die Tendenzen dieses Bundes pflegte, Erziehung im Sinne der demokratisch-republikanischen Staatsidee trieben.

Der überwiegende Teil der Hamburger Volksschulen trat indessen ohne besondere politische radikale oder restaurative Anzeichen in den Prozeß der inneren Reform ein. Die die Lehrer in erster Linie bewegenden Fragen waren hier pädagogischer Art. Es ging um Rezeption und Anwendung reformpädagogischer Grundsätze, vor allem des Arbeitsschulprinzips, und um Einübung in die Zusammenarbeit mit den Eltern in Selbstverwaltung und Schulgemeinschaftsleben. Ferner waren die Lehrer in Anspruch genommen durch die mit der Einheitschulreform nötig gewordene Umgestaltung der früheren dreijährigen Volksschulunterstufe in die vierjährige Grundschule, durch die Ausgestaltung des Volksschuloberbaues sowie durch Probleme und Verfah-

ren der Auslese für die höhere Schule. Schließlich war es aber auch die Frage der religiösen und weltanschaulichen Erziehung, die in Kreisen der Volksschule Lehrer und Eltern beschäftigte. Daß demgegenüber das Problem der Staatserziehung an den Volksschulen keine besondere Rolle spielte, geht auf vornehmlich pädagogische, das heißt hier methodisch-didaktische Gründe zurück, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur angedeutet werden können.

C. August Hellmann hatte, wie gezeigt, die »Erziehungsweise«, die seiner Meinung nach zur staatsbürgerlichen Gesinnung zu führen geeignet war, in der »Selbsttätigkeit und Selbständigkeit« gesehen, im Arbeitsprinzip also, das als formales Prinzip nicht an bestimmte Inhalte gebunden war, um staatserzieherisch wirken zu können. Es mag hier genügen zu zeigen, in welchem Sinne die Reformbewegung diesen Grundsatz an den Volksschulen in den Dienst der demokratischen Staatserziehung stellte. »Zum Handeln, also auch zum politischen Handeln erzieht man nur durch eigenes Tun, und das dafür nötige Wissen, aus dem es erwachsen kann, muß handelnd erworben werden«, führte der sozialdemokratische Volksschullehrer Otto Wommelsdorff 1928 in einer Kontroverse mit einem Kollegen aus, der im Anschluß an Ernst Kriegk für eine stofflich-inhaltlich bestimmte politische Bildung eingetreten war.³⁶ Von hier aus erweise sich die enge Verbindung der Arbeitsschule zum Volksstaat und ihre Bedeutung für diesen: Ein Staat, der sich bewußt auf »Mitverantwortung durch Mitverwaltung und Mitregierung sämtlicher Volksgenossen« aufbaue, könne überhaupt nur eine Schule dulden, die »durch Selbsttätigkeit zum künftigen Handeln« erziehe.³⁷ Der sozialdemokratische Flügel der Reformbewegung bewahrte sich durch eine solche staatserzieherische Bewertung des Arbeitsprinzips vor romantischer Überschätzung eines weiteren, in der Nachkriegszeit für die politische Bildung herangezogenen methodisch-didaktischen Grundsatzes, des Heimatprinzips, das auch im Geschichtsunterricht der Volksschule zur Wirkung gelangte. Im Heimatprinzip sah die sozialdemokratische Reform-Gruppe »die klarste methodische Auswirkung« des Arbeitsschulgedankens insofern, als sie »die Gegebenheiten der Heimat« als »die natürlichen Ansatzpunkte unseres Handelns« pädagogisch nutzte.³⁸

In diesem Zusammenhang ist aber auch auf jene andere Richtung unter den Volksschullehrern hinzuweisen, die mit der Deutschkundebewegung an den höheren Schulen in Verbindung stand und wie diese aus einer romantisch-kulturkritischen Perspektive das Heimatprinzip in den Dienst einer historisch-deutschtümelnden Erziehung stellte. In bewußter Abwendung von »einseitigen Bindungen durch die Gegen-

wart«³⁹ konzentrierte sich diese Richtung in der Staatserziehung stark auf den Geschichtsunterricht und auf den hierfür nach dem Heimatprinzip ausgewählten Stoff; ihr kam es darauf an, »die Vergangenheit im Spiegel der Heimat« erlebbar und verstehbar zu machen.⁴⁰

Hinsichtlich ihres Erziehungsziels lassen sich diese beiden Richtungen – im vorliegenden Zusammenhang notwendigerweise vereinfachend – wie folgt charakterisieren: Für die Anhänger einer dezidiert demokratisch-politischen Bildung, die das Arbeitsprinzip dem Heimatprinzip und das Formale dem Inhaltlichen überordneten, bildete der »soziale« Mensch oder – wie man im Anschluß an Wommelsdorff auch sagen könnte – der in den sozialen Gemeinschaften selbstverantwortlich handelnde Staatsbürger das Ziel der Erziehung; in diesem Sinne war Erziehung geradezu definierbar als demokratische Staatserziehung. Demgegenüber wollten, bei entgegengesetzter Bewertung der methodischen und didaktischen Prinzipien, die Deutschkundler unter den Volksschullehrern zum »deutschen« Menschen erziehen, der den Weg zu sich selbst »durch die Geschichte seines Volkes« gefunden habe;⁴¹ in diesem Sinne wäre Erziehung definierbar als Volks- oder völkische Nationalerziehung.

Damit ist im Rahmen der Erörterungen zur Staatserziehung an den Volksschulen bereits teilweise vorweggenommen, was weiter unten im Zusammenhang der höheren Schulen als Versuch, demokratische Staatserziehung durch deutschkundliche Volkserziehung zu umgehen, auszuführen sein wird. Wieweit die historisch-romantische Richtung der Deutschkundler in Hamburg, die ihren Ansatz 1924 in einem Buch für den Geschichtsunterricht konkretisierten, unter den Volksschullehrern Anhänger fand, läßt sich nur schwer abschätzen.⁴² Für den vorliegenden Zusammenhang ist indessen von größerem Gewicht, daß der historisch-romantische Ansatz im Heimatprinzip für die demokratische Staatserziehung weitgehend irrelevant war, weshalb sich aus ihm im konkreten Unterrichtsvollzug Probleme oder Vorfälle, die sich in den Quellen niedergeschlagen hätten, auch nicht ergaben. Ferner ist aber schon hier darauf hinzuweisen, daß einigen führenden Vertretern des romantisch-deuschtümelnden Geschichtsunterrichts in Hamburg 1933 die Einstellung auf den nationalsozialistischen Kurs der Deutschkunde nicht schwerfallen sollte.⁴³

Das Problem Elternhaus und Schule in der Staatserziehung der Volksschulen

Neben den hier angedeuteten methodischen und didaktischen Gründen, denen es mit zuzuschreiben ist, daß das Problem der Staatserziehung in der Weimarer Zeit an den Volksschulen nicht besonders in Erscheinung trat, ist noch auf die Volksschuleltern als einen der Faktoren einzugehen, denen hinsichtlich der Art und des Erfolgs der staatserzieherischen Bemühungen nach 1918 Bedeutung zukommt.

Auf diese Frage ging 1922 nach dem Rathenaumord die ehemals hamburgische Oberlehrerin Dr. Gertrud Bäumer, die 1920 als Dezerentantin der Schulabteilung in das Reichsinnenministerium berufen worden war, in einem Aufsatz in einer Hamburger Zeitung ein. Die Arbeiterjugend, die damals einen wesentlichen Teil der Schülerschaft der Volksschulen ausmachte, sei hinsichtlich der demokratisch-republikanischen Staatserziehung »insofern glücklich daran, als sie in der Republik die Staatsform« finde, »für die ihre Eltern gekämpft« hätten und die diese Jugend deshalb lieben müsse, weil sie »Inhalt des Ideals ihrer Väter und zugleich Gewähr der politischen Mündigkeit ihrer Klasse« sei. Deshalb stehe die Schülerschaft der Volksschulen, so schrieb Gertrud Bäumer, »außerhalb des Konflikts« um die Staatserziehung, die sie in einem von Staat, Schule und Elternhaus gleichermaßen vertretenen »einheitlichen Geist« erhalte; »ungebrochen und unbezweifelt« werde der Volksschuljugend dabei »Aufgabe und Ideal« gesetzt.⁴⁴

In Hamburg, wo bereits bei den Bürgerschaftswahlen vom Februar 1921 fast 60.000 Stimmen (11,4 Prozent) für die KPD abgegeben wurden und wo 1931/32 fast 170.000 Wähler (mehr als 20 Prozent) ihre Stimme den Kommunisten gaben,⁴⁵ traf diese Feststellung Gertrud Bäumers nahezu während der ganzen Weimarer Zeit nur mit beträchtlichen Einschränkungen zu. Es ist bezeichnend, daß die wenigen verifizierbaren politischen Vorfälle an hamburgischen Volksschulen aus dieser Zeit, von der rechtsnationalen Schule Kurze Mühren abgesehen, ausnahmslos darauf zurückgehen, daß kommunistische Eltern mit den Inhalten der Staatserziehung nicht übereinstimmten, ein Widerspruch, der von Parteipresse und Parteiorganisation der Hamburger KPD mehr oder weniger systematisch organisiert wurde. Dabei sind zwei verschiedene Formen zu unterscheiden: der in den frühen zwanziger Jahren gegen Relikte traditioneller Staatserziehung gerichtete Widerspruch, an dem — wie das Beispiel der Schule Kurze Mühren zeigte — auch sozialdemokratische Eltern und über sie das «Hamburger Echo» teilnahmen, und der Widerspruch gegen eine Er-

ziehung im Sinne der nach 1919 bestehenden Ordnung von Staat und Gesellschaft, der ausschließlich von kommunistischer Seite erfolgte.

Durch Widerspruch gegen Inhalte vorrevolutionärer Staatserziehung übten gerade die kommunistischen Eltern an Volksschulen, die sich bis Anfang der zwanziger Jahre von den alten patriotischen Lehrstoffen noch nicht ganz getrennt hatten, eine offenbar wirksame Kontrolle aus. Im Juli 1922 berichtete die kommunistische »Hamburger Volkszeitung«, daß an einer Volksschule ein Gedicht auswendig gelernt werden sollte, das in literarisch fragwürdiger Form Friedrich den Großen verherrlichte.⁴⁶ Es sei zu hoffen, daß Senator Krause dergleichen durch Suspensierung der Lehrer, die in diesem Sinne erzögen, unterbinde, heißt es in dem kommunistischen Blatt, oder »die Arbeitsgemeinschaft« — offenbar eine kommunistische Elterngruppe — werde »dieses übernehmen müssen«.⁴⁷ In einigen Fällen sollen derartige »gewaltsame Eingriffe«, bei denen Bilder von Repräsentanten des wilhelminischen Deutschlands zerschlagen oder Lehrer bedroht wurden, tatsächlich vorgekommen sein.⁴⁸ Man wird annehmen dürfen, daß es auch Angst vor solchen Eingriffen oder auch nur davor, unter Nennung des Namens von Schule und Lehrer »durch die Volkszeitung geschleift« zu werden,⁴⁹ gewesen ist, die an einzelnen konservativ gerichteten Volksschulen den Wandlungsprozeß von der autoritären vaterländisch-religiösen Beeinflussung der vorrevolutionären Zeit zur demokratisch-republikanischen Staatserziehung beschleunigte.

Im Gegensatz hierzu ist der organisierte Widerspruch kommunistischer Elternkreise gegen eine Erziehung im Sinne der bestehenden Ordnung von Staat und Gesellschaft als Beweis dafür zu werten, daß ein Teil der Arbeiterjugend nicht »außerhalb des Konflikts« um die demokratische Staatserziehung stand. So gab es einige Fälle, in denen Kinder kommunistischer Eltern sich weigerten, in der Schule das Deutschlandlied mitzusingen. Von den Eltern wurde, in einem Fall im Elternrat der Schule, geltend gemacht, es handle sich bei diesem Lied um ein chauvinistisches »Tendenzlied«.⁵⁰ Die Oberschulbehörde, deren Präses in der Vorkriegszeit wiederholt erlebt hatte, wie »antisemitische Nationalisten« das Lied »in frivolster Weise chauvinistisch mißbraucht« hatten,⁵¹ empfahl den Leitern der betreffenden Schulen »taktvolle Rücksichtnahme« auf die Empfindungen der Eltern, und zwar auch noch, nachdem Reichspräsident Ebert das Deutschlandlied im Sommer 1922 zur Nationalhymne erklärt hatte.⁵² Weniger duldsam zeigte sich die Behörde, wenn kommunistische Eltern, den Aufrufen des Parteiblattes folgend, ihre Kinder von den ab 1925 im Stadtpark veranstalteten Verfassungsfeiern aller Hamburger Schulen

fernhielten.⁵³ In solchen Fällen erfolgte strenges Durchgreifen der Behörde offensichtlich auch deshalb, weil es in erster Linie die politisch rechtsstehenden Elternkreise waren, die die gemeinsamen Verfassungsfeiern der Hamburger Schulen zu boykottieren versuchten, und weil man sie nicht zwingen konnte, ihre Kinder am Verfassungstag in den Stadtpark zu schicken, wenn nicht auch die kommunistischen Eltern dazu angehalten wurden. Diese Frage, in der die Problematik demokratisch-republikanischer Staatserziehung in der Weimarer Zeit in voller Deutlichkeit zutage tritt, wird daher im Zusammenhang mit den höheren Schulen näher zu erörtern sein.

Zu erwähnen ist hier jedoch noch jener Widerspruch von kommunistischer Seite gegen die demokratisch-staatserzieherischen Tendenzen der Volksschule, der in der Form organisierter Agitation vorgetragen wurde. Eine erste Welle solcher Agitation war im Frühjahr 1923 an Schulen in Arbeitervierteln zu beobachten. Hier wurde von Kindergruppen der KPD, denen für ihre Veranstaltungen Schulräume zur Verfügung standen, neben anderem Material ein Flugblatt »Arbeiterkinder« verbreitet, das sich gegen die körperliche Züchtigung an den Volksschulen wandte, ein Thema, das bis zum Ende der Weimarer Zeit in der kommunistischen Schulagitation eine bevorzugte Stellung einnahm. Landesschulrat Prof. Umlauf bezeichnete das Flugblatt wegen der »Übertreibungen, Unwahrheiten, Bosheiten und Geschmacklosigkeiten«, die es enthalten haben soll, als »ein Hetzblatt schlimmster Sorte«.⁵⁴ Ein darauffhin von der Oberschulbehörde gefaßter Beschluß, »allen parteipolitischen Kindergruppen« Schulräume nicht mehr zu überlassen,⁵⁵ hatte während einiger Jahre die Wirkung, daß solche Agitation weitgehend unterblieb.

Ein zweites Mal, und zwar sehr viel massiver, setzte die KPD 1927 mit einer Agitation in den Schulen ein, deren Organisation hauptsächlich beim Jung-Spartakusbund lag. Wie aus Referentenmaterial der KPD vom Februar 1927 hervorgeht, kam es ihr dabei nicht auf die Abstellung irgendwelcher konkreter Mißstände in der Volksschul-erziehung an, sondern darauf, den »Verrat und Verkauf alter kulturpolitischer Forderungen der Arbeiterschaft durch die S.P.D.« zu brandmarken, »um die verführte, verblendete und zersplitterte Arbeiterklasse auch auf diesem Wege zu einer einzigen roten Front gegen die Bourgeoisie zusammenzuführen«.⁵⁶ Zu diesem Zweck stellte die KPD, die die Schule nicht als »eine Frage der Pädagogik und des bloßen Unterrichts« ansah, sondern als »eine politische Frage«, der »scheinbar neutralen Erziehung«, wie sie mit der SPD von bürgerlich-

liberaler Seite als demokratische Staatserziehung gefördert wurde, »die proletarische Klassenerziehung« gegenüber.⁵⁷

Auswirkungen dieser Instruktionen zeigten sich ab September 1927 an hamburgischen Volksschulen. Zum Anlaß für die Agitation wurden Äußerungen einzelner Lehrer im Religions- und Geschichtsunterricht, aktuelle schulpolitische Vorgänge sowie staatserzieherische Maßnahmen oder Veranstaltungen der Schule genommen. Der Jung-Spartakusbund verwendete ihm von Kindern zugetragenes Material aus der Arbeit der Schulklassen zur Herstellung von Flugblättern, die wiederum von Kindern in den Schulen verteilt wurden.⁵⁸ Die »Hamburger Volkszeitung« sorgte für entsprechende »Aufklärung« der Eltern. Dabei wurden 1927 besonders der Keudellsche Reichsschulgesetzentwurf zur Agitation gegen Kirche und Schule, die von der Oberschulbehörde angesetzten Schulfeiern zum 80. Geburtstag des Reichspräsidenten Hindenburg zur Agitation gegen Staat und Schule benutzt.⁵⁹ Im März 1931 warben kommunistische Jugendzeitschriften und Jugendorganisationen für die »Internationale Kinderwoche«, zu der die Arbeiterkinder zur Teilnahme an Demonstrationen und Aufmärschen »unter roten Fahnen« aufgerufen wurden.⁶⁰

Die Oberschulbehörde und die Lehrerschaft der Volksschulen befanden sich gegenüber dieser zweiten kommunistischen Agitationswelle sowohl aus rechtlichen wie vor allem aus pädagogischen Gründen in einer schwierigen Lage. Die geltenden gesetzlichen Bestimmungen reichten zur Eindämmung oder gar zur Unterbindung dieser Form der Politisierung von Schule und Schülern nicht aus.⁶¹ Auch ließ sich gegen die von der Parteiorganisation der KPD gesteuerte Agitation durch Bestrafung der beteiligten Kinder kaum etwas ausrichten. Landesschulrat Prof. Umlauf vertrat daher in der Oberschulbehörde die Meinung, daß der Versuch staatserzieherischen Einwirkens auf diese Kinder bei den Eltern anzusetzen habe, dahin nämlich, daß sie »das Unsinnige einer politischen Verhetzung von Schulkindern« einsähen; Umlauf dachte dabei vor allem an eine Behandlung dieser Frage auf Elternversammlungen der Volksschulen.⁶²

Das staatserzieherische Problem, das durch die zweite kommunistische Agitationswelle zum erstenmal von links in voller Schärfe aufgeworfen worden war, tritt in der Beschwerde eines Vaters zutage, der seine Tochter in der Schule nicht die Nationalhymne mitsingen lassen wollte. »Mein Kind wird, gemäß unseres prof. [sic!] Standes, im kommunistischen Geiste erzogen«, heißt es in dieser Beschwerde vom November 1927. Der Vater hatte ausdrücklich »nichts dagegen«,

wenn Kindern »bürgerlichen Standes« das, wie er schrieb, »nationale Gift« eingepflicht werde; »unterlassen Sie es aber gefl. [sic!] meine Tochter damit zu belästigen«. ⁶³ Wie sollte die öffentliche Schule, die nach der Toleranzklausel des Artikels 148 der Reichsverfassung gehalten war, im Unterricht die »Empfindungen Andersdenkender« zu schonen, im Sinne der demokratisch-republikanischen Staatsidee erziehen, wenn von einem Konsensus über die bestehende Ordnung von Staat und Gesellschaft als Manifestationen dieser Idee nicht die Rede sein konnte, wenn die Nationalhymne, das Staatsoberhaupt, der Verfassungstag und — so fast ausschließlich an den höheren Schulen — die Reichsfarben als Symbol der Republik geeignet waren, »Empfindungen Andersdenkender«, und zwar ganzer Gruppen links wie rechts, zu verletzen? ⁶⁴

Der Pädagogische Ausschuß des Schulbeirats, der sich im Winter 1927/28 eingehend mit der kommunistischen Agitation in den Schulen befaßte und dabei besonders auch die der KPD angehörenden Schulbeiratsmitglieder hörte, packte das Problem im Sinne der hier formulierten grundsätzlichen Frage an. Als »wichtigstes Ziel der Schularbeit« stellte der Ausschuß in seinem vom Vorsitzenden des Schulbeirats, dem Demokraten Hans Brunckhorst, erstatteten Bericht den Gedanken heraus, daß die Erziehung den Zögling dazu führen müsse, ein »selbständig denkender und sozial fühlender und handelnder Mensch« zu werden. Dieses Ziel — das aufklärerisch-optimistische Erziehungsziel des sozial- und linksdemokratisch orientierten Teils der Hamburger Reformbewegung — könne »durch die Schule nur auf der Grundlage des Vertrauens zwischen Lehrern, Schülern und Eltern erreicht« werden. Ein »guter Erzieher« werde daher »gerade heutzutage« seine Aufgabe darin sehen, »die ihm anvertrauten Schüler so zu führen, daß sie nach ihrer Wesensart und auf der Grundlage ihres Lebenskreises sich entwickeln«. Diese pädagogische Aufgabe erfordere — auch um der von der öffentlichen Schule zu übenden und zu lehrenden Toleranz willen — eine »Anerkennung aller Weltanschauungen als geistiger Mächte« und eine »ernsthafte Beachtung ihrer Erscheinungsformen in den verschiedenen Schichten«, also auch des Kommunismus »mit seiner politischen und sozialen Verkörperung« in einer bestimmten Bevölkerungsschicht. ⁶⁵

Damit hatte der Schulbeirat, in dem 1926/28 die Reformgruppen über eine starke Mehrheit verfügten, ⁶⁶ dem politisch-weltanschaulichen Pluralismus der Weimarer Zeit in weitestgehendem Umfang Rechnung getragen und Grundsätze für eine demokratische Staatserziehung formuliert, der jedenfalls nicht die Aufgabe gesetzt war, entschlossene

Verteidiger der bestehenden Ordnung von Staat und Gesellschaft heranzubilden. Dieser Problematik soll im folgenden im Zusammenhang mit der Staatserziehung an den höheren Schulen Hamburgs weiter nachgegangen werden.

Die Oberlehrer und die Republik

In Hamburg hatte sich die Oberlehrerschaft erst mit dem Ausbau der höheren Staatsschulen nach 1870 zu einer in sich geschlossenen Berufsgruppe entwickelt. Im Vergleich zu ihren Kollegen in Preußen wie auch zu den anderen bereits voll etablierten Akademikerguppen im hamburgischen Staatsdienst waren die Oberlehrer in der Hansestadt daher, was die Regelung ihrer Stellung innerhalb der Beamtenschaft betraf, zunächst in der Lage von Nachzüglern gewesen, die sich den erstrebten Rang und die von ihm erhoffte gesellschaftliche Anerkennung erst im Wege jahrzehntelanger standespolitischer Bemühungen erringen mußten. Das dabei gesteckte Ziel, die volle Gleichstellung mit den Richtern, hatten sie erst 1912 erreicht.⁶⁷ Diesen mühsam erkämpften Status sahen die Hamburger Oberlehrer jedoch schon wenige Jahre später durch die mit der Revolution in der Hansestadt einsetzende schulpolitische Entwicklung wieder gefährdet.

Zunächst war es die Einheitsschulreform, die die Interessen der Oberlehrer tangierte, und zwar indirekt und ganz allgemein, indem die Einführung der gemeinsamen Grundschule eine Aufwertung des Volksschullehrerstandes bedeutete, direkt dagegen und ausschließlich in Hamburg, indem von der hier vorgenommenen Verkürzung des Lehrgangs der höheren Schule Auswirkungen auf den Stellenplan und damit verminderte Aufstiegschancen erwartet werden mußten. Hinzu kam schließlich der hier nicht näher zu erörternde Umstand, daß der Hamburger Senat in der Nachkriegszeit nicht nur davon absah, den Oberlehrern bei Erreichen der vierten Alterszulage wie bisher den Professor-Titel zu verleihen,⁶⁸ sondern daß er zunächst auch nicht gewillt war, den Oberlehrern die außerhalb Hamburgs bereits übliche Amtsbezeichnung »Studienrat« zukommen zu lassen.⁶⁹ Im Blick auf die in der Reichsverfassung vorgesehene Akademisierung der Volksschullehrerbildung sahen daher die Hamburger Oberlehrer ihren bisher im Vergleich zu den Volksschullehrern gehobenen Rang durch eine Entwicklung gefährdet, die auf den »Einheitslehrer« zuzulaufen schien.

Sowohl das Eintreten der Oberlehrer für die »Interessen der höheren Schule« gegenüber der Einheitsschulreform als auch ihre rein

standespolitischen Bemühungen um Titel und Amtsbezeichnung gingen letzten Endes auf bildungsaristokratische Vorstellungen zurück, wie sie sich – vom Neuhumanismus her – in Kreisen der Gymnasien und in der Akademikerschaft, vor allem aber unter den Philologen, herausgebildet hatten. Die Oberlehrer der Weimarer Zeit waren noch überwiegend aus Institutionen hervorgegangen, die aus solchen Vorstellungen konzipiert und seither kaum verändert worden waren. Obwohl die Einsicht, daß soziale Barrieren im Bildungswesen – zumal nach dem Weltkrieg, dessen Lasten alle Bevölkerungsschichten getragen hatten – keine Berechtigung mehr haben konnten, mehr und mehr auch in Oberlehrerkreisen durchdrang, vermochten sich doch nur wenige mit der Konsequenz aus dieser Einsicht, dem Gedanken einer grundlegenden sozial gerichteten Schulreform, zu befreunden. Einer dieser wenigen Hamburger Oberlehrer, Prof. Dr. Rudolf Friedrich, bemerkte noch Ende der zwanziger Jahre, die meisten seiner Kollegen glaubten, »mit der Bildungsaristokratie der alten Zeit ein Heiligtum verteidigen zu sollen«. Das habe zwar manche von ihnen nicht gehindert, daneben auch die Vorteile, die der demokratische Staat biete – so vor allem die Selbstverwaltung – gern in Kauf zu nehmen. Aber »den Folgerungen des noblesse oblige, der inneren Teilnahme und Mitarbeit an dem jungen in tausend Nöten einer Unheilerbschaft sich mühenden deutschen Freistaat, der ihnen ihre wirtschaftliche Existenz und Berufsbefriedigung gewährleistete«, hätten sich doch »betrübnlich viele vielfach versagt«.70

Die konservativen Oberlehrer als Hüter und Verteidiger der »Bildungsaristokratie der alten Zeit« verstanden die staatsbürgerlichen »Folgerungen des noblesse oblige« freilich genau entgegengesetzt: als Verpflichtung zur Distanz, wenn nicht sogar zur Gegnerschaft gegenüber dem demokratischen Staat, der 1919 begonnen hatte, die ständisch-hierarchischen Relikte im Bildungswesen abzubauen. Und sie achteten peinlich darauf, daß hinsichtlich dieser Einstellung zum neuen Volksstaat »Corpsgeist« herrschte unter den Kollegen. Friedrich berichtet 1929, noch immer würden Lehrer höherer Schulen, die sich »stark und offen zur Republik bekennen«, mit ihren Familien »von der überwältigenden Mehrheit ihres Kollegiums mehr oder weniger boykottiert«.71 Derartige kollektive Sanktionen gegenüber den Wenigen, die sich dem konservativ verstandenen noblesse oblige versagten, deuten darauf hin, daß der Mehrzahl der damaligen Oberlehrer das Eintreten für den Staat, dessen Verfassung sie alle beschworen hatten, als nahezu ehrenrühriges Verhalten galt. Die Frage ist, wie denn diese

Oberlehrer die Pflichten auffaßten, die sie mit dem Verfassungseid übernommen hatten.

Die einzige direkte Äußerung, die sich hierzu hat finden lassen, stammt von dem Leiter der Hansa-Schule in Bergedorf, dem Deutsch-nationalen Prof. Dr. Ferdinand Ohly. In einer seiner Anstalt gewidmeten Jubiläumsschrift aus dem Jahr 1925 stellt er für die Mitglieder seines Kollegiums fest, daß sie den Eid »mit jener Selbstverständlichkeit gehalten« hätten, »wie sie pflichttreuen deutschen Beamten von gutem, alten, echten Schrot und Korn allezeit eignet und gebühret«. Ohly macht dann allerdings eine keineswegs unwesentliche Einschränkung. Nach Artikel 148 der Reichsverfassung waren die Lehrer verpflichtet zu einem Unterricht »im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung«. Letzteres sei, so bekennt Ohly freimütig, »über unsere Kraft« gegangen »zu einer Zeit, die immer wieder dem teuren Vaterlande neue Demütigungen und Vergewaltigungen brachte, da selbst jeder Polacke oder Tscheche sich herausnahm, dem todwunden deutschen Löwen noch Fußstritte zu versetzen und den deutschen Namen mit Schmutz zu bewerfen«.72

Mit dieser Auffassung stand das Kollegium der Bergedorfer Hansa-Schule keineswegs allein. In der Stellungnahme einer Oberlehrerin zu einer Beschwerde über ihre Geschichtsstunde am Reichsgründungstag 1921, die nach Ansicht des beschwerdeführenden Vaters »eine fatale Ähnlichkeit mit einer deutsch-nationalen Wahlversammlungsrede« gehabt haben soll, heißt es: »Die Verfassung kann aber meines Erachtens nicht so ausgelegt werden, daß die Lehrkräfte alle Tatsachen, die bis jetzt einer Völkerversöhnung Hohn sprechen, verschweigen oder beschönigen sollen«. Vielmehr hätten die Lehrenden »unter den gegenwärtigen Umständen das Recht, ja geradezu die Pflicht, den Hauptton auf den ›Unterricht im Geiste des deutschen Volkstums‹ zu legen«.73

Nach dem damals verbreitetsten Kommentar zur Reichsverfassung von Gerhard Anschütz war damit, »allem andern zuvor«, gefordert: »Erziehung der Jugend zur Deutschgesinnung, zum nationalen Selbstbewußtsein, zu nationalem Ehrgefühl«. Auch Anschütz war der Meinung, dieses Ehrgefühl werde durch das »Friedensdiktat« von Versailles »aufs tiefste verletzt«. Solange dies der Fall sei, bedeute »eine Vorschrift, die es als Aufgabe unserer Schulen bezeichnet, für Völkerversöhnung zu wirken, einen Gewissenszwang gegen jeden, der sein Deutschtum hochhält, sei er Lehrer oder Schüler«.74 War damit den konservativen und rechtsnationalen Lehrern von einer Seite, die ihnen als kompetent gelten konnte, bescheinigt worden, daß sie auf dem-

jenigen Gebiet, das die politische Problematik der inneren Reform betraf, ihrem Verfassungseid aus Gewissensgründen nur begrenzt nachzukommen brauchten, so stellt sich die Frage nach den Konsequenzen, die sich aus einer solchen Möglichkeit subjektiver Auslegung der einschlägigen Verfassungsnormen für die Staatserziehung ergaben.

Thesen zur Staatserziehung an den höheren Schulen der Weimarer Zeit

Zur Differenzierung dieser Fragestellung ist zunächst auf drei verschiedene Richtungen innerhalb der Lehrerschaft der höheren Schulen Hamburgs hinzuweisen:

Die Mehrzahl der Oberlehrer, weniger der Lehrerinnen an höheren Schulen, dürfte der deutschnationalen Richtung zuzurechnen sein. In politisch-staatserzieherischer Hinsicht zeichnete sie sich durch romantische Idealisierung des Kaiserreichs, vor allem in den ersten Jahren nach dem Krieg, und durch bleibenden Gegensatz zum demokratisch-republikanischen Staat aus. Auch in schulpolitischer Hinsicht vertrat diese Richtung, in der die von Prof. Friedrich gekennzeichneten bildungsaristokratischen Vorstellungen besonders wirksam waren, einen ausgesprochen restaurativen Kurs. Sie findet sich am stärksten ausgeprägt an der Gelehrtenschule des Johanneums, an der Oberrealschule St. Georg, am Kirchenpauer-Realgymnasium und an der Hansa-Schule in Bergedorf.

Ein weitaus geringerer Teil der Oberlehrerschaft, jedoch wahrscheinlich eine verhältnismäßig große Zahl von Lehrerinnen, ließe sich demgegenüber einer zweiten Richtung zuordnen, die hier als volkspartei-lich-deutschkundlich bezeichnet werden soll. Sowohl in politisch-staatserzieherischer als auch in schulpolitischer Hinsicht verstand diese Richtung sich als unpolitisch, und zwar in dem Sinne, in dem der »Aufbau«, nachdem er 1922/24 seine deutschnationalen Mitglieder an die schulpolitische Rechte verloren hatte, sich für unpolitisch hielt. Innerhalb dieser, die rechte Mitte repräsentierenden Richtung gab es durchaus Aufgeschlossenheit gegenüber der neuen Zeit. Soziale Vorbehalte gegenüber der Schulreform sind kaum zu verzeichnen. Andererseits fehlt es aber auch an einer positiv oder negativ artikulierten Beziehung zu Staat und Gesellschaft. Das »unpolitische« Engagement richtete sich vielmehr auf die organischen Größen Deutschtum und Volkstum. Besonders ausgeprägt war diese Richtung am Wilhelm-Gymnasium, von dem die historisch-romantische Deutschkundebe-
wegung in Hamburg ihren Ausgang nahm.

Eine dritte Richtung schließlich, der nur eine Minderheit der Lehrerschaft der höheren Schulen angehörte, darunter wahrscheinlich verhältnismäßig viele demokratisch eingestellte Oberlehrerinnen, läßt sich als sozialistisch-demokratisch kennzeichnen. Im Gegensatz zu den beiden anderen Richtungen arbeitete diese bewußt mit der Reformbewegung zusammen und ließ ihre Kandidaten für die Lehrerkammer auch auf deren Listen aufstellen. Die Schwerpunkte der sozialistischen und demokratischen Minderheit lagen in der Lichtwarkschule, auf die noch näher einzugehen sein wird, sowie an der Oberrealschule vor dem Holstentor, wo neben dem Sozialdemokraten Dr. Kurt Adams vor allem der spätere demokratische Landesschulrat Prof. Ludwig Dörmer Einfluß ausgeübt haben dürfte. Ferner fällt auf, daß an einigen höheren Mädchenschulen stärkere demokratische Kräfte vorhanden waren, so vor allem am Lyzeum am Lerchenfeld sowie ab Mitte der zwanziger Jahre unter dem Einfluß Emmy Beckmanns, der demokratischen Bürgerschaftsabgeordneten und späteren Oberschulrätin, an der Helene-Lange-Schule.

Die Herausarbeitung dreier politisch wie schulpolitisch unterschiedlicher Richtungen innerhalb der Lehrerschaft, die es ermöglicht, im Laufe der Darstellung einzelne Schulen als beispielhaft anzuführen, kann als heuristisches Mittel dienen und zugleich vor Verallgemeinerung bewahren. Daneben sind nun aber bereits hier und zunächst bewußt verallgemeinernd Thesen vorzuformulieren, die erst durch die nachfolgende Darstellung zu erhärten sein werden. Mit diesen Thesen wird für die Staatserziehung an den höheren Schulen Hamburgs ein Verlauf in vier Phasen behauptet:

Die erste Phase reichte vom Revolutionswinter 1918/19 bis zum Rathenaumord und zum Erlaß des Republikschutzgesetzes im Sommer 1922. Sie stand in staatserzieherischer Hinsicht für die Mehrheit der Lehrer höherer Schulen im Zeichen offener Ablehnung, nicht selten sogar herabsetzender Verächtlichmachung der Republik sowie des Versuchs, die Schüler für den Staat von gestern zu erziehen, auf dessen Wiederherstellung die Hoffnung dieser Lehrerkreise und der mit ihnen übereinstimmenden Mehrheit der Elternschaft in den ersten Jahren nach dem politischen Umbruch gerichtet war.

In einer zweiten Phase vom Sommer 1922 bis zur Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten im Frühjahr 1925 setzte sich mit zunehmender Stabilisierung der Republik bei einem großen Teil selbst der deutschnationalen Richtung die Einsicht durch, daß mit einer Restauration der Vorkriegsordnung jedenfalls vorerst nicht zu rechnen sein werde. In dieser Phase ist in der Staatserziehung der Versuch

erkennbar, sich mit den Tatsachen zu arrangieren, allerdings unter Vermeidung jeder positiven Stellungnahme zur Republik.

In der mit Hindenburgs Reichspräsidentschaft beginnenden dritten Phase zeichnet sich bei der deutschnationalen und der volksparteilich-deutschkundlichen Richtung die Hoffnung ab, daß der Staat von Weimar nur eine Not- und Übergangslösung darstelle, der eine im konservativ- oder völkisch-nationalen Sinn annehmbare Neuordnung folgen werde. In dieser Phase trieb die Mehrheit der Lehrer an den höheren Schulen Staatserziehung als Erziehung für den Staat von morgen.

Obwohl diese dritte Phase sich zum Ende der Weimarer Republik hin kaum noch abgrenzen läßt, ist dennoch eine vierte Phase von ihr deutlich zu unterscheiden. Sie setzte 1929/30 unter dem Einfluß zunehmenden Versagens der Parteien in der Bewältigung der mit der Wirtschaftskrise verschärften innenpolitischen Probleme ein und stand im Zeichen einer Politisierung der Oberstufenschüler der höheren Schulen. Diese Politisierung vollzog sich fast ausschließlich zugunsten der radikalen Flügelparteien.

Ein direkter Zusammenhang zwischen dieser Entwicklung in der Schülerschaft und der Staatserziehung an den höheren Schulen ist nicht nachweisbar. Die Frage nach Art und Erfolg dieser Erziehung, die im folgenden anhand von Beispielen näher zu erörtern sein wird, soll aber von vornherein die Möglichkeit eines wenigstens indirekten Zusammenhangs einbeziehen.

1919—1922: Erziehung für den Staat von gestern

In der ersten Phase von 1919 bis 1922 fand idealisierend rückwärts-gewandte Staatserziehung vornehmlich durch bewußte Pflege der Erinnerung an die Dynastie der Hohenzollern sowie der Gedenktage des Kaiserreichs statt, ferner durch einen übersteigerten Kriegsgefallenekult. Daß sich die Lehrer dabei in voller Übereinstimmung mit den politischen Überzeugungen befanden, die die Mehrzahl der Schüler höherer Schulen aus den Elternhäusern mitbrachte, erhellt aus dem Bericht eines Schulleiters, der am 27. Januar 1919 von der Schülerschaft seiner Anstalt um eine Kaiserrede gebeten worden war. Gegen Ende der zweiten Pause, so berichtete Prof. Böhme der Oberschulbehörde, habe er an diesem Tag im Treppenhaus »feierliches Singen« gehört. Auf sein Erscheinen sei das »Heil Dir im Siegerkranz« sofort verstummt. »Kopf an Kopf« hätten die Schüler »von der Kellertreppe bis zum 1. Stock, das ganze Erdgeschoß füllend«, gestanden, und er,

Böhme, habe auf Bitten der Versammelten eine »kurze Ansprache« gehalten und diese mit einem »dreifachen ›Heil für unseren Kaiser« geschlossen.⁷⁵ Selbst wenn man annehmen wollte, die Schüler hätten auf Anregung ihrer Lehrer gehandelt, so wäre doch eine solche Demonstration für den ehemaligen Kaiser gegen die Überzeugungen der Schüler kaum möglich gewesen.

Im Laufe des Jahres 1919 führten zahlreiche höhere Schulen als Ersatz für die vom Arbeiter- und Soldatenrat untersagten Morgengandachten mehr oder weniger regelmäßig veranstaltete sogenannte Schulgemeinden ein, Versammlungen der Schülerschaft, manchmal auch nur der Mittel- und Oberstufen, die zum Anlaß für vaterländische Feierstunden, Ansprachen und Vorträge genommen wurden.⁷⁶ Auf einer solchen Schulgemeinde hielt der Leiter der Hansa-Schule in Bergedorf, Prof. Ohly, 1921 anläßlich der Beisetzung der ehemaligen Kaiserin Auguste Viktoria eine Gedenkrede.⁷⁷ An dieser Schule, über deren vaterländisch-staatserzieherische Gepflogenheiten relativ eingehende Informationen zur Verfügung stehen, weil der Schulleiter sich hierzu in einer seiner Anstalt gewidmeten Jubiläumsschrift freimütig geäußert hat, fand der »Sedantag«, an den an den meisten anderen höheren Schulen durch Ansprachen erinnert wurde,⁷⁸ eine besondere Gestaltung, mit der die militärische Tradition des Kaiserreichs lebendig erhalten werden sollte. Die Hansa-Schule veranstaltete am Sedantag Ausmärsche mit Felddienstübungen, die allerdings nach einem Verbot der Behörde 1921 in mehr oder weniger entmilitarisierter Form als »Wandertag« abgehalten wurden.⁷⁹ Das Lehrerkollegium der Hansa-Schule hatte sich 1921 der Behörde gegenüber recht selbstbewußt mit der Überzeugung seines Leiters solidarisch erklärt, »daß man heute in der Zeit der Abtrennungsbemühungen mehr denn je Ursache habe, des 2. Sept. [sic!] als des Tages zu gedenken, an dem die Einheit des Reiches errungen worden« sei.⁸⁰

Angesichts dieser Einstellung in der Lehrerschaft der höheren Schulen bleibt es unverstänlich, daß die Oberschulbehörde erst 1922 nach dem Rathenaumord ganz entschieden gegen den Fürsten- und Kriegsheldenkult einschritt, der schon in der vorrevolutionären Zeit in Gestalt patriotischen Wandschmucks fester Bestandteil vaterländischer Staatserziehung gewesen war. »Ein Glück nur«, schrieb der »Aufbau«, der damals noch mit deutschnationalen Oberlehrern zusammenarbeitete, »daß eine Herausreißung aus den Herzen nicht so leicht bewerkstelligt werden kann, wie die Herabnahme der Bildwerke von Wänden und Postamenten auf behördlichen Befehl!«⁸¹

Drückte sich in dieser Pflege der Erinnerung an Repräsentanten der Monarchie und an nationale Ereignisse der wilhelminischen Zeit die Entschlossenheit aus, die patriotischen Traditionen des Kaiserreichs über den politischen Umbruch und die Neugestaltung durch die Weimarer Reichsverfassung hinweg durch Staatserziehung herkömmlicher Art lebendig zu erhalten, so dürften dem übersteigerten Gefallenenkult an den höheren Schulen, der häufig pseudoreligiösen und ausgesprochen kitschig-sentimentalen Charakter aufwies, zwei verschiedene Motive zugrunde gelegen haben. Als eines dieser Motive kommt die kritiklose Übernahme der Dolchstoßlegende durch die Kreise der höheren Schulen in Frage, einer Legende, die die Erwachsenengeneration nicht kultivieren konnte, ohne gleichzeitig bei sich selbst Schuldgefühle entstehen zu lassen, die in dem von den Schulen forciert geförderten Gedenken an »unsere treuen Toten«⁸² die Gestalt einer pädagogischen Verpflichtung annehmen konnten. Das andere Motiv lag zweifellos in der Tatsache, daß Gefallenenehrung eine scheinbar vollkommen unpolitische Form rückwärtsgewandter Staatserziehung darstellte, die auch von der Schulaufsichtsbehörde nicht beanstandet werden konnte. Nur so ist es zu erklären, daß trotz fortschreitender Geldentwertung von den Eltern und Lehrern der höheren Schüler nicht unerhebliche Spenden zur Errichtung von Gedenkstätten in den Schulgebäuden aufgebracht wurden. Der staats-erzieherische Sinn solcher Stätten, die an vaterländisch bedeutsamen Tagen den Mittelpunkt für nationale Feierstunden bilden konnten, bestand nach einer treffenden Formulierung Prof. Ohlys darin, »das Andenken an die toten Schulkameraden in den Herzen auch der späteren Geschlechter lebendig« bleiben zu lassen, »zur Nacheiferung«, wie Ohly in Anführungszeichen hinzufügte.⁸³

Gelegenheit zur »Nacheiferung« bot sich bereits 1919, als die Zeitfreiwilligenverbände aufgestellt wurden. In diesem Jahr hielt der Hamburger Oberlehrerverein am Sedantag eine außerordentliche Sitzung ab, auf der ein Leutnant des Bahrenfelder Zeitfreiwilligen-Bataillons die Oberlehrer unter deren lebhaftem Beifall »um tatkräftige Unterstützung« bei der Anwerbung von Oberschülern bitten konnte.⁸⁴ Im März 1920 sollten die Oberlehrer sich von dem Streik der Volksschullehrer während des Kapp-Putsches vor allem mit dem Hinweis auf den dadurch entstehenden Unterrichtsausfall distanzieren.⁸⁵ Dagegen trugen sie keine Bedenken, ihre Schüler zu vaterländischen Zwecken den Unterricht versäumen zu lassen, indem sie vor allem die Primaner — wie die »Pädagogische Reform« im März 1920 bemerkte — »zu den Kapp-Truppen« schickten.⁸⁶

Daß eine solche rückwärtsgewandte Staatserziehung noch eine andere Seite hatte, nämlich die Ablehnung der Republik, kann nach den bisher mitgeteilten Beispielen kaum mehr überraschen. Allerdings läßt sich die Frage, wieweit deutschnationale Oberlehrer ihrer ablehnenden Haltung gegenüber dem aus Zusammenbruch und Revolution hervorgegangenen demokratisch-republikanischen Staat in der Schule offen und direkt Ausdruck gaben, schwer beantworten, weil Vorgänge dieser Art sich nur in Einzelfällen in den Quellen niedergeschlagen haben. Man wird aber annehmen dürfen, daß ein Lehrer wie Prof. Dr. Kuno Ridderhoff von der Gelehrtenschule des Johanneums, der deutschnationale Bürgerschaftsabgeordnete, der eine Zeitschrift redigierte, in der kurz vor der Ermordung Rathenaus von »der dem Fluch der Verachtung und der Lächerlichkeit anheimgefallenen schwarz-rot-gelben Republik« die Rede war,⁸⁷ auch seinen Schülern gegenüber aus seiner Einstellung keinen Hehl gemacht hat. Im allgemeinen trugen Lehrer wie Schüler an den höheren Schulen anti-republikanische Gesinnung durch schwarz-weiß-rote Abzeichen zur Schau. Auch bezogen sich antirepublikanische Äußerungen von Lehrern mit Rücksicht auf den Verfassungseid wohl eher auf den durch das Schwarz-Weiß-Rot dokumentierten Gegensatz zu den verfassungsmäßigen Reichsfarben als auf die bestehende Staatsform und ihre konkreten Einrichtungen. In dieser Hinsicht war man dann aber auch nicht zimperlich. So konnte in einer der »Schulgemeinden« der Oberrealschule St. Georg in Anwesenheit des Schulleiters, des deutschnationalen Bürgerschaftsabgeordneten Prof. Dr. Felix Bohnert, sowie des Kollegiums ein ehemaliger Schüler der Anstalt Ende November 1919 über seine Kriegserlebnisse als Fliegerleutnant berichten und dabei äußern: »Schmach über die, die unsere schwarz-weiß-rote Fahne in ein schmutziges Judenbanner verwandelt haben!«⁸⁸ Dies ist einer der wenigen Fälle dieser Art, die bekannt wurden, hier offenbar über einen republikanischen Schüler dem sozialdemokratischen »Hamburger Echo« zugetragen, das den Vorfall unter ausdrücklichem Hinweis auf seinen exemplarischen Charakter mit Namensnennung in einem Leitartikel anprangerte.⁸⁹ Es erscheint daher zulässig, von hier aus auf eine Vielzahl ähnlicher, wenn auch wohl nicht immer so drastischer Vorkommnisse zu schließen.

Wie verhielt sich die Oberschulbehörde gegenüber den ihr doch wahrscheinlich nicht unbekanntem politisch-staatserzieherischen Tendenzen an den höheren Schulen? Die Behandlung des St. Georger Vorfalls in der damals noch selbständigen Sektion II für das höhere Schulwesen, die bis zu ihrer Vereinigung mit der Volksschul-Sektion

unter Senator Krause im September 1920 von Senator Dr. v. Melle geleitet wurde, zeigt deutlich, daß die höheren Schulen sich in den beiden ersten Nachkriegsjahren selbst einen derart massiven anti-republikanisch-antisemitischen Vorstoß erlauben konnten, ohne daß amtlicherseits ernsthaft durchgegriffen wurde. Nach verharmlosendem Vortrag von Schulrat Prof. Brütt aufgrund von Darstellungen Bohnerts und des für die St. Georger Schulgemeinden verantwortlichen Oberlehrers Paul Hoffmann begnügte sich die Sektion II, die die Einrichtung der Schulgemeinden prinzipiell für aner kennenswert hielt, mit dem Hinweis, »Angriffe gegen die Regierung« dürften dabei selbstverständlich nicht vorkommen.⁹⁰

Nach Zusammenlegung der beiden Sektionen traf auch Senator Krause zunächst keine Maßnahmen, die geeignet gewesen wären, der bewußt antirepublikanischen Staatserziehung an den höheren Schulen ein Ende zu setzen. Für eine erste Verfügung, deren Zweck es war, deutschnationale Tendenzen durch ein generelles Verbot parteipolitischer Beeinflussung der Schüler aus den Schulen zu entfernen, wählte Krause den 1. September 1921, den Tag vor den zu erwartenden »Sedan«-Reden. Diese Verfügung bezog sich insbesondere auf das Tragen von Abzeichen, die im politischen Kampf eine Stellungnahme sichtbar machen sollten.⁹¹ Gemeint war damit vor allem das Tragen von Schwarz-Weiß-Rot. Da jedoch der Verfügung jede Entschiedenheit fehlte, muß in Anbetracht der in den rechtsnationalen Kreisen vorherrschenden Auffassung, ihre politischen Anschauungen seien nicht parteipolitisch, damit gerechnet werden, daß das Tragen der alten Reichsfarben auch weiterhin eine der Formen blieb, in denen an den höheren Schulen antirepublikanische Gesinnung demonstriert wurde.

Für das zaghafte Vorgehen Krauses, dem zweifellos die Absicht zugrunde lag, die höheren Schulen durch versöhnliche Ermahnungen und allgemein gehaltene Verbote für die Republik zu gewinnen, ist das Verhalten der Behörde im Falle des Wilhelm-Gymnasiums beispielhaft. Hier waren 1921 nach Erlaß von Krauses September-Verfügung im Lehrerkollegium Zweifel darüber entstanden, ob auch Schwarz-Weiß-Rot eine politische Stellungnahme bedeute. Während Prof. Moritz Holzmann, ein prominentes DVP-Mitglied, dafür eingetreten war, die alten wie die neuen Reichsfarben im Wilhelm-Gymnasium zu dulden, hatte Prof. Theodor Körner, der damals ehrlich um eine unpolitische Schule bemühte Vorsitzende der »Vereinigung Aufbau« und des Oberlehrervereins, dafür geworben, »in versöhnlicher Weise« auch diese politisch umstrittenen Farben abzulegen.⁹² Auf eine Rückfrage bei Landesschulrat Prof. Umlauf erhielt der Schulleiter,

Prof. Gerstenberg, den Bescheid, daß »das Tragen sämtlicher Abzeichen, die gegenwärtig im parteipolitischen Kampf verwendet werden, verboten« sei, also »schwarz-weiß-rote Schleifen ebenso wie schwarz-rot-goldene«. ⁹³ Hatte damit die Behörde den Standpunkt eingenommen, daß die verfassungsmäßigen Reichsfarben als parteipolitisch umstritten zu gelten hätten, so konnte sie wohl kaum erwarten, daß die Parteigänger von Schwarz-Weiß-Rot sich für die Symbole der Republik und für diese selbst staatserzieherisch engagierten. Erst nach dem Rathenaumord raffte Senator Krause sich zu mehr Entschiedenheit auf, indem er den Schulleitungen mitteilte, Schwarz-Rot-Gold müsse »hinfort über der Parteipolitik stehen«, und es könne deshalb »keinem Lehrer oder Schüler verwehrt werden, die Reichsfarben in der Schule zu zeigen.⁹⁴

Die Tendenzen und Praktiken rückwärtsgewandter Staatserziehung, wie sie in der ersten der vier gekennzeichneten Phasen von der Mehrheit der Lehrerschaft der höheren Schulen getrieben wurde, waren deshalb relativ eingehend darzustellen, weil sich erst vor diesem Hintergrund das Problem der demokratischen Staatserziehung an diesen Schulen in voller Schärfe abzeichnet. Da demokratische Staatserziehung eben nicht autoritäre Beeinflussung im Stil der vorrevolutionären Praxis an den Volksschulen sein konnte, ließ sich dieses Problem auch nicht in erster Linie durch amtliche Lehrpläne und Richtlinien von oben her lösen. Demokratische Staatserziehung setzte vielmehr ganz im Sinne der eingangs zitierten Äußerung Kerschensteiners voraus, daß zwar nicht notwendig »der gegebene Staat«, wohl aber die seiner Verfassung zugrunde liegende Staatsidee »für jeden« — und das heißt im Falle demokratischer Erziehung in einer auf weitgehende Selbstverwaltung gestellten Schule: für jeden Lehrer und für alle Eltern — »einen Wert bedeuten« mußte. Gerade dies aber war, wie die mitgeteilten Beispiele zeigen, in den Kreisen der höheren Schulen nach 1919 nicht der Fall.

Die Oberschulbehörde legte daher im Sommer 1922, nachdem bei einer Besprechung der deutschen Kultusminister im Reichsinnenministerium Grundsätze für die von den Ländern auf dem Gebiet der Staatserziehung zu treffenden Maßnahmen aufgestellt worden waren,⁹⁵ neben der Sorge für die Entfernung der die Monarchie und den Krieg verherrlichenden Bilder aus den Schulen das Schwergewicht ihrer Bemühungen auf den Versuch, die Lehrerschaft für eine Erziehung im Sinne der demokratisch-republikanischen Staatsidee zu gewinnen. In einer Rundverfügung an alle Schulleitungen zur Bekanntgabe an die Lehrer vom 12. September 1922 warb Senator Krause für die Einsicht,

daß die Erfahrungen der zurückliegenden drei Jahre gezeigt hätten, daß nur im Rahmen der verfassungsmäßig bestehenden republikanischen Staatsform »ein wirtschaftlicher und kultureller Wiederaufbau des deutschen Volkes möglich« sei, und daß diesen Wiederaufbau gefährde, wer sich immer noch für die Wiederherstellung der Monarchie einsetze. Deshalb habe die Schule die »unabweisbare Pflicht, sich endgültig von der Pflege monarchistischer Ideen abzuwenden und sich als lebendiges Glied der Republik zu betätigen«. Sie habe »das Verständnis und das Herz der Jugend« für die »hohen sittlichen Werte« zu gewinnen, »die in der Idee des Volksstaates und der republikanischen Staatsform enthalten sind«. Krause ließ die Lehrer auch das Ziel der an dieser Staatsidee orientierten Erziehung wissen: Es sei der Bürger des neuen Staates, der sich für diesen Staat verantwortlich fühle, deshalb freudig seine Kraft in den Dienst dieses Staates stelle, »ihn zu schützen, ihn auszubauen und ihn zu bessern, wo es not tut«. In einer solchen »Erziehung aller zu Staatsbürgern« sah Krause 1922 »den Weg gegeben, die inneren Gegensätze, die jetzt unser Volk zerreißen, allmählich auszugleichen und damit alle Volkskreise zu der wahren Volksgemeinschaft zusammenzufassen, die bisher von den Besten unseres Volkes vergeblich ersehnt und erstrebt worden« sei.⁹⁶

Aus der Sicht des heutigen Erkenntnisstandes der Erziehungswissenschaft, demzufolge demokratische Erziehung nicht auf Gemeinschaft, auf Einheit, sondern auf Konflikt als den Normalzustand in Gesellschaft und Staat gerichtet zu sein hat, wären diese staaterzieherischen Grundsätze und Ziele aus dem Jahre 1922 als verfehlt zu bezeichnen; die vorliegende Untersuchung hat jedoch ihre historische Bedingtheit zu berücksichtigen.⁹⁷ Danach entsprachen diese Grundsätze gerade in ihrer Tendenz zu Einheit und Konfliktlosigkeit den Vorstellungen der Mehrheit der Bevölkerung, die unter den damals gegebenen Bedingungen eine Integration der bestehenden Gegensätze zu einer »wahren Volksgemeinschaft« für unbedingt erstrebenswert und für möglich hielt. Das staaterzieherische Problem sollte dabei in der Tatsache liegen, daß in den einzelnen Bevölkerungsschichten aufgrund unterschiedlicher Interessenlage und in den verschiedenen Gruppen und Parteien aufgrund divergierender, zumeist weltanschaulich bestimmter Programme ein jeweils unterschiedliches Verständnis von einer solchen »wahren Volksgemeinschaft« und von den Wegen zu ihrer Verwirklichung vorhanden war.

Das zeigte sich schon bald nach der Veröffentlichung der Verfügung Krauses, deren zweiter Teil erste, allgemeine Grundsätze für eine kultur-, wirtschafts- und sozialgeschichtliche Neuorientierung der bis-

her gelehrten Kriegs- und Fürstengeschichte enthielt und die mit der Ankündigung eines Lehrgangs zur staatsbürgerlichen Erziehung für die hamburgischen Lehrer schloß.⁹⁸ Bereits unmittelbar nach dem Rathenaumord hatte der »Aufbau« die »Parlamente und Behörden« vor dem Erlaß von Gesetzen und Verordnungen gewarnt, »die nur aus parteipolitischem Geist fließen«. Solche Maßnahmen müßten »notgedrungen die Andersdenkenden aufreizen« und daher »nur zum Anlaß« dafür werden, »die parteipolitischen Leidenschaften auch in die Schule zu tragen«⁹⁹ — als ob das, was bis 1922 in den höheren Schulen voringing, mit solchen Leidenschaften nichts zu tun gehabt hätte. Krauses Rundverfügung wurde denn auch von den rechtsstehenden schulpolitischen Gruppen und Parteien als Provokation und Zumutung empfunden. »Herr Krause irrt, wenn er glaubt, diese neue Methode brauche nur in die Lehrpläne geimpft und in der Auswahl der Schulbüchereien angewandt zu werden«, heißt es im Kommentar der »Hamburger Nachrichten«. Das deutschnationale Blatt tat kund, »so leicht« werde es dem sozialdemokratischen Schulsenator nicht gemacht werden, »solange die Schulkinder noch Eltern haben, die wissen, was sie ihrem Nachwuchs schuldig sind«.¹⁰⁰ Wenige Tage später forderten die »Nachrichten«, in der »deutschen Familie« müsse »nun mit verdoppeltem Eifer und Verantwortungsgefühl die Überlieferung gepflegt« werden; den »mundtot gemachten Lehrer« müsse der Vater ergänzen.¹⁰¹ Der »Aufbau« sah sich durch die Forderung zweier linkssozialistisch orientierter Volksschullehrer in der »Hamburger Lehrerzeitung«, alle »militaristisch und nationalistisch verseuchten Elemente« in der Lehrerschaft müßten auf dem Disziplinarwege aus der Schule entfernt werden,¹⁰² zu der Feststellung veranlaßt, Gefahren drohten im Augenblick nicht so sehr von Militaristen und Nationalisten als von Kommunisten und Umstürzlern. »Sie, die kein Gefühl für eine alle Glieder des Volkes umfassende Gemeinschaft aufbringen« könnten, sondern »Heil und Erlösung« nur in ihren eigenen Anschauungen erblickten, »sie sind es, die wieder und wieder die Wunden des deutschen Volkes aufreißen«.¹⁰³

1922—1925: Flucht in die Deutschkunde oder Arrangement mit den Tatsachen

In dieser Lage am Ende der ersten Phase der Staatserziehung an den höheren Schulen bot sich jene volksparteilich-deutschkundliche Richtung als Nothelfer an, die 1921 am Wilhelm-Gymnasium einen »deutschen Oberzug« eingerichtet hatte — freilich nicht allein aus Begeisterung für den deutschkundlichen Gedanken, sondern auch unter dem

Eindruck der nach dem Krieg rapide sinkenden Anmeldungen für die bisher rein humanistische Anstalt.¹⁰⁴ Die Oberschulbehörde hatte bereits im Rahmen des Lehrgangs zur staatsbürgerlichen Erziehung für die hamburgischen Lehrer im Oktober 1922 das pädagogisch-didaktische Referat für den Unterricht an den höheren Schulen einem der führenden Vertreter der Deutschkunde am Wilhelm-Gymnasium, Dr. Ulrich Peters, übertragen. Damit war von der Behörde zum Ausdruck gebracht worden, daß sie auf dem von dieser Richtung verfolgten Weg, zu dem eine weiter ausgreifende Vorgeschichte hier nicht gebracht werden kann,¹⁰⁵ eine Lösung des Problems der Staatserziehung durch die Oberlehrer für möglich hielt. Noch im Oktober 1922 meldete sich ein anderer Vertreter der Deutschkunde am Wilhelm-Gymnasium, Prof. Dr. Franz Geppert, mit einem Beitrag im »Aufbau« zu Wort, der wegen seines direkten Bezugs zum Problem der Staatserziehung vor anderen Veröffentlichungen der Hamburger Deutschkundebewegung für den vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung ist und deshalb näher untersucht werden soll.¹⁰⁶

Kein Staat könne gestatten, daß seine Schule »bewußt gegen ihn arbeitet«, gesteht Geppert zu, auch der demokratische nicht, obwohl »Duldsamkeit gegen alle Parteirichtungen, in denen der Wille des Volkes zum Ausdruck kommt«, in ihm verstärkt vorhanden sein sollte. So komme es zu Versuchen, »die Schule in den Dienst der bestehenden Staatsform zu zwingen«. Dabei werde allerdings vergessen, »daß der Staat nicht nur etwas Gewordenes, sondern auch etwas Werdendes« sei. Ferner werde übersehen, daß weite Volkskreise »noch nicht alle inneren Widerstände gegen den durch die Revolution geschaffenen Staat überwunden« hätten, Lehrer sowohl als Eltern, und durch diese auch die Kinder. Dabei handle es sich um Widerstände, die sich »nicht einfach hinwegdekretieren« ließen. Vom deutschkundlichen Ansatz aus entwickelt Geppert sodann den Weg, auf dem es ihm möglich erschien, die anerkannten Erziehungsnotwendigkeiten der Staatsschule im Hinblick auf die verfassungsmäßige Ordnung und die Widerstände gegen diese Ordnung bei Lehrern und Eltern in Einklang zu bringen. Dieser Weg hieß nicht »staatsbürgerlicher Unterricht«, wie die Reichsverfassung ihn vorschrieb, sondern »volksbürgerliche Erziehung« im Sinne der Deutschkundebewegung. Dementsprechend sollte nicht der *politische* Weg über die in Staat, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur gewordenen Verhältnisse mit dem Ziel der Einführung zu den aktuell gesetzten Aufgaben gegangen werden, sondern der *romantische* Weg über die organisch gewachsenen Seinsordnungen der Familie und der engeren Heimat »mit ihrer Schönheit und ihrer Geschichte«, die sich

»vor dem Blick« des Schülers erweitern sollte »zur Heimat des Stammes, zur Heimat des Volkes«, mit dem Ziel der Integration aller zu diesem Volk Gehörenden in einer gleichgestimmten Gemeinschaft. Bei dieser »volksbürgerlichen Erziehung«, die zur Vertiefung des Eigenverständnisses ein Verstehen auch des »fremden Volkes« nicht ausschließen und endlich auch zur »Menschheit« hin offen sein sollte, kam es nach Geppert darauf an, das »unlösliche innere Verbundensein« mit dem eigenen Volk »in seiner Gesamtheit trotz aller sozialen Abgrenzungen« zum Erlebnis werden zu lassen.

Damit war nach dem Verlust der Einheit im Religiös-Metaphysischen wie im konkret Politischen und Gesellschaftlichen, die – wie im einleitenden Teil gezeigt – seit den achtziger Jahren in zunehmendem Maße zum Problem geworden war, für Erziehung und Bildung in der Tat ein neuer Integrationspunkt gefunden: »seelische Einheit« – wie Ulrich Peters formulierte – »in einem und demselben völkischen Kulturgut«.107 Konnten das nicht alle mitmachen, Deutschnationale und Sozialdemokraten? »Über allem Staatlichen und Gesellschaftlichen liegt das Völkische«, heißt es in einer Veröffentlichung der Hamburger Deutschkundler von 1924.108 Das schien die Ebene zu sein, auf die alle sich begeben konnten – nur daß der damit beschrittene Weg, den wahrscheinlich nicht nur die deutschen Oberschulen, sondern im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Mehrzahl auch der anderen nichthumanistischen Anstalten gegangen sein dürften, zwar nicht notwendig am Staat an sich, aber doch an dem konkreten Staat von Weimar vorbeiführen mußte und vermutlich auch sollte.109

Die Grundlagen für diesen deutschkundlichen Ausweg aus dem Dilemma der republikanischen Staatserziehung, die unter den freiheitlich-demokratischen Bedingungen der Selbstverwaltung und der Duldsamkeit gegenüber Andersdenkenden an den höheren Schulen kaum möglich erschien, wurden in den Jahren 1922 bis 1925 gelegt, also im zweiten Abschnitt des oben gekennzeichneten Vier-Phasen-Ablaufs.110 In dieser Zeit folgte auch die Lichtwarkschule, die Peter Petersen 1920 mit seinem Kollegium als »Deutsches Gymnasium« konzipiert hatte, der deutschkundlichen Richtung. Dies geschah allerdings von vornherein unter weitaus zurückhaltenderer Betonung des Volkstumsgedankens, der hier in der gemäßigten Form vertreten wurde, in der rechtsdemokratische Kreise ihn in den zwanziger Jahren pflegten.111 Da die für den vorliegenden Zusammenhang relevante, besondere Entwicklung der Lichtwarkschule erst ab Mitte der zwanziger Jahre einsetzte, ist diese Schule für die Darstellung der Problematik in der zweiten Phase nicht heranzuziehen.

Für die mehrheitlich deutschnationale Richtung unter den Lehrern der höheren Schulen, deren Einstellung und Verhalten in der Frage der Staatserziehung in der ersten Phase bis 1922 eingehender zu erörtern war, liegt für die Zeit bis 1925 kaum Material vor. Das läßt darauf schließen, daß die antirepublikanischen Vorfälle, die sich in dieser zweiten Phase an den höheren Schulen Hamburgs ereigneten, entweder so gravierend waren, daß sie disziplinarisch geahndet wurden,¹¹² oder aber daß sie, etwa weil keine Beschwerden erfolgten, der Behörde gar nicht bekannt geworden und deshalb anhand ihrer Akten auch nicht nachzuweisen sind. Die Oberschulbehörde zeigte auch in dieser Zeit gegenüber dem antirepublikanisch eingestellten Teil der Oberlehrerschaft, offenbar in der Hoffnung, diese Kräfte doch noch für die Republik gewinnen zu können, ein großes Maß an Duldsamkeit. Vom »Aufbau« wurde ihr im November 1924 bescheinigt, daß sie sich bei dem nach der Inflation durchgeführten Stellenabbau, der zu zahlreichen Versetzungen von Lehrern in den einstweiligen Ruhestand führte, von politischen Rücksichten nicht habe leiten lassen.¹¹³ Dabei wäre dieser Abbau eine durchaus geeignete Gelegenheit gewesen, jedenfalls die besonders weit rechts stehenden Kräfte unter der älteren Generation der Oberlehrer aus dem aktiven Schuldienst herauszunehmen.

Die Mehrheit auch der deutschnationalen Oberlehrer dürfte indessen nach 1922 um ein, wenn auch distanzierteres Arrangement mit der Tatsache bemüht gewesen sein, daß die Republik sich in den ersten Jahren ihres Bestehens gegen ihre erklärten Gegner hatte behaupten können. Charakteristisch hierfür ist eine Äußerung von Prof. Edmund Kelter, dem Schulleiter der Gelehrtenschule des Johanneums, aus dem Jahre 1928, die sich auf diese Zeit bezieht: »Aber mit den Tatsachen hatten wir zu rechnen.« Kelter behauptet, »als die Neugestaltung aller Verhältnisse Dauer versprach«, habe auch das Kollegium des Johanneums »ehrlich und ohne Vorbehalt im neuen Staat und für ihn mitgearbeitet«.¹¹⁴ Kelter, der 1925 zum Schulleiter der als besonders konservativ geltenden Gelehrtenschule gewählt wurde, wird diese Äußerung sicher guten Glaubens getan haben. Es wird aber in der Untersuchung zur dritten Phase der Staatserziehung in der Weimarer Zeit gerade für das Johanneum und vor allem für Kelter als Schulleiter zu zeigen sein, daß von einer Erziehungsarbeit dieser Anstalt *im Geist* des neuen Staates jedenfalls nicht die Rede sein konnte.

Ab 1925: Reichspräsident Hindenburg und die Hoffnung auf den Staat von morgen

Die dritte Phase der Staatserziehung an den höheren Schulen Hamburgs begann am 11. Mai 1925 mit Hindenburgfeiern. Zwei Monate zuvor anlässlich der Beisetzung Friedrich Eberts hatte die Oberschulbehörde die Abhaltung einer Gedenkstunde in den Schulen angeordnet, nach der die Schüler zu entlassen waren.¹¹⁵ Den 12. Mai 1925, den Tag der Einführung Hindenburgs in das Reichspräsidentenamt, hatte die Behörde, um vaterländische Feiern zu vermeiden, als schulfrei erklärt. Die Schulen waren angewiesen worden, am Tag vorher den Schülern den Grund des Unterrichtsausfalls zu erklären.¹¹⁶ Was sich dann an diesem Tag tatsächlich an den höheren Schulen Hamburgs abspielte, dürften die »Hamburger Nachrichten« zutreffend beschrieben haben mit der Meldung, diese Schulen hätten »entweder ihre allmorgendliche Andacht in der Aula erweitert und ausgebaut oder die letzte Stunde durch einen vaterländischen Akt mit Rede, Gedicht- und Musikvorträgen und gemeinsamem Lied ausgezeichnet«.¹¹⁷ Damit ist bereits deutlich gekennzeichnet, wodurch diese dritte Phase sich von den beiden vorausgegangenen unterschied: In Kreisen der höheren Schulen schöpfte man Hoffnung auf eine künftige nationale Entwicklung, für die Hindenburgs Reichspräsidentschaft als erstes Anzeichen und Unterpfand gewertet wurde.

Mit dieser Hoffnung lebten unter veränderten Vorzeichen Formen antirepublikanischer Stellungnahme aus den ersten Nachkriegsjahren wieder auf, so vor allem das Tragen der schwarz-weiß-roten Farben. Ferner spielten zeitgeschichtliche und politische Themen und Probleme, denen sich die höheren Schulen schon in der ersten Phase zugewandt hatten, jetzt eine verstärkte und deutlich zukunftsbezogene Rolle in der Staatserziehung. Dies gilt besonders für das Thema Versailler Friedensvertrag sowie für das Problem der Deutschen im Ausland, vor allem in den abgetretenen Gebieten, das seit 1920/21 mit der Gründung von Gruppen des »Vereins für das Deutschtum im Ausland« an den höheren Schulen einen willkommenen Anlaß geboten hatte, den »Gedanken der nationalen Zusammengehörigkeit aller Deutschen« in die Schuljugend »einzupflanzen wie andere sittliche Forderungen«.¹¹⁸

In welchem Maße die Anhänger des Schwarz-Weiß-Rot durch Hindenburgs Reichspräsidentschaft Auftrieb erhalten hatten, zeigte sich bei Hindenburgs Besuch in Hamburg am 4. Mai 1926. Der Reichspräsident sollte bei seiner Fahrt durch die Stadt von Spalier bildenden Schulkindern begrüßt werden. Der Senat hatte zu diesem Zweck der

Oberschulbehörde Fähnchen in den Reichsfarben zur Verfügung gestellt, und von der Behörde war angeordnet worden: »Andere Fahnen sind nicht mitzubringen«. ¹¹⁹ Ein Sturm der Entrüstung erhob sich daraufhin in rechtsnationalen Kreisen. Der »Centralausschuß Hamburgischer Bürgervereine« protestierte bei der Oberschulbehörde gegen den »Gewissenszwang auf anders gesinnte Schüler«, der durch die Fähnchen-Verfügung ausgeübt werde, und verlangte, daß — um »keinerlei Zwiespalt unter der Jugend« entstehen zu lassen — nur die Hamburger Landesfarben mitzuführen seien. ¹²⁰ Eine Mutter hielt der Oberschulbehörde vor, warum denn die Schulkinder »unsern Hindenburg mit Fahnen in den Farben: schwarz-rot-gelb« begrüßen sollten; er besuche »doch nicht das Deutsche Reich, wo er solche Fahnen wohl erwarten könnte«. ¹²¹ Die Behörde kam daraufhin den beschwerten Gewissen zu Hilfe und ließ — jedenfalls für einen Teil der Kinder — Fahnen mit dem Hamburger Wappen verteilen. ¹²² Der Besuch Hindenburgs in Hamburg ließ das Schwarz-Weiß-Rot-Problem an den höheren Schulen wieder kräftig aufleben. Er veranlaßte nicht nur — wie aus einer Beschwerde an die Oberschulbehörde von Anfang Mai 1926 hervorgeht — höhere Schüler wieder zum Tragen schwarz-weiß-roter Abzeichen. ¹²³ Offenbar regte er einzelne Schulen auch dazu an, aus diesem Anlaß ihre Gefallenengedenkstätten mit den alten Reichsfarben zu schmücken. ¹²⁴

Im Frühjahr 1926, zweifellos ebenfalls im Zusammenhang mit der Stärkung des Selbstbewußtseins in den rechtsnationalen Kreisen durch den Hindenburg-Besuch, trat auch die Versailles-Diskussion an den höheren Schulen in ein neues Stadium. Am 7. Mai 1926 veröffentlichte der demokratische »Hamburger Anzeiger« ein chauvinistisches Gedicht, das auf schwarz-weiß-rot umrahmter Karte in einer Tertia des Kirchenpauer-Realgymnasiums ausgegangen hatte:

Durch Englands Gier, durch Frankreichs Haß,
 Durch deutschen Zwist ohn' Unterlaß
 Seid Ihr jetzt Sklaven! — Merkt Euch das!
 Nur deutsche Treu' zu deutscher Pflicht
 Und *Rache*, die die Ketten bricht,
 Kann Euch befrein! — Vergeßt das nicht!

Der Klassenlehrer dieser Tertia, Prof. D. Hans Vollmer, der angab, diese Karte selbst nicht gesehen zu haben, vertrat gegenüber der Behörde den Standpunkt, er würde das Aushängen untersagt haben, obgleich er »persönlich in dem Inhalt nichts Bedenkliches finden« könne. Dazu wies Vollmer auf die französischen Schulbücher hin, die der Jugend »noch heute« Vergleichbares böten. ¹²⁵ Diese Stellungnahme, in

der ein weitaus selbstbewußterer Ton anklang, als die Behörde bei der Untersuchung chauvinistischer Verstöße vor 1925 gewohnt gewesen war,¹²⁶ läßt darauf schließen, daß in den ausgeprägt deutschnationalen Schulen Hamburgs, zu denen das Kirchenpauer-Realgymnasium gehörte, Mitte der zwanziger Jahre in der Staatserziehung ein Geist gepflegt wurde, der dem dieses Gedichts ähnlich gewesen sein dürfte.

In diesem Zusammenhang ist nun besonders auf die Gelehrtenschule des Johanneums einzugehen. Wenn bei der Vierhundertjahrfeier dieser Anstalt 1929 der Schulleiter hervorhob, das Johanneum habe »durch die Jahrhunderte Hamburg seine geistigen Führer erzogen« und durch sie »mittelbar die Entwicklung des staatlichen und privaten Lebens unserer Vaterstadt dauernd beeinflusst«,¹²⁷ wenn ebenfalls in den zwanziger Jahren von einem Lehrer dieser Schule betont wurde, die Gemeinschaft des Johanneums stelle »alten Adel dar«, und das verpflichte, »Führer zu sein und Vorbild«,¹²⁸ dann erscheint es gerechtfertigt, vor allen anderen Schulen Hamburgs das Johanneum daraufhin zu untersuchen, ob es diesem Anspruch auch in der Weimarer Zeit gegenüber Staat und Gesellschaft durch demokratische Erziehung gerecht zu werden vermochte.

Bei dem großen Festakt in der Hamburger Musikhalle am 24. Mai 1929 anlässlich des vierhundertjährigen Bestehens der Gelehrtenschule, in Anwesenheit zahlreicher »Ehemaliger«, Ehrengäste und Vertreter von Senat und Behörden, unter ihnen der sozialdemokratische Schulsenator, deutete Schulleiter Prof. Kelter mit Ausführungen über den Staat, »wie Plato ihn auffaßt«, nur behutsam an, was man am Johanneum unter Staatserziehung verstand: Der Staat, »der große Erzieher des Volkes«, sei eine »sittliche Einrichtung, die dem Recht Geltung verschaffen und freie Beweglichkeit zu tüchtigem Handeln nach innen und Schutz gegen Angriffe nach außen gewährleisten« wolle. Das könne er aber nur, wenn er »seine volle Freiheit« wiedererlange. »Darum wollen wir«, so führte Kelter aus, »eine körperlich und geistig gesunde, von feinem Ehrgefühl erfüllte Jugend erziehen, damit sie gerecht werde den Anforderungen eines nervenzermürenden, Mannesstolz brechenden Lebens und fähig, Vaterland und Volk kraftvoll zu dienen«. ¹²⁹ Welche staatserzieherischen Tendenzen und Ziele waren mit diesen für die offizielle Jubiläumsversammlung bestimmten Formulierungen umschrieben?

Bei internen Schulfeiern im Johanneum ging Kelter mehr aus sich heraus, so in seiner Abitur-Rede Michaelis 1926 über »Die Fahne als Symbol«. Bei dieser Abitur-Feier war vor den Schülern eine schwarz-weiß-rote Fahne ausgehängt, auf der einen Seite mit dem von Löwen

gehaltenen Hamburger Wappen und der Inschrift »Johanneum Hamburgense«, auf der Rückseite mit dem Adler des deutschen Kaiserreichs versehen. Diese Fahne war mehr als 50 Jahre alt; man hatte sie zufällig wiederentdeckt. Kelter verkündete vor den Zuhörern seiner Abitur-Rede, diese Fahne solle fortan den »großen Feiern« der Gelehrtenschule »höhere Würde« verleihen. Unter dem Schwarz-Weiß-Rot seien die deutschen Truppen 1870/71 in den Frankreich-Feldzug gezogen, die schwarz-weiß-rote Fahne sei dann »das Symbol eines mächtigen Deutschen Reiches« geworden, »das unter den Völkern der Erde seinen Platz zu behaupten gesonnen« gewesen sei. Unter dieser Fahne »haben wir vier Jahre im Weltkrieg einer Welt in Waffen getrotzt!« Deshalb »können wir verstehen«, führte Kelter aus, »daß weite Kreise unseres Volkes sich für das wiedererstandene Schwarzrotgold von 1848 nicht zu begeistern vermögen«. Doch dazu sei, da die Nationalversammlung über die Reichsfarben entschieden habe, »hier nicht Stellung zu nehmen«. Kelter fragte aber die Primaner eindringlich, was denn die alte Johanneumsfahne für sie als Symbol zu bedeuten habe.¹³⁰

Bei der Abiturienten-Entlassung Ostern 1926 hatte Kelter versucht, den Schülern durch eine Interpretation der außenpolitischen Lage Deutschlands den Blick für das von der Zukunft zu Erhoffende zu schärfen. Auch mit dem Pakt von Locarno sei die Gewaltpolitik der Siegermächte nicht zur Ruhe gekommen. Kein Völkerbund, keine Feindesmacht gebe dem deutschen Volk nach dem Selbstbestimmungsrecht die Einheit wieder. Den einzigen Ausweg, der angesichts dessen noch verbleibe, nannte Kelter den »Weg zur deutschen Freiheit«, wobei er auf Mussolini anspielte, den Staatsmann »mit dreister Stirn«, um dann auszurufen: »Möchte auch uns das Schicksal endlich einmal wieder einen solchen willensstarken Mann bescheren!«¹³¹

In seiner Rede bei der Verfassungsfeier im Johanneum 1931, der ersten Feier dieser Art seit 1925, die die Schulen auf Anordnung der Behörde wieder selbst zu gestalten hatten, bemühte Kelter sich — und bei seiner politischen Einstellung wird man sagen dürfen: er bemühte sich redlich — um eine faire Stellungnahme zu Vorgeschichte, Entstehung und Bedeutung der Weimarer Reichsverfassung: »Es war etwas Positives geschaffen, ein erster Notbau, der kein starres, für die Ewigkeit geltendes Gebilde sein will und darf, sondern die Möglichkeit einer Weiterentwicklung in gesunderen Zeiten offen lassen muß.«¹³²

Solche »gesunderen Zeiten« sollten bald eintreten. Das Johanneum gehörte zu denjenigen höheren Schulen Hamburgs, die ab Mitte der

zwanziger Jahre eine Staatserziehung pfl egten, die bewußt auf eine über die verfassungsmäßige Ordnung von Weimar hinausführende Neugestaltung gerichtet war. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang, daß ebenfalls ab etwa Mitte der zwanziger Jahre, seit Beginn der dritten Phase also, Leiter solcher Anstalten ihre Schule als »streng national« bezeichnet haben sollen, wenn entschiedene Republikaner ihre Kinder anmeldeten. Dies geschah wahrscheinlich nicht so sehr, »um sie zu warnen«,¹³³ als vielmehr um die Kinder der Gesinnungsgleichen ungestört durch Kinder republikanischer Eltern für den Staat von morgen erziehen zu können, wenn dieser dann auch in manchem den Vorstellungen der deutschnationalen Richtung unter den Lehrern der höheren Schulen nicht entsprochen haben mag und sicher auch nicht denen Kelters, der zweifellos ein Anknüpfen an Schwarz-Weiß-Rot im traditionellen Sinn erhofft hatte.¹³⁴

Danach dürfte es sich erübrigen, die 1928 endlich fertiggestellten Lehrpläne für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Hamburgs auf ihre staatszerzieherischen Leitlinien hin zu untersuchen. Daß die tatsächliche Praxis der Staatserziehung an diesen Schulen unabhängig von solchen Lehrplänen erfolgen konnte und auch erfolgte, und daß sie — wo schon nicht notwendig auf den Geschichtsunterricht angewiesen — auch in ihrer Tendenz durch Art und Auswahl der unterrichtlich zu behandelnden Lehrstoffe nicht wesentlich geprägt wurde, ist durch die angeführten Beispiele hinreichend deutlich geworden. Von Bedeutung ist im vorliegenden Zusammenhang daher nicht so sehr, was diese Lehrpläne enthielten, sondern vielmehr was außerhalb des von ihnen gesetzten Rahmens in der Praxis möglich war. Dr. Werner Puttfarcken, der als Vertreter des Johanneums in dem von der Oberschulbehörde eingesetzten Ausschuß zur Vorbereitung der Lehrpläne mitgearbeitet hatte, lobte an ihnen nicht zuletzt »die Freiheit«, die sie »der einzelnen Schule und dem einzelnen Lehrer« belassen hätten.¹³⁵ Prof. Kelter, dem Puttfarcken im Frühjahr 1933 im Amt des Schulleiters nachfolgte, betonte in seiner Abschiedsrede, er habe in den 14 Jahren nach 1919 am Johanneum die Möglichkeit gehabt, »Geschichte zu lehren in dem Geiste, in dem ich groß geworden und erzogen war«,¹³⁶ also offenbar auch nach Einführung der Lehrpläne und unabhängig von ihnen. Es waren der Geist der jeweiligen Schule und die Einstellung des einzelnen Lehrers, nicht Lehrpläne und Richtlinien, die die Tendenzen der Staatserziehung bestimmten. Das ist deshalb hervorzuheben, weil die erziehungswissenschaftliche Forschung bei Untersuchungen zur politischen Bildung in

der Weimarer Zeit im allgemeinen von den amtlichen Lehrplänen und Richtlinien ausgeht.¹³⁷

Für die Staatserziehung an den höheren Schulen in der Weimarer Zeit ist ferner noch einmal auf die Bedeutung hinzuweisen, die damals das Schulleben durch den mehr oder weniger stark kultivierten Gemeinschaftsgedanken erhalten hatte. Hinzu kamen schließlich die Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Lehrer- und Elternschaft, die durch das Selbstverwaltungsgesetz eröffnet worden waren mit dem Ziel einer Förderung der Übereinstimmung von Schule und Elternhaus in Fragen der Erziehung und des Gemeinschaftslebens der Schule. Gerade derjenige Teil der Staatserziehung, der nicht durch den Unterricht, sondern durch das Schulleben vermittelt wurde, dürfte daher an den höheren Schulen in besonderem Maße den übereinstimmenden Geist von Schule und Haus zum Ausdruck gebracht haben.

Damit ist nun aber zugleich die Möglichkeit angedeutet, daß dieser übereinstimmende Geist von Schule und Elternhaus auch an einer höheren Schule demokratisch-republikanisch bestimmt sein konnte. Als *das* Beispiel, das Hamburg in der Weimarer Zeit für eine höhere Schule solcher Prägung aufzuweisen hatte, soll die Lichtwarkschule, die seit 1920 als Versuchs- und Gemeinschaftsschule mit überwiegend demokratischer und sozialistischer Lehrerschaft arbeitete, herausgestellt werden. Diese Schule war in ihrem Typus Mitte der zwanziger Jahre so weit ausgereift, daß es möglich ist, die Art der Staatserziehung, die in ihr gepflegt wurde, für die dritte Phase zu untersuchen.

Aktualität und Zukunftsgestaltung:

Der demokratisch-sozialistische Ansatz der Lichtwarkschule

Für die Lichtwarkschule war von Anfang an die Übernahme von Wickersdorfer Gemeinschaftsformen charakteristisch. Die staatserzieherischen Möglichkeiten, die damit das Schulleben bot, zielten — wenn auch entschärft durch den »Schulgemeinde«-Gedanken — durchaus in demokratische Richtung. »Das Erzieherische ist das Schulleben selbst«, hatte bereits 1920 Dr. Georg Jäger, früherer Mitarbeiter in Wickersdorf, formuliert. Dabei lag das Demokratische darin, daß alle, Lehrer und Schüler, »in Gemeinsamkeit und Kameradschaftlichkeit« an der Gestaltung dieses Schullebens mitarbeiteten.¹³⁸ Konzipiert als »Deutsches Gymnasium«, durchgeführt als deutsche Oberschule, stellte die Lichtwarkschule bis Mitte der zwanziger Jahre eine ausgesprochen demokratische Variante dieses in Hamburg zunächst nur von

der volksparteilich-deutschkundlichen Richtung am Wilhelm-Gymnasium konkretisierten Typs dar.¹³⁹

Im Sommer 1925 veröffentlichte der linkssozialistisch eingestellte Studienrat Fritz Neumann in der »Hamburger Lehrerzeitung« einen programmatischen Aufsatz, der zum erstenmal den um diese Zeit unter dem Eindruck der preußischen Reform des höheren Schulwesens sich ausprägenden spezifischen Ansatz der Lichtwarkschule signalisiert. An Willy Hellpachs Kritik der deutschen Oberschule anknüpfend¹⁴⁰ und diese Kritik noch verschärfend, hob Neumann hervor, die deutsche Oberschule schützte »den Historismus, diese der jugendlichen Aktivität diametral entgegengesetzte Denkweise, geradezu in Kübeln« auf die Schüler aus und verurteile sie »zu schweigendem Anschauen und Baffwerden vor der Fülle dessen, was es schon einmal gegeben hat«, und nicht nur dazu, sondern mehr noch zu einem »völlig unjugendlichen Relativismus«.

Darüber hinaus kritisierte Neumann die »Beschränktheit auf die nationale Kultur« als »Kriegs-Ersatz«, als ein »minderwertiges geistiges Nahrungsmittel«. Der rein historische Kulturbegriff der Deutschkundler verkenne, daß Kultur nicht vermittelt werden könne »als Beschreibung, auch nicht als Einfühlung in vergangene Seelenzustände«. Natürliches werde zu kulturellem Leben vielmehr dadurch, daß es sich »aus der bloßen Existenz« heraus »zu Verantwortung und Wertung« erhebe. Dieses Prinzip des kulturellen Lebens, das Neumann als pädagogisches Prinzip verstanden wissen wollte, gewinne man nicht »im Anschauen vergangener Kulturprozesse, sondern wesentlich nur als verantwortliche Lebensgestaltung der Zukunft aus der Problematik der Gegenwart«. Im Gegensatz zur romantischen Deutschkundebewegung, die die Schüler durch deutsche Heimat-, Volks- und Kulturgeschichte »seelische Einheit« aller Deutschen erleben lassen wollte, ging es den am Prinzip der Aktualität orientierten Kulturkndlern der Lichtwarkschule darum, die »Problematik unseres gegenwärtigen Lebens« im Sinne verantwortlicher Zukunftsgestaltung »als ihre Aufgabe in den Schülern lebendig werden zu lassen«; die Anschauung vergangener Kulturepochen sollte hierzu nur als Mittel dienen.¹⁴¹

Wenn der demokratische Bürgerschaftsabgeordnete Heinrich Landahl, der ab 1926 Schulleiter der Lichtwarkschule war und als solcher den kulturkundlichen Ansatz wirksam förderte, 1928 schreiben konnte, zu den Fragen, die im Kollegium »noch nicht spruchreif« seien, gehöre die »Stellung unserer Erziehungsarbeit zu Staat und Gesellschaft«,¹⁴² so lag darin durchaus kein Widerspruch zu dem von den Kulturkndlern seiner Schule praktizierten Aktualitätsprinzip. Denn die auf

Zukunftsgestaltung gerichtete Aktualisierung historischer Lehrstoffe bedeutete für die Staatserziehung ebensowenig wie die auf »seelische Einheit« im Sinne einer künftigen Volksgemeinschaft zielende historisch-romantische Idealisierung des »deutschen Volkstums« eine Heranführung der Schüler an konkrete Aufgaben im Rahmen der bestehenden Ordnung von Staat und Gesellschaft. Es ist daher kein Zufall, daß in der vierten Phase ab 1929/30 die Lichtwarkschule als Vorposten des aktualisierenden Unterrichts zugleich der Vorposten der sozialistischen Schülergruppen sein sollte, das Wilhelm-Gymnasium als Ausgangs- und Schwerpunkt der historisch-romantischen Deutschkundebeziehung dagegen der Vorposten der nationalsozialistischen Schülerschaft. Mit diesem Hinweis, der weiter unten wieder aufzunehmen sein wird, kann die Darstellung der Entwicklung des demokratisch-sozialistischen Ansatzes und der in ihm angelegten Problematik für die Staatserziehung in der Weimarer Zeit abgeschlossen werden.

Verfassungsfeiern als Mittel der Staatserziehung

Für die dritte Phase sind danach nurmehr die amtlichen Bemühungen um die Staatserziehung zu untersuchen. Dies soll anhand des Versuchs der Oberschulbehörde geschehen, in den Jahren nach der Wahl Hindenburgs zum Reichspräsidenten durch gemeinsame Verfassungsfeiern aller öffentlichen Schulen Hamburgs im Stadtpark auch die Lehrer und Schüler der höheren Schulen für die demokratisch-republikanische Staatsidee zu gewinnen.

Zum erstenmal hatte die Oberschulbehörde 1923 aus Anlaß des Ruhrkampfes die Schüler der öffentlichen Schulen auf die Bedeutung der Reichsverfassung hinweisen lassen, und zwar — da der 11. August in die Ferien fiel — am ersten Schultag nach den Sommerferien. Den Schulen, die an diesem Tag Verfassungsfeiern abzuhalten hatten, war dazu von der Behörde mitgeteilt worden, den »in der Reichsverfassung zum Ausdruck gebrachten Willen des deutschen Volkes zur Einigkeit, Gerechtigkeit und Freiheit in unserer Jugend zu wecken und zu stärken«, sei »vornehmste Pflicht der Schule«. ¹⁴³ Dieser Pflicht waren offenbar zahlreiche Schulen so wenig in der von der Behörde bezeichneten Weise nachgekommen, daß 1924 für den 11. August Turn- und Sportveranstaltungen ohne Hinweise auf Verfassung und Republik angeordnet wurden. ¹⁴⁴ Republikanern, die über die in dieser Anordnung zutage tretende Schwäche und Nachgiebigkeit gegenüber rechtsnationalen Strömungen bestürzt waren, wurde aus Kreisen der Oberschulbehörde geantwortet, man habe »keinerlei Garantie«, daß

Hinweise auf die Bedeutung des 11. August »in unserem Sinne erfolgen« würden.¹⁴⁵

Darüber, daß diese Gefahr mit Hindenburgs Reichspräsidentschaft, in der im republikanischen Lager immerhin eine Möglichkeit gesehen wurde, die noch widerstrebenden monarchistischen und rechtsnationalen Kreise mit der Republik zu versöhnen, nicht beseitigt sein würde, gab sich die Oberschulbehörde keinen Illusionen hin. Aber sie hielt es jetzt für möglich und zumutbar, am 11. August 1925 in Verbindung mit Sportwettkämpfen im Stadtpark eine gemeinsame offizielle Verfassungsfeier für alle öffentlichen Schulen abzuhalten. Nachdem Senator Krause die Schulen über diesen Plan informiert hatte,¹⁴⁶ erhob sich nicht nur in rechtsnationalen, sondern auch in den der DVP nahestehenden Kreisen lebhafter Widerspruch. Der »Nationalverband Deutscher Offiziere« bezeichnete dem Hamburger Senat gegenüber die Abhaltung einer für Lehrer und Schüler verbindlichen Verfassungsfeier als »Eingriff in die verfassungsmäßig gewährte politische Freiheit«. Der Verband erklärte dem Senat, ein »sehr großer Teil des deutschen Volkes« verhalte sich gegenüber »dieser Verfassung, die in zeitlichem Zusammenhang mit der tiefsten Erniedrigung unseres deutschen Volkes steht, unbedingt ablehnend«. Eltern wie auch Lehrer solcher Einstellung, besonders an den höheren Schulen, »würden in einen starken Gewissenskonflikt geraten«, wenn die Oberschulbehörde sie nötige, »entweder selbst daran teilzunehmen oder ihre Kinder, die gleich ihnen von sich aus diese Verfassung unbedingt ablehnen«, zur Teilnahme zu zwingen. Der Senat wurde ersucht, Lehrern wie Schülern den Besuch freizustellen.¹⁴⁷ Der volksparteilich orientierte »Elternbund e. V.« ließ durch die Tagespresse eine Erklärung verbreiten, in der »diejenigen Elternkreise, die Senator Krause nicht politisch verpflichtet sind«, aufgefordert wurden, ihren Kindern, die in die Schule gehörten, nicht aber auf eine »Massenversammlung unter freiem Himmel«, die Erlaubnis zur Teilnahme an dieser »Extratour« nicht zu geben.¹⁴⁸ Die »Hamburger Nachrichten« schließlich polemisierten gegen den »Demokrationsrummel« und verwahrten sich gegen Hinweise von republikanischer Seite auf frühere Kaisergeburtstagsfeiern, zu denen niemand gezwungen worden sei. Im Gegensatz zur kaiserlichen Zeit sei es vielmehr der »demokratisch-republikanischen Autokratie« vorbehalten geblieben, »solche Ukasse zu erlassen«. Das deutschnationale Blatt forderte die Eltern ebenfalls auf, ihre Kinder nicht in den Stadtpark zu schicken.¹⁴⁹

Man kann nicht sagen, Senator Krause habe gegenüber diesen Angriffen besonderes Stehvermögen gezeigt. Nicht nur, daß er in letzter

Minute den Schülern der Oberklassen den Besuch der Verfassungsfeier doch noch freistellte,¹⁵⁰ er kam auch in seiner Verfassungsrede im Stadtpark den nationalen Kreisen weit entgegen. »Unsere Arbeit, unsere Liebe gehört«, so sagte er, »unserer deutschen Sprache, dem deutschen Volkstum, dem deutschen Vaterland, dessen Wiedererstehen in Freiheit und Größe und in Frieden und Freundschaft mit den Völkern der Welt der heiße Wunsch unseres Herzens ist«. In das abschließende dreifache Hoch auf die Republik schloß er ausdrücklich den Reichspräsidenten ein.¹⁵¹ Vom volksparteilich orientierten »Aufbau«, für den der Sozialdemokrat Krause nach dieser Rede ein »Deutschführender«, ein zur Versöhnung mahnender und die Tradition ehrender Mann war, wurde ihm dafür besonderes Lob gespendet.¹⁵²

Immerhin hatte dieses Bemühen, den nationalen Kreisen die Verfassungsfeier der Schulen möglichst annehmbar zu machen, die Wirkung, daß in den folgenden Jahren der Widerstand gegen diese Art republikanischer Staatserziehung gemäßigtere Formen annahm und sich hauptsächlich in der Weise auswirkte, daß Eltern ihre Kinder, zumeist unter Vorschützen von Krankheit, am 11. August zu Hause behielten. Der Anreiz, den die jedesmal in Verbindung mit der Verfassungsfeier veranstalteten Sportwettkämpfe boten, ein Anreiz, der 1928 für die nationalen Kreise noch dadurch verstärkt wurde, daß die Behörde Verfassungsfeier, Sportfest und Feier zum 150. Geburtstag des Turnvaters Jahn kombinierte,¹⁵³ scheint aber mit der Zeit auch diesen passiven Widerstand beseitigt zu haben. Ab 1928 waren es dann, wie bereits gezeigt, hauptsächlich die Kommunisten, die gegen die Verfassungsfeier der Schulen opponierten.

Ob die in Hamburg entwickelte Form dieser Feier als Turnfest mit einer mehr oder weniger stark national getönten Verfassungsrede als Beigabe¹⁵⁴ noch geeignet war, Lehrer und Schüler an die demokratisch-republikanische Staatsidee heranzuführen, mag aus der zeitlichen Distanz bezweifelt werden. Die Behörde ist wohl des guten Glaubens gewesen, mit den Veranstaltungen im Stadtpark wirksame republikanische Staatserziehung getrieben zu haben; sonst hätte sie den Schulen 1931 wohl kaum gewährt, was sie ihnen seit 1924 mit Recht nicht zugestanden hatte, nämlich den Verfassungstag in eigener Gestaltung zu begehen. Zu dieser Zeit war allerdings die Politisierung der Oberstufenschüler der höheren Schulen, die das Kennzeichen der vierten Phase in der Staatserziehung bildete, bereits in vollem Gange. Die Verlegung der Verfassungsfeier in die einzelnen Schulen dürfte daher auch Ausdruck der Bemühungen der Oberschulbehörde gewesen sein,

dieser Entwicklung — wie im folgenden zu zeigen sein wird — mit einem entschiedenen Entpolitisierungskurs zu begegnen.

Die Politisierung der Oberstufenschüler und die unpolitische Schule

Die Politisierung der Oberstufenschüler der höheren Schulen Hamburgs begann im Winter 1928/29 an der Lichtwarkschule. Hier war der »Sozialistische Schülerbund« entstanden, der einem Polizeibericht zufolge »mit der Zeit ganz unter kommunistischen Einfluß« geraten sein soll. Von ihm hatten sich »anders eingestellte Schüler« getrennt und eine »Vereinigung sozialistischer Schüler« gebildet, die nach den Namen ihrer Versammlungsredner sozialdemokratisch bestimmt gewesen sein dürfte. Beide Vereinigungen warben, wie es in dem der Oberschulbehörde am 18. Februar 1929 zugegangenen Polizeibericht heißt, »unter den Schülern der Oberstufe der höheren Schulen Hamburgs«. Über »rechtsgerichtete Schülervereinigungen« war der Polizeibehörde zu dieser Zeit noch nichts bekannt geworden.¹⁵⁵

Im August 1929 sah der Leiter der Lichtwarkschule, Studienrat Heinrich Landahl, sich veranlaßt, der Oberschulbehörde ein an seiner Schule verteiltes Flugblatt »An die Schülerschaft Hamburgs!« einzusenden. Mit diesem Flugblatt führte sich die »Sozialistische Schülerorganisation« ein, zu der sich die beiden bis dahin getrennt arbeitenden Gruppen inzwischen vereinigt hatten. Für den vorliegenden Zusammenhang ist an diesem Flugblatt vor allem die Begründung von Interesse, die die neue Organisation für ihr Entstehen, für ihre Ziele und für die von ihr geplante Arbeit gab. Wie andere »staatliche Gebilde« existiere auch die Schule nicht losgelöst vom öffentlichen Leben und von der Gesellschaft. Sie werde »in den Dienst der im Staate herrschenden Klasse gestellt, um deren Herrschaft auch ideologisch zu festigen«. Dies war nach Meinung der »Sozialistischen Schülerorganisation« der Grund, weshalb der Schüler »zu einem das Privateigentum verehrenden, unpolitischen Bürger erzogen werden« solle. Diesem Zweck diene auch der Versuch, »die Politik scheinbar von der Schule fernzuhalten«, während »nationalistische Verhetzung« der Schüler »nicht als Politik« gelte, »da sie der herrschenden Klasse« entspreche und diese stütze. Neben einer »gründlichen Schulungsarbeit«, deren Art und Niveau durch den auf dem Flugblatt angekündigten Vortrag von Dr. Fritz Wolffheim über »Philosophie und Revolution« angedeutet ist, erstrebte die SSO das »heute Erreichbare an Schulreform«. Allerdings vertrat sie — und das wird als ein Ergebnis der auf Wertung, Entscheidung und verantwortliche Zu-

kunftsgestaltung angelegten kulturkundlichen Erziehung der Lichtwarkschule angesehen werden dürfen — die Auffassung, daß man im Kampf um die »Befreiung des Proletariats als Klasse« und um die der ganzen Menschheit »Partei ergreifen«, daß man »den Mut haben« müsse, »sich zu einem der beiden Heerlager zu bekennen«. ¹⁵⁶

Die Oberschulbehörde würdigte diese Bestrebungen zwar — von dem konkreten Fall abstrahierend — als »lebendiges Interesse« der heranwachsenden Jugend »an den Geschicken ihres Volkes und Vaterlandes«. Sie hielt sie aber für ein »Übergreifen parteipolitischer Bestrebungen auf die Schule« und daher »mit deren Aufgaben« für nicht vereinbar. In einer Rundverfügung vom 4. September 1929 gegen »Parteipolitik in der Schule«, der bis zum Frühjahr 1932 noch drei weitere ähnlicher Tendenz folgen sollten, begründete Senator Krause sein Verbot solcher Bestrebungen von Schülern und seine Anweisung an die Lehrer, »Schüler von Vereinigungen fernzuhalten«, die in diesem Sinne »den staatsbürgerlichen Aufgaben der Schule zuwiderlaufen«, mit der national integrierenden Funktion, die seiner Meinung nach die öffentliche Erziehung zu erfüllen habe: Die Schule solle die ihr anvertraute Jugend »zum Bewußtsein der nationalen Verbundenheit *aller* Glieder des Volkes« und — was damit nicht unbedingt zu vereinbaren war — »zu staatsbürgerlicher Gesinnung, zum Gefühl der Verantwortung und Verpflichtung jedes Volksgenossen gegenüber dem Staat« erziehen, der in seiner Verfassungsordnung »jedem einzelnen wie der Nation im ganzen Daseins- und Entwicklungsmöglichkeit« verbürge. Diese Erziehungsarbeit werde aber, so meinte Krause, »empfindlich gestört«, wenn Schüler den »Streit der politischen Meinungen« in die Schule trügen. Mit vollem Recht berief er sich dabei auf seinen ersten Erlaß gegen parteipolitische Bestrebungen in der Schule vom 1. September 1921, mit dem er diese Politik der planmäßigen Entpolitisierung der Schule — ohne Rücksicht auf Inhalt und Tendenz der jeweiligen Richtung — begonnen hatte. ¹⁵⁷

Damals hatte dieser Entpolitisierungskurs eine dezidiert demokratisch-republikanische Orientierung der Staatserziehung von vornherein ebenso unmöglich gemacht wie das Entstehen von Schülergruppen dieser Prägung, während die den Lehrern der höheren Schulen im allgemeinen nicht als parteipolitisch geltende deutschnationale und völkische Beeinflussung der Schüler nach wie vor stattfinden konnte. Auch Krauses September-Verfügung von 1929 und die ihr folgenden Erlasse wirkten sich dahin aus, daß linke Bestrebungen von Schülern unterdrückt wurden, während die Formierung rechtsradikaler Kräfte in der Schülerschaft, gegen die Krauses Versuch, die Schule politisch

zu neutralisieren, ebenso gerichtet war, weitgehend ungehindert fortgesetzt werden konnte. Die sich selbst zwar als »überparteilich« bezeichnende, aber eindeutig linksradikale »Sozialistische Schülerorganisation« wurde von kommunistischen Lehrern der Lichtwarkschule gefördert und deshalb von der Behörde als Verbindung von Parteipolitik und Schule angesehen und verboten.¹⁵⁸ Der im Spätsommer 1929 erstmalig an mehreren höheren Schulen auftretende »Nationalsozialistische Deutsche Schülerbund«, bei dem es sich um eine Gliederung der NSDAP und damit um eine parteipolitische Organisation handelte, führte seine Veranstaltungen im Rahmen der »Fichte-Hochschule«, einer Einrichtung im Zusammenhang mit dem Deutschnationalen Handlungsgehilfen-Verband, durch,¹⁵⁹ weshalb es der Oberschulbehörde Schwierigkeiten bereitete, gegen ihn mit Verboten vorzugehen. Lediglich seiner Werbetätigkeit in den Schulen wurden aufgrund von Krauses Erlassen mehr oder weniger enge Grenzen gesetzt.¹⁶⁰ »Wir lachen über diese Verbote«, schrieb Richard Bülk, Führer der Ortsgruppe Hamburg des NSDSB, der selbst nicht Schüler war und deshalb »einen breiten Rücken« zu haben glaubte; sie zwingen die nationalsozialistischen Schüler nur dazu, »umso fanatischer zusammenzustehen und zu arbeiten« in der Gewißheit, daß die Zukunft nicht von den »Gestrigen« gestaltet werde, »sondern von einem harten, disziplinierten Geschlecht, das nicht auf den Schulen erzogen wird«.¹⁶¹

In diesem Zusammenhang ist der Widerspruch von Interesse, der aus demokratisch-reformerischen Lehrerkreisen gegen den Entpolitisierungs- und Verbotskurs Krauses vorgetragen wurde. Schulleiter Landahl teilte der Oberschulbehörde am 26. September 1929 mit, das Kollegium der Lichtwarkschule sehe in den bestehenden parteipolitischen Schülergruppen »lebendige Äußerungen jugendlichen Geistes, die der heutigen Zeit entsprechend politisch sind, ohne jedoch von der Parteipolitik im üblichen Sinne abhängig zu sein«. In ihnen stecke »ein ehrliches, unbedingtes ideelles Wollen«, das seine »reale Erfüllung« suche und durch Verbote von außen »niemals unterbunden, wohl aber gefährlich gestaut werden« könne.¹⁶² Damit hatte Landahl das Motiv bezeichnet, das besonders auch für diejenigen Schüler maßgebend war, die sich dem »Nationalsozialistischen Schülerbund« anschlossen. Aus dem Ansatz der Jugendbewegung und dem der Reformpädagogik begründete der Schulleiter der Volksschule mit Oberbau an der Burgstraße, der Sozialdemokrat Konrad Höller, im Namen seines Kollegiums und seines Elternrats den Widerspruch gegen Krauses Verfügung.

Hier ist vor allem das staatserzieherische Argument von Bedeutung, weil es zeigt, daß der unpolitische Kurs, den die Behörde seit Beginn der zwanziger Jahre verfolgt hatte, einer wirklich demokratischen Staatserziehung nicht förderlich gewesen war. »Erziehung von sozialverantwortlichen, aktiven Staatsbürgern« sei »nur auf dem Weg der praktischen Übung dieser Verantwortlichkeit möglich«, betonte Höller. Er war der Meinung, daß eine solche »praktische Übung« unter den bestehenden Verhältnissen »nur im Zusammenhang oder in Abhängigkeit von einer politischen oder weltanschaulichen Partei« überhaupt möglich erscheine, weshalb denn auch »der Weg über die parteipolitische Organisation nicht als Irrweg angesehen werden« könne.¹⁶³

Nach dem politischen Umbruch war es das Bestreben der demokratisch-reformerischen Lehrer der Lichtwarkschule gewesen, durch Übernahme von Wickersdorfer Gemeinschaftsreformen nicht nur das Schulleben zu demokratisieren, sondern auch die Kräfte der Jugendbewegung, die sich in den neunziger Jahren im Gegensatz zur autoritären Schule entfaltet hatten, innerhalb der Schule wirksam werden zu lassen und sie, soweit möglich, zu integrieren.¹⁶⁴ Die Lichtwarkschule, die in der Phase der Politisierung der Oberstufenschüler einen solchen Versuch auch mit den sozialistischen Bestrebungen ihrer Schüler unternahm, hatte als umstrittene Reform- und Modellschule auf das übrige höhere Schulwesen Hamburgs nur in sehr begrenztem Umfang beispielgebend wirken können. Die Jugend, vor allem die rechtsstehende, organisierte sich weiterhin außerhalb der Schule und im Gegensatz zu ihr, während die politisch nicht gebundene Mehrzahl der höheren Schüler ohne zureichenden politisch-staatserzieherischen Rückhalt in das Dritte Reich hineinging.

Probleme und Ergebnisse der Staatserziehung in der Weimarer Zeit

Schon 1931 hatte Hans Schemm, der Führer des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, höhnisch bemerkt, »der Marxismus«, womit das Weimarer »System« gemeint war, habe zwölf Jahre »Zeit gehabt, seinen Ungeist über die Schule auszuschütten, und die Jugend kommt doch zu uns!«¹⁶⁵ Mit der Frage, warum sie das tat und wieweit dies als ein Ergebnis der staatserzieherischen Bemühungen der Schule zu werten ist, soll abschließend versucht werden, die politische Problematik der inneren Reform nach 1919 noch einmal zusammenzufassen.

Ein nationalsozialistischer Schüler des Wilhelm-Gymnasiums, das im Januar 1932 mit 51 von insgesamt über 300 Mitgliedern des NSDSB

an hamburgischen Schulen die stärkste »Schulzelle« aufwies, schrieb 1934 für die Zulassung zum Abitur einen Lebenslauf, in dem es heißt:

»Nach dem Kriege waren der Schule ungeahnte Möglichkeiten geboten. Die Militärzeit war vorüber, und nun hätte sie es sich zur vornehmsten Aufgabe machen können, die Jugend körperlich wie geistig zu begeisterten Deutschen zu erziehen. Hier war einer ›Intelligenz‹ der Weg gewiesen, Großes und Entscheidendes zu vollbringen hinweg über die liberalen Paragraphen des Weimarer Systems. — Diese große Gelegenheit zog ungenutzt von dannen, und die Jugend suchte sich andere Gebiete, um ihre Kräfte zur Entfaltung zu bringen.«¹⁶⁶

Daran kann kein Zweifel bestehen: Die liberale Weimarer Verfassung, die ihren »andersdenkenden« Gegnern auch in der Schule nahezu alle Freiheiten beließ, und die in Hamburg eingeführte sehr weitgehende Selbstverwaltung, die es vor allem den höheren Schulen ermöglichte, diese Freiheiten im Sinne einer nichtdemokratischen Staatserziehung extensiv zu nutzen, erschwerten eine soziale und demokratische Schulgestaltung und Erziehung, wie sie diesem Schüler vorgeschwebt haben mögen, bevor er merkte, daß die Schule »allerdings kein Boden« war, »um wirkliche Ideale zu züchten oder zu fördern«, und daß sie von den Schülern dazu auch nicht umgestaltet werden konnte.¹⁶⁷ Diese liberale Verfassung und diese weitgehende demokratische Selbstverwaltung bildeten aber andererseits die Voraussetzungen, unter denen Reform überhaupt möglich geworden war. Die Sozialdemokraten, die in Hamburg während der ganzen Weimarer Zeit auf die amtliche Schulpolitik maßgeblichen Einfluß ausüben konnten, hatten sich nach den ersten Erfahrungen mit rechtsstehenden Kräften in den Selbstverwaltungsorganen fortschrittsgläubig auf den Standpunkt gestellt, sie müßten »den Mut zur Demokratie« auch da aufbringen, wo sie sich in ihren Auswirkungen zunächst gegen den von ihnen erstrebten Wandel im Geist der Schule richte.¹⁶⁸ Senator Krauses Duldsamkeit, sein Bestreben, durch politische Neutralität das alle Verbindende im Blick zu behalten, auch an den höheren Schulen, dürfte sowohl auf diesen Glauben an die Gesetzmäßigkeit des Fortschritts und an die Überzeugungskraft demokratischer Einrichtungen und demokratischen Verhaltens zurückgehen wie auf die Tatsache, daß gerade die Bemühungen um republikanische Staatserziehung von den rechtsstehenden Gegnern der Republik als Parteipolitik angesehen wurden. In dem Versuch, parteipolitische Bestrebungen, in welcher Form auch immer, von der Schule fernzuhalten, mag Krause ähnlich wie auch die Unterrichtsverwaltungen anderer deutscher Länder¹⁶⁹ den einzig gangbaren Weg gesehen haben, die Schule im Interesse ruhiger Entwicklung

ihrer Arbeit möglichst unangefochten an den Gegensätzen der Parteien und weltanschaulichen Gruppen vorbeizuführen.

»Wenn es im nächsten Jahrzehnt nicht gelingt, unsere Jugend in der Schule mit Wirklichkeitssinn und mit Verständnis für die Aufgaben und Pflichten des Staatsbürgers zu erfüllen«, hatte Landesschulrat Prof. Umlauf, der den neutralen Kurs seines Präses voll unterstützte, im August 1922 an den Historiker Willy Andreas geschrieben, »wenn wir ihnen unser neues Deutschland nicht lieb und wert machen können, dann gehen wir im Jammer unseres Parteiwesens zugrunde«. ¹⁷⁰ Es gelang nicht.

Für die Volksschulen wird man dies zwar nur mit erheblichen Einschränkungen sagen können, vor allem deshalb, weil die Elternschaft dieser Schulen zu einem großen Teil durch ihre Einstellung der demokratisch-republikanischen Staatserziehung Rückhalt bot. Andererseits war aber in dem gemeinschaftspädagogischen Ansatz, wo er nicht — wie an den Versuchsschulen — von homogenen Gesinnungsgemeinschaften praktiziert wurde, die Möglichkeit allzu unpolitisch-neutraler Erziehung durchaus angelegt. Diese Tendenz wurde ferner durch die auch in Kreisen der Volksschule vertretene Auffassung gefördert, die Schule habe »die Volksgemeinschaft vorzubereiten«, ¹⁷¹ was sie aber unter den Gegebenheiten der Weimarer Zeit kaum versuchen konnte, ohne sich von der Wirklichkeit, für die sie ihren Schülern den Sinn schärfen sollte, zu entfernen.

Für die höheren Schulen wird man dagegen sagen müssen: Es konnte nicht gelingen, auf dem Weg der Deutschnationalen so wenig wie auf dem historisch-romantischen der Deutschkundebewegung und schließlich auch nicht auf dem Weg, den die Lichtwarkschule mit dem aktualisierenden Kulturkundeunterricht ging; denn alle drei Wege liefen, wenn auch mit unterschiedlichen Zielen, nicht auf die bestehende Wirklichkeit zu, sondern auf den Staat, die völkische Einheit, die Gesellschaft von morgen. Es konnte ferner nicht gelingen, weil die amtlich verordnete Neutralität das politisch-soziale Wirklichkeitsstreben der Schüler von oben her eindämmte. ¹⁷² Schließlich aber konnte es auch deshalb nicht gelingen, weil in der Behörde wie in der Lehrer- und Elternschaft das Parteiwesen als ein »Jammer« angesehen wurde. Wie sollte unter dieser Voraussetzung das neue Deutschland von Weimar, zu dem das Parteiwesen ebenso gehörte wie die demokratischen Freiheiten, den jungen Menschen in der Schule »lieb und wert« gemacht werden?

4] Das Zuviel an Demokratie und der Mangel an Reform

Die äußere, die Einheitsschulreform, ist im einleitenden Teil als diejenige Seite der Schulreform gekennzeichnet worden, die auf nationale bzw. soziale *Integration* abzielte. Nach 1918 blieb sie organisatorisch und damit auch in ihren sozialen Wirkungen, auf die es der Reformbewegung und den in der Weimarer Zeit in Hamburg für die amtliche Schulpolitik Verantwortlichen besonders angekommen war, in der Reichsschulgesetzgebung auf halbem Wege stecken. In diesem Bereich erwies sich — wie auch an der Privatschulfrage und an der Schulgeldreform gezeigt werden konnte — Wandel nur in dem Maße möglich, in dem durch Ursachen und Entwicklungen, die außerhalb der Schule lagen, gesellschaftliche Veränderung stattfand, Wandel, den die Schule in ihrer organisatorischen Gestaltung nur widerspiegeln, nicht aber von sich aus herbeiführen konnte.

Die innere Reform war historisch aus denselben Gründen, aus denen die organisatorischen Reformbestrebungen auf Einheit zielten, durch den Pluralismus und mit ihm durch das Moment der *Desintegration* gekennzeichnet. Wegen des erneuten Aufbrechens der durch den Weltkrieg nur vorübergehend überdeckten sozialen, politischen und weltanschaulichen Gegensätze gelangte die innere Reform nach 1918 über erste Anfänge nicht hinaus. Das lag daran, daß der demokratische Staat von Weimar in seiner Verfassung für die beiden wesentlichen Bereiche innerer Reform, für die religiös-weltanschauliche Erziehung und für die demokratische Staatserziehung, nur Kompromißlösungen hatte anbahnen können, die den vorhandenen Gegensätzen Rechnung trugen und sie in freiheitlich-demokratischer Praxis erträglich machen sollten. Die rechtlichen und institutionellen Mittel hierzu stellten das Elternrecht und die regional zu organisierende Selbstverwaltung dar.

Für Hamburg konnte gezeigt werden, daß die Selbstverwaltung durch Lehrer und Eltern, die hier sehr viel weiter ging als in anderen deutschen Ländern, der inneren Reform auf den beiden untersuchten Gebieten keineswegs nur förderlich war. Der Lehrer- und Elternschaft waren mit der Selbstverwaltung unvermittelt erhebliche demokratische Rechte übertragen worden, ohne daß das Schulwesen als Ganzes einer äußeren Reform unterzogen wurde, die einen überwiegend demokratischen Gebrauch dieser Rechte gewährleistet hätte. Mit der traditionellen Gliederung des Schulwesens in Volksschule und höhere Schule war der Standescharakter der letzteren weitgehend erhalten geblieben. Dadurch prägte sich das traditionelle Überwiegen jeweils verschiedener weltanschaulicher und politischer Grundeinstellungen in Lehrer- und

Elternschaft der beiden Schulgattungen unter den nach 1918 veränderten politischen Bedingungen eher noch schärfer aus. Die starke Heranziehung von Kräften der unteren Ebene zur Selbstverwaltung trug daher jedenfalls an den höheren Schulen zur Lösung der inneren Probleme im Sinne einheitlich demokratischer Entwicklung des hamburgischen Schulwesens nicht eben wirksam bei. Das zeigte sich mit aller Deutlichkeit im »eigentlichen Kampf um die Schulreform«, in dem es um den Geist der Schule ging.

Die Gewährung weitreichender demokratischer Rechte an Lehrer und Eltern hätte eine revolutionäre Umgestaltung des Schulwesens im Sinne der voll durchgeführten Einheitsschule oder – wie man heute sagen würde – der integrierten Gesamtschule vorausgesetzt, was aber 1919/20 nicht so klar zu erkennen gewesen war wie aus der zeitlichen Distanz der historischen Betrachtung. In diesem Mißverhältnis von weitestgehender formaler Demokratisierung und offensichtlichem Mangel an demokratischer Umgestaltung der bestehenden Verhältnisse spiegelt die soziale und politische Problematik der Schulreform in der Weimarer Zeit, die im vorliegenden Teil zu untersuchen war, die Problematik wider, mit der in vergrößertem Maßstab die erste deutsche Republik zu ringen hatte.

Nationalsozialismus und Schulreform

1] Erwartungen und Programme

Am 11. Mai 1933, genau zwei Wochen nach der Gleichschaltung der »Gesellschaft der Freunde« im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB), hielt Oberschulrat Wilhelm Schulz, der neue, nationalsozialistische Vorsitzende des gleichgeschalteten Vereins, vor dessen Mitgliedern eine Ansprache, in der er »die entscheidende Lage, in der wir uns heute befinden«, erläuterte. Sein Amtsvorgänger im Vorsitz des traditionsreichen Lehrervereins hatte in der Gleichschaltungsversammlung am 27. April die Hoffnung geäußert, die beiden Gruppen der Nationalsozialisten und der anders Eingestellten würden sich in der künftigen Vereinsarbeit nicht wie »zwei feindliche Heerlager« gegenüberstehen, sondern wie »zwei Pole mit gegenseitigem Funkenaustausch« und dabei »zu glückhafter Synthese« gelangen.¹ Mit dieser Illusion räumte Schulz auf. »Die Thesen, die Grundgedanken des Nationalsozialismus«, sagte er, »stehen unverrückbar fest. Sie sind durch Angriffe nicht zu erschüttern«. Eine »Synthese zwischen nichtnationalsozialistischen und nationalsozialistischen Gedanken« gebe es nicht. Aufgabe der Lehrer sei es, das unumstößliche »Gedankengut« des Nationalsozialismus »pädagogisch in die Tat umzusetzen«.²

Damit ist für den abschließenden Teil dieser Untersuchung, dessen Aufgabe es nicht sein kann, eine vollständige Darstellung der nationalsozialistischen Schulreform in Hamburg zu bieten, die Problemstellung bereits umrissen. Es wird zu fragen sein, ob und wie weit die Reformmaßnahmen, die dieser programmatischen Abweisung jeder Möglichkeit einer Synthese hamburgischer Reformtradition der Zeit vor 1933 mit schulpolitischen Absichten der Nationalsozialisten folgten, durch das Moment der Diskontinuität gekennzeichnet waren. Dabei soll, wie dies die Äußerung von Schulz von vornherein nahelegt, das Augenmerk besonders auf den Bereich der inneren Reform gerichtet werden.

Nicht allein die Repräsentanten des traditionell links stehenden Lehrervereins hatten 1933 zunächst gehofft, ihren Reformvorstellungen, wenn auch in Auseinandersetzung mit den Nationalsozialisten und nicht ohne Konzessionen an sie, weiterhin zum Zuge verhelfen zu können. Vor allem die konservativen Kräfte in der Lehrerschaft und in den schulpolitischen Gruppen waren der Meinung gewesen, nunmehr sei die Zeit gekommen, restaurativen Ideen wieder Geltung zu verschaffen. Deshalb sollen zunächst diese im Frühjahr 1933 einsetzen den konservativen Erwartungen und Bestrebungen untersucht werden. In Gegenüberstellung zu diesen Hoffnungen auf konservative Reform wird dann das nationalsozialistische Schulprogramm, das in Hamburg schon vor 1933 bekannt war und bei kritischer Betrachtung weder links noch rechts Illusionen hätte aufkommen lassen können, in seinen Grundzügen zu analysieren sein. In einem zweiten Kapitel sollen unter dem Begriff Gleichschaltung für die Zeit bis etwa 1935, das heißt bis zum eindeutigen Übergehen der schulpolitischen Initiative auf das Reich, die von Hamburg auf dem Gebiet der inneren Reform getroffenen Maßnahmen dargestellt werden. Dabei handelt es sich um dieselben Bereiche, die sowohl in der Vorgeschichte als auch im Rahmen der Weimarer Zeit bereits untersucht worden sind: um Lehrerschaft und Selbstverwaltung sowie um den Religionsunterricht und die Staats-erziehung. Ein drittes Kapitel wird schließlich den Maßnahmen und Plänen der Nationalsozialisten im Bereich der äußeren Reform zu widmen sein. Dabei geht es einmal um die Privatschulfrage, die ebenfalls schon für die Zeit vor und nach 1918 erörtert worden ist. Zum anderen ist die Richtung aufzuweisen, in der die nationalsozialistischen Schulpolitiker in Hamburg sich nach 1933 den Ausbau der Einheits-schule vorstellten. Mit Rücksicht darauf, daß schulorganisatorische Re-formen erst nach 1935 einheitlich von Reichs wegen erfolgten, wird dieser Teil des dritten Kapitels nur ausblickhaften Charakter haben können.

Hoffnungen auf nationale und christlich-konservative Restauration

Am 3. März 1933 hatten im Zusammenhang mit der Forderung des Reichsinnenministeriums, das »Hamburger Echo« zu verbieten, die sozialdemokratischen Senatoren ihren Rücktritt aus dem geschäftsführenden Senat der Hansestadt erklärt.³ Damit war der Sozialdemokrat Emil Krause, der 14 Jahre lang ohne Unterbrechung als Präses der Landesschulbehörde gewirkt hatte, aus seinem Amt ausgeschieden. Der am 8. März 1933 von der Bürgerschaft gewählte neue Senat, der zur Hälfte aus Nationalsozialisten bestand, übertrug zunächst dem Deutschnationalen Karl Witt, einem aus der Volksschullehrerschaft hervorgegangenen Gewerbelehrer und frühen Anhänger der völkischen Bewegung, die politische Leitung der Schulbehörde. Bereits zwei Tage später, am 10. März 1933, wandte sich der neue Schulsenator mit einem Aufruf an die Lehrerschaft, der in rechtsorientierten Kreisen allerdings zu der Hoffnung Anlaß geben konnte, es stehe eine christlich-konservative und nationale Reform des Schulwesens bevor. Witt, der versprach, die »verfassungsmäßig gewährleistete Gewissensfreiheit« zu achten, stellte in seinem Aufruf neben wenig umschriebenen Postulaten wie dem »Bekenntnis zum Deutschtum«, der »inneren Volksverbundenheit« und der »Achtung vor Gesetz und Recht, Ehrfurcht und Vaterlandsliebe« vor allem den »Gedanken der Wehrhaftigkeit« sowie die Forderung heraus, der »Geist des Christentums« müsse in der Schule »mehr als bisher lebendig werden und ihre ganze Arbeit durchdringen«.⁴ Bereits am 17. März 1933 zog die Behörde aus dieser Erklärung eine in konservativen und kirchlichen Kreisen dankbar vermerkte Konsequenz: Sie verfügte die Aufhebung des Lebenskundeunterrichts sowie die Umwandlung der bisher in Hamburg üblichen positiven Form der Willenserklärung für die Teilnahme der Kinder am Religionsunterricht in die negative Form der Abmeldung, wie sie in den übrigen deutschen Ländern seit 1919 praktiziert wurde.⁵

Schon am 12. März hatte der Vorsitzende der schulpolitischen Gruppe »Aufbau«, Dr. Johannes Saß, in Verfolg seines »jahrelangen Kampfes gegen die Schulpolitik der Linken« dem neuen Schulsenator ein 14-Punkte-Programm als Grundlage für eine Unterredung über künftige Reformmaßnahmen übersandt.⁶ Am 23. März beschloß die Rechtsfraktion der Lehrerkammer ebenfalls ein 14-Punkte-Programm, das ihr Vorsitzender, der deutschnationale Studienrat Dr. Carl Bertheau, Senator Witt wenige Tage später mit einer ähnlichen Erklärung zur bereitwilligen Mitarbeit an einer konservativen Umgestaltung des Schulwesens zukommen ließ.⁷ Bezeichnend ist, daß beide

Kataloge ausschließlich Vorschläge zur inneren Reform enthalten. Sie stimmen bei Abweichungen im Einzelnen, vor allem in der Ausprägung des christlich-konservativen Moments, das von der deutschnationalen Rechtsfraktion weitaus stärker betont wurde, überein in den Forderungen nach Abschaffung der demokratischen Formen der Selbstverwaltung, nach Ausbau und Vertiefung des Religionsunterrichts und nach Wegfall eines parteipolitisch oder weltanschaulich bestimmten Lebenskundeunterrichts sowie schließlich nach Wiederherstellung eines autoritär-konservativen Geistes in Unterrichtsbetrieb und Erziehung.

Die Bedeutung dieser beiden konservativen Reformvorschläge liegt nicht so sehr in den Einzelforderungen, die deshalb hier auch nicht zu erörtern sind, als vielmehr in der Annahme, die Nationalsozialisten würden sich in der inneren Gestaltung von Schule und Erziehung auf ein Zurück hinter Weimar einlassen, ferner aber in der Art der vorgeschlagenen Reform-Methoden. Wenn der »Aufbau« eine beschleunigte »Ausmerzung der sogenannten gegenwartsnahen Bücher« aus den Schulbüchereien forderte und wenn die Rechtsfraktion der Lehrerkammer in nur wenig verschlüsselter Form die Abberufung von sozialdemokratischen und demokratischen Kräften aus der »Leitung«, also offenbar nicht nur aus dem Aufsichtsdienst, sondern auch aus den Schulleitungen, für notwendig erklärte, dann empfahlen diese konservativen Gruppen Methoden, die der von den Nationalsozialisten bald darauf praktizierten Gleichschaltung nicht allzu fernstanden. Die mit Senator Witt in die Behörde eingezogenen Nationalsozialisten wandten im Zusammenwirken mit dem NSLB diese Methoden allerdings in verschärfte Form an und zur Durchsetzung von Zielen, die sich von denen der konservativen Gruppen teilweise erheblich unterscheiden sollten. Zu kennzeichnen sind zunächst die Grundsätze einer solchen nationalsozialistischen Schulreform.

Das nationalsozialistische Schulprogramm

Diese Grundsätze waren in Hamburg bereits Ende Februar 1932 durch einen Programm-Beitrag von Hedwig Förster, Lehrerin an einer hamburgischen höheren Privatschule und Gründungsmitglied des Hamburger NSLB, in der »Hamburger Lehrerzeitung« bekannt geworden. Dieser Aufsatz kann deshalb zur Grundsatz-Analyse herangezogen werden, weil er inhaltlich mit der Reichsleitung des NSLB abgestimmt war und damit zu einem verhältnismäßig frühen Zeitpunkt deren Auffassungen zum nationalsozialistischen Schulprogramm wiedergibt.⁸ Danach stand von Anfang an fest, daß nationalsoziali-

stische Schulreform in erster Linie innere Reform sein würde und daß sie trotz gewisser verbaler Übereinstimmungen einzelner Postulate mit bisherigen völkischen, nationalen und christlichen Schulforderungen zu den Traditionen, aus denen diese stammten, kaum Verbindungen aufwies. Wenn Hedwig Förster es als Aufgabe des nationalsozialistischen Staates bezeichnete, »dafür zu sorgen, daß die politischen Eigenschaften des nordischen Menschen als Forderungen aufgestellt werden, denen der deutsche Staatsbürger zu genügen hat«,⁹ die er also ebenso durch Geburt besitzt wie er zu ihnen erzogen werden muß, dann war damit genau dasjenige Moment bezeichnet, durch das die nationalsozialistische Schulreform aus der Kontinuität mit früheren Reformbestrebungen herausfallen sollte. Denn damit war gesagt, was völkischen Antisemiten wie Lagarde und Langbehn noch ferngelegen und woran auch die Deutschkundebewegung nicht gedacht hatte, daß äußere wie innere Einheit in der Gestaltung von Schule und Erziehung logischerweise nur unter Ausscheidung des »Fremdrassigen« möglich sein würde, des »fremdrassigen« Menschen, sei er Lehrer oder Schüler, wie des »fremdrassigen« oder nicht »artgemäßen« Kulturguts.

Dies ist der Grund, weshalb die Kontinuitäts-These von Hans-Jochen Gamm zu modifizieren ist. Sie besagt, die »erzieherischen Ansätze des totalen Staates« seien »nicht zufällig« erschienen, sondern »durch klingende Vorspiele vaterländischer Erziehung und staatsfrommer Bildung eingeleitet« gewesen, so daß die »Grenze« sich nur schwer ziehen lasse, »wo vaterländisches Pathos in nationalsozialistische Hemmungslosigkeit umschlug«.¹⁰ Das ist zwar richtig, sofern es um vaterländische Erziehung deutschnationaler Prägung geht, es trifft auch zu hinsichtlich der deutschkundlichen völkischen Nationalerziehung, deren führende Vertreter 1933 mit Recht für sich in Anspruch nahmen, »Wegbereiter des Neuen« gewesen zu sein, das in den zwanziger Jahren noch »Verheißung war und jetzt Erfüllung geworden ist«.¹¹ Nur liegen auf diesen beiden Linien, die für die Zeit nach 1933 in der Tat Kontinuität aufweisen, weder die spezifischen »erzieherischen Ansätze des totalen Staates« noch entwickelte sich auf ihnen die »Hemmungslosigkeit« nationalsozialistischer Schulreform. Beide sind vielmehr im rassebiologischen Ausgangspunkt der Schulprogramme wie der daraufhin erfolgten Reformmaßnahmen zu sehen, weshalb denn auch die nach 1933 terminologisch wie tatsächlich fortgesetzten Trends vaterländischer und deutschkundlicher Erziehung aus der Perspektive dieses rassebiologischen Ansatzes und der in ihm angelegten Diskontinuität interpretiert und relativiert werden müssen.

So ist die »neue deutsche Schule« in dem Hamburger NSLB-Programm vom Februar 1932 wie in späteren Programmen oder programmatischen Äußerungen nationalsozialistischer Schulpolitiker keineswegs als folgerichtige Weiterentwicklung des im äußeren Aufbau wie in der inneren Gestaltung der Schule auf nationale Einheit gerichteten Reformmodells anzusehen. Das Neue an der von den Nationalsozialisten erstrebten »deutschen Schule« beruhte vielmehr in erster Linie auf einheitlicher Ausrichtung am rassebiologischen Dogma. »Unsere erste Schulforderung ist daher: Restlose Beseitigung des jüdischen Elements aus allen Schulinstitutionen«, führte im Herbst 1932 in genau diesem Sinn der damalige Referent im bereits nationalsozialistisch geleiteten braunschweigischen Innenministerium und NSDAP-Landtagsabgeordnete Adolf Schmidt-Bodenstedt in einem Vortrag in Hamburg aus.¹² Erst vor diesem Hintergrund wird deutlich, was die »neue deutsche Schule« als »Staatsschule, Einheitsschule, christliche Schule« und was der »deutsche Mensch« als einheitliches Erziehungsziel¹³ sein konnten und sein sollten. Staatsschule, für die es einen Ersatz in Form von Privatschulen nach nationalsozialistischer Auffassung nicht mehr geben durfte,¹⁴ mußte diese Schule sein, weil nur der nationalsozialistische Staat über die Zwangsmittel verfügte, mit denen sich »jüdische« und — nach Meinung der Nationalsozialisten nicht minder schädliche — »marxistisch-liberalistische« Elemente aus Lehrer- und Schülerschaft sowie aus dem Unterricht »beseitigen« ließen. Daß eine solche nationalsozialistische Staatsschule nicht mehr auf das Prinzip demokratischer Selbstverwaltung gegründet bleiben konnte, sondern nach dem Führerprinzip umgestaltet werden würde, ergab sich aus der Geltung dieses Führerprinzips in allen nationalsozialistischen Einrichtungen.¹⁵ Einheitsschule sollte die »neue deutsche Schule« einerseits im Aufbau und in sozialer Hinsicht sein und insofern die Absicht der Nationalsozialisten widerspiegeln, die antagonistische Klassengesellschaft in eine ständestaatlich harmonisierte, nach dem Rasseprinzip »gesäuberte« und nivellierte und nach dem Führerprinzip gegliederte Volksgemeinschaft umzuformen.¹⁶ Andererseits aber — und das war ihr hauptsächlichster Zweck — sollte die Einheitsschule das Instrument der Integration oder, wie hier präziser zu formulieren wäre, der Gleichschaltung aller Volksgenossen in der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft sein.¹⁷ Christlich durfte diese »neue deutsche Schule« sein, sofern das Christliche dieser Gleichschaltungsfunktion der öffentlichen Erziehung dienlich war oder ihr jedenfalls nicht im Wege stand, etwa in der Gestalt von Bekenntnisschulen oder in der Form eines Religionsunterrichts, der geeignet gewesen wäre, nach Punkt 24 des nationalsozialistischen Par-

teiprogramms gegen das »Sittlichkeits- und Moralgefühl der germanischen Rasse« zu verstoßen.¹⁸

Diese Grundsätze nationalsozialistischer Schulreform finden sich in mehr oder weniger umschriebener Form bereits im Hamburger NSLB-Programm vom Februar 1932. Mit ihnen wurden das Elternrecht zugunsten eines staatlichen Erziehungsmonopols, Erziehung und Bildung des selbstverantwortlichen Individuums zugunsten einheitlicher Schulung und Abrichtung der nach rassistischen Grundsätzen Ausgelesenen zu nationalsozialistisch verstandenen »deutschen Menschen« und schließlich das Religiös-Konfessionelle zugunsten von »Grundkräften des Christentums« im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung abgewiesen. Es soll hier nicht gefragt werden, weshalb konservative und kirchliche Kreise den teilweise radikalen Widerspruch, in dem diese Grundsätze zu den von ihnen verfolgten Zielen konservativer Reform standen, anfangs nicht bemerkt oder aber nicht für praktisch bedeutsam gehalten haben.¹⁹ Diese Frage zu stellen hieße die Gründe zu untersuchen, weshalb diese Kreise dem Nationalsozialismus nicht von Anfang an mindestens in dem Maße Widerstand leisteten, in dem sie dies gegenüber dem Staat von Weimar getan hatten; das aber würde über den Rahmen der vorliegenden Thematik hinausgreifen. Demgegenüber kann es im folgenden nur darum gehen, die Ansätze zur Verwirklichung der nationalsozialistischen Reformprinzipien im hamburgischen Schulwesen in den Jahren 1933 bis 1935/36 aufzuweisen.

2] Gleichschaltung und innere Reform

Unter Gleichschaltung versteht Rolf Eilers in seiner politikwissenschaftlichen Studie über »Die nationalsozialistische Schulpolitik« jene »Maßnahmen und Vorgänge, die der nationalsozialistischen Machtergreifung folgend den bedingungslosen Gehorsam aller Beteiligten gegenüber den Direktiven des nationalsozialistischen Staates dadurch sichern sollten, daß im Rahmen der bestehenden Institutionen eine weitgehende Auswechslung des Personals, die Aufrichtung eines Systems von Kontrollen und Drohungen und Zerschlagung aller Gruppenbildungen stattfand, durch die alle Möglichkeiten zur Opposition beseitigt wurden.«¹ Nicht ganz folgerichtig behandelt Eilers dann unter dem so definierten Begriff nur die Personalpolitik der Nationalsozialisten in Schulverwaltung und Lehrerschaft, die Abschaffung der demokratischen Elternbeteili-

gung an der Selbstverwaltung und die Auflösung der Lehrervereine, während Bereiche wie Abbau der Bekenntnisschulen, Beseitigung der Privatschulen und Ausschaltung jüdischer Lehrer und Schüler aus dem öffentlichen Schulwesen, die selbst unter dem enggefaßten Gleichschaltungsbegriff, den Eilers verwendet, abzuhandeln gewesen wären, als jeweils gesonderte Gebiete dem umfassenderen Bereich »Schule und totalitärer Staat« zugeordnet werden. Zu fragen ist, ob das nicht minder umfassende Gebiet, das Eilers als »Indoktrination in der Schule« kennzeichnet, nicht ebenfalls sehr weitgehend unter dem Aspekt der Gleichschaltung zu betrachten wäre, vor allem Bereiche wie Umschulung der Lehrerschaft, Richtlinien und Lehrpläne sowie Beseitigung des Religionsunterrichts, um hier nur die für die vorliegende Untersuchung relevanten Themen zu nennen. Aus der Sicht der Politikwissenschaft mögen der von Eilers angewandte Gleichschaltungsbegriff und die daraufhin vorgenommene Gliederung ihre Berechtigung haben.² Der Historiker wird dagegen die von ihm gebrauchten Begriffe weniger an abstrakt-formalen und damit auf verschiedene Modelle übertragbaren Charakteristika orientieren können als vielmehr an dem jeweils vorgegebenen Gegenstand, seinen spezifischen Merkmalen und den zu ihm gehörenden Inhalten sowie an dem Verständnis, das die im historischen Kontext handelnden Personen selbst von Gegenstand und Inhalten hatten.

In seiner Ansprache vor den Kultusministern und anderen nationalsozialistischen Vertretern der Unterrichtsverwaltungen der Länder am 9. Mai 1933 in Berlin führte Reichsinnenminister Dr. Wilhelm Frick unter Hinweis auf die in »unerhörtem Ausmaß und unerhörtem Tempo« erfolgte Machteroberung der Nationalsozialisten im Reich aus: »Jetzt stehen wir vor der schwierigen Aufgabe, auf lange Sicht diese Macht auch innerlich derart zu festigen, daß in alle Zukunft ein Rückfall in die Fehler der Vergangenheit unmöglich wird«. Die Grundlage hierzu müsse »in der Erziehung unseres Volkes geschaffen werden«. Ihre Aufgabe sei es, »die Volksgenossen schon vom frühesten Lebensalter an so zu erfüllen mit dem, was der Sinn unseres Volkstums und der ganzen Nation ist, daß die einmal gewonnene Erkenntnis in Fleisch und Blut übergeht und auf Generationen hinaus durch nichts mehr zerstört werden kann.«³ Frick, der in seiner Ansprache dann alle diejenigen Fragen behandelt, die unter den Begriff der Indoktrination, besser aber unter den von den Nationalsozialisten selbst verwendeten Begriff Schulung zu subsumieren sind, hat demnach innere Reform, einschließlich der Ausrichtung des Unterrichts an der nationalsozialistischen Weltanschauung, als Umgestaltung von

Schule und Erziehung zu Instrumenten der Gleichschaltung aufgefaßt. In diesem erweiterten Sinn soll daher der Begriff im folgenden gebraucht werden. Es wird zunächst die Gleichschaltung der Lehrerschaft, sodann die des Unterrichts und schließlich die der Schüler zu untersuchen sein.

Die organisatorische Gleichschaltung der Lehrerschaft

Die Gleichschaltung der Lehrerschaft begann in Hamburg mit einer Verfügung des Senats vom 29. März 1933, mit der unter Hinweis auf die Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat vom 28. Februar 1933 allen Beamten, Angestellten und Arbeitern des hamburgischen Staates sowie der hamburgischen Stadt- und Landgemeinden untersagt wurde, »einer marxistischen Partei oder deren Nebenorganisationen anzugehören« oder sie »auf andere Weise zu unterstützen«.4 Einen Tag später, am 30. März 1933, gab der Reichsleiter des NSLB, der ehemalige Volksschullehrer Hans Schemm, der inzwischen zum bayerischen Kultusminister ernannt worden war, Richtlinien für die Schaffung einer einheitlichen Erzieherorganisation unter der Zentralleitung des NSLB heraus. Am 8. April stimmten auf einer von der Reichsleitung des NSLB einberufenen Versammlung in Leipzig die Vertreter der deutschen Lehrervereine diesen Richtlinien zu.5 Inzwischen war in Hamburg der dem NSLB angehörende Volksschullehrer Hinrich von der Lieth als Kommissar des Deutschen Beamtenbundes für die Gleichschaltung der Lehrervereine eingesetzt worden.6

In der »Gesellschaft der Freunde« traten in diesen Tagen noch einmal wieder jene schon mehrfach erörterten Spannungen auf, die seit Beginn der neunziger Jahre jeweils in kritischen politischen Situationen den Lehrerverein erschüttert hatten. Sie resultierten, wie an anderer Stelle gezeigt, aus der Verbindung des »Kassenvereins«, dem die Mehrzahl vor allem der Volksschullehrer um der sozialen Sicherung ihrer Familien willen angehörte, mit dem »Debattierklub«, der als linksstehende schul- und kulturpolitische Kampforganisation stets nur einen verhältnismäßig geringen Teil der Vereinsmitglieder zu aktivieren vermocht hatte. Als der Vorstand der »Gesellschaft der Freunde« im April 1933 zunächst keine Eile zeigte, Unabhängigkeit und Vermögen des Vereins dem Gleichschaltungskommissar auszuliefern, fiel ihm — ähnlich wie 1905 nach der Vorstandserklärung zur reaktionären Wahlrechtsvorlage des Senats — ein Sprecher der schulpolitisch rechtsstehenden Mitgliederschaft in den Rücken. Dr. Johannes

Saß, der Vorsitzende der Gruppe »Aufbau«, vertrat in einem Rundschreiben vom 10. April die Auffassung, den sozialen Kassen des Lehrervereins drohe die Beschlagnahme, wenn der bisherige linksorientierte Vorstand nicht zurücktrete; eine einfache Erklärung der ehemaligen SPD-Mitglieder im Vorstand, »jetzt in nationalem Geist arbeiten zu wollen«, genüge nicht. Saß warb um Unterschriften für die Einberufung einer außerordentlichen Hauptversammlung, auf der – wie dies auch schon in anderen Lehrervereinen geschehen sei – ein neuer Vorstand gewählt werden sollte.⁷

Dieses Vorgehen eines prominenten Gegners der Reformgruppe im Lehrerverein läßt darauf schließen, daß der Vorstand der Gleichschaltung weitaus stärkeren Widerstand entgegengesetzt haben muß, als die wenigen Dokumente, die über diese Vorgänge Auskunft geben, erkennen lassen. Wieweit Saß dazu beigetragen hat, diesen Widerstand zu brechen und die Bedingungen zu beeinflussen, unter denen der Vorstand die Gleichschaltung auszuhandeln hatte, läßt sich nicht abschätzen. Aufgrund der mit Kommissar von der Lieth getroffenen Vereinbarungen beschloß die außerordentliche Hauptversammlung am 27. April 1933 den korporativen Eintritt der »Gesellschaft der Freunde« in den NSLB und wählte einen neuen, nationalsozialistisch beherrschten Vorstand sowie einen dem NSLB genehmen Schriftleiter der »Hamburger Lehrerzeitung«. Dafür verblieb den Mitgliedern vorerst das Eigentum an den Vermögenswerten des Vereins, einschließlich der Kassen und des Lehrervereinshauses.⁸ In der damit beginnenden ersten Phase der Gleichschaltung erfolgte die Vereinsarbeit der »Gesellschaft der Freunde« in Fachschaften, deren Leitung und Ausrichtung vom NSLB bestimmt wurden.

In ähnlicher Weise, wenn auch schneller, hatte sich die Gleichschaltung der übrigen Lehrervereine vollzogen. Besonders zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang der Hamburger Philologenverein, der sich bereits am 11. April 1933 als Fachschaft der akademisch gebildeten Lehrer an den höheren Schulen in die vom NSLB organisierte Erziehergemeinschaft eingegliedert und bei dieser Gelegenheit seinen Satzungen sogleich den Arierparagrafen eingefügt hatte.⁹ Die Eile, mit der dies geschehen war, lag zwar einerseits in der nationalen Einstellung der Lehrerschaft der höheren Schulen begründet, andererseits aber auch in der Hoffnung, auf diese Weise eine relative Selbständigkeit des Philologenvereins wahren und vor allem sein Aufgehen in einer Einheitsorganisation mit den Volksschullehrern verhindern zu können.

Ziel des NSLB war es allerdings von Anfang an gewesen, die alten Lehrervereine ganz aufzulösen.¹⁰ Nur auf diesem Wege konnte eine vollständige Erfassung der Lehrerschaft durch die weltanschauliche Schulung gelingen, die der NSLB als seine »erste und vordringliche Aufgabe« betrachtete.¹¹ Andererseits bildete das völlige Aufgehen der bisherigen Organisationen im NSLB die Voraussetzung auch für die Übernahme ihrer sozialen Einrichtungen und ihrer Vermögenswerte und damit die Gewähr dafür, daß die jungen Lehrer nicht im Interesse der sozialen Sicherung ihrer Familien den alten Vereinen beitraten. Sollte die restlose Liquidation dieser Vereine ohne Zwang erfolgen – und daran war zumindest die Reichsleitung des NSLB 1933/34 noch interessiert –, so bedurfte es nicht nur gleichgeschalteter Vorstände, sondern auch einer hinreichenden Grundlage in der Mitgliederschaft der alten Vereine. Deshalb kam es dem NSLB in der ersten Phase der Gleichschaltung vor allem darauf an, die Vereinsmitglieder in möglichst großer Zahl zum Einzelbeitritt zur nationalsozialistischen Lehrerorganisation zu bewegen und auf diese Weise die relative Selbstständigkeit, die den korporativ gleichgeschalteten Lehrervereinen, vor allem in rechtlicher Hinsicht, noch verblieben war, auszuhöhlen.¹²

Dieser Prozeß lief nicht in dem beschleunigten Tempo ab, das der Hamburger NSLB vorgesehen hatte. Im Falle der »Gesellschaft der Freunde« bereitete trotz offenbar zahlreicher Einzelbeitritte zum NSLB die wirtschaftliche und vermögensrechtliche Gleichschaltung, die der Vorstand ab Ende Mai 1933 in wiederholten energischen Anläufen durchzusetzen versuchte, größere Schwierigkeiten als erwartet.¹³ Das hing zum Teil auch damit zusammen, daß die Kompetenzen des NSLB auf Reichsebene zunächst noch nicht einwandfrei geklärt waren.¹⁴ Der Absicht der Landesleitung Hamburg, die alten Lehrervereine möglichst schnell in die zweite Phase der Gleichschaltung überzuführen, stellten sich daher auch vom Reich aus Hindernisse in den Weg. Immerhin gelang es dem NSLB in Hamburg, das Vereinsblatt der »Gesellschaft der Freunde« innerhalb weniger Monate an sich zu bringen; nach den Herbstferien 1933 erschien die »Hamburger Lehrerzeitung« unter der Herausgeberschaft von Oberschulrat und Landesleiter Wilhelm Schulz als Wochenschrift des NSLB, Gau Hamburg.

Noch schwieriger gestaltete sich die völlige Gleichschaltung des Hamburger Philologenvereins. Mit Unterstützung des Reichsinnenministeriums und anfänglich auch des 1934 eingerichteten Reichserziehungsministeriums hielt der Deutsche Philologenverband am selbständigen Fortbestehen der ihm angeschlossenen regionalen Vereine

fest. Er tat dies auch noch im Herbst 1934, zu einer Zeit, als der Hamburger Philologenverein nach langwierigen Auseinandersetzungen mit der Behörde und vor allem mit dem NSLB zum Nachgeben schon bereit war und nur noch nach Modalitäten suchte, die es ihm gestatten, »alle Lehrer der höheren Schulen in den NSLB einzuschalten«, ohne dadurch das »Treueverhältnis« zum Dachverband zu verletzen. Da bis zum Herbst 1934 erst ungefähr die Hälfte seiner Mitglieder dem NSLB beigetreten war, forderte der Hamburger Philologenverein die übrigen Mitglieder auf, dies ebenfalls zu tun. Dieser Aufforderung sollen »fast alle Kollegen mit verbindlichem Willen und erfreulicher Erkenntnis der Sachlage nachgekommen« sein. Daraufhin gelang es dem Verein, mit der Behörde und mit Vertretern des NSLB einen Modus auszuhandeln, der bei formellem Fortbestehen des Philologenvereins das faktisch völlige Aufgehen seiner Arbeit in der Fachschaft II für höhere Schulen im NSLB beinhaltete.¹⁵ Als der Verein im Frühjahr 1935 aufgrund einer auf Reichsebene gefallenen Entscheidung seine Selbstauflösung zu beschließen hatte,¹⁶ bestand tatsächlich nur noch die inzwischen weitgehend überflüssig gewordene äußere Organisation, während die restlose Gleichschaltung der Lehrerschaft der höheren Schulen bereits ein halbes Jahr zuvor praktisch vollzogen worden war.

Das hauptsächliche Ziel, das der Hamburger NSLB sich gesetzt hatte, nämlich durch »weltanschauliche Schulung« die Lehrerschaft »für die nationalsozialistische Bewegung und den nationalsozialistischen Staat« zu gewinnen,¹⁷ scheint ebenfalls nur sehr langsam und auch nur sehr bedingt erreicht worden zu sein. Bei einer Großveranstaltung des NSLB am 20. Oktober 1933, an der mit Unterstützung der Behörde »die gesamte Erzieherschaft Hamburgs« teilgenommen haben soll, um eine Rede des Reichsleiters des NSLB, Hans Schemm, anzuhören, gab Landesleiter Wilhelm Schulz dies offen zu. Zwar sei der NSLB, der im Januar 1933 in Hamburg nicht mehr als ein »kleines Häuflein« von ungefähr 100 alten Parteigenossen gezählt habe, in wenigen Monaten auf – wie Schulz behauptete – 7.000 Mitglieder angewachsen. Die »geistige Durchdringung der Erzieherschaft mit dem Ideengut des Nationalsozialismus« gestalte sich aber nach wie vor schwierig. Schulz sah sich veranlaßt, sowohl zu drohen, man werde die »offenen und geheimen Gegner unerbittlich weiterbekämpfen«, als auch zu locken und zu werben mit der Versicherung, der NSLB wisse, daß er »die wertvolle Tradition der Hamburger Pädagogik, die wir gerade als Nationalsozialisten nicht gering einschätzen, zu achten und zu pflegen« habe.¹⁸

Die innere Gleichschaltung der Lehrerschaft

Wie erfolgte nun diese innere Gleichschaltung der Lehrerschaft durch weltanschauliche Schulung? Bei der Erörterung dieser Frage ist von drei verschiedenen Lehrergruppen auszugehen: von den NSLB-Mitgliedern, von den Abseitsstehenden und von den von Schulz apostrophierten »offenen und geheimen Gegnern«.

Die Schulung der NSLB-Mitglieder begann Ende September 1933. Zu dieser Zeit hatte der NSLB analog zur Parteiorganisation ein System von Kreisen und Ortsgruppen aufgebaut, das diese Arbeit übernehmen konnte.¹⁹ Ferner war ein — allerdings dürftiger — Stamm von Schulungsrednern aus den eigenen Reihen zusammengestellt, der durch Heranziehung von Pastoren, Professoren und Parteirednern ergänzt wurde. Der vollständigen Erfassung der Mitglieder durch die Schulung dienten die monatlichen Pflichtversammlungen der einzelnen Ortsgruppen und gelegentliche Veranstaltungen der Kreise mit prominenten Rednern; daneben führten die Ortsgruppen auch Versammlungen durch, deren Besuch offenbar nicht obligatorisch war. Am Beginn der Schulungsarbeit standen Themen, die der Umstellung der Erziehung auf den nationalsozialistischen Kurs gewidmet waren, sowie Vorträge zur politisch-weltanschaulichen Schulung, darunter vor allem über das Rasseproblem und die Vererbungslehre. Im weiteren Verlauf der Schulung nahmen religiöse und kirchliche Fragen, die ausschließlich aus der Sicht der »Deutschen Christen« behandelt wurden, verhältnismäßig breiten Raum ein. Im Februar 1934 wurden die NSLB-Mitglieder auffallend intensiv auf »das Judentum als politisches Problem« hingewiesen.

Im Ganzen erweckt der Veranstaltungskalender des NSLB 1933/34 den Eindruck des Zufälligen; er läßt erkennen, daß es sich bei dieser Form der Schulung um einen ersten Notbehelf handelte. Wie der NSLB sich die Schulung der Lehrerschaft für die Dauer vorstellte, erhellt aus den vorbereitenden Maßnahmen, die ab Oktober 1933 auf freiwilliger Basis mit ausgesuchten jungen Kräften in Schulungslagern getroffen wurden. Aus dem ersten dieser Lager, das der spätere Gauschulungsleiter im NSLB, Hellmuth Dahms, mit 36 jungen Lehrern in einem Landheim in der Wingst durchführte, ging die Lehrerbereitschaft »Heinrich von Kleist« hervor, eine Kerntuppe, die dann ihrerseits Lager- und Unterführer schulte. Als Reichserziehungsminister Rust Ostern 1935 die regelmäßige »Überholung« der Lehrerschaft in Lagern anordnete, war für diese besondere Form nationalsozialistischer Lehrerschulung in Hamburg bereits die Grundlage geschaffen.²⁰

Parallel zur Schulung in den Ortsgruppen und Kreisen des NSLB vollzog sich die Arbeit der Fachschaften der einzelnen Schulgattungen, über die die Mitglieder der alten Lehrervereine zunächst nur korporativ mit dem NSLB gleichgeschaltet waren. Diese Arbeit begann im Winter 1933/34 eine verstärkte Rolle zu spielen. Eine besondere Stellung nahm dabei die Fachschaft II für höhere Schulen ein; sie war vom NSLB im Gegensatz zum Hamburger Philologenverein eingerichtet worden, der sich nach wie vor als die allein zuständige Fachschaft betrachtete. In diesem ersten Winter war die Fachschaftsarbeit deutlich darauf abgestellt, auch diejenigen durch Schulung zu erfassen, die dem NSLB noch nicht angehörten, die Gruppe der Abseitsstehenden. Das zeigen die Themen der Pflichtversammlungen der Fachschaften, die in vielen Fällen mit denen der NSLB-Veranstaltungen sachlich übereinstimmten. Als Instrument der Schulung stellten also auch die Fachschaften zunächst nur eine Not- und Übergangslösung dar.

Nur sehr wenig sagen die Quellen über die Bekämpfung der »offenen und geheimen Gegner« des Nationalsozialismus innerhalb der Lehrerschaft aus, sofern sie durch Schulung erfolgte. Gegenüber dieser Gruppe von Lehrern vertraten Behörde und NSLB die Auffassung, daß hier robustere Mittel als die der Indoktrination anzuwenden seien. Man faßte die »Gegner« in sogenannten Schulschutz-Abteilungen zusammen, in denen sie durch regelmäßige Kasernenhof- und wehrsportliche Übungen von Wert und Sinn des Nationalsozialismus überzeugt werden sollten. Mit der Leitung dieser Form der Gegner-Bekämpfung wurde ein SS-Führer beauftragt. Später erhielt der Schulschutz die nicht weniger euphemistische Bezeichnung »Fortbildungsabteilungen«.²¹ Als 1936 in Verfolg des Führer-Befehls, der die nationalsozialistisch-politische Schulung des deutschen Volkes zur Sache der Partei erklärte, diese Aufgabe im Falle der Lehrerschaft allein dem NSLB übertragen wurde,²² behielt die Behörde die Fortbildungsabteilungen in ihrer Zuständigkeit mit der Begründung, auf diese Weise könnten die Lehrer zur Teilnahme an deren Veranstaltungen verpflichtet werden.²³ Daß die Fortbildungsabteilungen 1936 noch nicht entbehrlich geworden waren, zeigt deutlich, daß ein Teil der Lehrerschaft sich der inneren Gleichschaltung beharrlich widersetzte. Angaben über die zahlenmäßige Stärke dieser Gruppe lassen sich weder für die ersten Monate nach der nationalsozialistischen Machtergreifung noch für spätere Jahre machen. Sie dürfte sich aus den sozialistischen und demokratischen Reformkreisen

rekrutiert haben, die in der Weimarer Zeit Träger der pädagogischen und schulpolitischen Reformarbeit gewesen waren.

Der Versuch, diese Gruppe weltanschaulich umzuformen, stellte nur eine, und zwar keineswegs die wichtigste Seite ihrer Bekämpfung dar. Senator Witt und den mit ihm im Frühjahr 1933 in die Schulbehörde eingezogenen Nationalsozialisten war es vielmehr von Anfang an in erster Linie darauf angekommen, den Einfluß sowohl dieser Gruppe als auch der von ihr repräsentierten, nach nationalsozialistischer Auffassung »marxistisch-liberalistischen« Reformtradition innerhalb der Lehrerschaft und innerhalb der Arbeit der Schule zu beseitigen. Dies geschah auf zwei Wegen: einmal durch Abschaffung der demokratischen Selbstverwaltung, die in Hamburg in der Weimarer Zeit den Ausgangspunkt und die Grundlage der inneren Reform gebildet hatte, zum andern durch umfangreiche personalpolitische Maßnahmen.

Von der Selbstverwaltung zum Führerprinzip

Mit kaum verhüllter Schadenfreude hatte bereits im April 1933 die Schriftleitung des volksparteilich orientierten »Aufbau« festgestellt, »die Väter der Selbstverwaltung« würden nunmehr »um ihre Schöpfung« zu bangen haben. Hamburg hätte auf diesem Gebiet »auf Vorposten« gestanden; solche isolierten Stellungen seien aber »bei einem Frontalangriff nicht zu halten«. ²⁴ Dieser »Frontalangriff« erfolgte mit dem Schulverwaltungsgesetz vom 23. Juni 1933, ²⁵ das der Senat aufgrund des Vorläufigen Gesetzes zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich vom 31. März 1933 ²⁶ beschlossen hatte.

Abgeschafft wurde mit diesem Gesetz die Schulleiterwahl auf Zeit durch Lehrerkollegium und gewählte Elternvertreter. An die Stelle des Prinzips der Personalpolitik von unten trat das Führerprinzip. Danach wurde der verantwortliche Schulleiter von der Behörde ernannt und konnte von ihr jederzeit wieder abberufen werden. Voraussetzungen für die Ernennung sollten — wie Senator Witt nach Erlaß des Gesetzes vor Pressevertretern erklärte — »neben der Staatsgesinnung wissenschaftliche und schulpraktische Befähigung« sein. ²⁷ Gründe zur Abberufung waren nach einer späteren Äußerung Witts dann gegeben, wenn sich der Schulleiter »als unbrauchbar erweist«. ²⁸ Damit war hinreichend klargestellt, daß es sich bei der Umwandlung der Schulleitung 1933 nicht um eine Rückkehr zum Vorkriegssystem der auf Lebenszeit ernannten Schulmonarchen handelte. Vom Schulleiter der Weimarer Zeit unterschied sich der Leiter nach dem nationalsozialistischen Schulverwaltungsgesetz dagegen außer durch

die Art seiner Ernennung und Abberufung und seine verantwortliche Stellung vor allem durch die ihm zugeordnete politische Funktion. Wie der Schriftleiter der »Hamburger Lehrerzeitung«, Dr. Heinrich Geffert, zutreffend kommentierte, hatte er die Aufgabe, »den Staatswillen in der Schule durchzuführen«. ²⁹

Bei dieser Sachlage war es relativ unbedeutend, daß der einzelne Lehrer, unbeschadet der Rechte und Pflichten des Schulleiters, zu denen im Gegensatz zur Weimarer Zeit auch die Hospitationspflicht gehörte, für seine Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Behörde verantwortlich sein sollte. Er war in dem umgestalteten Schulverwaltungssystem »Unterführer« auf der niedrigsten Ebene, der Klasse. ³⁰ Die Behörde konnte ihn jederzeit versetzen. Nicht mehr zeitgemäß war ferner die Beteiligung gewählter Elternvertreter an der Schulverwaltung. An die Stelle des Elternrats mit Verwaltungsbefugnis trat ein Elternbeirat, der sich aus dem Schulleiter, seinem Stellvertreter und einem weiteren Mitglied des Lehrkörpers sowie aus je einem, vom Schulleiter zu ernennenden Vertreter jeder Klassenelternschaft zusammensetzte. Auf dieser entscheidend veränderten Grundlage diente der Elternbeirat ähnlich wie sein Vorgänger der Förderung der »Beziehungen zwischen Schule und Haus«, der Gemeinschafts- und Schulpflege. ³¹ Eine Kontinuität des Gemeinschaftsgedankens, dessen Ambivalenz in politischer Hinsicht bereits bei der Untersuchung der Selbstverwaltung in der Weimarer Zeit hinreichend deutlich wurde, ist unverkennbar.

Dieses neue Schulverwaltungsgesetz, das man als ein Instrument zur Gleichschaltung der Schulleitungen und Lehrkörper bezeichnen kann, gab bereits im Sommer 1933 Gelegenheit zur Entfernung von Schulleitern, die im nationalsozialistischen Sinn als »unbrauchbar« angesehen wurden. Bis 1935 waren an den allgemeinbildenden Schulen Hamburgs 55 Prozent der 1932/33 amtierenden Schulleiter durch neu ernannte Leiter ersetzt. ³² In den ersten Jahren bereitete die mit dem Schulverwaltungsgesetz erstrebte Umschichtung der Schulleiterschaft nach politischen Grundsätzen nicht geringe Schwierigkeiten, weil eine hinreichende Zahl nationalsozialistischer Lehrer mit »Führereigenschaften« noch nicht zur Verfügung stand. In dieser Zeit bildeten vor allem die stellvertretenden Schulleiter das Reservoir, aus dem »unbrauchbare« Leiter ersetzt wurden. ³³ Je fester dann der NSLB die Lehrerschaft in den Griff bekam, um so mehr war er in der Lage, durch Gutachten seiner Kreisamtsleiter sowie seiner Lehrgangs- und Lagerleitungen die Behörde bei der »Führerauslese« zu unterstützen. ³⁴

Die Abberufungen und Ernennungen erfolgten dann aufgrund von Ersuchen des NSLB.³⁵

Personalpolitik als Mittel der Gleichschaltung

Die Besetzung der Schulleiterposten mit politisch zuverlässigen Lehrern stellte nur einen kleinen, wenn auch besonders wichtigen Sektor der Personalpolitik im hamburgischen Schulwesen nach 1933 dar. Weitaus umfangreicher waren die personalpolitischen Maßnahmen der Behörde in Gestalt von Versetzungen im Frühjahr und Sommer 1933, die die Zerschlagung von Lehrerkollegien mit sozialistischer oder demokratischer Richtung zum Ziel hatten, sowie in Form von Entlassungen und Versetzungen in den Ruhestand, die auf Entfernung jüdischer und »marxistisch-liberalistischer« Lehrer aus dem aktiven Schuldienst abzielten. Den Ausgangspunkt dieser Formen der Personalpolitik bildeten Denunziationen. Bereits am 9. Februar 1933 hatte der damalige Gaugeschäftsführer des NSLB, Werner Gloede, die Mitglieder des Bundes um möglichst ausführlich gehaltene Meldungen von solchen Lehrern ersucht, die sich über Adolf Hitler abfällig geäußert hätten.³⁶ In der Behörde bearbeitete zunächst Oberschulrat Wilhelm Schulz, der spätere Landesleiter des NSLB und Landesschulrat, derartige »Beschwerden und Streitfragen mit politischem Hintergrund«. Im April 1934 übergab Schulz diese Dinge seinem Nachfolger als Oberschulrat für das Volksschulwesen, Albert Mansfeld,³⁷ der im NSLB der Exponent einer radikalen Gruppe war. Der NSLB hat also wie in der Schulleiterfrage, so auch in den übrigen personalpolitischen Angelegenheiten der Behörde das für Entscheidungen herangezogene politische Material systematisch zugetragen. Welchen Umfang dieses Material hatte und in wievielen Fällen es personalpolitische Vorgänge beeinflusste, hat sich nicht feststellen lassen.³⁸

Die personalpolitische Säuberung begann unmittelbar nach dem Amtsantritt von Senator Witt mit der Entfernung sozialdemokratischer und demokratischer Schulräte aus der Behörde. Die meisten von ihnen wurden mit mehr oder weniger stark verminderten Bezügen in den Ruhestand versetzt; nur wenige konnten als Lehrer im aktiven Schuldienst verbleiben.³⁹ An ihre Stelle traten, zunächst als kommissarische Schulräte, Nationalsozialisten und Deutschnationale.⁴⁰ Im Amt verblieben die volksparteilichen Schulräte Dr. Oberdörffer und Wilhelm Grünewald sowie – aus Gründen, die jedenfalls nichts mit seiner politischen Einstellung zu tun hatten, die bis 1945 unverändert blieb – der Sozialdemokrat Fritz Köhne, der nur vorübergehend

vom Dienst suspendiert worden war. Als Landesschulrat amtierte bis zur Ernennung seines Nachfolgers, Wilhelm Schulz, der bisherige Oberschulrat für das höhere Schulwesen, Prof. Dr. Wolfgang Meyer; als Verfasser einer Biographie Friedrich Ludwig Jahns und als stiller Förderer deutschnationaler und völkischer Staatserziehung an den höheren Schulen während der Weimarer Zeit erschien er offenbar besonders geeignet, die nationalsozialistische Neuordnung des hamburgischen Schulwesens einzuleiten.⁴¹

Noch im April 1933 erfolgte die erste umfangreiche Versetzungsaktion, von der 63 Lehrer an höheren Schulen und 98 Volksschullehrer betroffen waren.⁴² Eine zweite Welle von Versetzungen traf im Sommer 1933 noch einmal 41 Volksschullehrer.⁴³ Damit hatten im Rahmen umfassender Aktionen innerhalb von knapp drei Monaten über 200 Lehrer die Schule wechseln müssen, davon 139 Volksschullehrer; darüber hinaus dürften zahlreiche Einzelversetzungen erfolgt sein. Nimmt man die Schulleiter-Ernennungen hinzu, so kann gesagt werden, daß die Behörde 1933 die hamburgischen Lehrerkollegien förmlich durcheinandergewirbelt hat. Charakteristisch für die diesen Aktionen zugrunde liegende Absicht ist ein Vermerk des deutschnationalen Schulrats Ossenbrügge in einer Versetzungsfrage: »Unter dem Einfluß eines großen nationalen Kollegiums« werde der betreffende Volksschullehrer »bald von den marxistischen Schlacken gesäubert sein«.⁴⁴

Gegenüber Lehrern, von denen nicht zu erwarten war, daß sie derartige »Schlacken« in geeigneter politischer Umgebung abstoßen würden, bot das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 eine willkommene Handhabe zur Entlassung oder Pensionierung.⁴⁵ Nach diesem Gesetz wurden in den Jahren 1933 bis 1935 aus dem Schuldienst an den allgemeinbildenden Anstalten Hamburgs insgesamt 637 Lehrkräfte entfernt.⁴⁶ Es ist bezeichnend, daß die Behörde aufgrund derjenigen Paragraphen, die auf eine politische Betätigung oder Einstellung von Beamten abgestellt waren, nur wenige Entlassungen vornahm (31)⁴⁷ und daß sie auch den gegen Beamte »nichtarischer Abstammung« gerichteten § 3 nur äußerst behutsam anwandte (gegen 48 Lehrkräfte), um so unbekümmerter dagegen den § 6, der Versetzungen in den Ruhestand »zur Vereinfachung der Verwaltung« vorsah (555 Pensionierungen). Stellenabbau hatte zweimal auch der Weimarer Staat vorgenommen; in politischer Hinsicht war er dagegen mit seinen Beamten überaus weitherzig verfahren. Die hamburgische Schulbehörde wollte sich, da Pensionierungen nach § 6 in der Regel mit vollem Ruhegehalt erfolgten, offenbar nicht

nachsagen lassen, sie habe sich der politischen Gegner auf finanziell wenig generöse Weise entledigt. Tatsächlich schloß die extensive Anwendung des § 6 auf sämtliche Lehrkräfte, die mindestens das 55. bzw. 52. Lebensjahr vollendet hatten,⁴⁸ die Ausschaltung der gesamten älteren Generation des sozialistisch und demokratisch eingestellten Teils der Lehrerschaft ein; daneben ermöglichte dieses Vorgehen in Einzelfällen die Pensionierung jüngerer politisch mißliebiger Lehrkräfte, die man — wie etwa den letzten Leiter der Lichtwarkschule vor 1933 und ehemaligen Bürgerschafts- und Reichstagsabgeordneten der Staatspartei, Heinrich Landahl — nach einem der politischen Paragraphen aus dem Schuldienst nicht zu entfernen wagte.

Von Bedeutung für den vorliegenden Zusammenhang ist an der Entlassungs- und Pensionierungsaktion vor allem die Tatsache, daß sie — zusammen mit einem umfangreichen Abbau verheirateter Lehrerinnen⁴⁹ — die Möglichkeit zu zahlreichen Einstellungen junger Lehrkräfte bot. Zwar bestimmte § 6 des Berufsbeamtengesetzes, daß Stellen, die durch Pensionierungen zur Vereinfachung der Verwaltung frei geworden waren, nicht wieder besetzt werden durften. Diese Vorschrift scheint aber in der Hamburger Praxis nicht immer Beachtung gefunden zu haben. Bereits zum Schuljahrsbeginn 1933 stellte die Behörde insgesamt 78 Junglehrer neu ein, davon 64 im städtischen Volksschuldienst und 14 im Landschulwesen. Gleichzeitig setzte sie 32 der dienstältesten, nach Tarif eingestellten jungen Lehrer, die seit der Zeit der Brüning'schen Sparpolitik nur zu drei Vierteln beschäftigt wurden, auf volle Stundenzahl und volle Besoldung.⁵⁰ In den Jahren 1933 bis 1935 betrug die Zahl der Neueinstellungen insgesamt 468; darunter waren 438 Lehrkräfte, die im Jahre 1900 und später geboren waren.⁵¹

Diese jungen Lehrer waren in der überwiegenden Zahl an der Hamburger Universität ausgebildet worden; die meisten hatten ihr Reifezeugnis aufgrund der Bestimmungen der Reichsverfassung über die Voraussetzungen der Lehrerbildung an einer höheren Schule erworben. Ihre entscheidende Bildung und politische Erziehung hatten diese Lehrer also durch Institutionen erhalten, die in der Weimarer Zeit nicht im Sinne der republikanisch-demokratischen Staatsidee gewirkt, sondern ihre Schüler und Studenten an der Weimarer Republik vorbei auf eine künftige politische Ordnung hin erzogen hatten, was für die höheren Schulen gezeigt werden konnte und für die Universitäten in mindestens demselben Maße galt. Hinzu kam, daß die Brüning'sche Sparpolitik im Schulwesen zu einem zweiten, erheblichen Stellenabbau und zu einer Einstellungssperre geführt hatte.⁵² Der

nationalsozialistische Staat konnte daher sicher sein, daß er sich die meisten der 1933 neu Eingestellten nach den Jahren beruflicher Ungesicherheit und materieller Not, die sie durchlebt hatten, zu Dank verpflichtete.

Die Entlassungs- und Pensionierungsaktion der Jahre 1933 bis 1935 stand also deutlich unter dem doppelten Vorzeichen der Ausschaltung von Gegnern und der Gewinnung und Verpflichtung von ergebenen Anhängern in der jüngeren Lehrergeneration. Wie die Übernahme der Lehrervereine in den NSLB, die politisch-weltanschauliche Schulung der Lehrerschaft und die Ersetzung der demokratischen Selbstverwaltung durch das Führerprinzip waren auch dies Formen der Gleichschaltung der Lehrerschaft und als solche Maßnahmen zur inneren Reform, die im Gegensatz zur Schulpolitik der Weimarer Zeit als charakteristisch für die nationalsozialistische Schulreform anzusehen sind.

Staatserziehung durch nationalsozialistische Schulung

Gleichschaltung und Schulung der Lehrerschaft dienten keineswegs nur der Einfügung des Erzieherstandes in die nationalsozialistische Bewegung. Vielmehr bildeten sie überhaupt erst die Voraussetzung für das Kernstück der inneren Reform nach 1933, für die Gleichschaltung von Erziehung und Unterricht, das heißt für ihre Politisierung im Sinne des Nationalsozialismus. Für die Zeit vor und nach 1918 ist der Begriff Staatserziehung für diejenigen Bereiche der Schularbeit verwendet worden, die jeweils der Entwicklung der Beziehungen des Zöglings zur verfassungsmäßigen Ordnung von Staat und Gesellschaft und zu der dieser Ordnung zugrunde liegenden Staatsidee dienten. Bereits im einleitenden Teil wurde darauf hingewiesen, daß der Begriff in diesem Sinne für die Zeit nach 1933 nicht anwendbar sei. Die Ergebnisse der Untersuchung zur Gleichschaltung der Lehrerschaft ermöglichen eine Bestimmung dessen, was im Rahmen der nationalsozialistischen Schulreform unter Staatserziehung zu verstehen ist.

Die Gleichschaltung der Lehrerschaft umfaßte einerseits die Beseitigung demokratischer Organisationsformen im Lehrervereins- und im Schulwesen, solcher Formen also, in denen die pädagogisch-schulpolitische wie auch die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit sich im Sinne der parlamentarisch-demokratischen Staatsidee vollziehen konnten; insofern kam in der Gleichschaltung die Verneinung dieser Staatsidee durch den Nationalsozialismus zum Ausdruck. Andererseits umfaßte die Gleichschaltung die systematische — nötigenfalls gewalt-

same — Ausrichtung der Lehrerschaft nach den politischen und weltanschaulichen Grundsätzen des Nationalsozialismus; insofern ließ sie bereits erkennen, daß es sich bei dieser Form von Indoktrination, die in der vorliegenden Untersuchung mit dem nationalsozialistischen Sprachgebrauch »Schulung« genannt werden soll, in Begriff und Praxis um die Verneinung von Bildung und Erziehung handelte.⁵³ Staats-erziehung nach 1933 war gleichgeschaltete Erziehung in der pervertierten Form nationalsozialistischer Schulung.

In seiner Rede vor den Kultusministern der Länder am 9. Mai 1933 in Berlin gab Reichsinnenminister Frick zu verstehen, daß diese Gleichschaltung von Erziehung und Unterricht »nicht mit einigen Umwandlungen im Bau und im Lehrinhalt oder der Lehrweise der Schule zu leisten« sein werde. Die »nötigen Veränderungen« reichten vielmehr »bis auf den Grund«.⁵⁴ Im folgenden sollen für die ersten Jahre nach 1933 die hamburgischen Ansätze zu einer solchen grundlegenden Umwandlung von Bildung und Erziehung der Schulen in nationalsozialistische Schulung dargestellt werden.

»Die Schule muß mit neuem Geist erfüllt werden«, kündigte der nationalsozialistische Bürgermeister Hamburgs, Carl Vincent Krogmann, in seiner Regierungserklärung vor der Bürgerschaft am 10. Mai 1933 an. In der Sache mit der Ansprache Fricks vom Tag zuvor in Berlin weitgehend übereinstimmend, wenn auch gemäßigter und knapper in der Form, setzte Krogmann sich mit der »liberalistischen Bildungsvorstellung« auseinander, die zur »Zerstörung jeglichen politischen Empfindens« geführt habe. Die »nationale Revolution« gebe daher der Schule »ein neues Gesetz«, nach dem sie nicht mehr der »Bildung der Einzelpersönlichkeiten« zu dienen, sondern »jeden zum Mitglied der Volksgemeinschaft zu erziehen« habe.⁵⁵ Voraussetzung hierfür sei, »daß die Erziehung wieder auf christlicher Grundlage erfolgt, daß wieder deutsche Geschichte gelehrt wird, daß deutsche Kultur in dem Lehrplan eine weit größere Rolle zu spielen hat als bisher und daß ein Ausbau des lebenskundlichen biologischen Unterrichts, insbesondere der Rassenkunde erfolgen muß«.⁵⁶ Diese Sätze enthalten das Sofortprogramm der Landesschulbehörde; es wurde in derselben Reihenfolge in Angriff genommen, in der die Regierungserklärung die einzelnen Punkte aufführte.

Das Problem des Religionsunterrichts nach 1933

Bereits am 17. März 1933 war in der Landesschulbehörde die Abschaffung des freidenkerischen Lebenskundeunterrichts in Aussicht

genommen worden, ferner für die Teilnahme am Religionsunterricht die Einführung der negativen Willenserklärung der Erziehungsberechtigten; am 31. März ging den Schulen eine entsprechende Verfügung zu.⁵⁷ Die deutschnationalen »Hamburger Nachrichten« sahen in diesem Schritt, mit dem jahrelangen Beschwerden landeskirchlicher und konservativer Kreise Rechnung getragen worden war, nicht zu Unrecht die Absicht der Behörde, »die Bedeutung des Religionsunterrichtes als ordentliches Lehrfach für die Schule besonders hervorzuheben und wirksam zu machen«.⁵⁸ Darüber allerdings, in welcher Form und mit welcher Tendenz dieser Unterricht wirksam gemacht werden und welche Funktionen er im Rahmen der nationalsozialistischen Schulung ausüben sollte, gab man sich in diesen Kreisen anfangs noch illusionären Vorstellungen hin.

Hauptpastor D. Schöffel, der als führender Vertreter der orthodox-lutherischen Bewegung innerhalb der Landeskirche und als Vorsitzender des Evangelischen Elternbundes seit 1922 vergeblich versucht hatte, dem hamburgischen Staat der Weimarer Zeit evangelisch-lutherische Bekenntnisschulen abzurufen, hoffte jetzt auf eine Entwicklung des gesamten allgemeinbildenden Schulwesens in Hamburg in Richtung auf die »evangelische Schule«.⁵⁹ Schöffel, der Ende Mai 1933 zum ersten Landesbischof Hamburgs gewählt wurde, vertrat zunächst die optimistische Auffassung, mit dem Nationalsozialismus sei ein Regime zur Macht gelangt, daß sich im Gegensatz zu den demokratischen Regierungen von Weimar als christliche Obrigkeit verstehen und somit auch in den Fragen der christlichen Erziehung diejenige Haltung einnehmen werde, die Schöffels theologischer Vorstellung vom rechten Verhältnis von Staat und Kirche entsprach.⁶⁰ Die ersten programmatischen Verlautbarungen aus der Landesschulbehörde nach dem Amtsantritt Witts, die Verfügung vom 31. März und dann vor allem eine Aufforderung zur Mitarbeit kirchlicher Vertreter an neuen Richtlinien und Lehrplänen für den Religionsunterricht, die im Juni 1933 an den Kirchenrat erging,⁶¹ schienen diese Annahme zu rechtfertigen.

Hinzu kam schließlich, daß auch das Reichsinnenministerium sich in der Frage des Religionsunterrichts engagierte und dabei die Zusammenarbeit mit dem Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß suchte. Dieser teilte den leitenden Behörden der Landeskirchen am 8. Juli mit, daß ihm vom Reichsminister des Innern der Entwurf für ein »Gesetz über den christlichen Religionsunterricht in den Schulen« zur beschleunigten Stellungnahme übersandt worden sei.⁶² Die Eile, mit der das Ministerium den Entwurf kirchlicherseits begutachtet

wissen wollte,⁶³ deutet auf einen Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Bemühungen um das Zustandekommen einer evangelischen »Reichskirche« unter maßgebendem Einfluß der »Deutschen Christen« und mit den aus diesem Interesse von der NSDAP geförderten Kirchenwahlen am 23. Juli 1933 hin.⁶⁴ Daß der Entwurf nicht Gesetz wurde, dürfte mit dem weiteren Verlauf des Kirchenkampfes zusammenhängen. Im Gegensatz zu dem seit 1918/19 in den deutschen Ländern eingeführten Prinzip der freien Entscheidung der Erziehungsberechtigten über die Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht sah der Entwurf des Reichsinnenministeriums für alle »reichsdeutschen arischen Schüler« das Obligatorium vor. Damit weist er auf die Funktion hin, die dem Religionsunterricht von den Nationalsozialisten als Instrument der Schulung zgedacht war. Auf diese Funktion wird unter verschiedenen Aspekten noch einzugehen sein. Hier kam es zunächst nur darauf an zu zeigen, daß staatlicherseits 1933 zunächst alle Anstrengungen unternommen wurden, den Landeskirchen das Gefühl zu geben, der nationalsozialistische Staat nehme sich des Religionsunterrichts mit Ernst und in ihrem Sinne an.

Auf die Anfrage der Landesschulbehörde vom 20. Juni 1933 entsandte Landesbischof D. Schöffel die Pastoren Armin Claussen und Franz Tügel, die beide trotz ihrer Zugehörigkeit zur positiven Richtung in der Landeskirche engagierte »Deutsche Christen« waren, in den von Oberschulrat Dr. Behne betreuten Ausschuß zur Ausarbeitung von Richtlinien und Lehrplänen für den Religionsunterricht.⁶⁵ Dieser Ausschuß kam bei seiner Arbeit hinsichtlich des Verhältnisses von »Deutschtum und Christentum« sowie von »Christentum und Germanentum« den Bedürfnissen nationalsozialistischer Schulung durchaus entgegen⁶⁶ und machte selbst in der Frage des Alten Testaments trotz Festhaltens an seiner Heranziehung zum Religionsunterricht gewisse antijüdische Zugeständnisse.⁶⁷ Trotzdem fiel das Ergebnis nicht so aus, daß die Behörde den Ostern 1934 vom Ausschuß vorgelegten Lehrplanentwurf als Grundlage einer Neuordnung des Religionsunterrichts in Erwägung zog. Der Entwurf, so wurde gesagt, trage »privaten Charakter«. Die Landeskirche veröffentlichte ihn mit dieser Kennzeichnung im Sommer 1934 teilweise in der vom Landesbischof herausgegebenen »Hamburgischen Kirchenzeitung«. Mit Zustimmung der Behörde durfte sie diese Teile, nicht aber den für den Unterricht nötigen Stoffverteilungsplan, als Sonderdruck den Schulen zukommen lassen.⁶⁸

Ob sich in dieser Zurückhaltung des Lehrplans durch die Behörde bereits 1934 Anweisungen des Reichserziehungsministeriums speziell

gegen den Religionsunterricht auswirkten oder ob die hamburgische Landesschulbehörde von sich aus — etwa in der Erkenntnis, der Entwurf trage zu stark bekenntnismäßig-dogmatischen Charakter und spreche sich nicht entschieden genug gegen das Alte Testament aus, um für die nationalsozialistische Schulung brauchbar zu sein — in dieser Sache gebremst hat, ließ sich nicht feststellen. Tatsache ist, daß die Neufassung der Lehrpläne — zweifellos nicht ohne Einvernehmen mit dem Reich — im Hinblick auf eine künftige, zentral gesteuerte äußere und innere Reform des Schulwesens in Hamburg ganz allgemein zurückgestellt wurde.⁶⁹ Das wäre allerdings für die Einführung des Ausschuß-Entwurfs kein Hindernis gewesen, wenn man ihm in der Behörde gegenüber den weitgehend undogmatischen Richtlinien der Weimarer Zeit tatsächlich den Vorzug gegeben hätte.

Daß dies nicht der Fall war, zeigen »Grundsätze zu einem Bildungsplan für die hamburgische Volksschule«, die Landesschulrat Schulz den Schulleitungen mit dem Ersuchen, den Unterricht entsprechend zu gestalten, Anfang Dezember 1933 übersandte.⁷⁰ In diesen »Grundsätzen« heißt es: »Dem Aufbau der völkischen und politischen Weltanschauung in Überzeugung und Gesinnung dient der Unterricht in Religion, Deutschkunde, Geschichte, Erdkunde und Lebenskunde (Biologie)«. Dabei erfordere die »Geschlossenheit und Lebensnähe des nationalsozialistischen Weltbildes« in der Hauptschule einen »gegliederten Gesamtunterricht«. Das heißt: Keines dieser Unterrichtsfächer durfte so gestaltet werden, daß es aus der Geschlossenheit des »Weltbildes«, das durch Schulung zu vermitteln war, herausfiel. Ein Religionsunterricht nach dem Ausschuß-Entwurf hätte dies trotz seiner volkstümelnden und antijüdischen Zugeständnisse zweifellos getan. Schulz gab denn auch für den Religionsunterricht nur einige wenige verwaschene Grundsätze an, die sowohl positiv-neureformatorisch als auch im Sinne nationalsozialistischen Neuheidentums ausgelegt werden konnten.⁷¹

Aus der Einbeziehung des Religionsunterrichts an den Hauptschulen in einen gegliederten Gesamtunterricht, der dem »Aufbau der völkischen und politischen Weltanschauung« zu dienen hatte, ergab sich zunächst, daß vom Standpunkt der Schule aus eine Abmeldung vom Religionsunterricht, wie sie den Erziehungsberechtigten durch die Verfügung der Landesschulbehörde vom 31. März 1933 freigestellt worden war, nicht als erwünscht angesehen werden konnte. Die Behörde hatte das dadurch zum Ausdruck gebracht, daß sie den Paragraphen 17 der Schulordnung, durch den bis zum Frühjahr 1933 die Teilnahme am Religionsunterricht geregelt gewesen war, ersatzlos gestrichen hatte. Darin zeigte sich dieselbe Absicht, die das Reichsinnenministerium mit

der Bestimmung über das Obligatorium in seinem Gesetzentwurf über den Religionsunterricht vom Sommer 1933 verfolgt hatte.⁷² In Hamburg ist denn auch tatsächlich der Wegfall des § 17 der Schulordnung von Schulleitern und Lehrern in vielen Fällen dahin ausgelegt worden, der Religionsunterricht sei nunmehr obligatorisch. Erst auf zahlreiche Anfragen und Beschwerden hin sah die Behörde sich veranlaßt, ab 1935 in die hamburgische Schulordnung wieder einen Paragraphen 17 aufzunehmen, durch den auf die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht hingewiesen wurde.⁷³

Allerdings hatte sich bis zu dieser Zeit durch den Verlauf des Kirchenkampfes in zahlreichen Landeskirchen gezeigt, daß mit ihrer Unterwanderung und Zersetzung durch das nationalsozialistische Neuhidentum und also auch mit einer Übereinstimmung ihrer Grundsätze für den Religionsunterricht mit denen nationalsozialistischer Schulung kaum noch zu rechnen war. Dadurch verlor dieser Unterricht für den nationalsozialistischen Staat nicht nur schnell an Interesse; er stand den Belangen der Schulung von nun an geradezu im Wege. In Hamburg wirkte sich in diesem Sinne der bewußt auf das lutherische Bekenntnis gegründete Kurs aus, den der nationalsozialistische Landesbischof Franz Tügel, der Nachfolger Schöffels seit dem Frühjahr 1934 und Gauleiter der Glaubensbewegung »Deutsche Christen« in der Hansestadt, zur Wiederherstellung des internen Friedens in der hamburgischen Landeskirche verfolgte. Als die Behörde im Herbst 1935 im Zusammenhang mit dem sogenannten Staatsjugendtag, dem schulfreien Samstag für alle der HJ angehörenden Schüler, eine der beiden Wochenstunden des Religionsunterrichts wegfallen ließ, erwies sich Tügel gegenüber der Behörde und dem Reichsstatthalter als entschiedener und engagierter Anwalt des Religionsunterrichts.⁷⁴ Reichsstatthalter Karl Kaufmann veranlaßte daraufhin die Behörde zur Wiederherstellung der zweiten Wochenstunde.⁷⁵

Der weitere Verlauf des Kampfes um den Religionsunterricht ist hier nicht mehr darzustellen, weil er von dieser Zeit an auf staatlicher Seite weitgehend vom Reichserziehungsministerium gesteuert wurde.⁷⁶ Charakteristisch für die Methoden, die Staat und Partei dabei anwandten, und für das Ziel, das sie damit verfolgten, ist die Stellungnahme des Hamburger Oberschulrats Albert Mansfeld zur ersten geharnischten Beschwerde des Landeskirchenamts über die von der Behörde im Herbst 1935 verfügten restriktiven Maßnahmen: »Wenn die Landeskirche nicht schleunigst erklärt, daß sie auf die Behandlung des Alten Testaments im Religionsunterricht verzichtet«, hatte Mansfeld am 5. Dezember 1935 notiert, »so laufen wir Gefahr, zu Ostern kom-

menden Jahres kaum noch Lehrer zu haben, die bereit sind, den Religionsunterricht zu erteilen.«⁷⁷ Mansfeld hatte als stellvertretender Gauamtsleiter des NSLB erheblichen Einfluß auf die nationalsozialistische Schulung der Lehrerschaft. Auf diesem Wege gelang es zwar nicht, den Religionsunterricht in Hamburg zum Erliegen zu bringen. Er litt aber fortan sowohl in seiner Qualität als auch in der Durchführung in zwei Wochenstunden unter fortschreitendem Mangel an geeigneten Lehrern.⁷⁸ Daher vermochte er selbst in den — möglicherweise zahlreichen — Einzelfällen, in denen eine Lehrkraft sich persönlich und überzeugt in diesem Unterricht engagierte, ein Gegengewicht zur nationalsozialistischen Schulung kaum noch zu bilden.⁷⁹

Im Herbst 1942 sah Landesbischof Tügel sich durch den während des Krieges beschleunigt betriebenen Abbau des Religionsunterrichts veranlaßt, alle Kirchengemeinden der Landeskirche zur Einrichtung von Kursen für einen »freiwilligen Unterricht« aufzufordern, der allerdings keinen nennenswerten Zulauf fand.⁸⁰ Damit hatte der nationalsozialistische Staat nach und nach und unter Ausnutzung der kriegsbedingten Lage erreicht, was dem sozialistischen Arbeiter- und Soldatenrat mit seinem »Gewaltakt« vom Dezember 1918 nicht gelungen war. Er hatte die Elternkreise, die für ihre Kinder Religionsunterricht wünschten, so weit eingeschüchtert oder der Kirche entfremdet und die Hoffnung auf Wiederherstellung dieses Unterrichts so weit erschüttert, daß die Landeskirche im Interesse der Erhaltung ihres Bestandes die religiöse Erziehung entschlossen selbst übernahm.

In der Frage des Religionsunterrichts nach 1933 kam es vornehmlich darauf an zu zeigen, daß diesem Unterricht neben Deutschkunde, Geschichte, Erdkunde und rassebiologischer Lebenskunde zunächst eine gleichberechtigte Funktion im Rahmen der politisch-weltanschaulichen Schulung zugeordnet war und daß das Interesse der Nationalsozialisten an christlich-religiöser Schulerziehung in dem Maße zurückging, in dem diese sich für Schulungs-Zwecke nur sehr begrenzt als brauchbar erwies. Von 1935 an wurde »aus nationalpolitischen Gründen« bewußt auf eine Verminderung der Religionsstunden hingearbeitet.⁸¹ In der Behörde war man sich, wie Oberschulrat Mansfeld 1937 formulierte, »klar darüber, daß heute nur *eine* Weltanschauung gültig ist — nämlich die nationalsozialistische«. Sie sei »die Voraussetzung für jede Aufbauarbeit im neuen Deutschland — auch auf dem Gebiete der Religion«.⁸²

Geschichte, Deutsch und rassebiologische Lebenskunde

Wie vollzog sich nun die politisch-weltanschauliche Gleichschaltung des Unterrichts auf den anderen Gebieten? Zu dieser Frage kann es sich im vorliegenden Zusammenhang nicht um eine pädagogisch-didaktische Untersuchung zur Umgestaltung des Geschichts- und Deutschunterrichts sowie zur Erweiterung des Biologieunterrichts um die rassebiologische Lebenskunde handeln. Vielmehr sind hier Methoden, Tendenzen und Ziel der Umfunktionierung des Unterrichts in diesen Fächern in nationalsozialistische Schulung aufzuweisen.

Am 5. Mai 1933 ließ Wilhelm Schulz, der damals noch Oberschulrat für das Volksschulwesen war, den Leitungen der Volksschulen ein Rundschreiben zugehen, mit dem er für die beiden Oberklassen der Volksschule und des Volksschul-Oberbaus einen zeitgeschichtlichen Schulungskurs anordnete. Nach dem dazu übersandten Programm waren bis zu den Sommerferien das Thema »Deutscher Zusammenbruch in der Nachkriegszeit« und bis zu den Weihnachtsferien, das heißt in einem relativ langen Zeitraum, das Gebiet »Deutscher Freiheitskampf bis zur Gegenwart« zu behandeln. Schulz teilte den Schulleitungen mit, zur Erfüllung der gegenwärtigen Aufgabe der Schule, »die nationale Erneuerung unseres Vaterlandes im hingebungsbereiten Bewußtsein unserer Jugend weiterhin zu festigen, zu vertiefen und zu verbreitern«, sei »insbesondere der Geschichtsunterricht berufen«.⁸³ Nähere Anweisungen hierzu ergingen gesondert.⁸⁴ Aus ihnen ist zu entnehmen, was Schulz unter einem solchen Geschichtsunterricht verstanden wissen wollte. So setzte er der Behandlung des »deutschen Zusammenbruchs«, der in den Anweisungen unter den Titel des Beumelburg-Buches »Deutschland in Ketten« gestellt wurde, das folgende Ziel: »Aus der Erschütterung durch das deutsche Schicksal soll die geschichtliche Einsicht hier den Entschluß zur politischen Abwehr herbeiführen.« Der Abschnitt »Freiheitskampf«, der in den Anweisungen mit dem Titel »Deutschland erwacht« bedacht war, hatte das folgende Ziel: »Aus der Begeisterung für die völkische Bewegung soll die geschichtliche Einsicht hier den Entschluß zur politischen Mitarbeit herbeiführen.«

Daß diese Zielsetzungen pädagogische Prinzipien verleugneten, die gerade den Hamburger Volksschullehrern vertraut waren, muß Schulz bewußt gewesen sein. »Der Primat der Politik« müsse, so wies er die Lehrer an, »insbesondere im Geschichtsunterricht die Autonomie der Pädagogik ablösen«. Das bedeutete: »Propaganda und Erziehung arbeiten heute gemeinsam an der Volksbildung«. Wiewenig die Begriffe

Erziehung und Bildung mit dieser Form von Schulung zu tun hatten, zeigt die weitere Anweisung, die Kinder seien nicht mit einer »Flut von Daten« zu überschütten, vielmehr müsse ihnen »der Sinn für das politisch Entscheidende« geschärft werden, wobei »Merksätze« wie »Deutsch ist die Saar — immerdar!« und »Wir brauchen Kolonien!« zu bevorzugen seien.⁸⁵

Es ist kaum zu verstehen, wie Schulz, der selbst jahrelang als Volksschullehrer im hamburgischen Landgebiet tätig gewesen war, es einige Monate später, auf der bereits erwähnten Lehrerkundgebung anlässlich des Besuchs von Hans Schemm in Hamburg im Oktober 1933, fertigte, den Lehrern zu versichern, die Nationalsozialisten schätzten »die wertvolle Tradition der Hamburger Pädagogik« nicht gering ein und wüßten, daß sie sie »zu achten und zu pflegen« hätten.⁸⁶ Die Anweisungen zum Geschichtsunterricht in den Oberklassen der Volksschulen und des Oberbaus zeigen einen radikalen Traditionsbruch an. Methodisch liefen sie auf eine Verbindung von Erlebnispädagogik und grober Propaganda hinaus, auf einseitig politische Abrichtung durch Schulung, in der politischen Zielsetzung auf eine Einstellung der Kinder, in der sich — wie es in den Anweisungen von Schulz heißt — »außenpolitisch und innenpolitisch ›Freund und Feind‹ klar voneinander abheben« sollten.⁸⁷

Für den Geschichtsunterricht in der Mittel- und Oberstufe der höheren Schulen erging eine entsprechende Verfügung am 29. Mai 1933.⁸⁸ Durch sie wurde ein gesonderter Lehrgang über die »Entstehung der nationalen Revolution« angeordnet, der bis zum »Bismarckreich« und dem »wilhelminischen Zeitalter« zurückgriff. Deutlicher noch als bei den für die Volksschulen erteilten Anweisungen zeigen diejenigen für die höheren Schulen, daß die Umfunktionierung des Geschichtsunterrichts in politische Schulung auf die Zurichtung der Jugend für den totalen Staat abzielte. Von der Begeisterung über die Gegenwartereignisse sollten die Schüler durch diesen Sonderlehrgang »zum unbedingten, nüchternen Gehorsam gegen die Befehle und Forderungen des Staates und zur schweren Verantwortung für das Geschehen und Handeln selbst geführt werden«. Dabei wurde auch in der Tatsache der Durchbrechung des normalen Unterrichtsplans durch diesen Schulungslehrgang ein erziehliches Moment von besonderem Wert gesehen: der »Ausnahmestand«. Ihn sollte die Jugend »nicht nur in den Feiern«, sondern auch »in der Arbeit« spüren; in ihm zeige sich »die volle Hoheit des Staates«, da dieser es sei, der »über den Ausnahmestand entscheidet«.

In engem Zusammenhang mit dieser Verfügung für den Geschichtsunterricht an den höheren Schulen stand ein Erlaß über »politische Erziehung im deutschen Unterricht« vom 25. September 1933, der von Oberschulrat Dr. Walter Behne unterzeichnet und wahrscheinlich auch ausgearbeitet war.⁸⁹ Mit diesem Erlaß leitete die Behörde die Umstellung des Deutschunterrichts entsprechend den »Erfordernissen« der nationalsozialistischen Revolution ein. Zu diesem Zweck enthielt der Erlaß, zusammen mit einer ersten Literaturliste, eine Reihe von Grundsätzen, in denen aus einer Bestimmung des »deutschen Staates« als national, total, organisch und frei jeweils abgeleitet ist, was im Deutschunterricht zu »bekämpfen« und was zu »lehren«, zu »erziehen« und zu »wecken« sei. So heißt es zu dem Postulat, der »deutsche Staat« sei »frei«, er ertrüge »nie und in keiner Form eine Fremdherrschaft« und stehe deshalb »in revolutionärem Kampf gegen das Versailler System«. Von hier aus wird gefordert, die »Zersetzung des deutschen Ehrgefühls« müsse »bekämpft« werden; zu »erziehen« sei dagegen »zum bedingungslosen Einsatz für die Eigenständigkeit der Nation (Wehrhaftigkeit), zu einfacher, zuchtvoller Lebensführung, zum schlichten Stolz auf die völkische Eigenart und ihre europäische Sendung«.

Trotz gewisser Anklänge an die revanchistische Staatserziehung an den höheren Schulen der Weimarer Zeit ist das Moment der Diskontinuität nicht zu übersehen. Das wurde offenbar auch in der Lehrerschaft klar erkannt. So schreibt Dr. Walter Vogel vom Johanneum, der sich befriedigt darüber äußerte, daß Hamburg mit den Erlassen für Geschichte und Deutsch an den höheren Schulen »den anderen Ländern, selbst Preußen, in vorbildlicher Weise vorangegangen« sei, im Organ des Vereins ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule: »Die Geschehnisse der jüngsten Vergangenheit zu würdigen, konnte weder die wilhelminische Zeit noch die Nachkriegsepoche wagen, weil es ihr an Einheitlichkeit und Bestimmtheit der Zielsetzung fehlte.«⁹⁰

Damit war der entscheidende Punkt in der Frage der politisch relevanten Gesinnungsfächer in den drei in der vorliegenden Untersuchung behandelten Zeitabschnitten berührt. In der wilhelminischen Zeit, besonders im Jahrzehnt vor dem Weltkrieg, war der zunehmende politische und weltanschauliche Pluralismus von einer immer stärkeren demokratischen Unterströmung bestimmt gewesen, so daß selbst die damaligen autoritär-bürokratischen Schulverwaltungen Gesinnungseinheit im Unterricht nur noch begrenzt aufrechtzuerhalten vermocht hatten. In der Weimarer Zeit war mit dem freiheitlich-demokratischen Prinzip als Grundlage der inneren Reform der Pluralismus auch in

Schule und Erziehung so weit zur Entfaltung gelangt, daß in politischer und weltanschaulicher Hinsicht »Einheit« in immer stärkerem Maße als Desiderat empfunden wurde. Der Nationalsozialismus, der innere Reform als Gleichschaltung verstand, fand daher für die »Einheitlichkeit und Bestimmtheit der Zielsetzung«, mit der er den Unterricht in den Gesinnungsfächern zur politisch-weltanschaulichen Schulung umfunktionierte, breite Zustimmung.

Das galt schließlich, nachdem die Lehrerschaft sich den ihr zunächst unvertrauten Stoff angeeignet und methodisch-didaktisch aufbereitet hatte, auch für die rassebiologische Lebenskunde, die das Kernstück des nationalsozialistischen Gesinnungsunterrichts bildete. Auf diesem Gebiet war nun allerdings Preußen, in dessen Kultusministerium Dr. Wilhelm Stuckart, einer der späteren Kommentatoren der Nürnberger Gesetze, seit dem Februar 1933 als Staatssekretär fungierte, vorangegangen. Bereits am 13. September 1933 war in Preußen ein von Stuckart unterzeichneter Erlaß zur »Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen« herausgekommen.⁹¹ An diesem Erlaß sind nicht nur das frühe Datum und der schon dadurch bedingte vorbildhafte Charakter für weitere Länderregelungen sowie für den späteren Erlaß des Reichserziehungsministers vom 15. Januar 1935⁹² bedeutsam, sondern vor allem ist es die Tatsache, daß bereits hier deutlich wird, worum es bei der Einführung der rassebiologischen Schulung letzten Endes ging. Das biologische Denken müsse, so fordert der von Stuckart gezeichnete Erlaß, »in allen Fächern Unterrichtsgrundsatz werden«.

Einen ersten Schritt auf dem Weg hierzu stellte in Hamburg das rassebiologische Schulungsprogramm dar, das Landesschulrat Wilhelm Schulz am 15. Dezember 1933 den Volks-, Hilfs- und Sonderschulen zur Durchführung ab Januar 1934 übersandte.⁹³ Schulz hatte das Programm in einen geschichtlichen und einen lebenskundlichen Lehrgang aufgeteilt. Der historische Kurs umfaßte die Gebiete »heimische Vorgeschichte«, »Deutsche Rassenkunde« und die »Judenfrage«. Der lebenskundliche Kurs war in »Familienkunde«, »Erblehre« und »Erbpflege« gegliedert. Wie in Preußen aufgrund des Stuckartschen Septembererlasses, so wurde auch in Hamburg bei allen Abschlußprüfungen der Nachweis rassebiologischer Kenntnisse verlangt. Dadurch war die Gewähr für eine gründliche Durchführung des Schulungsprogramms gegeben. Schon im November 1934 konnte Präsident Witt feststellen, es habe sich gezeigt, daß die Abiturienten aller weiterführenden Schulen »gerade auf diesem Gebiet mindestens ausreichende Kenntnisse« erworben hätten.⁹⁴

In Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft förderte die Behörde den rassebiologischen Unterricht in besonderer Weise dadurch, daß sie eine der Schulausstellungen diesem Themenkreis widmete. Bei der Schulausstellung handelte es sich um eine Einrichtung, die nach 1933 im Interesse der Umfunktionierung des Unterrichts in den Gesinnungsfächern in nationalsozialistische Schulung geschaffen worden war und die auch einen Beratungsdienst unterhielt, der den Schulen zur Verfügung stand. Im Zusammenhang mit der Ausstellung »Erbgut in Familie, Rasse und Volk« im Februar 1935 veröffentlichte der Leiter der Abteilung Biologie im Institut für Lehrerfortbildung und Fachschaftssachbearbeiter im NSLB, Dr. August Hagemann, einen Bericht in der »Hamburger Lehrerzeitung«, in dem es heißt, die »Schulung der Erwachsenen in diesen Kernstücken der nationalsozialistischen Weltanschauung« liege in den Händen der Parteiorganisation und ihrer Gliederungen; »zur Schulung der Jugend« sei dagegen — schon wegen der durch den Stoff gegebenen Schwierigkeiten — »in erster Linie die Schule berufen«. An dem von ihr zu leistenden »Hineinerziehen in die biologisch-rassisch bedingte nationalsozialistische Weltanschauung« hätten »die gesamte Erziehung und der gesamte Unterricht in allen seinen Fächern« teilzunehmen.⁹⁵

Das war letzten Endes das Ziel der Gleichschaltung des Unterrichts: permanente Schulung in der biologisch-rassisch bedingten nationalsozialistischen Weltanschauung. Mit Bildung und Erziehung hatte das nichts mehr zu tun. Das Kind war dabei, wie Hans-Jochen Gamm treffend formuliert, nurmehr »Zuchtmaterial« für einen neuen Menschentyp. »Es sollte nicht gebildet, sondern der Propaganda ausgeliefert werden, der gleichen Propaganda, die auch für die Erwachsenen galt.«⁹⁶

Das Problem der Auslese und die Ausschaltung der jüdischen Schüler

Nach der Gleichschaltung der Lehrerschaft und des Unterrichts ist nunmehr die Gleichschaltung der Schüler zu untersuchen. Dabei geht es um zwei Problemkreise. Zunächst ist das Problem der Auslese zu behandeln, und zwar unter dem Gesichtspunkt der rassischen Gleichschaltung, das heißt — negativ gewendet — der Ausschaltung der jüdischen Schüler aus dem öffentlichen Schulwesen und aus den nicht-jüdischen Privatschulen. Sodann wird auf das Problem der Umschulung einzugehen sein, sofern es sich dabei um besondere Maßnahmen zur politischen Gleichschaltung der »Marxisten«-Kinder handelt.

Hans-Jochen Gamm hat auf »Schulung und Auslese« als die beiden Begriffe hingewiesen, mit denen sich das praktisch-pädagogische Handeln des nationalsozialistischen Staates »fast vollständig beschreiben« lasse. Man finde »kaum einen Akzent, der nicht in diese Dialektik paßt«. ⁹⁷ Man könnte nun die Auffassung vertreten, das Problem der jüdischen Schüler und ihrer schrittweisen Ausschaltung aus dem öffentlichen Schulwesen, das im folgenden darzustellen sein wird, mache einen Akzent sichtbar, der sich dieser Dialektik nicht einfügen lasse. Damit würden aber Schulung und Auslese in unzulässiger Weise zu methodischen Begriffen verharmlost. Daß es sich bei Schulung im nationalsozialistischen Sinn nicht um Erziehung und Bildung des Zöglings handelte, sondern um permanente Indoktrination der nationalsozialistischen Weltanschauung, vor allem ihres Kernstücks, der Erb- und Rassenlehre, ist gezeigt worden. Was aber bedeutete Auslese in der dialektischen Verbindung mit Schulung? Hier ist vor allem der Gegensatz zum Auslese-Begriff der Weimarer Zeit zu beachten. In den zwanziger Jahren beruhten Begriff und Praxis der Auslese auf der prinzipiellen Annahme der Bildsamkeit des Zöglings und waren auf die Ermittlung des der individuellen Befähigung und Neigung jeweils entsprechenden Bildungsweges gerichtet. Im nationalsozialistischen Staat besaß Auslese, da sie nicht auf Bildung und Erziehung, sondern auf Schulung bezogen war, in Begriff und Praxis sowohl positive als auch negative Funktion. Sie war »Führerauslese« als Ergebnis permanenter Schulung, und entsprechend hierzu war sie andererseits Auslese der »Minderwertigen«, der zur Schulung prinzipiell Ungeeigneten, so vor allem der Juden.

In diesem Sinne hieß es in einem Richtlinienentwurf für die Auslese an den höheren Schulen, der zur 11. Tagung des Unterrichtsausschusses der Länder im Oktober 1933 vom Reichsinnenministerium ausgearbeitet worden war und in nur wenig veränderter Form im März 1935 vom Reichserziehungsminister als Erlaß verbindlich gemacht wurde, die höhere Schule habe die »Pflicht«, unter den zu ihr Kommenden »eine Auslese zu treffen, welche die Ungeeigneten und Unwürdigen ausscheidet, um die Geeigneten und Würdigen um so mehr fördern zu können«. Die »ständige Prüfung« der Schüler habe sich auf »die körperliche, charakterliche, geistige und völkische Gesamteignung« zu erstrecken. Daß der »völkischen Auslese« dabei das entscheidende Gewicht zukam, zeigt die Bestimmung: »Arische Schüler dürfen hinter nichtarischen nicht zurückgesetzt werden«. ⁹⁸ Sinngemäß galt dieses Prinzip permanenter Auslese mit negativer wie mit posi-

tiver Tendenz als Korrelat zum Prinzip permanenter Schulung auch für alle anderen öffentlichen Schulen.

Das zitierte Dokument stammt aus dem Jahr 1933, aus einer Zeit, als jüdische Schüler öffentliche Schulen noch besuchen durften. Dafür, daß »arische Schüler« ihnen gegenüber nicht zurückgesetzt wurden, sorgte bereits in diesem Jahr auf der Ebene der höheren Schulen, die in erster Linie zur »Führerauslese« berufen waren, das Reichsgesetz »gegen die Überfüllung der Schulen und Hochschulen« vom 25. April 1933.⁹⁹ Nach Wortlaut und Begründung verfolgte das Reichsinnenministerium mit diesem Gesetz zwei Ziele.¹⁰⁰ Einmal war eine generelle Begrenzung des Zugangs zu den weiterführenden Schulen beabsichtigt, für die der Bedarf der Berufe maßgebend sein sollte. Die liberale und demokratische Bildungspolitik der Weimarer Zeit war der Theorie nach, wenn auch — unter dem Einfluß der nur begrenzten äußeren Schulreform sowie unter dem Druck der materiellen Not infolge von Inflation und Wirtschaftskrise — nicht unbedingt in der Praxis, darauf gerichtet gewesen, dem individuellen Bildungs- und Aufstiegsstreben entsprechend der jeweiligen Begabung und Neigung weitestmögliche Entfaltung zu sichern. In ausdrücklichem Gegensatz hierzu führte 1933 das nationalsozialistisch geleitete Reichsinnenministerium zur Begründung seiner dirigistischen Bildungspolitik ideologisch-ständestaatliche Argumente ins Feld.¹⁰¹ Diese Zielsetzung und Begründung erscheinen jedoch wenig überzeugend angesichts der Tatsache, daß dem Reichsinnenministerium statistisches Material vorlag, aus dem hervorgeht, daß der Zugang zu den höheren Schulen, der bereits seit dem Einsetzen der Wirtschaftskrise deutlich fallende Tendenz aufgewiesen hatte, Ostern 1932 an den höheren Knabenschulen im Deutschen Reich gegenüber dem Vorjahr noch einmal um 21,5 Prozent zurückgegangen war.¹⁰² Eine bildungspolitische Notwendigkeit, die weitere »Auspönerung« der Volksschule und der an sie anschließenden Ausbildungs- und Berufsbahnen sowie das weitere Entstehen von »akademischem Proletariat« zu verhindern, kann danach kaum als gegeben angesehen werden.

Vielmehr scheint das in Gesetz und Begründung eingehend behandelte zweite Ziel dasjenige gewesen zu sein, um dessentwillen die Zugangsbegrenzung überhaupt eingeführt wurde: die Reduzierung des Eintritts »nichtarischer« Schüler in die höheren Schulen auf den Anteil der Juden an der Gesamtbevölkerung Deutschlands.¹⁰³ Diese Annahme findet in dem Ergebnis der statistischen Erhebung über die Zugängerkoten Ostern 1932 eine deutliche Stütze. Im Reichsinnenministerium ging man offenbar davon aus, daß unter wirtschaftlich schwierigen

Verhältnissen gerade jüdische Eltern weiterhin in der Lage sein würden, ihre Kinder die höhere Schule besuchen zu lassen. Das aber widersprach den bildungspolitischen Absichten der Nationalsozialisten. Die Begründung zu dem Gesetz vom 25. April 1933 hierzu beruht auf der Annahme, in Deutschland liege der Anteil von »Personen nichtarischer Abstammung« an den höheren Berufen weitaus höher als ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung, während sie nur einen verhältnismäßig geringen Anteil an der Zahl derer stellten, »die nur vom Ertrag der Arbeit ihrer Hände leben«. Auf dieser fragwürdigen Prämisse baute die Argumentation für die Abdrängung der Juden von der weiterführenden Bildung auf. So heißt es in der Begründung, der »wirtschaftliche und geistige Einfluß, den die Fremdstämmigen — womit die Juden gemeint waren — »im deutschen Leben« ausübten, schwäche »die einheitliche Gesinnung und die geschlossene nationale Kraft des deutschen Volkes und Staates«. Man kann sagen, daß die Beseitigung dieses Einflusses einheitliche nationalsozialistische Schulung überhaupt erst möglich machen sollte, und zwar — was für den vorliegenden Zusammenhang entscheidend ist — auch in den Schulen und Hochschulen. Ihnen, so heißt es am Schluß der Begründung, gelte es durch die verschärften Zugangsbeschränkungen für jüdische Schüler »ihre deutsche Art zu wahren«.

Daß solche restriktiven Maßnahmen nicht ausreichten, um an den öffentlichen Schulen die nationalsozialistisch-weltanschauliche Schulung rückhaltlos durchführen zu können, war den Schulpolitikern im Reichsinnenministerium und ab 1934/35 im Reichserziehungsministerium durchaus bewußt. Waren »auf allen Gebieten der Schularbeit« die Grundgedanken der nationalsozialistischen Erb- und Rassenlehre »in wirksamer und überzeugender Weise zu vertreten«, heißt es in einem Aufsatz des Regierungsrats im Reichserziehungsministerium Dr. Kurt Klamroth aus dem Jahr 1937, »so mußte das jüdische Element, wo immer es in der Schule noch auftrat, sei es bei den Lernenden oder Lehrenden, sich mehr und mehr als Fremdkörper und schweres Hindernis für die nationalsozialistische Gestaltung der Schularbeit erweisen«. Klamroth bezeichnete daher die »Forderung nach einer möglichst vollständigen Rassentrennung auf dem Gebiet des Schulwesens« als »eine im Grunde selbstverständliche Folge dieser Wandlung der inneren Einstellung der Schule zur Rassenfrage«. ¹⁰⁴ Im folgenden soll an Hamburger Beispielen gezeigt werden, daß diese Forderung sich in der Tat aus der praktischen Schularbeit ergab und von hier aus an Behörde und Senat herangetragen wurde.

Im April 1934 richtete der Vater einer jüdischen Schülerin der Unterprima der Helene-Lange-Oberrealschule an die Behörde ein Schreiben, in dem er die Probleme darlegte, die sich für seine Tochter daraus ergeben hatten, daß die Deutschlehrerin im Unterricht das Kapitel über die Judenfrage aus Hitlers »Mein Kampf« vorgelesen hatte. Das Verlesene habe Stellen enthalten, »welche eine ehrliebende jüdische Schülerin nicht hinnehmen kann«. ¹⁰⁵ Die Lehrerin, die diese Vorlesung auf Anordnung des Schulleiters vorgenommen hatte, ¹⁰⁶ berichtete hierzu: »Schon durch die Anwesenheit *einer* Jüdin in der Klasse«, besonders in der Oberstufe, sei »jeder Gesinnungsunterricht außerordentlich erschwert«. Die jüdischen Schülerinnen erstickten »jedes aufkommende Erlebnis« durch eine »intellektuelle Frage ganz fremder Einstellung« im Keime. Andererseits verschafften diejenigen Lehrkräfte, »die in der Judenfrage anders denken«, den jüdischen Schülerinnen in der Klasse »durch unmerkliche aber dauernde Rücksichtnahme« eine Stellung, die für die anderen Schülerinnen »nicht wenig verhängnisvoll« sei. »Am schwierigsten und folgenschwersten« erschien dieser Studienrätin an dem Besuch der öffentlichen Schulen durch jüdische Schüler, daß sich schon während der Schulzeit »herzliche Freundschaften zwischen ihnen und unseren Kindern bilden, an denen jedenfalls die deutschen Kinder mit großer Treue hängen und dadurch für die Gefahren des Judentums blind bleiben und unempfänglich für alle Belehrungen«. Bei den Mädchen sei es auch »das Mitleid mit ihrer Lage«, das den jüdischen Schülerinnen »die Zuneigung oft gerade der Besten« sichere. Den einzigen Ausweg aus den Schwierigkeiten, die sich aus dem Besuch öffentlicher Schulen durch Juden für die nationalsozialistische Schulung ergaben, sah diese Lehrerin darin, daß die Juden »eine eigene Schule« besuchten. ¹⁰⁷

Von keinerlei pädagogischen oder sonstigen humanen Skrupeln gemildert erscheint demgegenüber eine Eingabe der Elternschaft der Volksschule Binderstraße an den Hamburger Senat aus dem Sommer 1935, die auf Anregung des »Schulvorstandes«, das heißt offenbar des Elternbeirats zustandegekommen war. In dieser Eingabe wird unter Hinweis auf das Parteiprogramm der NSDAP die Verweisung der jüdischen Kinder in die bestehenden jüdischen Privatschulen gefordert, von denen eine, die Talmud-Tora-Schule, sich in unmittelbarer Nähe befinde. In der Begründung heißt es: »Die Gegenwart der Juden verletzt das germanische Empfinden«. Ferner wird die Behauptung aufgestellt, daß »40 % Grundbesitz in Groß-Hamburg jüdisch« sei. Dort finde sich Platz für jüdische Schulen. »Der Deutsche baut die Schulen

und Schulheime, der Jude macht sich breit, oft sogar in unverschämter Weise«. ¹⁰⁸

Diese in ihrem Niveau kaum zu unterbietende Eingabe dürfte in Zusammenhang mit Bemühungen von Kreisleitern der NSDAP, in deren Gebiet zahlreiche jüdische Familien wohnten, um Ausschluß der jüdischen Kinder aus den öffentlichen Schulen stehen. Einer von ihnen, Walter Gloy, hatte als Mitglied des hamburgischen Staatsrats ein Referat des Senators für Kulturangelegenheiten, Wilhelm von Allwörden, über Schulfragen in der Staatsratssitzung am 6. Februar 1935 zum Anlaß genommen, in ähnlich grober Weise die Beschwerden nationalsozialistischer Lehrer und Amtswalter über das Vorhandensein jüdischer Kinder in öffentlichen Schulen vorzutragen und die Forderung nach Rassentrennung zu stellen. ¹⁰⁹ Von Senator von Allwörden war dazu auf die bestehende Rechtslage hingewiesen worden, die es noch nicht erlaube, jüdische Kinder zum Besuch einer jüdischen Schule zu zwingen. Er hoffe aber, hatte der Senator gesagt, »daß im Zuge der geplanten Schulreform in Deutschland vielleicht noch im Laufe dieses Jahres Gesetze herauskommen, die es ermöglichen, das jüdische Element aus unseren Schulen fernzuhalten«. ¹¹⁰

Die Frage, ob Gloys Ausführungen im Staatsrat auf einem abgekarteten Spiel beruhten und vor allem den Sinn hatten, künftige antijüdische Maßnahmen als Erfüllung von Forderungen erscheinen zu lassen, die aus dem Volk an die Regierung herangetragen worden waren, läßt sich nicht beantworten. Unter diesen Maßnahmen ist vor allem das Reichsbürgergesetz vom 15. September 1935 zu nennen, das zusammen mit dem Gesetz »zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre« vom selben Tag (»Nürnberger Gesetze«) die Juden in Deutschland unter Fremdenrecht stellte und im Schulwesen zu einer Präzisierung und Verschärfung der restriktiven Vorschriften vom April 1933 führte. ¹¹¹ Ferner ist auf die Erlasse des Reichserziehungsministers zur schrittweisen, systematischen Entfernung der Juden aus dem öffentlichen Schulwesen hinzuweisen. Diese Politik der Hinausdrängung setzte nach dem 9. November 1938 mit dem Ausschluß sämtlicher jüdischer Schüler ein und fand ihren Abschluß im Juli 1942 mit einem Erlaß zur Entfernung auch fast sämtlicher sogenannter Mischlinge aus den Schulen. ¹¹² Die mitgeteilten Beispiele haben gezeigt, daß mit diesen Maßnahmen nichts von oben angeordnet wurde, was nicht weite nationalsozialistische und sonstige antisemitische Kreise schon vorher von sich aus gefordert hatten.

Bis diese Forderungen erfüllt waren, stellten die jüdischen Schüler zweifellos ein mehr oder weniger starkes Hindernis für die national-

sozialistische Schulung dar. Im Juli 1935 sah das Reichserziehungsministerium sich veranlaßt, die Unterrichtsverwaltungen der Länder »nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß die Hauptaufgabe auch des Schulunterrichts — die Erziehung zu nationalsozialistischer Weltanschauung und Staatsgesinnung — durch Rücksicht auf Angehörige anderer Anschauungen niemals gehemmt werden darf«. Das Ministerium stellte anheim, wieweit »etwa Nichtarier von Fall zu Fall« von einzelnen Unterrichtsstunden und Schulfeiern, also von besonders der Schulung dienenden Veranstaltungen, befreit werden sollten.¹¹³

Nach diesem Verfahren dürfte in der Regel versucht worden sein, der Hauptaufgabe auch des Unterrichts zu genügen. In der Gelehrten-
schule des Johanneums verfolgte Schulleiter Dr. Werner Puttfarcken, der die Behörde wiederholt vergeblich ersucht hatte, seiner Anstalt den Zugang weiterer jüdischer Schüler zu ersparen,¹¹⁴ dagegen einen bewußt auf Hinausekelung zielenden Kurs.¹¹⁵ Er ließ den jüdischen Schülern »besondere Plätze in der Klasse« anweisen, schloß sie aus von der Teilnahme »an allen Veranstaltungen, die das Gepräge kameradschaftlichen Gemeinschaftlebens tragen und über den Rahmen des Unterrichts hinausgehen«.¹¹⁶ Für den Unterricht hatte Puttfarcken im Einvernehmen mit Präsident Witt und Oberschulrat Dr. Behne Richtlinien für die Behandlung der Judenfrage herausgegeben¹¹⁷ und ihre Durchführung innerhalb einer befristeten Zeit selbst kontrolliert. Daß daraufhin »eine Reihe von Abmeldungen jüdischer Schüler sowie eine bewußtere Stellungnahme der deutschen Schüler gegenüber den jüdischen« erfolgte, genügte Schulleiter Dr. Puttfarcken nicht. Er beklagte sich erneut bei der Behörde über die »immer noch viel zu hohe Zahl« jüdischer Schüler (20 bei einem Gesamtschülerstand von 530!) und »besonders auch von Halbjuden« (»Mischlinge« insgesamt 22!), »die ihres jüdischen Aussehens wegen in der Öffentlichkeit schon oft Anstoß erregt« hätten.¹¹⁸ Es ist möglich, daß einzelne Lehrer des Johanneums sich dem anti-jüdischen Kurs Puttfarckens offen oder stillschweigend widersetzten. Daher wird die Frage, ob der in Puttfarckens Äußerungen zutage tretende Geist derjenige gewesen sei, in dem das sich stets aristokratisch gebende humanistische Gymnasium mit über 400jähriger Tradition während des Dritten Reiches gearbeitet habe, offenbleiben müssen.¹¹⁹

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang schließlich noch die Umbenennung einer höheren Schule Hamburgs. In der Staatsratssitzung am 6. Februar 1935 hatte Kreisleiter Walter Gloy auf Wunsch des Kreisamtsleiters des NSLB Studienrat Richard Lüth, des stellvertretenden Schulleiters der Anstalt, gefordert, daß das Heinrich-Hertz-

Realgymnasium nach Albert Leo Schlageter umbenannt werde. Gloy hatte hierzu ausgeführt: »Mag Heinrich Hertz ein berühmter Physiker oder sonst was gewesen sein, der Name sagt schon, er ist ein Jude, ein geborener Ostjude und damit ist er sicherlich ein Gegner unseres Volkes gewesen, ganz unabhängig davon, was er als Wissenschaftler geleistet hat«. ¹²⁰ Von Senator von Allwörden war daraufhin die Erfüllung dieser Forderung in Aussicht gestellt worden, »sowie ein besonderer Anlaß sich ergibt«. ¹²¹ Ein solcher Anlaß ergab sich im September 1935 mit dem Reichsbürgergesetz, dem Ende August eine Anweisung der Landesunterrichtsbehörde an die öffentlichen Schulen vorausgegangen war, daß »der Judenfrage im Unterricht noch mehr Zeit als bisher gewidmet werden« müsse. ¹²² Allerdings wurde – auf wessen mäßigenden Einfluß hin, hat sich nicht feststellen lassen – von der Umbenennung des Heinrich-Hertz-Realgymnasiums nach Schlageter abgesehen; die Schule erhielt am 19. September 1935 den Namen »Realgymnasium am rechten Alsterufer«. ¹²³

Fast drei Jahrzehnte zuvor, als dem zweiten hamburgischen Realgymnasium vom Senat der Name von Heinrich Hertz, einem ehemaligen Schüler des Johanneums, beigelegt worden war, hatte der Vater des früh verstorbenen Wissenschaftlers, Senator Dr. Gustav Hertz, an den Präsidenten des Senats ein Dankschreiben gerichtet, in dem es heißt: »Eine Stadt, die die Verdienste ihrer Söhne so anerkennt, verdient deren viele, die ihren Ruhm vermehren«. ¹²⁴ Mit der Hinausdrängung und Hinausekelung der jüdischen Schüler aus den Schulen und mit der Tilgung des Andenkens an Heinrich Hertz als einen großen »Ehemaligen« brach im hamburgischen Schulwesen die Tradition, die in solcher Anerkennung ihren Ausdruck gefunden und die Familien nicht nur der Verdientesten unter den Juden Hamburgs jahrzehntelang mit der »geliebten Vaterstadt« ¹²⁵ verbunden hatte, abrupt ab.

Diese Maßnahmen sind einerseits im größeren Zusammenhang der Ausschaltung der Juden aus dem bürgerlichen und wirtschaftlichen Leben Deutschlands und der Vorbereitung der späteren »Endlösung« zu sehen. Andererseits fügen sie sich als ein wichtiger Bestandteil in den engeren Rahmen der nationalsozialistischen Schulreform ein. Ihr Ergebnis bildete die »rassische« Gleichschaltung der Schüler, und diese wiederum stand, wie gezeigt werden konnte, mittelbar im Dienst einer einheitlichen Durchführung nationalsozialistischer Schulung.

Die Umschulung der »Marxisten«-Kinder

Der zweite Problemkreis, der im Zusammenhang mit der Schülerschaft zu behandeln ist, betrifft Umschulungsmaßnahmen, die die politische Gleichschaltung der Schüler aus sozialistischen Elternhäusern zum Ziel hatten. Hierzu ist zunächst noch einmal die Frage des Religionsunterrichts aufzunehmen. Die bereits besprochenen Versuche, nach 1933 den Religionsunterricht zum obligatorischen Lehrfach zu machen oder — wie in Hamburg — ohne besondere Verordnung die Teilnahme möglichst aller Schüler an diesem Unterricht durchzusetzen, dienten nämlich vor allem der Umschulung von Kindern aus solchen Elternhäusern. Die durch Druck seitens der Schule oder auch nur durch die Erwartung von Nachteilen für ihre Kinder auf Seiten der Eltern erzwungene Teilnahme von Dissidenten am Religionsunterricht konnte nur den Sinn haben, die freidenkerisch erzogenen Schüler in Gegensatz zu ihren Elternhäusern zu bringen. Die Weimarer Verfassung hatte deshalb gerade auf diesem Gebiet mit Nachdruck den »Grundsatz der Freiheit« ausgesprochen und Elternrecht sowie Glaubens- und Gewissensfreiheit grundrechtlich gewährleistet. Mit dem Anspruch der Nationalsozialisten, die »gesamte Erziehung der deutschen Volksgenossen zu deutschen Staatsbürgern« habe »in den Händen des Staates« zu liegen,¹¹⁶ und mit den Maßnahmen zur Gleichschaltung des Unterrichts und der Schüler, die aufgrund dieses Anspruchs erfolgten, war dieser freiheitlich-demokratischen Tradition eine radikale Absage erteilt worden. Gebrochen war damit aber auch mit der reformerischen und pädagogischen Tradition der Zeit vor und nach 1918, im Bereich der Volksschule die Entfremdung von Schule und Haus zu überwinden und in der Schularbeit möglichst an die Überzeugungen des Elternhauses anzuknüpfen, auf jeden Fall aber sie zu achten.

In der Begründung zu dem bereits zitierten Entwurf des Reichsinnenministeriums für ein »Gesetz über den christlichen Religionsunterricht in den Schulen« vom Sommer 1933 wird nicht verkannt, daß ein obligatorischer Religionsunterricht in vielen Fällen einen Widerspruch zwischen Schule und Elternhaus entstehen lassen und die dissidentischen Kinder, besonders bei »Gegenwirkungen der Eltern gegen die Erziehungsarbeit der Schule«, harten Spannungen aussetzen würde. Auch wird durchaus realistisch gesehen, daß religiöse Unterweisung ohne innere Beteiligung und ohne Rückhalt in der Familie »der vollen Wirkung einer das ganze Sein formenden Kraft« ermangele. Das aber lasse sich, da die Aufgabe der Schule in der »Erziehung der Jugend zu Volk und Staat« zu sehen sei, nicht ver-

meiden. In dieser Lage könne der Staat »umsoweniger auf seinen Erziehungsanspruch und auf dessen Anerkennung durch Widerstrebende verzichten, je stärker er vor der Aufgabe steht, die verlorene Einheit des Volkskörpers wiederzugewinnen und die Grundlagen seines gefährdeten Daseins wiederherzustellen«. ¹²⁷

Danach kann kein Zweifel daran bestehen, daß in den ersten beiden Jahren nach 1933 der Religionsunterricht nicht zuletzt der Umschulung und politischen Gleichschaltung der Dissidenten-Kinder diene, die in der Regel aus sozialistisch-freidenkerischem Elternhaus kamen. Dies galt ganz besonders für Hamburg, wo in den Jahren vor 1933 mehr als 20 Prozent der Volksschüler im Stadtgebiet an dem freidenkerischen Lebenskundeunterricht der Schulen teilgenommen hatten. ¹²⁸ Zur Wiederherstellung der »verlorenen Einheit«, dem Ziel nationalsozialistischer Schulreform gegenüber dem politischen und weltanschaulichen Pluralismus der Weimarer Zeit, mußte daher auch der Religionsunterricht herhalten, an dem sich seit dem Entstehen der Hamburger Reformbewegung die Geister besonders heftig geschieden hatten.

Ein weiteres Umschulungsproblem sah die hamburgische Landesunterrichtsbehörde in den ersten Jahren nach 1933 durch die zur Entlassung gelangenden Volksschüler gegeben. Dieses Problem hatte außer einer politischen auch eine wirtschaftliche Seite. Es handelte sich hier nämlich um zahlenmäßig besonders starke Jahrgänge. ¹²⁹ Aussicht, diese Volksschulabsolventen alle in Lehrstellen oder in einer Erwerbstätigkeit unterzubringen, bestand nicht. An einer größeren Zahl jugendlicher Arbeitsloser aus den Unterschichten, zumal aus der sozialistischen Arbeiterschaft, konnte dem nationalsozialistischen Staat nicht gelegen sein. Deshalb führte Hamburg für solche Schüler und Schülerinnen, die nach der Entlassung aus der Volksschule nicht in eine Lehre oder direkt in einen Beruf übertreten konnten, ein »allgemeines Berufsjahr« ein. ¹³⁰

Diese Maßnahme war, vom wirtschaftlichen Standpunkt betrachtet, weitaus sachgemäßer und vernünftiger als die ebenfalls Ostern 1934 in Preußen von Minister Rust gesetzlich angeordnete generelle »Landjahrpflicht« für die schulentlassene Stadtjugend. Sie war praktisch und finanziell von heute auf morgen undurchführbar, weshalb denn auch im ersten Jahr nur 20.000 bis 30.000 Jugendliche erfaßt werden konnten. ¹³¹ Mit dem preußischen Landjahr war keine Verlängerung der Schulpflicht verbunden; es unterstand deshalb auch nicht der Leitung durch die Schulaufsichtsbehörden. Vielmehr handelte es sich bei dem Landjahr um eine Einrichtung, die einerseits von ideologischer

Land- und Bauernromantik bestimmt war, andererseits aber der systematischen Schulung der Volksschulabsolventen in geschlossenen Heimen ohne Verbindung mit dem Elternhaus dienen sollte.

Abweichend hiervon erstrebte die hamburgische Landesunterrichtsbehörde mit dem »Berufsjahr« als einem 9. Schuljahr eine Zusammenfassung der beschäftigungslosen Schulentlassenen für 25 Stunden in der Woche, für die auf hamburgischem Staatsgebiet vorhandene Schulgebäude zur Verfügung standen. Dieser — schulgeldfreie! — Unterricht diente zum größten Teil der allgemeinen beruflichen Vorbildung in kaufmännischen, gewerblichen und hauswirtschaftlichen Klassen. Der erfolgreiche und regelmäßige Besuch der Berufsvorklasse befreite für den Fall, daß der Jugendliche nach Abschluß des Berufsjahres in eine entsprechende Lehre oder Arbeit eintrat, von einem Teil des Pflichtunterrichts in der Berufs- oder Gewerbeschule. Dadurch war ein zusätzlicher Anreiz geboten, der es unter den bestehenden wirtschaftlichen Verhältnissen selbst sozialistischen Eltern erleichtern mochte, ihre Kinder der massiven politischen Schulung ausgesetzt zu sehen, die neben der Berufsvorbildung stattfand.

Bei dieser Schulung handelte es sich um einen »lebendigen und wirklichkeitswahren, breit angelegten volkskundlichen Unterricht«, der die Jugendlichen zu »staatspolitisch leistungsfähigen und leistungsbereiten Menschen« machen sollte, ferner um sogenannten Volkssport, das heißt vorwiegend Geländesport, der ihrer Entwicklung zu »gesunden, kräftigen und wendigen Menschen« diene.¹³² Dieses Schulungsprogramm lag vorwiegend in den Händen von 40 HJ-Führern, die hierfür im Schnellverfahren zusätzlich ausgebildet worden waren.¹³³ Ziel des allgemeinen Berufsjahres war die Vermittlung von nationalsozialistischer »Berufsgesinnung«. Die für das Berufsjahr in Frage kommenden Jugendlichen hatten die Schule vorwiegend in der Weimarer Zeit besucht. Sie stellten für die Nationalsozialisten »die Jugend der Umbruchzeit« dar, mit der der nationalsozialistische Staat dennoch »bei der Erledigung seiner großen Aufgaben arbeiten« müsse und die daher für ihn »unentbehrlich« sei. Deshalb sollten diese Jugendlichen lernen, »über die Vorteile des Individuums die größeren Aufgaben eines Berufes für die Volksgemeinschaft« zu stellen.¹³⁴

Die Mittel zur Durchführung des allgemeinen Berufsjahres stellte zu einem Teil der hamburgische Staat, zum anderen Teil — weil Hamburg als Notstandsgebiet galt — das Reich bereit.¹³⁵ Im Schuljahr 1934/35 wurden ungefähr 3.500 Schulentlassene durch das allgemeine Berufsjahr erfaßt, davon 2.600 Mädchen. Im Sommer 1935 waren es 3.700 Volksschulabsolventen, davon 2.500 Mädchen. Im Winter

1935/36 ging die Zahl bereits merklich zurück, und zwar auf 2.800 Teilnehmer, davon fast 2.000 Mädchen.¹³⁶ Präsident Witt hielt dieses Berufsjahr – »politisch betrachtet« – für die »sozialistischste Maßnahme«, die die Landesunterrichtsbehörde habe treffen können. Es handle sich dabei »um die Förderung und um die Eingliederung des Jungarbeiters in Staat und HJ«. Die meisten Jugendlichen stammten aus »Familien, die für die HJ nicht sehr viel übrig haben«. Hier könnten »durch Maßnahmen der Schule« Jugendliche erfaßt und für die HJ gewonnen werden, an die diese sonst nicht herangekommen wäre.¹³⁷

Es liegt auf der Hand, daß es sich bei dem allgemeinen Berufsjahr nur um eine Übergangsmaßnahme der Behörde handeln konnte, die entbehrlich wurde in dem Maße, in dem es einerseits dem Staat gelang, die Arbeitslosen in Lohn und Brot zu bringen, und in dem andererseits die Schule es vermochte, bei den Jahrgängen, die der »Jugend der Umbruchzeit« folgten, für eine »Eingliederung in Staat und HJ« schon vor der Schulentlassung hinreichend zu sorgen.

Die Gleichschaltung von Schule und Erziehung und das Problem der Einheit

Die nationalsozialistische Schulpolitik verstand und praktizierte wie im vorliegenden Kapitel gezeigt werden konnte, innere Reform als Gleichschaltung von Schule und Erziehung im Sinne der rassebiologisch begründeten nationalsozialistischen Weltanschauung. Diese Gleichschaltung erstreckte sich auf die Lehrerschaft, den Unterricht und die Schüler. Sie bedeutete Abschaffung der demokratischen Selbstverwaltung und Durchsetzung des Führerprinzips, Umfunktionierung von Bildung und Erziehung in nationalsozialistische Schulung, negative Auslese der aus »rassischen« Gründen zur Schulung prinzipiell Ungeeigneten, vor allem der jüdischen Schüler, und Umschulung der von Haus aus »Andersdenkenden«, vornehmlich der Kinder aus sozialistischen Familien.

Ziel dieser Gleichschaltung war die Formung eines neuen Menschentyps: Menschen »von nordischer Artung und Volkheit«, wie der Hamburger Landesschulrat Schulz formulierte, »politische Menschen, die als ausgreifende Kämpfer in Führung, Gefolgschaft und Kameradschaft, als lebensstüchtige Arbeiter im Lager, Beruf und Stand das Dritte Reich tatenfroh vorantragen«.¹³⁸

Darin bestand letzten Endes die »Einheitlichkeit und Bestimmtheit der Zielsetzung«¹³⁹ nationalsozialistischer Schulreform, eine barbarische

Zielsetzung, die als solche wie auch in den zu ihrer Verwirklichung angewandten Methoden einen radikalen Bruch mit der bisherigen pädagogischen und reformerischen Tradition darstellte. Es ging dabei um Wiedergewinnung der Einheit, die im Zuge der demokratisch-pluralistischen Entwicklung der zurückliegenden fünf Jahrzehnte verlorengegangen war, im Sinne nationalsozialistischer Wertvorstellungen. Insofern war die Gleichschaltung von Schule und Erziehung Teil jenes totalen Gleichschaltungsprozesses, mit dem der Nationalsozialismus die sogenannte Volksgemeinschaft erzwang.

3] Maßnahmen und Pläne zur äußeren Reform

Die Untersuchungen zur äußeren Reform nach 1919 haben ergeben, daß es in der Weimarer Zeit nicht gelang, die »Einheitsschule im sozialen Sinne« in der Form zu schaffen, in der sie, wie Anschütz treffend formulierte, von der Reichsverfassung intendiert war: als »Gegensatz zu jeder Art von Standes- oder Gesellschaftsklassenschule«.¹ Das lag einmal daran, daß die Einheitsschulreform mit der Einführung der nur vierjährigen »für alle gemeinsamen Grundschule« auf halbem Wege stehengeblieben war. Die höhere Schule hatte ihren Standescharakter nicht verloren, was auch daher rührte, daß sie in ihren traditionellen Typen einer grundlegenden pädagogisch-didaktischen Reform nicht unterzogen worden war und damit in der Art der von ihr vermittelten Bildung den sozial trennenden Zuschnitt noch weitgehend beibehalten hatte. Zum anderen war mit den Privatschulen, vor allem mit den privaten Vorschulen, die Standesschule in einer Form bestehen geblieben, die gerade in Hamburg in besonderem Maße, wenn auch unter dem Einfluß der Wirtschaftskrise in stark abnehmendem Umfang, die soziale Trennung der Schüler gefördert hatte.

Die Nationalsozialisten hatten in ihrem Schulprogramm keinen Zweifel daran gelassen, daß sie entschlossen waren, im Bereich der äußeren Reform die Ansätze von 1919/20 weiterzuführen, die Einheitsschulreform voranzutreiben und vor allem dem sozial exklusiven Privatschulwesen ein Ende zu bereiten.² Im folgenden sollen zunächst die hamburgischen Maßnahmen in der Privatschulfrage in den ersten Jahren nach 1933, verbunden mit einem Ausblick auf die im Frühjahr 1936 vom Reich eingeleitete Regelung, dargestellt werden. Sodann

sind — ebenfalls mit einem Ausblick auf die spätere reichseinheitliche Reform — hamburgische Pläne zum Ausbau der Einheitsschule zu erörtern.

Entwicklung und Ende der privaten Vorschulen nach 1933

Am 10. April 1933, gut einen Monat nach seiner Wahl, erließ der Hamburger Senat ein Gesetz, durch das die Bedingungen verschärft wurden, unter denen Vorstehern bzw. Unterhaltsträgern hamburgischer Privatschulen die Konzession entzogen werden konnte.³ Eine Anpassung der bis dahin geltenden gesetzlichen Vorschriften an die Bestimmungen des Artikels 147 der Reichsverfassung⁴ war an sich seit 14 Jahren fällig. Sie hätte vor allem darin bestehen müssen, praktikable Handhaben gegen eine »Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern« zu schaffen. Dem Senat ging es aber im April 1933 weniger darum, eine Übereinstimmung der bestehenden Privatschulen mit den Vorschriften der Weimarer Verfassung herbeizuführen, als vielmehr darum, gesetzliche Möglichkeiten zur politischen Gleichschaltung des Privatschulwesens zu schaffen. Deshalb waren die verschärfenden Regelungen dieses Gesetzes vom 10. April möglichst vage gehalten. Die Genehmigung zum Betrieb einer Privatschule sollte entzogen werden, wenn wiederholt »den gesetzlichen Vorschriften nicht nachgekommen« würde, wenn die Schüler »durch den Unterrichtsbetrieb und die Einrichtungen der Schule in sittlicher oder gesundheitlicher Beziehung gefährdet« erschienen und nach Anforderung durch die Behörde Abhilfe nicht erfolgte oder ganz einfach, »wenn Umstände hervortreten« sollten, die der Behörde »das Recht« gäben, eine nachgesuchte Genehmigung zu versagen. Eine weitere Bestimmung schließlich, durch die die Schulunternehmer zum Nachweis der für einen einwandfreien Schulbetrieb erforderlichen Mittel verpflichtet wurden, läßt erkennen, daß im Gegensatz zum Staat der Inflationszeit zehn Jahre zuvor der hamburgische Staat von 1933 entschlossen war, Privatschulen in wirtschaftlich schwieriger Lage beschleunigt eingehen zu lassen.

Die Zeit nach 1933 war den Privatschulen noch weniger günstig als die der Wirtschaftskrise. In den Jahren 1929/30 bis 1931/32 war der Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen Hamburgs von 11,35 auf 9,35 Prozent abgesunken,⁵ der Anteil der privaten Vorschüler an der Gesamtzahl der Grundschulpflichtigen von 9,58 auf 7,25 Prozent. Nach 1933 setzte sich die Abwanderung zu den öffentlichen Schulen in verstärktem Maße fort. Von

1933/34 bis 1935/36 sank der Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen von 7,52 auf 6,67 Prozent, der Anteil der privaten Vorschüler an der Gesamtzahl der Grundschulpflichtigen von 6,18 auf 4,87 Prozent. Der Verfall des hamburgischen Privatschulwesens, der in diesen Zahlen zum Ausdruck kommt, dürfte nur zum geringeren Teil darauf zurückzuführen sein, daß das Gesetz »gegen die Überfüllung der Schulen und Hochschulen« vom 25. April 1933, mit dem der Zugang zu den weiterführenden Bildungsanstalten und vor allem der Anteil der jüdischen Schüler an den Zugängern reduziert werden sollte, auch auf die Privatschulen Anwendung fand. Neben den weiterhin schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen waren es zweifellos insbesondere der politische Umschwung sowie die umgehende nationale und zunächst auch christliche Ausrichtung des öffentlichen Schulwesens, die dazu beitrugen, daß zahlreiche Eltern, die bisher unter schweren finanziellen Opfern ihre Kinder der Staatsschule ferngehalten hatten, im Zeichen der »Volksgemeinschaft« auf die soziale Absonderung verzichteten.

Dieser verstärkte Trend zu den öffentlichen Schulen führte in den Jahren 1933 bis 1935 zum Eingehen von zunächst nur drei Privatschulen, darunter zwei Vorschulen.⁶ Führende Nationalsozialisten der Hansestadt, so vor allem Reichsstatthalter Karl Kaufmann und Senator Georg Ahrens, vertraten die Auffassung, dieser Prozeß des natürlichen Absterbens der Privatschulen verlaufe zu langsam. Nach einer Unterredung beim Reichsstatthalter, bei der dieser selbst das Problem der Privatschulen angeschnitten hatte, ersuchte Ahrens am 10. November 1934 den Leiter der Verwaltung für Kulturangelegenheiten, Senator Wilhelm von Allwörden, die Frage der Aufhebung der Privatschulen zu prüfen. Ahrens ging dabei von Artikel 147 der Reichsverfassung aus und stellte durchaus zutreffend fest, durch die Privatschulen werde gerade das erreicht, was die Verfassung ausschließe, daß nämlich eine »Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern« gefördert werde. Ausdrücklich nannte Ahrens dabei die Bertram-Schule, in der dies — wie an anderer Stelle gezeigt — stets in besonderem Maße der Fall gewesen war.⁷

Aufgrund dieses Ersuchens erstattete der Regierungsdirektor in der Landesunterrichtsbehörde, Rudolf Flemming, einen Bericht, der sowohl über den Standpunkt der Behörde in der Privatschulfrage als auch über die Politik, die hierzu bis dahin vom Reich aus verfolgt worden war, Aufschluß gibt.⁸ Flemming, der ohne weiteres anerkannte, daß der »heutige Staat« prinzipiell für sich das Monopol in der Unterhaltung allgemeinbildender Schulen in Anspruch nehme und daß das

Weiterbestehen privater Schulen dieser Art »mit der heutigen Staatsauffassung nicht recht in Einklang zu bringen« sei, führte zunächst zwei schulpolitische Gründe an, die eine Aufhebung der Privatschulen nicht geraten erscheinen ließen. Einmal wies er auf das Bestehen zweier jüdischer Privatschulen hin, durch die die öffentlichen Schulen »von jüdischen Elementen« entlastet würden und deren Fortbestehen daher den »Grundtendenzen des nationalsozialistischen Staates« durchaus entspreche. So habe auch der Reichsinnenminister gegen die Existenz jüdischer Privatschulen keine Einwendungen erhoben.⁹ Ferner sei der Behörde zur Kenntnis gelangt, daß außerhalb Hamburgs in verschiedenen Orten private jüdische Volksschulen sogar aus öffentlichen Mitteln unterstützt würden. Aus all diesen Gründen habe Senator von Allwörden erklärt, er lege »entschieden Wert darauf, daß die in Hamburg bestehenden jüdischen Schulen nicht angetastet würden«. Als zweites Argument gegen die Aufhebung der Privatschulen führte Flemming die katholischen Gemeindeschulen an. Nach den Schulartikeln des Reichskonkordats vom 20. Juli 1933 würde Hamburg im Falle der Aufhebung dieser Schulen Ersatz in Form staatlicher katholischer Konfessionsschulen schaffen müssen und dabei sowohl finanziell als auch im Hinblick auf Lehrerbildung und Schulaufsicht in eine schwierige Lage geraten.¹⁰ Schließlich erläuterte Flemming die bestehende Rechtslage. Danach war eine Aufhebung der privaten Vorschulen durch Landesgesetz nicht möglich, solange die Länder durch reichsgesetzliche Bestimmungen aus dem Jahr 1927 gebunden waren, wonach ein Abbau nicht erfolgen durfte, bevor nicht durch Reichsgesetz die Entschädigung der Unterhaltsträger geregelt sei.¹¹ Reichsinnenminister Frick hatte in einem Erlaß vom 17. Januar 1934, auf den Flemming Bezug nahm, die Länder darauf hingewiesen, daß sie bestehende Reichsgesetze weiterhin anzuwenden hätten, auch wenn diese nationalsozialistischen Auffassungen nicht voll zu entsprechen schienen.

Sowohl Präsident Witt als auch Senator Ahrens machten sich die von Flemming dargelegte Auffassung zu eigen, nicht aber Reichsstatthalter Kaufmann. Am 20. Dezember 1934 berichteten die Hamburger Tageszeitungen über eine Massenversammlung des Kreises Neustadt der NSDAP, auf der Kaufmann sich in einer Rede des längeren zu Schulfragen und insbesondere zur Frage der Privatschulen geäußert hatte. Der »Klassengeist«, so hatte Kaufmann ausgeführt, müsse »für alle Zeiten verschwinden«. Bereits in der Jugenderziehung sei mit seiner »Ausmerzung« zu beginnen. Deshalb bestehe der Plan, die Privatschulen aufzuheben.¹² Ob Kaufmann bereits Kenntnis davon hatte, daß im Reichserziehungsministerium zu dieser Zeit erste Vorbereitun-

gen für eine reichseinheitliche Aufhebung der privaten Vorschulen getroffen wurden und ob daher seine öffentliche Stellungnahme zur Privatschulfrage vor den Parteigenossen der Neustadt, einem ehemals stark kommunistischen Viertel, dem Zweck diene, die Stimmung gerade in diesen Parteikreisen gegen die Privatschulen als Hort des »Klassegeistes« einzustellen, den das nationalsozialistische Regime zu beseitigen entschlossen sei, muß hier offengelassen werden.

Tatsache ist, daß das Reichserziehungsministerium bereits am 22. Dezember 1934 die Unterrichtsverwaltungen der Länder um beschleunigte Mitteilung näherer Angaben über die bestehenden privaten Vorschulen und Vorschulklassen sowie über deren Unterhaltsträger und Lehrkräfte ersuchte.¹³ Präsident Witt legte daraufhin dem Reichserziehungsminister im Sinne des Berichts von Regierungsdirektor Flemming vom 5. Dezember 1934 die Gründe dar, weshalb Hamburg die beiden jüdischen Privatschulen und die katholischen Gemeindeschulen vom Abbau verschont wissen wollte. Dem Abbau der übrigen privaten Vorschulen und Vorschulklassen stimmte Witt dagegen uneingeschränkt zu.¹⁴ Am 26. Januar 1935 fand in der Landesunterrichtsbehörde eine Besprechung mit den Schulvorstehern der Privatschulen statt, bei der diese vorsorglich auf den zu erwartenden Abbau ihrer Grundschulklassen hingewiesen wurden.¹⁵ Der Abbau begann jedoch erst ein Jahr später. Er wurde eingeleitet durch einen Erlaß des Reichserziehungsministers vom 4. April 1936, in dem es über die privaten Vorschulen heißt, der Fortbestand dieser »Einrichtungen, die der konfessionellen und standesmäßigen Sonderung Vorschub leisten«, sei »mit dem Gedanken der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft unvereinbar«.¹⁶

Damit war ein Schritt getan, den bereits die Reichsverfassung und das Reichsgrundschulgesetz vom April 1920 in Aussicht gestellt hatten. Für seine Durchführung waren von der Hamburger Bürgerschaft im April 1926 rechtzeitig landesgesetzliche Vorkehrungen getroffen worden,¹⁷ die aber wirkungslos geblieben waren, weil im Reichstag ab 1925 eine kulturpolitisch konservative Mehrheit bestand, die aufschiebende Reichsgesetze durchzubringen vermochte. Der nationalsozialistische Staat hatte mit parlamentarischen Konstellationen nicht zu rechnen. Für ihn war der Abbau der Vorschulen aber auch deshalb sehr viel weniger problematisch, weil inzwischen die Wirtschaftskrise und die »nationale Revolution« eine verstärkte Abwanderungsbewegung zu den öffentlichen Schulen in Gang gesetzt hatten, durch die die Frage der Entschädigung von Unterhaltsträgern privater Anstalten in besonderen Härtefällen zwar nicht gegenstandslos, aber doch erheblich einfacher geworden war.

Die Lösung der Privatschulfrage im nationalsozialistischen Staat

Im folgenden ist nun nur noch ein Ausblick auf die weiteren vom Reich ausgehenden Regelungen in der Privatschulfrage zu geben. Er wird sich einmal auf Maßnahmen gegen die nach dem Abbau der Vorschulen und Vorschulklassen noch verbliebenen Privatschulen beziehen, zum anderen auf Entwicklung und Schicksal der beiden jüdischen Schulen in Hamburg.

Die erste gravierende Maßnahme gegen die weiterführenden Privatschulen ging vom Reichsinnenministerium aus. Durch einen Erlaß vom 9. September 1937 wurde angeordnet, daß es sich »mit den Pflichten eines Beamten des nationalsozialistischen Staates« nicht vertrage, wenn er seine Kinder »ohne zwingende Gründe« einer privaten Schule zuführe. Die Kultur- und Schulbehörde in Hamburg zögerte die Bekanntgabe dieses Erlasses bis nach den Herbstferien hinaus und ließ Vorkehrungen für nötige Umschulungen von Beamtenkindern erst zu Ostern 1938 treffen.¹⁸ Diese Maßnahme zielte eindeutig darauf ab, die Privatschulen nach und nach auszuhungern, aber wiederum nicht so schnell, daß das öffentliche Schulwesen von heute auf morgen eine größere Zahl von Privatschülern hätte übernehmen müssen.

In Hamburg waren infolge des Abbaus der privaten Vorschulen in den Jahren 1936/37 sechs Privatschulen eingegangen. Die Umschulungen von Beamtenkindern veranlaßten Ostern 1938 weitere sechs Privatschulen zur Einstellung des Unterrichtsbetriebes. Aus demselben Grund sahen die beiden orthodox-lutherischen Anstalten, die St. An-schar- und die Elise-Averdieck-Schule, sich Ostern 1938 zur Zusammenlegung ihrer dezimierten Klassenverbände genötigt. Damit war das hamburgische Privatschulwesen, das 1925 noch — ohne die katholischen Gemeindeschulen und die jüdischen Schulen — 42 allgemeinbildende Anstalten umfaßt hatte, auf 18 Schulen zusammengeschmolzen, deren wirtschaftliche Lage infolge der weiterhin rückläufigen Schülerzahl keineswegs günstig gewesen sein dürfte.

Zur Probe darauf, welche von ihnen sich trotzdem aus eigener Kraft würden behaupten können, kam es nicht mehr. Bereits Ende Januar 1938 hatte das Reichserziehungsministerium den Unterrichtsverwaltungen erheblich verschärfte Bestimmungen über Zulassung und Anerkennung privater höherer Schulen zugehen lassen. Danach war zunächst zu prüfen, ob für das Fortbestehen solcher Schulen ein »öffentliches Bedürfnis« vorhanden sei. Die Voraussetzungen hierfür waren stark eingegrenzt. Wo für Unterricht und Erziehung durch öffentliche Schulen hinreichend gesorgt war, wurde ein Bedürfnis nur noch aner-

kannt, wenn eine Privatschule eine Sonderaufgabe erfüllte, wobei an die schulische Betreuung von Kindern gedacht war, die aus besonderen, vor allem gesundheitlichen Gründen eine öffentliche Schule nicht besuchen konnten.¹⁹ Im Frühjahr 1939 wurden die Unterrichtsverwaltungen ersucht, dem Reichserziehungsminister innerhalb eines Jahres diejenigen Privatschulen mitzuteilen, die aufgrund dieser Bedürfnisüberprüfung anerkannt worden seien.²⁰ Damit war über das Schicksal der hamburgischen Privatschulen grundsätzlich bereits entschieden.

In Hamburg fiel die Unterrichtung der Privatschulleitungen hierüber mit dem Kriegsausbruch zusammen. In einer Besprechung am 5. September 1939 teilte Oberschulrat Dr. Oberdörffer den Leitern und Leiterinnen mit, die Schulverwaltung sehe sich, nachdem durch den Abbau der Vorschulen und Vorschulklassen die Schülerzahl der Privatschulen stark zurückgegangen sei, durchaus in der Lage, die restliche Schülerschaft in die öffentlichen Schulen zu übernehmen. Für den Fortbestand der Privatschulen könne daher ein öffentliches Bedürfnis nicht mehr anerkannt werden.²¹ Sechs ausgewählten Schulen, von denen später drei als Staatsschulen weitergeführt wurden, gestattete die Behörde, den Unterrichtsbetrieb bis Ostern 1940 fortzusetzen.²² Den übrigen Schulleitungen wurde eröffnet, daß sie ihre Anstalten zum 1. Oktober zu schließen hätten. Dr. Oberdörffer forderte diese Leiter und Leiterinnen auf, einen Entwurf für eine Pressenotiz einzureichen, durch die den Eltern und der Öffentlichkeit die bevorstehende Auflösung der Schulen bekanntgegeben werden sollte.²³ Der Text, den daraufhin Gustav Bertram, der Vorsteher der exklusivsten unter den hamburgischen Privatschulen, vorlegte, ist nicht veröffentlicht worden. Er beginnt mit dem Satz: »Der Gewalt der Geschehnisse uns beugend, haben wir, die unterzeichneten Privatschulen, in engem Einvernehmen mit der Schulverwaltung uns entschlossen, unsere Schulen mit dem 30. September zu schließen.«²⁴

Damit war die Frage, ob die Erziehung »Sache der Familie« oder »Sache des Staates« sei, in der vor allem die führenden Kreise Hamburgs bis dahin im traditionellen Sinn an der Privatschule festgehalten hatten, endgültig zugunsten der Staatsschule entschieden. Der hamburgische Staat der Weimarer Zeit hatte in den Inflationsjahren das damals noch sehr viel umfangreichere Privatschulwesen, das ihm — im wirtschaftlichen Zusammenbruch begriffen — widerstandslos zuzufallen schien, mit Subventionen gestützt, weil er sich nicht in der Lage sah, Schüler, Lehrer und Schulgebäude zu übernehmen. In der darauf folgenden Zeit wirtschaftlicher Stabilisierung hatten ihm die für einen schrittweisen Abbau erforderlichen gesetzlichen Handhaben nicht zur

Verfügung gestanden. So blieb es dem nationalsozialistischen Staat vorbehalten, die privaten Standesschulen, für die ein pädagogisches oder ein sonstiges »öffentliches Bedürfnis« längst nicht mehr bestand, gewaltsam zu beseitigen. Dabei ist nochmals zu bedenken, daß dies nur geschehen konnte, weil ein Teil des Privatschulpublikums in den Jahren 1929 bis 1935 von sich aus zu den öffentlichen Schulen abgewandert war und weil der nationalsozialistische Staat über die Zwangsmittel verfügte, die einen weiteren sukzessiven Abbau ermöglichen.

*Funktion und Schicksal der jüdischen Privatschulen in
Hamburg nach 1933*

Die beiden jüdischen Schulen in Hamburg blieben noch einige Jahre länger bestehen als das übrige Privatschulwesen. Bei ihnen handelte es sich um die Volks- und Realschule für Mädchen in der Carolinenstraße, die von der Jüdischen Gemeinde unterhalten wurde, und um die Talmud-Tora-Schule am Grindelhof, eine Oberrealschule für Knaben, die ebenfalls einen Volksschulzug führte. Als Stiftungsschule hatte die Talmud-Tora-Schule schon vor 1933 einen jährlichen Staatszuschuß erhalten, der ihr aber in der ersten Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft gestrichen worden war. Da der hamburgische Staat am Fortbestehen der jüdischen Schulen in zunehmendem Maße Interesse gewann, weil sie die öffentlichen Schulen von »jüdischen Elementen« entlasteten, nahm er die Zahlung des Zuschusses an die Talmud-Tora-Schule, die sich aus eigener Kraft nicht hätte halten können, 1935 wieder auf. Allerdings wurde zunächst in Höhe von jährlich 45.000 RM lediglich zu den Kosten für den Volksschulzug beigetragen.²⁵ Mit der restlosen Entfernung der jüdischen Schüler aus den öffentlichen Schulen stieg dann der Zuschuß 1938 auf 150.000 RM, 1939 auf 180.000 RM. Zu dieser Zeit hatte die Talmud-Tora-Schule ungefähr 700 Schüler, die Mädchenschule ungefähr 500 Schülerinnen.²⁶

Im September 1939 wurden die beiden Schulen von der Reichsvereinigung der Juden in Deutschland übernommen und im Schulgebäude an der Carolinenstraße zusammengelegt.²⁷ Als »Volks- und höhere Schule für Juden«, wie die amtlich angeordnete Bezeichnung lautete, hat diese Schule, zunächst unter dem Leiter der Talmud-Tora-Schule, Arthur Spier, nach dessen Auswanderung 1940 unter dem früheren Leiter der Mädchenschule, Dr. Alberto Jonas, bis zum Sommer 1942 unter den denkbar schwierigsten Voraussetzungen die schulische Betreuung der jüdischen Schüler Hamburgs durchgeführt. Im Zusammen-

hang mit der Deportation der Juden in die Konzentrations- und Vernichtungslager, durch die ihre Schüler- und Lehrerschaft in kurzer Zeit erheblich dezimiert wurde, mußte die Schule zum 1. Juli 1942 ihren Unterrichtsbetrieb einstellen.²⁸

Damit war ein besonderes Kapitel hamburgischer Schulgeschichte, das wegen der stets vorbildlichen Leistungen der jüdischen Schulen wie auch zum Andenken an ihre Gründer, Förderer und Leiter einmal in seinem vollen Umfang geschrieben werden sollte, im Rahmen der »Endlösung« gewaltsam abgeschlossen worden.

Nationalsozialismus und Einheitsschulreform in Hamburg und im Reich

Im Bereich der inneren Reform wurde für die Zeit nach 1933 ein radikaler Traditionsbruch festgestellt. Die Untersuchungen zur Privatschulfrage ließen dagegen auf einem für Hamburg besonders wichtigen Teilgebiet der äußeren Reform deutlich Kontinuität der reformerischen Ansätze der Reichsverfassung und der Bestrebungen hamburgischer Schulpolitik nach 1919 erkennen. Im folgenden ist zu fragen, ob sich auch im Bereich der schulorganisatorischen Problematik in den Jahren nach 1933 ein Kontinuum aufweisen läßt. Unter dieser Fragestellung soll zunächst hamburgisches Material zur Einheitsschulreform aus dieser Zeit untersucht werden. Sodann wird es in einem kurzen Ausblick auf die reichseinheitliche organisatorische Schulreform von 1937/38 darauf ankommen zu zeigen, welche Forderungen Hamburgs die nationalsozialistische Umgestaltung des Schulwesens unberücksichtigt ließ, welche dagegen verwirklicht wurden.

Anfang August 1933 erschien im »Völkischen Beobachter« ein Beitrag zur »Neuordnung des deutschen Schulaufbaus«, in dem die Grundsätze dargelegt sind, nach denen Reichsinnenminister Frick die äußere Reform des Schulwesens in Angriff zu nehmen gedachte.²⁹ Die »vorangegangene Epoche« habe den Grundsatz mißachtet, daß Bildung und Ausbildung »sinnvoll und zweckmäßig dem Bedarf anzupassen« seien, heißt es in diesem Beitrag. Eine Ausweitung des Zugangs zu den gehobenen Bildungsbahnen habe dazu geführt, daß nicht Eignung und Bedarf, sondern »nahezu ausschließlich der Erziehungswille der Eltern« den Zustrom zu den weiterführenden Schulen bestimmt hätten. In Verkennung der tatsächlichen Entwicklung des höheren Schulwesens, die ab Mitte der zwanziger Jahre durch rückläufige Tendenz gekennzeichnet war,³⁰ wie auch in Verkennung der Umstände, die während der Wirtschaftskrise zur Beschäftigungslosigkeit zahlreicher

Jungakademiker geführt hatten, wird behauptet, mit dem »Willen zum Aufstieg« sei ein »Abstieg zum Bildungsproletariat« eingeleitet worden. Demgegenüber kenne der »neue Ständestaat« keine »vertikale Rangordnung der Volksschichten« und daher auch keinen »Aufstieg und Abstieg im Sinne des alten Klassenstaates«. Vielmehr stelle der Übergang der Kinder in einen anderen Stand als den der Eltern nur einen Wechsel in horizontaler Richtung dar, der sich unbenachteiligt und nur nach Eignung und Leistung vollziehe. Dabei sichere die staatliche Lenkung des Zugangs zu den verschiedenen Bildungs- und Ausbildungswegen »jedem Stande sein berufliches Betätigungsfeld« und gebe überdies der Allgemeinheit die »Gewähr für die Leistungshöhe jedes Standes im Rahmen der Arbeit des Volksganzen«.

Es kann hier nicht darum gehen, die ständestaatliche Konzeption zu würdigen. Im vorliegenden Zusammenhang sind lediglich die Konsequenzen von Bedeutung, die sich aus der Gegenüberstellung des demokratischen und des ständestaatlichen Bildungsprinzips für die äußere Reform des Schulwesens ergaben. Es war dies einmal eine verstärkte Ausprägung der dreifachen Gliederung des Schulwesens, zum andern eine Verschärfung der Auslese für die höhere Schule. Der Unterschied gegenüber der Zeit vor 1918 mußte dabei vor allem darin zutage treten, daß die Auslese nicht aus sozial privilegierten Schichten, sondern gleichberechtigt aus der Gesamtheit der Grundschüler zu erfolgen hatte. Das auf den Ständestaat zugeschnittene Reform-Modell, das in Fricks Grundsätzen angedeutet war, wies also sowohl reaktionäre als auch gewisse sozialistische Züge auf.

Zur 11. Tagung des Ausschusses für das Unterrichtswesen im November 1933 fertigte das Reichsinnenministerium einen Entwurf für den »Aufbau der deutschen Volksschule« an, der diesen ständestaatlichen Grundsätzen nur sehr begrenzt und in starker Anlehnung an die bestehenden Verhältnisse Rechnung trug.³¹ Neben Stellungnahmen Preußens, Sachsens und Lübecks wurde dem Reichsinnenministerium zu diesem Entwurf eine Denkschrift der hamburgischen Landesunterrichtsbehörde eingereicht, die gerade hierzu scharfe Kritik enthält und in der darzulegen versucht wird, was die neue Leitung der Behörde in Hamburg von einem Reformentwurf aus Berlin erwartet hätte.³² Die Denkschrift präsentiert ein Modell, das einerseits ausdrücklich an die ständestaatlichen Reformprinzipien Fricks anknüpft, andererseits aber auch spezifische Forderungen der hamburgischen Einheitsschulkonzeption aufnimmt.

Dieser Rückgriff auf traditionelle Forderungen zum Ausbau der Einheitsschule setzte bei der Dauer der Grundschule ein. Dem »natio-

nalsozialistischen Gedanken der Volkseinheit und des völkischen Einheitsstaates« entspreche, so heißt es in der hamburgischen Denkschrift, »der Gedanke eines organisch gegliederten Einheitsschulsystems, in welchem die Kinder aller Stände möglichst lange beisammen bleiben« und sich die für alle gleiche grundlegende Bildung in einer gemeinsamen Grundschule aneigneten. Wie schon 1919/20 die Hamburger Reformbewegung und vor allem die Sozialdemokraten, wollte die Landesunterrichtsbehörde diese Grundschule sechsstufig gestaltet wissen. In der verlängerten Grundschule, die verbesserte Möglichkeiten der Begabungsauslese aus allen Bevölkerungsschichten geboten hätte, lag das Moment der Kontinuität, der sozialistische Zug dieses hamburgischen Modells. Das reaktionäre Moment kam dagegen in der Forderung zum Ausdruck, dem »nationalsozialistischen Gedanken der ständischen Gliederung« entsprechend eine »Differenzierung der auf der Grundschule aufbauenden Schulbahnen nach den Bedürfnissen des Berufslebens« vorzunehmen und den Zugang zu diesen verschiedenen Schulbahnen streng zu kontingentieren. Zu diesem Zweck sah die hamburgische Denkschrift einen dreifach gegliederten Mittelbau vor, der aus einem »allgemeinen«, einem »fachlichen« und einem »wissenschaftlichen« Zug bestehen sollte, und anschließend an diesen Mittelbau eine entsprechend gegliederte Oberschule. Dem allgemeinen Zug, der für spätere Industriearbeiter, Handwerker und landwirtschaftliche Arbeiter gedacht war, sollten 50 Prozent der Grundschüler zugeführt werden, der für spätere kaufmännische und technische Angestellte und für mittlere Beamte vorgesehene fachliche Zug sollte 35 Prozent der Grundschüler aufnehmen, der wissenschaftliche Zug, der den späteren Akademikern vorbehalten blieb, nur 15 Prozent. Ein Übergang vom allgemeinen zum fachlichen und von diesem zum wissenschaftlichen Zug war nicht möglich.³³ Vielmehr bestand eine horizontale Verbindung zwischen den drei Gliedern des weiterführenden Schulwesens nur in umgekehrter Richtung, so daß bei der vorgesehenen verschärften Versager-Auslese, die vor allem am Übergang von der Mittel- zur Oberschule vorgenommen werden sollte, damit gerechnet werden konnte, daß von den 15 Prozent derjenigen, die zur wissenschaftlichen Mittelstufe zugelassen wurden, nur ein relativ geringer Teil die Hochschulreife erreichte.

Es ist nicht recht verständlich, wie die Landesunterrichtsbehörde annehmen konnte, mit diesem Modell einen Vorschlag gemacht zu haben, durch den die oft beklagte »Auspowerung« der Volksschuloberstufe sich wirksamer eindämmen ließe als durch die Lösung, die Hamburg in den zwanziger Jahren mit dem Anschluß eines zur mittleren

Reife führenden Oberbaus an den Lehrgang der Volksschule realisiert hatte. Noch weniger verständlich ist, wie in der hamburgischen Denkschrift behauptet werden konnte, dieses Modell entspreche der Forderung nach Beseitigung der »letzten Reste« des Nebeneinanders von Elementarschulen, mittlerem und höherem Schulwesen, das aus »der Feudalzeit« stamme und durch die Schulreformen des 19. Jahrhunderts und des »Weimarer Systems« nicht behoben worden sei. Eine Denkschrift der Abteilung Erziehung und Unterricht im NSLB, Gau Hamburg, aus dem Frühjahr 1936, die sich nicht nur auf das Problem der schulorganisatorischen Reform erstreckt, zu diesem aber ganz auf der amtlichen Denkschrift von 1933 fußt,³⁴ enthält die noch anspruchsvollere Behauptung, das hamburgische Modell stelle die »kopernikanische Wende nationalsozialistischer Schulreform« dar. Das »feudalistische Nebeneinander« der drei Glieder des Schulwesens werde »umgedreht in ein volksorganisches Übereinander von Grundschule, Mittelschulen und Oberschulen, ohne dabei in marxistische Gleichmacherei zu verfallen«.

Derart hochgetriebene Ansprüche erfüllte das in diesen beiden hamburgischen Denkschriften dargelegte schulorganisatorische Modell keineswegs. Sieht man von der verlängerten Grundschule ab, bei der es sich um eine alte Forderung der Reformbewegung und der ihr nahestehenden politischen Parteien handelt, eine Forderung, deren Durchführung die Einheitsschulreform allerdings um einen wesentlichen Schritt vorangebracht hätte, so schlugen die nationalsozialistischen Denkschriften Hamburgs von 1933 und 1936 mit der dreifach gegliederten Mittel- und Oberschule eine ausgesprochen rückschrittliche Lösung vor. Das »feudalistische Nebeneinander« der drei Glieder des Schulwesens wurde dabei, verstärkt noch durch Kontingentierung des Zugangs, verschärfte Auslese und Beschränkung der horizontalen Verbindung auf die absteigende Richtung, weitaus strenger durchgeführt, als dies in der Weimarer Zeit in Hamburg der Fall gewesen war.

Wie verhielt sich nun die 1937/38 vom Reich eingeleitete äußere Reform zu den hamburgischen Traditionen und Plänen? Am 22. November 1935 fand im Reichserziehungsministerium in Berlin eine Besprechung mit Vertretern der Länder über die Gestaltung des höheren Schulwesens statt. Dabei wurde deutlich, daß Minister Rust von der äußeren Reform wesentlich andere Vorstellungen hatte als sein Vorgänger in der Zuständigkeit für die Schulpolitik des Reiches, Innenminister Frick, dessen Pläne und Grundsätze im August 1933 vom »Völkischen Beobachter« veröffentlicht worden waren. Der Leiter dieser Besprechung, Ministerialdirigent Dr. Löpelmann, gab bereits in

seiner Eröffnungsrede bekannt, daß die höhere Schule neunstufig bleiben, daß aber der Gesamtlehrgang bis zur Hochschulreife mit Rücksicht auf das bisher zu späte Ausbildungs- und Heiratsalter der Akademiker um ein Jahr verkürzt werden solle, und zwar auf Kosten der Grundschule.³⁵

Dieser Plan des Reichserziehungsministeriums zielte auf eine Wiederherstellung des konservativen Modells der Zeit vor 1918, das im Zusammenhang mit der Grundschulreform nach 1919 näher gekennzeichnet worden ist. Bereits auf der Berliner Besprechung erhob sich hiergegen heftiger Widerspruch.³⁶ Die Denkschrift des Hamburger NSLB vom April 1936 kritisierte diesen Plan ebenfalls und plädierte in einem gesonderten Abschnitt über schulorganisatorische Sofortmaßnahmen für die Zeit bis zur Durchführung des auf der sechsjährigen Grundschule aufbauenden Gesamtprogramms für die Aufrechterhaltung des vierstufigen Grundschullehrgangs sowie — »aus rassenhygienischen und bevölkerungspolitischen Gründen« — für eine Herabsetzung der Dauer der höheren Schule auf acht Jahre.³⁷ Hamburg hatte, woran in diesem Zusammenhang zu erinnern ist, nach 1919 die achtjährige höhere Schule eingeführt, war aber im Winter 1924/25 von den Ländern gezwungen worden, diesen ersten Schritt zu einer Einbeziehung der höheren Schule in die organisatorische Reform wieder rückgängig zu machen. Die reichseinheitliche Umgestaltung des höheren Schulwesens von 1937/38 ging — offenbar unter dem Eindruck des Widerspruchs, der gegen eine Verkürzung der Grundschule geltend gemacht worden war — mit der Einführung der achtjährigen höheren Schule den von Hamburg seinerzeit eingeschlagenen Weg.³⁸

Eine weitere Übereinstimmung dieser Reform von 1937/38 mit Vorstellungen, die schon vorher in Hamburg entwickelt worden waren, findet sich in der Art, in der das Reichserziehungsministerium das Problem der Typenvereinheitlichung löste. Hierzu hatte die Denkschrift der Landesunterrichtsbehörde vom November 1933 den Vorschlag enthalten, die Oberschule sich nach den drei unteren Klassen in einen philologisch-historischen (humanistischen) und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen (realistischen) Zweig gabeln zu lassen.³⁹ Mit der reichseinheitlichen Reform der höheren Schule wurde eine solche Gabelung eingeführt.⁴⁰ Diese Regelung bot in Hamburg die Möglichkeit, im Anschluß an die Volksschule sowie an die dritte Klasse ihres Mittelschul-Oberbaus Förderklassen einzurichten, in denen besonders begabte Volksschüler ohne Zeitverlust auf den Eintritt in den neusprachlichen oder den naturwissenschaftlich-mathematischen Zweig der Oberschule vorbereitet wurden.⁴¹ Die bis 1938 vom Reich

vorgenommene äußere Reform eröffnete damit dem hamburgischen Schulwesen weitaus fortschrittlichere Entwicklungsmöglichkeiten, als es das 1933 in Hamburg selbst ausgearbeitete ständisch gegliederte Modell vermocht hätte. Allerdings sollten sich durch die von Minister Rust nach dem Vorbild der preußischen grundständigen sechsstufigen Mittelschule 1939 eingeleitete Vereinheitlichung des mittleren Schulwesens für die Weiterführung der hamburgischen Förderklassen Schwierigkeiten ergeben, auf die hier jedoch nicht mehr einzugehen ist.⁴²

In diesem kurzen Ausblick kam es lediglich darauf an zu zeigen, daß nach 1935 vom Reich nicht nur in der Privatschulfrage, sondern auch im schulorganisatorischen Bereich der äußeren Reform die Ansätze der Weimarer Zeit fortgeführt wurden, und daß sich diese Maßnahmen mit hamburgischen Vorstellungen auf denjenigen Gebieten deckten, auf denen die nationalsozialistischen Schulpolitiker in der Hansestadt ihrerseits an der hamburgischen Reformtradition der zwanziger Jahre festhielten.

4] Der Primat der inneren Reform. Grundzüge nationalsozialistischer Schulpolitik

In einem Kommentar der »Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung« zur Reichstagswahl vom 5. März 1933, die der Regierung der »nationalen Revolution« die absolute Mehrheit gebracht hatte, heißt es im Hinblick auf künftige schulreformerische Maßnahmen: An den »organisatorischen Formen des Schulwesens« werde wahrscheinlich fürs erste »wenig geändert« werden. Dagegen sei »zu erwarten, daß der innere Betrieb der Schule oder was man so gemeinhin den ›Geist‹ der Schule nennt, durch Maßnahmen autoritären Charakters stark beeinflußt« werde.¹ Mit dieser Annahme sollte das Organ des Deutschen Lehrervereins recht behalten. Den Nationalsozialisten, für die die Schule eines der Instrumente darstellte, die der Eingliederung der Jugend in die »Volksgemeinschaft« des totalen Staates zu dienen hatten, ging es bei der Umgestaltung des Schulwesens in erster Linie um innere Reform. Den Geist der Schule, der unter den liberalen und demokratischen Bedingungen der Weimarer Republik pluralistisch bestimmt gewesen war, im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung gleichzuschalten, bildete das hauptsächliche und vordringliche Ziel der

Schulreform nach 1933. Dieser unbedingten Prävalenz der inneren Reform entsprach die Eile, mit der auf diesem Gebiet bereits im Frühjahr 1933 die Länder von sich aus, wenn auch im Einvernehmen mit dem Reich, die Initiative ergriffen.

Anders verhielt es sich mit der äußeren Reform, die das Reich seiner Initiative vorbehielt.² Auf diesem Gebiet bestand aus nationalsozialistischer Sicht weder eine politische Notwendigkeit noch eine sachlich eindeutig vorgezeichnete Möglichkeit, Weltanschauung in Reform umzusetzen. Im Anschluß an die Weimarer Verfassung waren Anfang der zwanziger Jahre erste Schritte auf dem Weg zu einer sozialen Einheitsschule getan worden, deren weiterer Ausbau jedoch am Widerstand derjenigen Gruppen und Parteien gescheitert war, die einer Beseitigung der Privilegien von »Besitz und Bildung« und einer Aufhebung der darauf beruhenden Standes- und Klassenunterschiede ablehnend gegenüberstanden. Es lag, wie auch das nationalsozialistische Schulprogramm erkennen ließ, durchaus im Sinne der gesellschaftspolitischen Bestrebungen der NSDAP, die Ansätze des »Weimarer Systems« zu einer sozialen Einheitsschulreform weiterzuführen. Bezeichnend ist, daß die Nationalsozialisten hierbei zuerst die Privatschulfrage in Angriff nahmen, deren Lösung nicht nur aus sozialen Gründen, sondern auch wegen des Anspruchs des totalen Staates, alleiniger Träger der Schulerziehung zu sein, unumstritten war. Dagegen konnte gezeigt werden, daß zum Problem der Schulorganisation sehr verschiedene Auffassungen bestanden. In Parteikreisen um Reichsinnenminister Frick wurde an einen Neuansatz aus der ständestaatlichen Ideologie gedacht, der vor allem in Hamburg Zustimmung fand. Reichserziehungsminister Rust nahm dagegen, offenbar unter dem Einfluß der Schulbürokratie, mit dem Plan einer Reduzierung der Grundschule auf drei Jahre zunächst sogar ein Zurück hinter Weimar in Aussicht. Die Reform von 1937/38 ging dann weder den einen noch den anderen Weg. In Fortführung von Weimarer Ansätzen nutzte sie die dem Reich nach 1933 zur Verfügung stehenden zentralen Verwaltungsbefugnisse zu einer Verkürzung des Lehrgangs der höheren Schule, ferner zu einer starken Vereinheitlichung der höheren Schulen und damit zu einer weiteren Anpassung der organisatorischen Struktur des Schulwesens an die Struktur und die Bedürfnisse der — trotz nationalsozialistischer Blut- und Boden-Romantik — in steter Entwicklung begriffenen mobilen Industriegesellschaft.

SCHLUSS

Im Frühjahr 1933 gab der Hamburger Erziehungswissenschaftler Prof. Wilhelm Flitner in einer Betrachtung zur deutschen Erziehungslage nach der März-Wahl¹ auf die Frage, warum in den zurückliegenden 14 Jahren eine durchgreifende Schulreform, eine »wirkliche Beseelung, Erstarkung und Erneuerung des Erziehungswesens«, nicht gelungen sei und nicht gelingen konnte, eine Antwort, die noch einmal zurückführt auf den Frageansatz der vorliegenden Untersuchung. Die »pluralistische Aufteilung der Staatsmacht« habe, so führte Flitner aus, »staatliche Führung da, wo geführt werden muß«, nicht erlaubt. Der »Staat von 1919« sei einerseits »von den partikularen Interessen zu abhängig« gewesen, um »Erziehungsansprüche der Nation« gegen diese zentrifugalen Kräfte durchzusetzen. Andererseits habe seine »innere Schwäche« auch kein Eigenleben, keine freie Initiative zugelassen auf Gebieten der Schulreform, auf denen »wesensgemäß nicht der Staat, sondern andere Erziehungsmächte« selbstverantwortlich gestaltend hätten mitwirken müssen.

Damit hatte Flitner auf einen Tatbestand hingewiesen, der sich bereits am Übergang vom Kaiserreich zur parlamentarisch-demokratischen Republik im Bereich der Schulreform, aber zweifellos auch auf anderen Gebieten, auf denen von einer Revolution Veränderungen zu erwarten gewesen wären, für das Problem von Kontinuität und Wandel als konstitutiv erwies. Nachdem die Stunde des Umbruchs verstrichen war, ohne daß die provisorischen Gewalten mit grundlegenden Reformen Tatsachen geschaffen hatten, vermochten die Reformparteien weder in der Nationalversammlung noch in den ihr folgenden Reichstagen und auch nicht in den meisten deutschen Länderparlamenten die Mehrheiten zu erringen, die nötig gewesen wären, um die »Ansprüche der Nation« im Hinblick auf die Reform von Schule und Erziehung wie auch auf anderen Gebieten gegen die »partikularen Interessen« konservativer Prägung durchzusetzen. Das wilhelminische Deutschland hatte die demokratisch-pluralistischen Tendenzen im sozialen, politischen und kulturellen Bereich, die in den vier Jahrzehnten vor 1918 immer stärker zutage getreten waren, zu lange autoritär niedergehalten. Infolgedessen stellte die Weimarer Reichsverfassung von 1919 einen allzu unvermittelten Übergang zu einer weitestgehenden freiheitlich-demokratischen Ordnung dar für eine Nation, in der einerseits die auf Kontinuität bedachten konservativen und antidemokratischen Kräfte noch zu stark waren, um durchgreifenden Wandel zuzulassen, und der es andererseits insgesamt noch

an der Fähigkeit fehlte, demokratischen Pluralismus und Reform unter den liberalen Bedingungen der ersten deutschen Republik miteinander zu verbinden.

Für die Zäsur von 1933 ergibt sich aus der vorliegenden Untersuchung ein Resümee von den geistigen Grundlagen der Weimarer Republik aus. »Der konsequente naturrechtliche Liberalismus als Staatsanschauung hat in Deutschland keine wirkliche Macht auf die Erziehung beansprucht«, heißt es weiter in der Betrachtung Flitners vom März 1933. Dieser Liberalismus biete deshalb auch »keinen wirklichen Widerstand gegen einen einheitlichen Gedanken unserer öffentlichen Erziehung«, womit Einheit in den Grundsätzen sowohl für die äußere als auch vor allem für die innere Reform der Schule gemeint war. Eine solche »Einheit des Ideals« war seit dem Einsetzen der Kulturkritik mit Lagarde in den achtziger Jahren nicht nur im Bereich von Schule und Erziehung, sondern auch auf anderen Gebieten, auf denen sich der soziale, politische und weltanschauliche Pluralismus in ständig zunehmendem Maße antagonistisch entfaltet hatte, unter verschiedenen ideologischen und religiösen Vorzeichen immer deutlicher als Desiderat empfunden worden. Flitner sah dieses Ideal in der »Einheit der Gesittung, die sich in der Bewältigung der einheitlichen nationalen Aufgabenwelt bewährt«, und er formulierte dieses Einheitsideal aus christlicher Sicht ausdrücklich im Gegensatz zu jeglicher programmgebundenen einheitlichen Weltanschauung, die in Deutschland den Staat nicht zu tragen vermöge.

Durch die Reichstagswahl vom März 1933 war, worauf auch Flitner hinwies, zum erstenmal die »Machtgrundlage für eine neue Erziehungspolitik« gegeben. Auch konnte danach kein Zweifel mehr daran bestehen, daß der naturrechtliche Liberalismus einer einheitlichen Reformkonzeption, deren Durchsetzung mit den Mitteln dieser Macht erfolgen würde, Widerstand nicht mehr zu leisten vermochte. Es sollte sich aber erweisen, so kann aus der Perspektive der Schulreform resümiert werden, daß mit der Zurückdrängung der naturrechtlich-liberalen Tradition der Weimarer Republik, die von ihren rechtsstehenden Gegnern seit 1919 systematisch ausgehöhlt worden war, 1933 keine Grundlage mehr bestand, die tragfähig genug gewesen wäre, um in der »Einheit der Gesittung« Kontinuität zu ermöglichen. Der Machteroberung durch die Nationalsozialisten konnte daher die Gleichschaltung im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung folgen, die jedenfalls in der Erziehung einen radikalen Traditionsbruch darstellte.

ANMERKUNGEN

Zur Einleitung

- 1 Parteitag der SPD in Weimar, 10. bis 15. Juni 1919, Protokoll, Berlin 1919, S. 364.
- 2 Vgl. dazu Wolfgang Elben, Das Problem der Kontinuität in der deutschen Revolution. Die Politik der Staatssekretäre und der militärischen Führung vom November 1918 bis Februar 1919, Düsseldorf 1965, Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Bd. 31.
- 3 Schulbehörde Hamburg [künftig: SB] 2-F I b 1.
- 4 Zum Problem der nationalsozialistischen Revolution als einer im Gegensatz zum Umbruch von 1918/19 tiefgreifenden Zäsur, deren äußeres Kennzeichen die totale Gleichschaltung bildete, vgl. den Kommentar Werner Jochmanns in: Ausgewählte Dokumente zur Geschichte des Nationalsozialismus 1933—1945. Herausgegeben von Hans-Adolf Jacobsen und Werner Jochmann, Bielefeld 1966, S. 51 ff.
- 5 Theodor Eschenburg, Die improvisierte Demokratie. Ein Beitrag zur Geschichte der Weimarer Republik, in: Theodor Eschenburg, Die improvisierte Demokratie. Gesammelte Aufsätze zur Weimarer Republik, München 1963, S. 11—60.
- 6 Vgl. Karl Dietrich Bracher / Wolfgang Sauer / Gerhard Schulz, Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftssystems in Deutschland 1933—34, Köln/Opladen 1960; Jochmann, a.a.O.; ferner Karl Dietrich Bracher, Die deutsche Diktatur, Köln 1969.
- 7 Werner Conze, Die Strukturgeschichte des technisch-industriellen Zeitalters als Aufgabe für Forschung und Unterricht, Köln/Opladen 1957, Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Geisteswissenschaften, Heft 66, S. 18.
- 8 Theodor Blindmann, Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Hamburg 1930.
- 9 Jürgen Bolland, Die »Gesellschaft der Freunde« im Wandel des hamburgischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg [1955].

Anmerkungen zum ersten Teil

Zu I, 1

- 1 Zur Bürgerrechtsreform und deren Auswirkungen sowie zur Entwicklung der Wahlrechtsfrage in den Jahren 1904/1906 vgl. Jürgen Bolland, Die hamburgische Bürgerschaft in alter und neuer Zeit, Hamburg 1959, S. 61 ff., S. 64 ff.
- 2 §§ 28 bis 32 der Verfassung der Freien und Hansestadt Hamburg vom 13. Oktober 1879, vgl. Bolland, Bürgerschaft, S. 170 (Anlage 3).
- 3 »Pädagogische Reform« [künftig: Päd. Ref.] Nr. 21 vom 24. Mai 1905 (Leitartikel)

- 4 Vgl. den Rückblick »25 Jahre Hamburgische Schulzeitung« [künftig: Hbg. Sch. Ztg.] in Nr. 40 vom 5. Oktober 1918, S. 193. — Zu der Entwicklung, die sich aus dem Gegensatz von »Reform« und »Schulzeitung« im Lehrerverein ergeben sollte, vgl. S. 82 ff.
- 5 Hbg. Sch. Ztg. Nr. 21 vom 27. Mai 1905.
- 6 Päd. Ref. Nr. 24 vom 15. Juni 1905.
- 7 »Hamburger Nachrichten« vom 17. Juni 1905.
- 8 Aufgrund eines ihm von der Polizeibehörde zugestellten Ausschnitts aus dem sozialdemokratischen »Hamburger Echo« vom 11. Juni 1905, der wesentliche Auszüge aus der Vorstandserklärung enthielt, hatte der Präses der Sektion für das Volksschulwesen, Senator Refardt, bereits am 16. Juni Schulrat Prof. Dr. Dilling beauftragt, »den Lehrer Theodor Blindmann verantwortlich über die . . . von ihm abgegebene Erklärung« zu vernehmen. Hamburgisches Staatsarchiv [künftig: StA], Oberschulbehörde [künftig: OSB] V, 675 a Bd. II, Beiheft I.
- 9 Über den Artikel der »Hamburger Nachrichten« vom 17. Juni 1905 heißt es in der überregionalen liberalen »Frankfurter Zeitung«: »Dieser Vorstoß zeigt, was man sich in der »freien Stadt« Hamburg in der Zeit des Schillerjubiläums an Angriffen auf die Gedankenfreiheit leisten kann!« (ebd., Beiheft III.).
- 10 Mit dem Einwand »Die Hamburger vertreten die Zukunft!« sollen in Königsberg die Vertreter der »Allgemeinen Volksschule« liberaler Prägung die von der Hamburger Reformbewegung geforderte »Einheitsschule« abgewiesen haben, vgl. Päd. Ref. Nr. 23 vom 8. Juni 1904.
- 11 Vgl. die Thesen des Lehrers Gutmann-München auf der Deutschen Lehrerversammlung 1904 in Königsberg: »Die allgemeine Volksschule« (Päd. Ref. Nr. 14 vom 6. April 1904). Zur endgültigen Fassung vgl. ebd. Nr. 23 vom 8. Juni 1904.
- 12 Vgl. die Schulforderungen badischer Radikaler, in deren Namen G. von Struve bereits im Herbst 1847 verlangt hatte, »daß die Bildung durch den Unterricht allen gleich zugänglich werde« und daß die Mittel hierfür »die Gesamtheit in gerechter Verteilung aufzubringen« habe (zit. nach Andreas Flitner, *Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750—1880*, Tübingen 1957, S. 161). Unter den im Rahmen der achtundvierziger Bewegung verabschiedeten Verfassungen ist der Entwurf der Hamburger Konstituante der einzige, in den ein Reflex dieses radikal demokratisch-grundrechtlichen Postulats eingegangen ist. Der Abgeordnete Dr. Anton Rée, Direktor der jüdischen Armenschule, hatte den über die Frankfurter Grundrechte (vgl. S. 417, Anm. 21) hinausgehenden Antrag eingebracht, »allen Volksklassen gemeinsame untere und höhere Volksschulen (Primär- und Sekundärschulen)« einzurichten (Blindmann, a.a.O., S. 41). Die endgültige Fassung des Hamburger Entwurfs (Artikel 157) enthält diese Forderung in der abgeschwächten Form: »Der Staat soll für die Bildung der Jugend durch Lehranstalten, namentlich durch allen Volksklassen gemeinsame Volksschulen, genügend sorgen« (ebd., S. 45). Damit war in Hamburg für die Schulreform eine spezifische achtundvierziger Tradition begründet, die auf die später von hier ausgehende Einheitsschul-Konzeption nicht ohne Einfluß bleiben sollte. Zu den Reformansätzen 1848 im übrigen Deutschland vgl. Wilhelm

Appens, Die schulpolitischen Bewegungen des Jahres 1848, Diss. Jena 1914.

- ¹³ Die damals aus Lehrerkreisen bis in die verfassunggebenden Parlamente gelangten Denkschriften und Entwürfe verzichteten im allgemeinen auf politisch-theoretische Begründungen und beschränkten sich dann meistens auf Forderungen, wie sie um 1900 von der liberalen Schulreformbewegung unter dem Begriff der »Allgemeinen Volksschule« vertreten werden sollten. Hierzu sind die unter maßgeblichem Einfluß Diesterwegs entstandenen sieben Paragraphen zum Entwurf der preußischen Verfassung zu rechnen, die von 21 Abgeordneten der Linken in der Preußischen Nationalversammlung (den »Schulfreunden«) propagiert und in 5000 Exemplaren in allen preußischen Provinzen verbreitet wurden (vgl. Appens, a.a.O., S. 160 f.), vor allem aber die »Allgemeinen Grundzüge zur Organisation der deutschen Volksschule«, die auf der ersten allgemeinen deutschen Lehrerversammlung vom 28. bis 30. September 1848 in Eisenach »aus verschiedenen Verhandlungen und Beschlüssen, Petitionen und Adressen deutscher Lehrerversammlungen zusammengestellt« wurden und die Grundlage für Verhandlungen von Lehrervertretern mit dem Schulausschuß der Frankfurter Nationalversammlung Mitte Oktober 1848 bildeten. Ihr Paragraph 1, der die »einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte, auf gemeinnützlich menschlich, volkstümlicher Grundlage beruhende *deutsche Volksschule*« [Hervorhebung im Text] fordert, kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß dabei nicht an die Einheitsschule nach streng durchgeführtem demokratischem Bildungsprinzip gedacht ist. Die weiteren Paragraphen unterscheiden nämlich deutlich zwischen »allgemeinen Schulen«, die der Erfüllung der Unterrichtspflicht dienen und unentgeltlich sein sollen, und »besonderen Volksbildungsanstalten«, die das gesamte weiterführende Schulwesen umfassen und an denen unbemittelte Schüler bei besonderer Befähigung freien Unterricht erhalten sollen (ebd., S. 204 f.). Es ist diese Konzeption, die sich in der Paulskirchenverfassung durchsetzte und fortan für die liberale Schulreform maßgebend blieb. Zur Reichsverfassung vom 28. März 1849 (Abschnitt VI, Art. VI) vgl. S. 417, Anm. 21.
- ¹⁴ Wie stark dieser Gedanke die Lehrerbewegung des Jahres 1848 beherrschte, zeigt der »damals überall mit lautem Jubel« begrüßte »Aufruf an Deutschlands Lehrer«, mit dem auf der Dresdener Lehrerversammlung Anfang August der wegen seiner Radikalität weithin bekannte schlesische Lehrer Wilhelm Wander (»Der rote Wander« nach dem Titel zweier ihm gewidmeter Biographien von O. Ruysch, Hamburg 1892, und Rudolf Hoffmann, Langensalza 1928) zur Gründung eines »Allgemeinen Deutschen Lehrervereins« aufforderte. Darin heißt es: »Was Jahrhunderte vergeblich ersehnt haben, das soll jetzt ins Leben treten: Die Paulskirche in Frankfurt will das Gebäude der deutschen Einheit und Freiheit gründen! Aber was würde der herrlichste Bau nützen, wenn nicht der rechte Geist in ihm lebte? — diesen rechten Geist im Volke zu wecken, wo er schläft, zu kräftigen, wo er matt darniederliegt, zu leiten, wo er in falsche Bahnen sich verirrt: das ist die Aufgabe der deutschen Volkserziehung« (zit. nach Appens, a.a.O., S. 49).
- ¹⁵ Th. Blindmann, a.a.O., S. 23, entnahm einem Aufsatz des hamburgischen Schulpolitikers Dr. Kröger aus dem Jahre 1833 eine auf Schätzungen be-

ruhende Statistik, nach der zu dieser Zeit von den im damaligen hamburgischen Stadtgebiet wohnhaften Kindern im unterrichtspflichtigen Alter rd. 15 % ganz ohne Unterricht waren, während weitere rd. 17 % in Armenthschulen oder ähnlichen auf praktische »Arbeitsgewöhnung«, nicht aber auf Allgemeinerziehung gerichteten Anstalten schulisch betreut wurden. Demnach besuchten 1833 in Hamburg nur 68 % der unterrichtspflichtigen Kinder allgemeinbildende Schulen. Aus der ersten amtlichen Schulstatistik Hamburgs von 1872 geht hervor, daß bei Gründung der hamburgischen Volksschule im Frühjahr 1871 immer noch rd. 10 % der unterrichtspflichtigen Kinder überhaupt keinen Unterricht erhielten (ebd., S. 83).

- 16 Vgl. Janpeter Kob, *Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie*, Stuttgart 1963, S. 1 ff. — Daß das Problem in der von Kob bezeichneten Form bereits gesehen worden ist, als in Hamburg die Gründung einer öffentlichen Volksschule zur Diskussion stand, zeigt ein Gutachten des Lehrers Johann Jacob Eggers von der Gelehrtenschule des Johanneums 1862 für Senator Versmann: »Die einzelne Familie als solche erzeugt nur das Kind, zur Erziehung in vollem Sinne fehlt ihr der allgemeine Geist« (zit. nach Bolland, *Die »Gesellschaft der Freunde«*, S. 30).
- 17 Die Entwicklung der Unterrichtspflicht in Preußen läßt diesen Prozeß fortschreitender Verstaatlichung der institutionalisierten Allgemeinerziehung deutlich erkennen. Bereits 1717 bestand hier in Orten, »wo Schulen seyn«, die Unterrichtspflicht. Das Generallandschulreglement von 1763 führt diesen Gedanken im wesentlichen noch unverändert fort. Das Allgemeine Landrecht von 1794 bringt dann die Wendung zur Staatsschule: Es begründet für Kinder, die den »nötigen Unterricht« im Elternhaus nicht erhalten, die Schulpflicht (§ 43 II 12), erklärt die Schulen zu »Veranstaltungen des Staates« und weist ihnen die Aufgabe zu, »junge Leute zum Dienst des Vaterlandes tüchtig und geschickt zu machen und ihnen die dazu erforderlichen Wissenschaften beizubringen« (§ 1 II 12). Zit. nach *Deutsche Schulgesetzgebung 1763—1952*, bearb. von Leonhard Froese, *Kl. Päd. Texte*, Heft 19, Weinheim [1953], S. 13 ff.
- 18 Vgl. die Petition einer Kaiserslauterner »Volksversammlung« an die deutsche Nationalversammlung in Frankfurt vom 25. Juni 1848 (Appens, a.a.O., S. 243): »Die Nationalversammlung besitzt allein die Macht sowie den Beruf, mit Beseitigung kleinlicher Sonderinteressen die Regeneration der nationalen Bildungs- und Erziehungsanstalten, bisher an so mannigfacher Verkrüppelung in den getrennten Teilen unseres vielgestaltigen Vaterlandes leidend, auf einer gleichmäßigen Grundlage in allen Gauen Deutschlands zustande zu bringen.«
- 19 Diese Forderung hatte in Paris die erste Volkserklärung der Februarrevolution ausgesprochen. Vgl. A. Flitner, a.a.O., S. 161.
- 20 Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, daß 1848 die Katholische Kirche die Frankfurter Nationalversammlung durch eine organisierte Petitionsbewegung zugunsten katholisch-konfessioneller Gemeindeschulen unter Druck zu setzen versuchte, womit sie für das Vorgehen der beiden großen Religionsgemeinschaften 1919 gegenüber der Weimarer Nationalversammlung das Vorbild schuf. In der großen Kulturdebatte der Paulskirche am 3. Juli 1848 drohte Bischof v. Ketteler in ähnlicher Weise, wie dies später in Weimar prominente katholische und evangelische Abgeordnete tun sollten, unter Hinweis auf die Unruhe im Kirchenvolk: Wenn die Forde-

rung durchdringe, »das ganze Erziehungs- und Unterrichtswesen dem Staate zu übergeben und von der Kirche zu trennen«, so würde man damit »der Einheit Deutschlands den schwersten Stoß versetzen«; es würde »einen Kampf auf Leben und Tod gegen die Gesetzgebung des Reiches und gegen die Institutionen« geben, die die Nationalversammlung schaffen wolle. (Zit. nach Appens, a.a.O., S. 78). Zur entsprechenden Haltung der Vertreter kirchlicher Interessen in der Weimarer Nationalversammlung vgl. Schulreform und Reichsverfassung.

- ²¹ Zu den Schulartikeln der Reichsverfassung vom 29. März 1849 [RV] vgl. Flitner, a.a.O., S. 161 ff., Wortlaut S. 162. Die entsprechenden Artikel des Verfassungsentwurfs der Hamburger Konstituante [HE] bespricht und zitiert Blindmann, a.a.O., S. 40 ff.:

Staat — Schule — Kirche: § 155 RV stellt ganz allgemein fest, daß für die Bildung der Jugend durch »öffentliche Schulen« genügend zu sorgen sei. Art. 157 HE betont ausdrücklich: »Der Staat soll ... genügend sorgen«. — § 153 RV stellt das Unterrichts- und Erziehungswesen ohne nähere Bestimmung unter die »Oberaufsicht des Staates« und entzieht es, »abgesehen vom Religionsunterricht, der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher«. Art. 161 HE weist dem Staat die »Oberleitung und Oberaufsicht über das *gesamte* [Hervorhebung durch die Vf.] Unterrichts- und Erziehungswesen« zu und entzieht es der »Geistlichkeit als solcher« deshalb ohne Einschränkung, weil Art. 162 ausdrücklich feststellt, daß die »Sorge für den Religionsunterricht und dessen Überwachung« den Religionsgesellschaften überlassen sei, das heißt also: daß dieser Unterricht staatl. überseits überhaupt nicht erteilt wird.

Privaterziehung: § 154 RV bindet das Recht zur Gründung und Leitung von Privatschulen sowie zur Erteilung von Unterricht an ihnen lediglich an den Nachweis einer nicht näher bestimmten »Befähigung«. Art. 159 HE enthält sehr viel weitergehende Einschränkungen: Gründung und Leitung privater Anstalten sind nur »Gemeindebürgern« gestattet, die Erteilung von Unterricht an solchen Schulen steht dagegen jedem frei — beides allerdings nur dann, wenn »die sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung in der gesetzlich bestimmten Art nachgewiesen« wird und wenn darüber hinaus auch die Einrichtung der Privatschulen den gesetzlich vorgeschriebenen Anforderungen entspricht. Während die RV über die Beaufsichtigung privater Bildungsanstalten keine Bestimmungen enthält, stellt der HE diese ausdrücklich unter die Aufsicht des Staates. Beide Verfassungen legen dem häuslichen Unterricht, sofern die für das unterrichtspflichtige Alter vorgeschriebene Bildung gewährleistet wird, übereinstimmend keine Einschränkung auf.

Lehrerschaft — Selbstverwaltung: Nach § 156 RV sind die Lehrer öffentlicher Schulen »Staatsdiener« und werden »unter gesetzlich geordneter Beteiligung der Gemeinden« vom Staat angestellt; nach Art. 158 HE sind sie »Staatsbeamte« und werden unter ähnlicher Mitwirkung der Gemeinden »gewählt«. Der HE geht damit über den Gedanken der Selbstverwaltung der Gemeinden hinaus und begründet schon 1848 im Ansatz die für die spätere Hamburger Schulreform typische Selbstverwaltung der Schulen unter Beteiligung der Lehrer und Eltern. In diesem Sinne enthält Art. 161 HE eine Bestimmung, die in den Schulartikeln der RV völlig fehlt: die staatliche »Oberleitung und Oberaufsicht« soll »vermittels einer

- Oberschulbehörde« ausgeübt werden, in der außer dem Staat »auch die Gemeinde, die Wissenschaft und die Schule vertreten« ist.
- 22 Zum Wortlaut der Regulative vgl. Deutsche Schulgesetzgebung 1763—1952, bearb. von Leonhard Froese, S. 74 ff., bes. S. 80: »Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christentums.« Aufgabe der Elementarschule sei es, »dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen«.
- 23 Vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus am 9. Mai 1859, zit. nach Karl Bungardt, *Die Odyssee der Lehrerschaft*, 2. überarb. Aufl., Hannover 1965, S. 53.

Zu I,2

- 1 Carl Schultess, *Geschichte des Vereins der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs*. In: *Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs. Festschrift zum 25jährigen Stiftungsfeste am 30. Januar 1909, Hamburg 1909*, S. 11.
- 2 Bolland, *Die »Gesellschaft der Freunde«*, S. 15 ff.
- 3 Vgl. die Relation des Syndikus Karl Sieveking vom 22. Juli 1836 zur Eingabe der Hauptpastoren (zit. nach Bolland, *Die »Gesellschaft der Freunde«*, S. 15).
- 4 Vgl. Helmut Schelsky, *Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift [1956]*, in Helmut Schelsky, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 1959, S. 12 ff. (»Die Rolle der Schule in der Klassengesellschaft«)
- 5 Bolland, *Die »Gesellschaft der Freunde«*, S. 21.
- 6 Das Scholarchat bestand formell aus den 5 Hauptpastoren, aus 5 Senatoren und aus den 15 »Oberalten«, den Verwaltern des Kirchenvermögens in den 5 Kirchspielen; die Aufsichtsbefugnisse über die Schulen wurden aber praktisch von den Hauptpastoren allein ausgeübt. Vgl. Blinkmann, a.a.O., S. 15 f.
- 7 Vgl. das »Gesetz, betreffend das Unterrichtswesen« vom 11. November 1870 [künftig: UG.]. *Hamburgische Gesetze und Verordnungen*, herausgegeben von Albert Wulff, Bd. 1, Hamburg 1889, S. 273—282.
- 8 Ursprünglich war nur ein geistliches Mitglied vorgesehen. Da man aber damit rechnete, daß die Geistlichen hierzu ihren Senior wählen würden, die Väter des Gesetzes aber auf den »um das Schulwesen verdienten« Pastor Röpe von St. Jacobi nicht verzichten wollten, wurde die Zahl auf zwei erhöht. Vgl. Blinkmann, a.a.O., S. 347 f.
- 9 In dem im Dezember 1867 erstatteten Bericht des zweiten bürgerschaftlichen Ausschusses, der sich mit dem Entwurf für das neue Unterrichtsgesetz zu befassen hatte, heißt es: »Als wesentliches Merkmal der allgemeinen Volksschule ist endlich der unkonfessionelle Charakter derselben und damit der Ausschluß aller obligatorischen Einrichtungen, welche die Gewissen beschweren, gefordert worden«. Der »allgemeine staatliche, d. h. nicht konfessionelle Charakter der Schule« müsse sich »unter allen Umständen« darin zeigen, »daß sämtliche andern Unterrichtsgegenstände frei bleiben von jeglicher Beeinflussung der Konfessionen«. Abgesehen vom Religionslehrer dürfe das religiöse Bekenntnis auch bei der Anstellung der öffent-

- lichen Lehrer nicht entscheidend sein (zit. nach Blindmann, a.a.O., S. 68). — In diesem Sinne ist die hamburgische Volksschule — entgegen der Meinung konservativer Kreise, die nach 1919 Bekenntnisschulen forderten (vgl. S. 280 ff.) — als eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule gegründet worden, vergleichbar der Simultanschule, die es sonst nur in Baden (seit 1876), Hessen (seit 1875) und in den preußischen Gebiets-
teilen des ehemaligen Herzogtums Nassau (seit 1817) gab.
- ¹⁰ Zur Entstehungsgeschichte und zum Wortlaut der Schulartikel des hamburgischen Verfassungsentwurfs von 1849 vgl. Blindmann, a.a.O., S. 45. — Daß eine solche Formulierung in der Konstituante durchgesetzt werden konnte, erklärt sich aus der Tatsache, daß den Privatschulen außer der Bedingung genügender Leistungsfähigkeit Beschränkungen nicht auferlegt werden sollten.
- ¹¹ Blindmann, a.a.O., S. 63.
- ¹² Vgl. hierzu die publizistische Kontroverse zwischen Anton Rée und dem ebenfalls bedeutenden liberalen Lehrer und Schulpolitiker Theodor Hoffmann 1866/67. Hoffmann, der jahrelang Präsident der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung war, der in der Hamburger Bürgerschaft nach 1860 als Vizepräsident, zeitweilig als Präsident hervortrat und sich schließlich 1873—1882 als Schulrat in der Hansestadt Verdienste erwarb, vertrat gegenüber Rée die Meinung, es sei »besser für beide Teile«, die Kinder der Armen und der Begüterten, »wenn sie getrennt unterrichtet werden«. Anton Rée machte dagegen geltend, daß der Arbeiter, dem der Zugang zu materiellen und geistigen Gütern versperrt sei, vor Verbitte-
rung nur bewahrt werden könne, »wenn er weiß, daß seine Kinder es einst besser haben werden« (zit. nach Blindmann, a.a.O., S. 64 f.).
- ¹³ Vgl. den von dem liberalen Schulvorsteher Johannes Halben erstatteten Bericht des zweiten bürgerschaftlichen Ausschusses vom Dezember 1867, der die vorausgegangenen Auseinandersetzungen um das soziale Problem der neuen Volksschule deutlich widerspiegelt: »Nimmermehr kann es gerechtfertigt werden, daß dem Kinde durch Institutionen des Staates ohne die dringendste Notwendigkeit schon in den ersten Stadien seiner Entwicklung der Stempel der Armut aufgedrückt und ihm das harte Geschick seiner Jugend durch Absonderung seines Schulunterrichts von dem des wohlhabenden Kindes mehr als nötig zum Bewußtsein gebracht wird« (zit. nach Blindmann, a.a.O., S. 67).
- ¹⁴ In § 32 UG. waren folgende Fächer festgelegt: »Religion, deutsche Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen, Geometrie und Algebra, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Englisch, Zeichnen, Gesang und Turnen. Soweit es die Verhältnisse gestatten, wird auch Unterricht in der französischen Sprache erteilt«. Für Mädchenschulen waren Modifikationen zugelassen (vgl. Wulff, a.a.O., S. 278 f.; ferner Blindmann, a.a.O. S. 117).
- ¹⁵ Bericht des zweiten bürgerschaftlichen Ausschusses vom Dezember 1867 (zit. nach Blindmann, a.a.O., S. 67).
- ¹⁶ Ebd.
- ¹⁷ Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 31. März 1870, StA OSB V, 23 a.
- ¹⁸ Antonie Milberg (1854—1908), die spätere Vorsteherin der »Milberg-Schule« in Hamburg, berichtete in einem 1876 verfaßten Lebenslauf über ihren Bildungsgang, der als charakteristisch für die damals von bürger-

lichen Familien bevorzugte Form der Mädchenbildung angesehen werden kann: Im achten Lebensjahr erfolgte der Eintritt in einen privaten »Cur-sus«, in dem Unterricht »in der Religion, in den gewöhnlichen Wissen-schaften, sowie im Französischen und Englischen« erteilt wurde. Nach der Konfirmation mit 16 Jahren durch einen der Hamburger Hauptpastoren »hörte der eigentliche Schulunterricht auf«; fortgesetzt wurden »franzö-sische Conversationsstunden« sowie »Musik- und Gesangunterricht«. StA OSB II, N.S. Nr. 32.

¹⁹ Harro Köhncke/Johann Jacob Scheel, Geschichte des Vereins Hamburger Volksschullehrer 1873—1894, Hamburg 1894, S. 33.

²⁰ Harro Köhncke: Die allgemeine Volksschule, Vortrag im Verein Ham-burger Volksschullehrer am 3. September 1887, Päd. Ref. Nr. 37 vom 16. September 1887.

²¹ Köhncke/Scheel, a.a.O., S. 79. Vgl. Bolland, Die »Gesellschaft der Freun-de«, S. 37.

²² §§ 30 bis 31 UG., Wulff, a.a.O., S. 277 f.

²³ Vgl. Blinkmann, a.a.O., S. 325 ff.

²⁴ § 17: »Die Staatsschulen sind nach dem Prinzip der Einheitsschule orga-nisiert. Sie umfassen fünfstufige Volksschulen ohne fremde Sprachen, drei-stufige Ergänzungsschulen, siebenstufige Gymnasien und Realgymnasien, vierstufige Realschulen und dreistufige Oberrealschulen.«

§ 19: »Die Volksschulen bilden den gemeinsamen Unterbau der übrigen Schulen. Die Schüler, welche diese Schulen absolviert haben, können auf dem Versetzungswege in die Ergänzungsschule eintreten oder sich einer Reifeprüfung unterziehen. Das Reifezeugnis einer Volksschule für Knaben berechtigt zum Eintritt in die Realschule, ins Gymnasium oder Realgym-nasium. Zum Eintritt in die Oberrealschule berechtigt das Reifezeugnis einer Realschule. Das Reifezeugnis einer Volksschule für Mädchen berech-tigt zum Eintritt in die höhere Mädchenschule. Die Aufnahme in eine höhere Klasse der genannten Schulen ist von einer von dem Direktor der betr. Schule anzuordnenden Prüfung abhängig.« — § 20 regelt die Unent-geltlichkeit, §§ 33 f. bestimmen den obligatorischen Besuch von Fortbil-dungsschulen Schulentlassener bis zum vollendeten 17. Lebensjahr, §§ 39—41 enthalten Bestimmungen über den unentgeltlichen fakultativen Besuch staatlicher »Volkskindergärten«. Vgl. Blinkmann, a.a.O., S. 344 ff.; hier auch die entscheidenden Stellen aus der Begründung des Entwurfs.

²⁵ So der damalige Vorsitzende der Schulsynode und spätere Schulinspektor Th. Matthias Meyer in: Päd. Ref. Nr. 28 vom 12. Juli 1905.

²⁶ In einem Gutachten vom April 1913 empfahl die Synode als »Allgemeine Volksschule« einen »mindestens vierjährigen Unterbau« (die spätere Grundschule) mit anschließender Trennung der Schulbahnen in eine vier-jährige »Ergänzungsschule« (die heutige Hauptschule) und in einen eben-falls vierjährigen »gemeinsamen Unterbau« für »alle höheren Schulen«. Mit diesem in vertikaler Hinsicht weitgehend durchlässigen Schulaufbau verbunden waren vielfältige Möglichkeiten des horizontalen Übergangs, so von der »Ergänzungsschule« in die Realschule und von dieser — aus jeweils verschiedenen Stufen — ins Gymnasium, ins Realgymnasium und in die Oberrealschule. Vgl. Päd. Ref. Nr. 6 vom 7. Februar 1917, S. 40 f. Abdruck des Synodalgutachtens mit graphischer Darstellung des Aufbaus und der Übergänge beigegeben.

- ²⁷ Vgl. das politische Programm der Hamburger SPD von (etwa) 1906, Bolland, Bürgerschaft, S. 208, Anlage 8. Darin ist eine Anwendung der bereits im Erfurter Programm der SPD von 1891 (vgl. S. 423, Anm. 30) gestellten Forderung des obligatorischen Volksschulbesuchs auf die besonderen Verhältnisse im hamburgischen Schulwesen zu sehen.

Zu I,3

- ¹ In fast allen Bürgervereinen sollen zu dieser Zeit Volksschullehrer mitgearbeitet und nach 1896, als der Erwerb des Bürgerrechts erleichtert worden war, in diesen Vereinen, vor allem in den Vororten, teilweise maßgebenden Einfluß ausgeübt haben (Blinckmann, a.a.O., S. 313).
- ² Vgl. die Resolution des Vereins Hamburger Bürger zu St. Georg von Anfang Januar 1896, die sich für eine Förderung des Übergangs begabter Volksschüler in die höheren Schulen ausspricht in der Annahme, daß sich ein »weiterer Ausbau des Schulwesens« später »hieraus von selbst ergeben« würde (Päd.Ref. Nr. 2 vom 8. Januar 1896). Drei Jahre später erarbeitete der Zentralausschuß hamburgischer Bürgervereine den Entwurf eines hamburgischen Unterrichtsgesetzes, den die Schriftleitung der »Pädagogischen Reform« dahin charakterisierte: »Das ist die Einheitsschule« (Päd.Ref. Nr. 6 vom 6. Februar 1901: »Ein neuer Unterrichtsgesetzentwurf«).
- ³ Blinckmann, a.a.O., S. 244 f.
- ⁴ Zit. nach Blinckmann, a.a.O., S. 245.
- ⁵ Vgl. Richard Ballerstaedt, Die Einheitsschule. Herausgegeben von der Unterrichtsgesetzkommission der »Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« in Hamburg, Hamburg 1912, S. 4.
- ⁶ Vgl. S. 19 f.
- ⁷ Hauptpastor D. Friedrich Rode, Mitglied der Oberschulbehörde, am 21. September 1910 in der Bürgerschaft, Sten.Ber., S. 889.
- ⁸ Darauf wies mit Recht der ehemalige Volksschullehrer und langjährige Schriftleiter der »Pädagogischen Reform«, Harro Köhncke, als Abgeordneter der SPD in der Bürgerschaft hin, vgl. 33. Sitzung Bgsch., 28. September 1910, Sten.Ber., S. 905.
- ⁹ Ballerstaedt (a.a.O., S. 8) führt die 1912 geltenden jährlichen Schulgeldsätze der hamburgischen öffentlichen Schulen an: Volksschule 48 Mk (Höchstsatz), Vorschule 120 Mk, neunstufige höhere Schule 192 Mk (der höchste »unter allen Bundesstaaten«; Bayern erhebe für diese Anstalten nur 45 Mk).
- ¹⁰ Die Konzession einer Privatschule erlosch mit dem Tod ihres Trägers, in der Regel des Vorstehers.
- ¹¹ »Denkschrift, betreffend die Vermehrung der staatlichen höheren Bürgerschulen« vom 18. September 1891 (StA OSB II, A 9 Nr. 1). Hoche wies nach, daß in den zwölf Jahren seit 1879 bei einer Steigerung der Schülerzahl sämtlicher höherer Bürgerschulen diejenige der staatlichen um 168 Prozent zugenommen hatte, während die halböffentlichen Stiftungsschulen ihre Schülerzahl nur um 30 Prozent vermehren konnten und die privaten höheren Schulen einen Rückgang um 18,5 Prozent erlitten.
- ¹² Auf Betreiben Hohes war dem Vorsteher der Stiftungsschule von 1815, dem liberalen Bürgerschaftsabgeordneten Dränert, der Hohes Schulpolitik mehrfach kritisiert hatte, vom Reichskanzleramt die Militärberechtigung

- entzogen worden. Dieser und andere Vorgänge führten zu einer in Bürgerschaft und Tagespresse im März 1897 einsetzenden Kampagne gegen das »Willkürsystem« Hohes, StA OSB V, 425 a, Nebenakte und Beihefte I und II.
- 13 Ballerstaedt (a.a.O., S. 6) betont 1912: »Nicht nur der Mittelstand, sondern selbst die besser gestellten Angehörigen des vierten Standes sträubten sich, ihre Kinder der neugegründeten Volksschule zuzuführen und bevorzugten Winkel- und Kirchenschulen.« Trotz erfolgreicher Arbeit der Volksschule bestehe »diese Abneigung bei einem Teile des Mittelstandes und erst recht bei den oberen Ständen« nach wie vor.
- 14 Dies erhellt aus statistischem Material der Oberschulbehörde, wonach im Schuljahr 1890/91 von 64 770 Volksschulkindern nur 746 den höchsten Satz des Schulgeldes zahlten. Das heißt: nur 1,15 % der Volksschulletern bezogen ein Jahreseinkommen von mehr als 2.400 Mark (etwa soviel wie damals ein Volksschullehrer unter 30 Jahren!). Vertreter von Senat und Behörde bemerkten hierzu vor einem bürgerschaftlichen Ausschuß: »Gerade in Hamburg zeigt sich am deutlichsten, in wie hohem Grade die Eltern, deren Vermögenslage nur einigermaßen günstig beschaffen ist, den Wunsch haben, ihre Kinder anderen Schulen, als der Volksschule, anzuvertrauen.« Zweiter Bericht des von der Bürgerschaft am 21. April 1886 zur Prüfung von Senatsanträgen betr. die Errichtung von höheren Bürgerschulen niedergesetzten Ausschusses, vom April 1892, S. 13 (StA OSB II, A 9, Nr. 1). — Nach dem Jahresbericht der Oberschulbehörde für 1910 (Tabelle 34) waren in diesem Jahr 58,71 % der Volksschüler, weil ihre Eltern ein Jahreseinkommen von weniger als 720 Mark bezogen, schulgeldfrei. Die insgesamt 43.683 Schulgeldzahler an den Volksschulen verteilten sich wie folgt auf vier Stufen: 6,02 % zahlten den höchsten Satz (48 Mk), 5,86 % den zweithöchsten (36 Mk), 19,11 % den dritthöchsten (24 Mk) und rund 69 % den niedrigsten Satz (12 Mk).
- 15 Vgl. den Bericht des bürgerschaftlichen Ausschusses vom April 1892, S. 13 (s. oben Anm. 14).
- 16 Hierzu rückschauend Prof. Dr. Maximilian Brütt, 1900 bis 1921 als Nachfolger Hohes Schulrat für das höhere Schulwesen: »Die oberen Stände der hamburgischen Bevölkerung hatten ihre Vorbildung auf den Privatschulen erhalten und waren ihnen schon aus Pietät gewogen, tüchtige Privatschulvorsteher saßen in der Bürgerschaft und hatten deren Gehör in Schulangelegenheiten, wirtschaftlich rangierten sie mit den Großkaufleuten und einige von ihnen hatten intime Beziehungen zu den maßgebenden Kreisen.« Brütt an Oberlehrer Dr. Theodor Körner, Herbst 1924; veröffentlicht in: »Der Aufbau. Zeitschrift für Elternhaus und Schule« Nr. 12, Oktober 1924, S. 2 f.
- 17 Vgl. S. 198 ff.; S. 396 ff.
- 18 Carl Schultess, Gegen die Einheitsschule, Hamburg 1913, S. 28.
- 19 Über die »auffallend« geringe Zahl der Freistellen in Hamburg klagt Ballerstaedt 1912 (a.a.O., S. 8 f.): »Während sie vor wenigen Jahren an den Berliner 9- resp. 6stufigen Anstalten schon 8 % resp. 10 % betrug, betrug sie für Hamburg nur 0,8 % resp. 1,24 %; die Zahl der Freistellen betrug im Reiche durchschnittlich 8 %, in Hamburg nur 1,05 %, in München [wo es keine staatlichen Vorschulen gab! Die Vf.] 1904 schon 13,6 %.« — Nach dem Jahresbericht der Oberschulbehörde für 1910/1911

- (Tabelle 8) entfielen am 1. Februar 1911 auf 10701 höhere Schüler 132 ganze, 100 $\frac{3}{4}$, 101 halbe, 1 $\frac{1}{3}$ und 1 $\frac{1}{4}$ Freistellen, insgesamt 258 $\frac{1}{12}$ Freistellen = 2,41 %. — Daneben beklagt Ballerstaedt, »daß die Privatwohlthätigkeit der Hamburger Bevölkerung, deren Opferfreudigkeit sonst stets hervorgehoben wird, sich in außerordentlich geringem Maße der Schule zuwendet«. Im Gegensatz zu den Berliner Realschulen, die fast alle private Unterstützungskassen unterhielten, habe im Jahre 1900 nur eine Hamburger Realschule aus solchen Mitteln Unterstützung gewährt; noch ungünstiger sei in Hamburg die Lage bei den neunstufigen höheren Anstalten.
- 20 Heinrich Wolgast: Ganze Menschen [Preisschrift 1908], Berlin 1910, S. 41.
- 21 Schultess, Einheitsschule, S. 15. — Bereits 1902 hatte der Oberlehrerverein in Hamburg in einer ebenfalls von Schultess verfaßten Broschüre »Gegen die Einheitsschule« in diesem Sinne Stellung genommen. Vgl. auch die am 10. März 1902 vom Oberlehrerverein verabschiedeten Thesen gegen die Einheitsschule. Bericht über das Vereinsjahr 1901—1902, S. 5 f., StA OSB V, 676.
- 22 Ballerstaedt, a.a.O., S. 15.
- 23 Ebd., S. 34.
- 24 Schultess, Einheitsschule, S. 19.
- 25 Blindmann, a.a.O., S. 346.
- 26 Bolland (Bürgerschaft, S. 75 f.) zitiert im Rahmen einer eingehenden Beschreibung dieses Vorganges einen Pressebericht aus dem Jahre 1897, der der Bürgerschaft anerkennend bestätigt, daß ihre »politische Zusammensetzung« bekannt sei oder auch nicht, »da man bekanntlich von einer reinlichen Scheidung der Parteien kaum sprechen« könne. Die Grenzen zwischen der Rechten, dem Zentrum und der Linken seien »außerordentlich fließend«. Nach der Jahrhundertwende, so stellt Bolland fest, hätten sich die alten Fraktionen der Bürgerschaft »um ein politisches Profil bemühen« müssen. »Für den Kampf gegen das sozialdemokratische Programm bedurften sie jetzt eigener Programme«.
- 27 Vgl. Resolution zur Schulfrage und Diskussion darüber auf dem Parteitag der SPD in Bremen, 18. bis 24. September 1904, Protokoll, Berlin 1904, S. 139, S. 146 ff.
- 28 Parteitag der SPD in Mannheim, 23. bis 29. September 1906, Protokoll, Berlin 1906, S. 323 ff.
- 29 Referat Schulz (ebd. S. 324). Vgl. Mannheimer Thesen I und II (Schulz) sowie IV und V (Zetkin), ebd., S. 119 ff.
- 30 Punkt 7 des Erfurter Programms lautet: »Weltlichkeit der Schule. Obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen, sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden« (vgl. ebd., S. 5). — These III der Mannheimer Leitsätze enthält die als Ersatz hierfür gedachten konkreten Forderungen (ebd. S. 120 f.).
- 31 Referat Schulz, ebd., S. 324.
- 32 Punkt 6 des Programms der Sozialdemokratie Hamburgs (etwa 1906): »Schaffung eines einheitlichen Schulorganismus. Allgemeine Volksschule mit obligatorischem Besuch der Unterklassen für sämtliche Kinder. Orga-

- nische Angliederung der höheren und Fachschulen an die Volksschule. Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel. — Beihilfe des Staates für die Weiterbildung befähigter, unbemittelter Schüler und Schülerinnen. — Verminderung der Schülerzahl in den Volksschulklassen. — Verstaatlichung der Kindergärten und Ausbau derselben zu einer allgemeinen Erziehungsanstalt für das vorschulpflichtige Alter. — Errichtung von Schulkantinen. — Einführung von Schulärzten. — Errichtung von Schulbädern, sowie Wärme- und Speisehallen in den Schulen. — Ausscheidung des Religionsunterrichts aus dem Lehrplan. — Ausscheidung der Geistlichen aus dem Schulverwaltungskörper; direkte Wahl von Vertretern der Eltern in alle Instanzen der Schulverwaltung. — In die Tageszeit zu verlegender obligatorischer Fortbildungsunterricht bis zum vollendeten 18. Lebensjahre. — Staatliche Beaufsichtigung und Kontrolle der Lehrlingsausbildung und Lehrlingsprüfung durch Fachleute«. Bolland, Bürgerschaft, S. 207 f., Anlage 8.
- 33 Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911, S. 50 ff., bes. S. 55, S. 61 (schematische Darstellung des Schulaufbaus).
- 34 Zu den Parteiprogrammen der bürgerlichen Parteien vgl. Bolland, Bürgerschaft, S. 209 ff., Anlagen 9 bis 12.
- 35 Schultess, Einheitsschule, S. 10.
- 36 Ebd., S. 7; Bolland, Die »Gesellschaft der Freunde«, S. 44; vgl. »Hamburger Echo« Nr. 23 vom 28. Januar 1913.
- 37 Vgl. Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, 1919, Vorwort und Schlußkapitel. Ferner Richard Lohmann, Das Schulprogramm der Sozialdemokratie, Stuttgart-Berlin 1921.
- 38 Vgl. Blinkmann, a.a.O., vierter Abschnitt: Verhandlungen über Änderungen und Neugestaltung des Unterrichtsgesetzes und den Ausbau der Volksschule in der Zeit von 1887 bis 1918, S. 337 ff.
- 39 Ebd., S. 351 f.
- 40 Im April 1917 hatte der Senat nach längeren interfraktionellen Beratungen die Einsetzung einer gemischten Kommission beantragt, die die Aufhebung des Klassenwahlrechts vorbereiten sollte. Ein Gesetz, das den Zustand vor der Wahlrechtsänderung von 1906 wiederherstellte, wurde noch im Juli 1917 verkündet. Vgl. Bolland, Bürgerschaft, S. 88 f.
- 41 Blinkmann, a.a.O., S. 352 ff.
- 42 Päd. Ref. Nr. 44 vom 30. Oktober 1918, S. 215 f.

Zu II,1

- 1 Friedrich Paulsen, Die Wandlungen des Bildungsideals in ihrem Zusammenhang mit der sozialen Entwicklung, in: Friedrich Paulsen, Gesammelte Pädagogische Abhandlungen, herausgegeben und eingeleitet von Eduard Spranger, Stuttgart-Berlin 1912, S. 224 ff.
- 2 Ebd., S. 232.
- 3 Willy Hellpach, Die Wesensgestalt der deutschen Schule, Leipzig, 2. verbesserte Auflage 1926, S. 4 ff.
- 4 Neben Fritz Blätner, Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart, Heidelberg 1960, S. 212 ff., vgl. vor allem Rudi Joerden, Das Problem der Konzentration der deutschen Bildung,

- Göttinger Studien zur Pädagogik, herausgegeben von Herman Nohl, Heft 4, Göttingen 1925, S. 3 f.
- 5 Hierzu und zum Folgenden vgl. Hellpach, a.a.O., S. 7 f.
- 6 Alfred Lichtwark, *Der Deutsche der Zukunft*. Schlußwort auf dem ersten Kunsterziehungstag 1901 in Dresden, in: Alfred Lichtwark. Eine Auswahl seiner Schriften. Besorgt von Dr. Wolf Mannhardt, 1. Bd., Berlin 1917, S. 4.
- 7 Vgl. Blättner, *Das Gymnasium*, S. 221.
- 8 Vgl. Hellpach, a.a.O., S. 8 f.
- 9 Vgl. insbes. die Arbeiten von Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. (1. Aufl. 1935), 4. unveränderte Aufl. Frankfurt a. M. 1957; ders., *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt 1949 (Neudruck von Vorträgen vor allem aus den Jahren 1920—1933). — Den Einfluß der Kulturkritik auf die pädagogische Bewegung hat am schärfsten herausgestellt Erich Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, Weinheim 1952 (Neudruck von Aufsätzen und Vorträgen aus der Zeit vor 1933 und nach 1945), vgl. bes.: *Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung* (cbd. S. 59 ff.).
- 10 Hierzu vgl. die folgenden Aufsätze von Erich Weniger (a.a.O.): *Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie* (S. 45); *Neue Erziehung und philosophische Bewegung in Deutschland* (S. 53); *Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung* (S. 59 ff.).
- 11 Neben Rudolf Hildebrand (*Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt*, 1867), der vor allem auf die Deutschkundebewegung an den höheren Schulen einwirkte (vgl. Blättner, *Das Gymnasium*, S. 204 f.) und Friedrich Nietzsche, der ebenfalls vornehmlich Lehrer der höheren Schulen beeinflusste (vgl. Joerden, a.a.O., S. 36 ff.), sind vor allem Paul de Lagarde (*Deutsche Schriften*, 1886) und Julius Langbehn (*Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*, Leipzig 1889 [43. Aufl. 1893!]) zu nennen. Gerade ihre kultur- und bildungskritischen Schriften weisen stark nationalistische und völkisch-antisemitische Tendenzen auf und sind, so vor allem das Rembrandt-Buch Langbehns, stark irrational gerichtet. Beide Autoren haben bis in die dreißiger Jahre hinein auf die deutsche Volksschullehrerschaft stark eingewirkt. Zu ihrem Einfluß auf die Hamburger Reformbewegung vgl. S. 426, Anm. 24.
- 12 Alfred Lichtwark, *Die Kunst in der Schule*, in: Lichtwark, *Schriftenauswahl*, S. 31 ff.
- 13 In seiner Einleitung zu dem 1901 veröffentlichten Bericht der »Lehrervereinigung« über die ersten fünf Jahre ihrer Tätigkeit hebt Lichtwark besonders hervor, daß der »erste Anstoß« zu den Kunsterziehungsbestrebungen durch die seit 1887 veranstalteten »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken« gegeben worden sei (Neudruck unter dem Titel »Neue Bahnen« in Alfred Lichtwark, *Aus der Praxis*, Berlin 1902, S. 147 ff.).
- 14 Diese Bewegung erreichte ihren Höhepunkt mit den großen Kunsterziehungstagen 1901 in Dresden, 1903 in Weimar und 1905 in Hamburg.
- 15 Alfred Lichtwark, *Der Deutsche der Zukunft*, in: Lichtwark, *Schriftenauswahl*, S. 10. Die Ursache sieht Lichtwark in der übertriebenen Ein-

schätzung fremdsprachlicher Bildung als Ausweis des sozialen Ranges. Die Kritik Lichtwarks an dieser sozialen Bewertung der fremdsprachlichen Bildung ist von der Hamburger Reformbewegung, vor allem von ihrem sozialistischen Flügel, später in mißverständlicher Weise dahin interpretiert worden, daß der »Gebildete« nicht notwendig Fremdsprachen gelernt haben müsse (vgl. S. 176 f.).

- ¹⁶ Joerden, a.a.O., S. 31.
- ¹⁷ Ebd. — Vgl. auch Langbehn (a.a.O., S. 179): »Das größte Problem der Gegenwart ist: den so gewaltig klaffenden Riß zwischen Gebildeten und Ungebildeten zu überbrücken; ...«.
- ¹⁸ Vgl. Lagarde über die Bildung, die »der sogenannte gemeine Mann« erhalten sollte: »Heimatkunde«, das heißt die »Mittel, sich in seiner ethnischen und physischen Umwelt zurechtzufinden« (a.a.O., S. 307: »Noch einmal zum Unterrichtsgesetze« [1881]). Demgegenüber wollte Lagarde eine Elite von »ca. 50 000 »Regierenden« in ländlich-klösterlichen Internatsschulen ähnlich den preußischen Kadettenhäusern qualifiziert heranzubilden lassen (ebd., S. 308 ff.). — Langbehn (a.a.O., S. 75) stellte sich das Gymnasium als, auch in rassischer Hinsicht, exklusive Minoritätenschule vor; das »überschüssige Schülermaterial« sollte in eine Einheitschule oder auch Volksschule abwandern.
- ¹⁹ Joerden, a.a.O., S. 38. Als Beispiele werden genannt: der Georgekreis, Gustav Wynekens Schulgemeinde im Internat Wickersdorf und »die großen Jugendbünde«.
- ²⁰ Alfred Lichtwark, *Der Deutsche der Zukunft* (Lichtwark, Schriftenauswahl, S. 5 f.).
- ²¹ Während Lagarde (a.a.O., S. 123 ff.): »Über die gegenwärtige Lage des Deutschen Reichs« [1875] und passim) konkret gegen Kapitalismus, Industrialisierung, Technisierung und gegen Tendenzen zu demokratischer Selbstverwaltung zu Felde zieht, bildet für Langbehn (a.a.O., S. 1) ganz allgemein »der demokratisierende nivellierende atomisierende Geist des jetzigen Jahrhunderts« den Ausgangspunkt der Kultur- und Bildungskritik.
- ²² Zu Lagardes Vorstellungen von der an Grund und Boden gebundenen Familie und vom Volk als organischer Einheit vgl. vor allem: »Die Reorganisation des Adels« [1881] (a.a.O., S. 326 ff.); zur Frage eines deutschen Bildungsideals: »Zum Unterrichtsgesetze« [1878] (ebd., S. 202 ff.). — Langbehn, der statt »Menschenrechte vom Himmel zu holen«, vorschlug, »Volksrechte aus der Erde zu graben« (a.a.O., S. 170), hielt »eine »Verbauerung« der deutschen Bildung« für wünschenswert (ebd., S. 142).
- ²³ Lichtwark, *Der Deutsche der Zukunft* (Schriftenauswahl, S. 12): In England und Frankreich, »wo das ganze Volk wirklich in und mit seinen Dichtern« lebe und wo die nationale Bildung »ein allen gemeinsamer Besitz« sei, glaubte Lichtwark einen Bildungsdünkel wie in Deutschland nicht wahrgenommen zu haben. Lichtwarks Hinweis auf diese Vorbilder zeigt indessen, daß sich der soziale Impuls seiner Reformbestrebungen durchaus im Rahmen der bestehenden Gesellschaftsordnung bewegte.
- ²⁴ In den Selbstzeugnissen der Hamburger Reformbewegung erscheinen Lagarde und Langbehn, wenn überhaupt, so nur in weitem Abstand hinter Lichtwark als geistige Väter. Blinckmann (a.a.O., S. 173 ff.) betont

unter Hinweis auf das stark Irrationale der Langbehnschen Kulturkritik ganz allgemein deren weitreichende Wirkung; Johannes Hein behauptet 1924 sogar, Lichtwarks Gedanken hätten »in engster Beziehung« zum »Rembrandtdeutschen« gestanden, dessen Buch »in den besten Köpfen der Hamburger Volksschullehrerschaft seit seinem Erscheinen wühlte und gärte«. Was Hein, der 1919 die Schriftleitung der »Pädagogischen Reform« übernahm und spätestens seit dieser Zeit Sozialdemokrat war, dann allerdings als Quintessenz der Ideen Langbehns referiert, entspricht eher Lichtwarks Position (vgl. Johs. Hein, Die Entwicklung der Hamburger Reformbewegung, in: Fritz Karsen [Hrsg.], Die neue Schule in Deutschland, Langensalza 1924, S. 10 f.).

- 25 Blindmann (a.a.O., S. 175) gibt folgende Äußerung Wolgasts wieder: »Lichtwark ist mir und vielen anderen zu einem Lebensereignis ersten Ranges geworden. Es war an diesem Mann etwas, das vom allerersten Augenblick an nicht los ließ.« Vgl. auch Wolgasts Nachruf auf Lichtwark in: Päd. Ref. Nr. 4 vom 28. Januar 1914, S. 47.
- 26 Am 5. November 1887 sprach Wolgast über den »Bürokratismus in der Volksschule« (Vgl. Päd. Ref. Nr. 46 vom 18. November und Nr. 47 vom 25. November 1887), am 8. September 1888 über die »Instruktionen für die Lehrer und Lehrerinnen«.
- 27 Blindmann, a.a.O., S. 171.

Zu II,2

- 1 Päd. Ref. Nr. 46 vom 18. November 1887.
- 2 Köhncke/Scheel, a.a.O., S. 43 f.; Blindmann, a.a.O., S. 167 ff.
- 3 Vgl. Blindmann, a.a.O., S. 224 ff.
- 4 In diesem Sinne hält Alfred Lichtwark in der Einleitung zu dem Bericht der »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung« von 1901 (vgl. »Neue Bahnen«, in: Alfred Lichtwark, Aus der Praxis, Berlin 1902, S. 147 ff.) »engere Beziehungen zu den Eltern und den ins Leben entlassenen Schülern« für »dringend erstrebenswert, damit die Schule nicht als ein Fremdkörper im Leben des Einzelnen und der Familie steht«.
- 5 Parteitag der SPD in Mannheim, 23. bis 29. September 1906, Protokoll, Berlin 1906, S. 120.
- 6 Bolland, Bürgerschaft, S. 208 (Anlage 8).
- 7 Blindmann, a.a.O., S. 98 ff., S. 322 f.
- 8 Johannes Schult, Die Hamburger Arbeiterbewegung als Kulturfaktor. Ein Beitrag zur hamburgischen Kulturgeschichte, Hamburg [1954] S. 89.
- 9 Ebd., S. 90.
- 10 Ebd., S. 91. Vgl. Programm der Elterngemeinschaften für die Volksschulen Hinrichsenstraße und Lohkoppelstraße, Anlage zum Schreiben der von diesen Elterngemeinschaften gewählten Kommission an die Kollegien der beiden Volksschulen, 28. September 1910 (in: Päd. Ref. Nr. 41 vom 12. Oktober 1910).
- 11 Hbg. Sch. Ztg. Nr. 4 vom 27. Januar 1912, S. 29 (»Die Elterngemeinschaften marschieren«), Nr. 6 vom 10. Februar 1912, S. 43 ff. (»Elterngemeinschaften und Sozialdemokratie«), Nr. 7 vom 17. Februar 1912, S. 55 ff. (»Elterngemeinden und Sozialdemokratie«).
- 12 Päd. Ref. Nr. 21 vom 20. Mai 1910.

- ¹³ Lichtwark, *Der Deutsche der Zukunft* [1901], in: Lichtwark, *Schriftenauswahl*, S. 4.
- ¹⁴ § 35 UG., vgl. Wulff, a.a.O., S. 278.
- ¹⁵ Beschluß der Oberschulbehörde vom 25. November 1890 (StA OSB V, 196 a Bd. 1).
- ¹⁶ Dies war der Grund, weshalb die SPD 1919 in die Weimarer Reichsverfassung eine Bestimmung hineinzubringen versuchte, nach der statt der formellen Abmeldung, die auch von sozialistischen Eltern offenbar nur ungern vollzogen wurde, die Anmeldung zum Religionsunterricht eingeführt werden sollte (vgl. S. 153). — Zur Veranstaltung von Schulentlassungsfeiern als Ersatz für die Konfirmation durch die Freidenkerorganisation ab 1890 vgl. S. 430, Anm. 47.
- ¹⁷ Vgl. das »Gesetz betreffend die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen« vom 28. Juli 1906, §§ 33 bis 42, in: Froese, *Deutsche Schulgesetzgebung*, S. 137.
- ¹⁸ §§ 1 bis 4 UG. Wulff, a.a.O., S. 273 f.
- ¹⁹ Vgl. S. 417, Anm. 21.
- ²⁰ Päd. Ref. Nr. 37 vom 16. September 1887.
- ²¹ Päd. Ref. Nr. 48 vom 30. November 1888 (Thesen); ebd. Nr. 50 bis 52, Dezember 1888 (Abdruck des am 1. Dezember 1888 im Verein Hamburger Volksschullehrer gehaltenen Vortrags). Zur Diskussion vgl. Nr. 3 bis 6, Nr. 8 bis 10, Nr. 16/1889.
- ²² Zu Köhnckes politischer Einstellung vgl. sein nur wenig kaschiertes Bekenntnis zur Sozialdemokratie auf dem 8. Deutschen Lehrertag 1890 in Berlin (Päd. Ref. Nr. 23 und Nr. 24, Juni 1890) sowie seinen Kommentar zum Auslaufen des Sozialistengesetzes (ebd. Nr. 39 vom 1. Oktober 1890); zu seiner freidenkerischen Einstellung vgl. den Vortrag über »Die allgemeine Volksschule« vom 3. September 1887 (ebd. Nr. 37 vom 16. September 1887) sowie seine damals als skandalös empfundenen »Gedanken eines Ketzers« (ebd. Nr. 29 vom 20. Juli 1892).
- ²³ Päd. Ref. Nr. 37 vom 16. September 1887.
- ²⁴ Ebd. Nr. 51 vom 21. Dezember 1888.
- ²⁵ Ebd. Nr. 50 vom 14. Dezember 1888.
- ²⁶ Ebd. Nr. 51 vom 21. Dezember 1888.
- ²⁷ Ebd. Nr. 48 vom 30. November 1888 (These 2).
- ²⁸ Blindmann, a.a.O., S. 177.
- ²⁹ Vgl. Lichtwark in der Einleitung zum Bericht der Hamburger »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung« von 1901 (vgl. »Neue Bahnen«, in: Alfred Lichtwark, *Aus der Praxis*, Berlin 1902, S. 147 ff.) »Auf allen Gebieten ist sodann vor allen Dingen Ausdrucksfähigkeit anzustreben. Es kommt nur darauf an, daß die von der Natur gegebene Fähigkeit nicht einschläft . . .«.
- ³⁰ Johannes Gläser, *Die Arbeitsschule*, Päd. Ref. 1911, Neudruck in: *Pädagogik vom Kinde aus*. Bearb. von Theo Gläß, *Kl. Päd. Texte*, H. 26, Weinheim 1960, S. 57.
- ³¹ William Lottig, *Zum Lehrplanentwurf für das erste Schuljahr* (Päd. Ref. Nr. 25 vom 17. Juni 1908). — Diese Formulierung wurde bald als charakteristisch für das pädagogisch Neue empfunden und immer wieder verwendet; so auch an der entscheidenden Stelle des Antrags der Schulsynode an den Präses der Oberschulbehörde auf Einrichtung von Ver-

schusschulen als Arbeitsschulen vom 13. September 1912: »Daher erkennt die Arbeitsschule als ihre Aufgabe, alle Kräfte des Kindes, sowohl die hervorbringenden, als auch die aufnehmenden, zu lösen, zu pflegen und zu entwickeln« (StA OSB V, 208a, Bd. I). — Daß auch die Behörde hierin das Entscheidende sah, zeigt das Gutachten des Schulrats Prof. Dr. Ahlburg für Senator v. Berenberg-Gößler zu diesem Antrag vom 23. Dezember 1912: »Nun kann man gewiß nicht behaupten, daß alle im Kinde liegenden Triebe und Strebungen ohne weiteres zu wecken, zu pflegen und zu entwickeln sind, denn es gibt unter diesen Trieben und Strebungen auch solche, die eine widergesellige Richtung einschlagen, die also nicht gepflegt, sondern gehemmt werden müssen. Man geht in seinem Vertrauen auf die angebliche Güte der menschlichen Natur nach meinem Dafürhalten zu weit, wenn man annimmt, daß auch diese Seiten ohne absichtliche Veranstaltungen schon durch das Zusammenleben der Kinder und durch ihr Zusammenarbeiten in gute Bahnen geleitet werden können...« (StA OSB V, 208a Bd. I).

³¹ Gläser, a.a.O., S. 54.

³² Lottig, Zum Lehrplanentwurf (vgl. S. 428, Anm. 31).

³⁴ Ebd.

³⁵ Vgl. Georg Geissler, Die Autonomie der Pädagogik, Langensalza 1929; ders., Das Problem der pädagogischen Autonomie, Kl. Päd. Texte, H. 11, Langensalza [1930]; Erich Weniger, Die Autonomie der Pädagogik [1929], in: Erich Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung, S. 71 ff.

³⁶ Wolgast, Ganze Menschen, S. 44.

³⁷ Gläser, a.a.O., S. 54.

³⁸ Wolgast, Ganze Menschen, S. 55: »Erst wenn die Schule eine energische Schwenkung zur Arbeitsschule hin ausführt, wird sie die Eltern wahrhaft gewinnen; denn nun erst kommt sie in ihrer Methode und in ihren Zielen der natürlichen Gesinnungs- und Denkweise im Volke entgegen.« Vgl. hierzu aus konservativer Sicht Schultess, Einheitsschule, S. 45: »Ist es nützlich, wenn die Schule mit diesen Mitteln die Wunde zu heilen versucht, die durch die Entfremdung von der Kirche dem geistigen Leben unseres Volkes geschlagen ist und die sie durch ihre Vorschläge für den Religionsunterricht unheilbar machen will?«

³⁹ Vgl. These II der Mannheimer Leitsätze: »... Da der Sozialismus in der gesellschaftlichen Arbeit den Ursprung und die Grundlage der gesellschaftlichen Organisation erblickt, da er aus diesem Grunde den Gegensatz zwischen Handarbeit und Kopfarbeit, zwischen Praxis und Theorie aufhebt und damit die Arbeit aus der verachteten Niedrigkeit von heute erheben und zu einer Quelle des Glücks und der Freude gestalten will, so wird auch für die Erziehung in der sozialistischen Zukunft die ›Arbeit‹ die Grundlage und zugleich das wertvollste lebenerweckende und zu sozialer Gesinnung erziehende Element bilden. ...« Diesen Gedanken entspricht in These III unter den konkreten Schulforderungen der Partei die »Einführung des Arbeitsunterrichts in alle Schulen. Errichtung von Lehrwerkstätten. Pflege der künstlerischen Bildung« Parteitag der SPD in Mannheim, 23. bis 29. September 1906, Protokoll, Berlin 1906, S. 120 f.

⁴⁰ Paul de Lagarde, Zum Unterrichtsgesetze [1878], in Lagarde, Deutsche Schriften, S. 202. — Im gleichen Zusammenhang kritisiert Lagarde die vom Pluralismus gekennzeichnete Situation des Lehrers: »Christentum

und Protestantenverein, Vatikanismus und Katholizismus, Thomas von Aquino und Theodor Keim oder Julius Pfleiderer, D. F. Straußens neuer Glaube, Häckels Pithekoidenentwicklung und die Vermittlungstheologie irgend eines hochamtlichen Byzantinismus, die urwüchsige Palästinenserschaft, welche, weil zu gut dafür, nicht mit uns ißt und nicht mit uns betet, das neue Judentum, das stolz ist Judentum zu sein, und es übelnimmt, sowie es als Judentum behandelt wird — das alles hat seine Vertreter unter den Vätern und Müttern der Jugend, welche da vor uns sitzt, und welcher vom Ideale nur sprechen kann, wer sich darauf gefaßt hält, von hundert Familien, in welche er durch Verkündigung des Ideals den Kampf hineinwirft, als Friedensbrecher zerrissen zu werden. . . .« (ebd. S. 201).

- 41 In diesem Sinne heißt es bei Lagarde: »Will man in Deutschland Religion haben, so muß man, weil Religion zur unumgänglichen Vorbedingung ihrer Existenz Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit hat, alle den fremden Plunder abtun, in welchen Deutschland verummummt ist. . . . 1518 und 1789 und 1848 gehn uns schlechterdings nichts an. Wir sind endlich stark genug, vor Fremden die Türe des Hauses zuzuhalten.« Nach Lagardes Meinung bestand der Emanzipationskampf, den das deutsche Volk zu führen habe, darin, daß es sich endlich weigere, »von einem russischen Kutscher an einer französischen Leine gefahren, und mit einer jüdischen Geißel geschlagen« zu werden (vgl. Paul de Lagarde, a.a.O., S. 285: »Die Religion der Zukunft« [1878]).
- 42 Joerden, a.a.O., S. 31, S. 77 f.
- 43 Heinrich Wolgast, *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1. Aufl. 1896!), Hamburg 1899, S. 2 f.
- 44 »In unseren Tagen bereitet sich eine der größten geschichtlichen Umwälzungen vor. Je nach dem politischen Standpunkt wird das Ziel dieser offenkundigen Bewegung verschieden formuliert. Aber sicher ist, daß es sich um eine Umgestaltung der Arbeitsverhältnisse handelt. In zwei Richtungen bewegt sich das Streben. Eine größere Menge Ware in besserer Qualität mit verminderter Arbeitskraft herzustellen, ist das eine Ziel, dem Arbeiter die Früchte seiner Arbeit in größerem Maße zu sichern, das andere. . . . Die pädagogischen Reformen der Gegenwart richten sich auf dasselbe zwiefache Ziel« (ebd., S. 2).
- 45 Wolgast, *Ganze Menschen*, S. 97 f.
- 46 Wilhelm Paulsen in der Arbeitsversammlung der »Gesellschaft der Freunde« am 14. Februar 1906, Päd. Ref. Nr. 8 vom 21. Februar 1906 (Versammlungsbericht).
- 47 Eine öffentliche Wirksamkeit der organisierten Freidenker ist in Hamburg erst mit dem Auslaufen des Sozialistengesetzes 1890 zu beobachten. In diesem Jahr wird die erste freidenkerische Schulentlassungsfeier veranstaltet (Vgl. den Bericht im »Hamburger Echo« Nr. 72 vom 26. März 1890); auch finden jetzt öffentliche Werbeversammlungen statt, in denen die Trennung von Staat und Kirche und von Schule und Kirche propagiert und zugleich für die Sozialdemokratische Partei geworben wird (Vgl. den Bericht über die Veranstaltung der »Freidenker-gesellschaft zu Hamburg« am 28. September 1890, der die Besucherzahl auf 600 schätzt, in: »Hamburger Fremdenblatt« Nr. 227 vom 29. September 1890). Fritz Wartenberg, der heutige Vorsitzende der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« in Hamburg, urteilt rückschauend: »Das weltanschauliche Bemühen der

- frühen freigeistigen Bewegung war von Anfang an gepaart mit dem Ringen um eine neue Sozialordnung. Fast immer waren ihre Verfechter zugleich hervorragende Aktivisten der jungen Arbeiterbewegung« (Fritz Wartenberg, 75 Jahre Jugendweihe in Hamburg. Betrachtungen über Ursprünge und Beweggründe, Hamburg [1965], S. 11).
- 48 Päd. Ref. Nr. 39 bis 41, Oktober 1903.
- 49 Wilhelm Paulsen, Die Biologie und das Dogma, ebd. Nr. 45 vom 11. November 1903.
- 50 Wartenberg, a.a.O., S. 15.
- 51 Am 1. Mai 1905 hatte die »allgemeine bremische Lehrer- und Lehrerinnenversammlung« die Einsetzung einer besonderen Kommission beschlossen, die geeignete Schritte zur Entfernung des Religionsunterrichts einleiten sollte (Päd. Ref. Nr. 19 vom 10. Mai 1905, Leitartikel: »Die Bremer Volksschullehrer im Kampfe«). Diese Kommission, in der mit dem Lehrer Holzmeier ein aktiver Sozialdemokrat mitwirkte, arbeitete die Denkschrift aus, die am 4. September 1905 mit 273 gegen 43 Stimmen von der bremischen Lehrerschaft genehmigt wurde (Päd. Ref. Nr. 38 vom 20. September 1905: »Bremen voran!«).
- 52 Die starke Verbreitung der monistischen Weltanschauung in Bremen schon zu dieser Zeit dürfte auf das Wirken einer »zum Monismus hinüberlenkenden« freireligiösen Richtung zurückzuführen sein, die als »Bremer Radikalismus« bezeichnet wurde. Vgl. Karl Heussi, Kompendium der Kirchengeschichte, Tübingen 1922, § 122, i und r, S. 414, S. 416.
- 53 Die Parteitags-Resolution vom 24. September 1904 war veranlaßt worden durch Auseinandersetzungen um das neue preußische Schulunterhaltungsgesetz, die eine immer stärkere Tendenz zur Konfessionalisierung der Volksschule erkennen ließen. Zum Wortlaut der Resolution vgl. Parteitag der SPD in Bremen, 18. bis 24. September 1904, Protokoll, Berlin 1904, S. 139.
- 54 Die Denkschrift beginnt mit der den sozialdemokratischen Standpunkt vertretenden These: »Die Schule ist eine Veranstaltung des Staates; Religion aber ist Privatsache« (vgl. Schulz, Schulreform, S. 118). Dieser Satz ist in der im übrigen fast vollständigen Wiedergabe der Denkschrift in der »Pädagogischen Reform« (Nr. 38 vom 20. September 1905) bezeichnenderweise weggelassen. Heinrich Schulz (a.a.O., S. 117 ff.) bespricht die »tapfere Denkschrift«, die »vielen Staub aufgewirbelt und die Frage des Religionsunterrichts erneut zur Debatte gestellt« habe, ausführlich und mißt ihr »für die Entwicklung der deutschen Schule einen gewissen dokumentarischen Wert« zu. — Auf dem Bremer Parteitag war Schulz es gewesen, der die von ihm und Clara Zetkin eingebrachte Resolution zur Schulfrage begründet hatte: »... Was wir verlangen, nicht aus antireligiösen Gründen, sondern weil wir die Religion für Privatsache erklären, ist die völlige Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Schule...« (Protokoll, S. 320).
- 55 Päd. Ref. Nr. 8 vom 21. Februar 1906 (Thesen und Versammlungsbericht).
- 56 Vgl. die Thesen des Oberlehrers Gärtner-München zur Simultanschule, Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung in München, 4. bis 7. Juni 1906, Leipzig 1906, S. 87.
- 57 Vgl. Referat Gärtners, ebd., S. 89.

- 58 Vgl. die »Hamburger Thesen«, ebd., S. 123.
 59 Ebd., S. 136 f.
 60 Ebd.
 61 Vgl. die Begründung der »Hamburger Thesen« durch den bremischen Volksschullehrer Holzmeier, einen schon damals aktiven Sozialdemokraten, ebd., S. 122.
 62 Gutmann-München, ebd. S. 138 f.
 63 Rudolf Ross in: Päd. Ref. Nr. 25 vom 20. Juni 1906.
 64 Schlußwort des 2. Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins, Schubert-Augsburg, auf der Deutschen Lehrerversammlung in München, Bericht, a.a.O., S. 148.
 65 Stiftskirche St. Georg, Kreuzkirche Barmbek, Kapelle St. Johannis; ferner die St. Anschargemeinde, die besonders 1918 regen Zulauf fand.
 66 Vgl. das Flugblatt des Pastors Max Glage von St. Anskar und der Direktorin Dietz von der Elise-Averdieck-Schule: »Offene Antwort auf eine Kundgebung des Kirchenrats« vom Juni 1930, in dem betont wird, daß Kapellengemeinden und »Kirchlicher Verein« sich von Anfang an in diesem Sinne verstanden hätten. Archiv der Landeskirche [künftig: AL], Kirchenrat [künftig: KR], B. XVI. c. 69.
 67 Vgl. hierzu Aug. E. Krohn, Der Hamburger Schul- und Kirchenstreit, »Neue Hamburger Zeitung« Nr. 68/72 vom 10./12. Februar 1913.
 68 Eingabe des »Kirchlichen Vereins« an den Senat vom 4. April 1907, StA OSB V, 196 a Bd. III.
 69 Stellungnahme Brütts vom 22. April und Ahlburgs vom 20. Juni 1907, ebd.
 70 Vgl. die Erklärung, die Hauptpastor D. Friedrich Rode auf eine aus der Fraktion der Vereinigten Liberalen an die bürgerschaftlichen Mitglieder der Oberschulbehörde gerichtete Anfrage am 13. Mai 1908 in der Bürgerschaft abgab: Unter Hinweis auf den Standpunkt der hamburgischen Kirchenleitung, daß das Vorhandensein verschiedener Lehrauffassungen in der einen Landeskirche ertragen werden müsse, erläuterte Rode die Position der amtlichen Schulpolitik dahin, daß die Behörde, die einerseits dafür Sorge trage, »in Hamburg der freien Wissenschaft eine Stätte zu schaffen«, andererseits nicht Bestrebungen fördern könne, »irgendwie über den Volksschulhäusern Hamburgs mit Bewußtsein und vorhandenen Strömungen gegenüber zum Trotz eine tiefschwarze Flagge aufzuziehen« (19. Sitzung BgSch., 13. Mai 1908, Sten. Ber. S. 477 f.).

Zu II,3

- 1 Eduard Spranger, Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland. Vortrag, gehalten im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin im Januar 1916, in: Eduard Spranger, Volk, Staat, Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Leipzig 1932, S. 26.
 2 Verfassung des Deutschen Reiches vom 16. April 1871, RGBL. I S. 64; vgl. Fritz Hartung, Deutsche Verfassungsgeschichte vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Stuttgart 1959, S. 273, S. 276.
 3 Die von Bismarck gezeichnete Allerhöchste Ordre vom 1. Mai 1889 ist abgedruckt im Rahmen eines Allerhöchsten Erlasses vom 13. Oktober 1890 (also nach Aufhebung des Sozialistengesetzes!) in: Centralblatt für

- die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen Nr. 12 vom 10. Dezember 1890, S. 703 ff.
- 4 Verordnung des Staatsministeriums vom 30. August 1889, ebd., S. 710 ff.
- 5 Zu beidem vgl. Bericht des Schulrats Prof. Ahlburg betr. »Einführung des staatsbürgerlichen Unterrichts« in den der III. Sektion unterstellten Lehranstalten (sc. Lehrerseminaren und Volksschulen) vom 12. Februar 1908, StA OSB V, 141 a Bd. I.
- 6 Wilhelm Hintmann, Ziele und Wege des Geschichtsunterrichts und die behördlichen Richtlinien, in »Hamburger Lehrerzeitung« [künftig: HLZ] Nr. 39 vom 24. September 1926, S. 715 f.
- 7 Vgl. Anm. 5.
- 8 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 176) vom 18. Juni 1909: »Erwiderung betreffend Einführung des staatsbürgerlichen Unterrichts in den hamburgischen Schulen«, S. 7 (StA OSB V, 141 a Bd. II).
- 9 Vgl. S. 18.
- 10 Bericht Ahlburgs zur Sitzung der III. Sektion der Oberschulbehörde am 4. Juli 1908, die sich mit dem vom »Kirchlichen Verein« in der Tagespresse verbreiteten »Aufruf zur Beschaffung christlicher Lehrkräfte für den öffentlichen Schulunterricht in Hamburg« befaßte (StA OSB V, 196 a Bd. I; Hervorhebung v. d. Vf.).
- 11 Vgl. A. Struve, 25 Jahre Hamburgische Schulzeitung, Hbg. Sch. Ztg. Nr. 40 vom 5. Oktober 1918, S. 193 ff.
- 12 Ebd., S. 193.
- 13 A. Struve im Frühjahr 1896 in dem Aufsatz, mit dem er sich als Schriftleiter der »Schulzeitung« einführte, zit. nach dem Beitrag zum 25jährigen Jubiläum des Blattes, ebd.
- 14 Diese Charakterisierung der unterschiedlichen Interessen innerhalb des Lehrervereins nahm zum erstenmal in den Auseinandersetzungen über die Vorstandserklärung zur Wahlrechtsfrage der rechtsnationale Schriftleiter der »Schulzeitung«, Rektor A. Struve, vor: Der Vorstand »als Hüter wichtiger materieller Interessen« müsse stets bedenken, daß die »Gesellschaft der Freunde« für die Mehrzahl ihrer Mitglieder »weniger Debatierklub als Kassenverein« sei. Hbg. Sch. Ztg. Nr. 25 vom 24. Juni 1905, S. 198.
- 15 Vgl. oben Anm. 11.
- 16 Vgl. S. 244 ff.
- 17 Vgl. S. 361 f.
- 18 Päd. Ref. Nr. 50 vom 14. Dezember 1888.
- 19 Heinrich Wolgast, Jugendliteratur, S. 39.
- 20 Ebd., S. 101 f.
- 21 Heinrich Wolgast, Das Religiöse und Patriotische in der Jugendschrift. Vortrag 1899, in: Vom Kinderbuch, Leipzig 1905, zit. nach Hermann L. Köster, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. In Monographien, Hamburg (1. Aufl. 1906/07) 21915, S. 398 f.
- 22 Justus Pape in »Hamburgischer Correspondent« vom 24. September 1898 (vgl. Köster, a.a.O., S. 392). — Pape, ein Altonaer Buchhändler, der die Interessen des Hamburg-Altonaer Buchhändler-Vereins vertrat, hatte den Angriff gegen den Hamburger Jugendschriftenausschuß im Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel (Nr. 19 vom 25. Januar 1898) eröffnet. Im August 1898 hatte er in den alldeutsch orientierten »Hamburger

- Nachrichten« im Auftrag des Börsenvereins festgestellt, eine Einigung mit dem Ausschuß sei auch deshalb nicht denkbar, weil er »grundsätzlich« diejenigen Jugendschriften verwerfe, welche »spezifisch vaterländisches und christliches Gepräge« trügen (vgl. Köster, a.a.O., S. 392).
- ²³ Köster, a.a.O., S. 393 f.
- ²⁴ Zur Anfrage des Abgeordneten der Fraktion der Rechten Hermann Otto Persiehl an die bürgerschaftlichen Mitglieder der Oberschulbehörde über die Arbeit des Jugendschriftenausschusses vgl. 29. Sitzung BgSch., 4. Oktober 1899 (Sten. Ber., S. 656 f.); Beantwortung durch Hauptpastor D. Rode: Die Behörde sei auf die von ihm zur Sprache gebrachte Denkschrift nicht weiter eingegangen, »wohl weil die Oberschulbehörde der Ansicht ist, daß es sich hier um ein litterarisches Unternehmen privater Art handelt und sich die Stichhaltigkeit der Grundsätze, mit welchen die Lehrer vorgehen, im Kampfe und in der Auseinandersetzung mit den anderweitig vertretenen Ansichten erweisen müsse. . . .« (ebd., S. 657).
- ²⁵ »Hamburger Nachrichten« vom 15. Dezember 1904; vgl. dazu Päd. Ref. Nr. 51 vom 21. Dezember 1904 (Leitartikel von Rudolf Ross: »Aus der politischen Hexenküche«).
- ²⁶ Ebd.
- ²⁷ 9. Sitzung BgSch., 8. März 1905, Sten. Ber., S. 222 ff.; Ausführungen Rodes ebd., S. 229 f.
- ²⁸ »Hamburger Nachrichten« vom 17. Juni 1905.
- ²⁹ Hierzu und zum Folgenden StA OSB V, 675 a Bd. II, dazu Beihefte I—III.
- ³⁰ Dies erfolgte aufgrund von Titel I § 3 des Disziplinar- und Pensionsgesetzes für die nichtrichterlichen Beamten vom 7. Januar 1884, wonach der Lehrer »durch sein Verhalten in und außer dem Amte der Achtung, die sein Beruf erfordert, sich würdig zu zeigen« hatte (vgl. Wulff, a.a.O., S. 64). — Zu den »sozialdemokratischen Bestrebungen« von Volksschullehrern, die die Behörde verfolgte, vgl. StA OSB V, 594. Gründe für amtliche Vernehmungen waren »Unterricht im Gewerkschaftshaus« oder »Elterngemeinschaften im Rahmen der ›Produktion‹«. Wieweit es in solchen Fällen zu Maßregelungen kam, ist nicht ersichtlich.
- ³¹ StA D.X.4./D. No. 5/07.
- ³² Vgl. die zu den Mannheimer Leitsätzen eingebrachten Anträge Nr. 75 bis 84 (Parteitag der SPD in Mannheim, 23. bis 29. September 1906, Protokoll, Berlin 1906, S. 124 f.) sowie Antrag Liebknecht Nr. 176 (ebd., S. 145), die im Anschluß an einen Diskussionsbeitrag Dr. Ludwig Franks dem Bildungsausschuß überwiesen wurden (ebd., S. 379 ff.).
- ³³ Vgl. Bolland, Bürgerschaft, S. 73.
- ³⁴ StA OSB V, 141 a Bd. I.
- ³⁵ 1. Sitzung BgSch., 8. Januar 1908, Sten. Ber., S. 5 ff.
- ³⁶ »Hamburger Nachrichten«, Morgen-Ausgabe vom 16. November 1907 (»Bürgerkunde und Schule«).
- ³⁷ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Prof. Voller am 8. Januar 1908 in der Bürgerschaft (Sten. Ber., S. 9): »Ein Mann, der nicht auf dem Boden unserer nationalen Entwicklung stehen will, ein Mann, der jenseits des großen Abgrundes steht, der die bürgerlichen Kreise trennt von den revolutionären Kreisen, ein solcher Mann kann den Unterricht [sc. den staatsbürgerlichen] nicht erteilen«.

- ³⁸ Schult (a.a.O., S. 30 f.) nennt für diese frühe Zeit die ersten drei Schriftleiter der »Pädagogischen Reform«, Harro Köhncke, Karl Bast, der Mitbegründer der »Produktion« und »eifriger Agitator für die Arbeiterbewegung in den Kreisen der Lehrerschaft« gewesen sei und — offenbar deshalb — 1894 »auf den Druck der Oberschulbehörde hin« die Schriftleitung niederlegen mußte, sowie Justus Fischer, der die »Reform« bis 1902 redaktionell leitete. — Von der Oberschulbehörde wurden 1894 wegen »sozialdemokratischer Bestrebungen« sechs Volksschullehrer vernommen, unter ihnen neben Köhncke auch der nach 1900 als Reformpädagoge bekannt gewordene William Lottig (StA OSB V, 594).
- ³⁹ Schult (a.a.O., S. 31) nennt als »einige der markantesten«: Hinrich Möller, Johann-Jakob Scheel, Heinrich Wolgast (ab 1905 Vertreter der Schulsynode in der Oberschulbehörde; wegen seiner sozialdemokratischen Einstellung nicht zum Schulinspektor ernannt), Carl Götzke (in der Kunst-erziehungsbewegung an führender Stelle hervorgetreten, 1920 Schulrat für das Volksschulwesen), Heinrich Schumann (1919 Polizeisenator), Adolf Jensen (Reformpädagoge), Richard Ballerstaedt (einer der fähigsten Schulpolitiker der Hamburger SPD; 1919 MdBü, 1921—1933 Schulrat), Rudolf Ross (1902—1910 Schriftleiter der »Pädagogischen Reform«; 1921—1928 Direktor der Hamburger Volkshochschule; MdBü seit 1919; 1920 bis 1928 Bürgerschaftspräsident; 1928—1933 Mitglied des Senats, davon 1930—1933 im Wechsel mit dem Demokraten Dr. Carl Petersen als zweiter bzw. erster Bürgermeister), ferner Gustav Weihrauch und Hermann Helms (1919 MdBü) sowie Konrad Höller (1919 KandBü). Weitere sozialdemokratische Lehrer s. Anm. 43.
- ⁴⁰ 9. Sitzung Bgsch., 8. März 1905, Sten. Ber. S. 225 (Hervorhebungen im Text).
- ⁴¹ StA OSB V, 594. Vgl. auch S. 434, Anm. 30.
- ⁴² Diese Verschärfung kommt in dem S. 434, Anm. 31 zitierten Urteil des hamburgischen Disziplinargerichts von 1907 zum Ausdruck, in dem es heißt, der Lehrer könne die Jugend nur dann im Sinne der »bestehenden Staatsregierung« erziehen und »in dieser Hinsicht gemeinschaftlich mit seinen Kollegen gedeihlich arbeiten«, wenn er »auch außerhalb seines Berufes« sich so führe, »daß er nicht den Anschein erweckt, er denke innerlich anders«. Nur dann könne »das Vertrauen der patriotisch gesinnten Staatsangehörigen und die Achtung seiner Behörde und Kollegen ihm zu Teil werden in der Erwartung, daß er seine Pflicht als Lehrer und Staatsbeamter voll und ganz erfüllen« werde.
- ⁴³ Schult (a.a.O., S. 92) gibt folgende Vortragsthemen an: »Fragen der Sozialpolitik, des wissenschaftlichen Sozialismus und der Geschichte der Arbeiterbewegung«. Daneben habe die Vereinigung auch »praktische Fragen der Mitarbeit in den Arbeiterorganisationen«, ferner schulpolitische und pädagogische Fragen besprochen; während des Balkankrieges 1912 sei das Thema »Imperialismus« hinzugetreten. — Dem Schutz ihrer Mitglieder diene ferner der »zur Ansammlung eines Maßregelungsfonds« bestimmte Monatsbeitrag von 3 Mark. Neuaufnahmen erfolgten auf einstimmigen Beschluß. — Den ersten Vorstand bildeten: Karl Bast (Vors.), August Hellmann, Willy Auhagen (nach Basts Ausscheiden Vorsitzender), Richard Koch, Johannes Schult. Unter den Mitgliedern nennt Schult besonders: Rudolf Ross, Hermann Duprée, Justus Fischer, Fritz Köhne (1926—1949

- Schulrat), Louis Biester (1919 SPD-Abgeordneter der Nationalversammlung sowie mehrerer Reichstage).
- 44 StA OSB V, 594. Vgl. auch S. 434, Anm. 30.
- 45 Schult, a.a.O., S. 92.
- 46 Ebd., S. 91.
- 47 Schon 1892, als die Auseinandersetzung über angeblich politische Bestrebungen im Volksschullehrerverein begann, stellte ein Sprecher der konservativen Gruppe »alle diejenigen Mitglieder, welche selten den Verein besuchen«, der »kleinen aber rührigen Minorität« der »Reform«-Gruppe gegenüber (Päd. Ref. Nr. 13 vom 30. März 1892). In ähnlicher Weise wurde die Reformbewegung noch im Frühjahr 1919 von konservativen Kreisen des Lehrervereins gekennzeichnet (vgl. S. 241).
- 48 Fr. Duncker in: Päd. Ref. Nr. 4 vom 29. Januar 1913.
- 49 Blindmann, a.a.O., S. 312.
- 50 Köhncke/Scheel, a.a.O., S. 27.
- 51 Hbg. Sch. Ztg. Nr. 4 vom 25. Oktober 1893, S. 25 (Leitartikel von F. W. Lühning: »Der Lehrer als Soldat«).
- 52 Ebd., Nr. 10 vom 7. März 1913, S. 134 (Richard Sievers: »Hamburgische Volksschullehrer als Reserveoffiziere«).
- 53 Noch 1930 bediente sich bei einer Gedenkfeier des Johanneums für einen in hohem Alter verstorbenen ehemaligen Lehrer dieser Anstalt Studienrat Carl Bertheau dieser Phraseologie mit der Feststellung, es sei »unnötig« zu sagen, daß der Verstorbene, »der bei der Gardefeldartillerie gedient hatte, und zum Leutnant der Reserve befördert war, in begeisterter Treue zu Kaiser und Reich stand«. (Das Johanneum. Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule des Johanneums, 3. Jg. Heft 11, Juni 1930, S. 298).
- 54 Schultess, Oberlehrerverein, S. 46 f.
- 55 Bericht des Oberlehrervereins über seinen Kaiser-Kommers am Vorabend des 27. Januar 1914, in: Hbg. Sch. Ztg. Nr. 6 vom 7. Februar 1914, S. 80.
- 56 Hbg. Sch. Ztg. Nr. 5 vom 31. Januar 1914, S. 64 (»Kaisergeburtstagsfeier«).
- 57 Vgl. oben, Anm. 56.
- 58 Vgl. oben, Anm. 55.
- 59 Hbg. Sch. Ztg. Nr. 38 vom 19. September 1914, S. 411 (Leitartikel: »Durchhalten«).
- 60 Vgl. S. 52 f.
- 61 Der Schluß von Ohlys Ausführungen erinnert im Stil an die bis 1918/19 an den höheren Schulen allgemein üblichen Andachten: Daß »der feste Vorsatz, in treuer Pflichterfüllung und ernster Arbeit zum Dienst mit Gott für Kaiser und Reich sich auszubilden, schon jetzt auch in Euren Herzen, geliebte Schüler, lebendig und mächtig« werde, »dazu segne der allmächtige Gott, der droben überm Sternenzelt in starker Hand das Szepter hält, die Arbeit der Schule an Euch. Er gebe zum Wollen das Vollbringen bei Lehrern und Schülern und lasse unsere theure Hansaschule eine Pflanz- und Pflegstätte werden für gläubiges Gottvertrauen, echte Kaisertroue, aufopferungsfreudige, hingebende Vaterlandsliebe...« (Wörtliche Wiedergabe der Rede in: »Bergedorfer Zeitung« Nr. 95 vom 25. April 1900).
- 62 StA OSB V, 610 a.

- 63 »Hamburgischer Correspondent« Nr. 544 vom 25. Oktober 1913; vgl. auch den Jahresbericht des Oberlehrervereins 1913/14, S. 4.
- 64 Hans-Günter Zmarzlik (Der Sozialdarwinismus in Deutschland als geschichtliches Problem, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, 11. Jg. 1963, S. 246 ff.) bezeichnet einerseits als Sozialdarwinismus sowohl den zumeist pazifistischen fortschrittsgläubigen Evolutionismus, der in der sozialistischen und in der bürgerlich-liberalen Freidenkerbewegung wirksam war (vgl. S. 69 f.), wie auch den zumeist militanten selektionistischen Darwinismus, dessen Sozialethik auf dem »Grundgesetz vom Kampf ums Dasein« beruht (Zmarzlik, a.a.O., S. 251). Andererseits will Zmarzlik unter Sozialdarwinismus »in spezifischerem Sinne« nur das an der Selektionstheorie orientierte Denken verstanden wissen (ebd., S. 250). In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff Sozialdarwinismus nur in diesem spezifischen, selektionistischen Sinn verwendet.
- 65 »Hamburger Nachrichten« vom 27. November 1903; vgl. dazu Päd. Ref. Nr. 49 vom 9. Dezember 1903.
- 66 Vgl. die Hamburger Antrittsrede des Historikers Prof. Dr. Max Lenz vom 22. Mai 1914 über das Thema »Die Religion im Aufbau der politischen Macht«. Unter Bezugnahme auf die von Luther der christlichen Obrigkeit zugeordnete doppelte Funktion — Recht, Frieden und Ordnung zu wahren und den Zugang zum Evangelium zu sichern — stellt Lenz fest: »Von hier aus können wir Stellung nehmen zu dem Satz, von dem wir ausgingen: der bitteren Notwendigkeit eines ewigen Kampfes zwischen den Mächten der Erde. Denn nun hat die Macht ihr Recht bekommen und der Krieg seine Ehre. Ein Staat, in dem Herrscher und Volk auf solchem Grunde stehen, wird Frieden halten, solange er es vermag, aber auch den Krieg nicht scheuen. Denn sie werden ihn führen, um die höchsten Güter der Menschheit zu erretten, und in Wahrheit pro aris et focis streiten.« In: Max Lenz, Macht und Schicksal, Kleine Historische Schriften, III. Band, München und Berlin 1922, S. 111 f. (Hervorhebung im Text).
- 67 Wörtliche Wiedergabe der am 19. April 1906 gehaltenen Rede in: »Hamburger Nachrichten«, Abendausgabe vom selben Tag. — Von ganz ähnlicher Fragestellung wurde Oswald Spengler, der 1908 im Alter von 28 Jahren als Mathematiklehrer in das Kollegium des Heinrich-Hertz-Realgymnasiums eintrat, zu seinem geschichtsmorphologischen Deutungsversuch veranlaßt. Spengler, der Mitglied des Hamburger Oberlehrervereins war, zog sich bereits 1911 ganz auf seine schriftstellerische Arbeit zurück. Über die Motive, die ihn zu diesem Schritt bewogen hatten, berichtet er rückschauend in der Einleitung zum »Untergang des Abendlandes« (1. Bd. 33.—47. Aufl., München 1923, S. 62): »Der Weltkrieg als die bereits unvermeidlich gewordene äußere Form der historischen Krisis wurde damals unmittelbar bevorstehend [sic!], und es handelte sich darum, ihn aus dem Geiste der vorausgehenden Jahrhunderte — nicht Jahre — zu begreifen.« — Diese Äußerung läßt, zusammen mit den sonst aus Hamburg vorliegenden Zeugnissen, den Schluß zu, daß der junge Oberlehrer Spengler in seinem Hamburger Kollegenkreis ähnliche Überzeugungen vorgefunden haben muß.
- 68 Edmund Kelter, Hanseatische Legion und Bürgergarde, Festrede, gehalten in Veranlassung der Jahrhundertfeier am 24. März 1913. Hamburg 1913, S. 10. — Kelter (1867—1935) hatte während seines Studiums in Jena Del-

brück und in Berlin Treitschke gehört. 1925 wählte ihn das Kollegium der Gelehrten- und Pädagogenschule des Johanneums zum Schulleiter, ein Amt, das er bis zu seiner regulären Pensionierung im Frühjahr 1933 versah.

⁶⁹ 1. Sitzung Bgsch., 8. Januar 1908, Sten. Ber., S. 23.

⁷⁰ »... Da treten für mich in volle Kraft und Geltung die Worte von Gerwinus, nach denen der Staat keine größere politische und nationale Sünde begehen kann, als Versäumnis seiner Selbstbehauptung«. Ebd., S. 16.

⁷¹ 69. Sitzung Reichstag, 9. Dezember 1907, Sten. Ber. S. 2092 D f.: »Sie [sc. die Sozialdemokraten] sehen es als eine Ihrer Hauptaufgaben an, die Jugend von ihrem frühesten Alter an mit Ihren Ansichten zu durchtränken, ihr von Kindesbeinen an den Haß gegen die bestehende Gesellschaftsordnung einzufößen, ihr die Achtung vor den Einrichtungen dieser Gesellschaft, des Staates und die Freude daran zu rauben, den Sinn der Jugend auf den Umsturz dieser Einrichtungen hinzulenken. Die Jugend, wie sie von Gott und der Natur geschaffen ist, bedarf einer anderen Nahrung. Was Sie bieten, ist Gift!«

⁷² 1. Sitzung Bgsch., 8. Januar 1908, Sten. Ber., S. 16.

Anmerkungen zum zweiten Teil

Zu I

¹ Hbg. Sch. Ztg. Nr. 45 vom 9. November 1918, S. 221 f.

² Päd. Ref. Nr. 44 vom 30. Oktober 1918, S. 215.

³ Päd. Ref. Nr. 46 vom 12. November 1918, S. 225.

⁴ Richard A. Comfort, *Revolutionary Hamburg. Labor Politics in the Early Weimar Republic*, Stanford California 1966, S. 41. Vgl. ferner Richard Bünemann, *Hamburg in der Deutschen Revolution von 1918*, phil. Diss. Hamburg 1951, S. 16 ff., sowie Bolland, *Bürgerschaft*, S. 91 ff.

⁵ In Richard Ballerstaedts Bericht über die erste der Lehrerversammlungen, die sich im November aus dem Vorgehen der drei Freideutschen ergaben, heißt es: »Kollege Schlünz hielt es für unbedingt notwendig, daß die Lehrerschaft aus dem Stadium des Redens und Forderns endlich herauskomme. Handeln sei das Gebot der Stunde. Leider versäumte er, Ziel und Art der von ihm gewünschten Handlungen zu bezeichnen« (Päd. Ref. Nr. 46 vom 12. November 1918, S. 226). In einer anderen Lehrerversammlung erklärte Max Tepp, »die erste Forderung müsse heißen: Seid Menschen! Diese höchste Idee der Revolution... müsse von der Lehrerschaft hochgehalten werden« (Versammlungsbericht 12. November, ebd. Nr. 47 vom 19. November 1918, S. 233 f.). — Der sogenannte Wendekreis, eine Gruppe zumeist jüngerer Hamburger Volksschullehrer, die Jöde, Schlünz und Tepp im Winter 1918/19 um sich sammelten, ging von der Auffassung aus: »Das Alte hat abgewirtschaftet. In unseren Jünglings- und ersten Lehrjahren meinten wir diesen Geist durch Reformen bekämpfen zu können. Für uns war der Krieg mit seinen zwei Millionen Leichen auf den europäischen Schlachtfeldern der letzte große blutigrote Punkt.« (Adolf Röhl in: *Die Wende. Rundbrief für die revolutionäre Lehrjugend*, 8. Blatt, September 1919, S. 126).

- 6 Vgl. Richard Ballerstaedts Bericht über die Lehrerversammlung vom 8. November 1919 im Gewerkschaftshaus, Päd. Ref. Nr. 46 vom 12. November 1918, S. 225 f.
- 7 Herm. L. Köster, *Wie weit sind wir?* (ebd. Nr. 8 vom 19. Februar 1919, S. 43). Bei »dem Schulrat« muß es sich um den Schulrat für das Volksschulwesen, Prof. Dr. Karl Umlauf, gehandelt haben, der als weit über Hamburg hinaus bekannter Schulreformer 1920 zum ersten Landesschulrat Hamburgs berufen wurde.
- 8 Dr. Carl Eulert, geb. 1884 in Göttingen, war in Hamburg Versicherungsbeamter. Im sozialistischen Angestelltenverband leitete er schon vor dem Krieg die Abteilung für Versicherungsangestellte und widmete sich besonders der Jugendarbeit. Im Winter 1918/19 gehörte Eulert dem Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat an. Im Sommer 1921 soll er als Mitglied der KPD zum Bürgermeister von Goldberg in Mecklenburg gewählt worden sein. Hierzu vgl. »Hamburger Fremdenblatt«, Nr. 297 vom 29. Juni 1921: »Ein Hamburger Kommunist als Bürgermeister Goldbergs«.
- 9 Vgl. Versammlungsbericht 8. November 1918, Päd. Ref., a.a.O., S. 225 f.
- 10 Bei der Abstimmung ergaben sich nur 20 Stimmen gegen die Selbstverwaltung, nur zwei gegen die vom Referenten klar als Wegfall des Religionsunterrichts gekennzeichnete »Glaubens- und Gewissensfreiheit« und 200 Stimmen gegen die sofortige Wahl eines Lehrerrats. Vgl. Verhandlungsbericht Edeler-Manow in: Päd. Ref. Nr. 47 v. 19. November 1918, Beilage, S. 233 f.
- 11 Ebd., S. 234 f. Verhandlungsbericht Bohnert.
- 12 »Die Rote Fahne« Nr. 7 v. 14. November 1918.
- 13 30. Sitzung Bgsch., 18. Dezember 1918, Sten. Ber., S. 707.
- 14 Vgl. die Versammlungsberichte, Päd. Ref. Nr. 47 vom 19. November 1918, S. 233 ff.
- 15 Selbst ein so konservativer Schulpolitiker wie der Schriftleiter der »Hamburgischen Schulzeitung«, Rektor A. Struve, hatte in seinem Bericht über die beiden November-Versammlungen einleitend betont, es werde mit Recht gefordert, »daß wir alle unsere Kräfte in einträchtiger Arbeit zusammenfassen, uns der Führung unterordnen, die zur Zeit das Heft in der Hand hat, um nur erst in den Frieden und in geordnete staatliche und wirtschaftliche Verhältnisse hineinzukommen«. Um das zu erreichen, dürfe »kein Preis zu hoch sein«. Es sei daher »nur mit Genugtuung« zu begrüßen, daß die hamburgischen Lehrer durch ihre Zusammenarbeit mit dem Arbeiter- und Soldatenrat den Willen bekundet hätten, »in schwerer Stunde sich ihrem Dienst am Volk nicht zu entziehen« (Hbg. Sch. Ztg. Nr. 47 vom 23. November 1918, S. 229).
- 16 Vgl. Struves Kommentar zu den »vier Forderungen« (ebd., S. 230). Bereits hier wird deutlich, daß in den Sachfragen keine Einigkeit bestand und daß sowohl die Glaubens- und Lehrfreiheit als auch vor allem die Selbstverwaltung diejenigen Gebiete sein sollten, auf denen konservativer Widerstand gegen die Reform zu erwarten war.
- 17 Päd. Ref. Nr. 47 vom 19. November 1918, S. 229.
- 18 Ebd. Die Überschrift, mit der die Schriftleitung ihre Berichte über die Lehrerversammlung vom 12. November versah, lautet vollständig: »Vor der Erfüllung. Die Einheitsschule und ein einiger, unabhängiger Lehrerstand in Hamburg.«

- ¹⁹ Zur konstituierenden Sitzung des Lehrerrats sowie zu seiner Zusammensetzung vgl. Päd. Ref. Nr. 47 vom 19. November 1918, S. 229.
- ²⁰ Es war dies die Kommission 9; insgesamt hatte der Arbeiter- und Soldatenrat im Zusammenhang mit der Wiedereinsetzung von Senat und Bürgerschaft bereits wenige Tage nach der Revolution zwölf Kommissionen zur Überwachung der einzelnen Verwaltungsbereiche gebildet. Vgl. »Hamburger Echo«, Nr. 268 vom 15. November 1918.
- ²¹ Vgl. Hermann Kösters Bericht »Wie weit sind wir?«, Päd. Ref. Nr. 8 vom 19. Februar 1919, S. 43.
- ²² StA OSB V, 74 a Bd. I.
- ²³ Diese Stellungnahme findet sich in einer an anderer Stelle noch näher zu besprechenden Erklärung des Oberlehrervereins vom 16. Dezember 1918 (»Protest der Oberlehrer«), »Hamburger Fremdenblatt«, Nr. 350 B vom 18. Dezember 1918.
- ²⁴ Die Ausführungen Kösters auf der Lehrerversammlung vom 12. November lassen erkennen, daß die Schulaufsicht wie bisher zentral von der Behörde ausgeübt werden sollte, allerdings durch Personen, die nicht einfach von oben eingesetzt würden, sondern das Vertrauen der Lehrerschaft besäßen (Päd. Ref. Nr. 47 vom 19. November 1918, S. 231). In den Lehrerratsbeschlüssen wird die Behörde nur einmal erwähnt in Verbindung mit Fragen der Besetzung von Lehrerstellen, die »im Einvernehmen mit der Schulverwaltung« durch den Schulvorstand und das Kollegium zu regeln seien. Um das Problem der Schulaufsicht sollte es in den zwanziger Jahren noch lebhaftere Auseinandersetzungen geben, die im Zusammenhang mit der Entwicklung der Selbstverwaltung im hamburgischen Schulwesen darzustellen sein werden.
- ²⁵ In konservativen Volksschullehrerkreisen war man skeptisch, »ob die großen Hoffnungen, die an den Elternrat geknüpft werden, sich erfüllen werden« (A. Struve in: Hbg. Sch. Ztg. Nr. 47 vom 23. November 1918, S. 230). In der Oberlehrerschaft war die Stimmung von vornherein pessimistisch. Vgl. das Protokoll der Direktorenkonferenz vom 2. Dezember 1918, das zahlreiche besorgte Äußerungen enthält, darunter — im Hinblick auf die Elternräte — eine so verzweifelte wie die von Prof. Böhme (Oberrealschule auf der Uhlenhorst), der betonte, »wie schon jetzt in den Kollegien über die durch die Kriegsverhältnisse hervorgerufene Belastung geklagt werde, und nun noch das!« Fast alle Diskussionsbeiträge zielten darauf ab, die Kompetenzen des Elternrats — etwa als »Beschwerdeinstanz« oder als »Beirat des Direktors« — möglichst eng zu begrenzen (StA OSB V, 74 a Bd. I).
- ²⁶ So Prof. Dr. Franz Geppert von der Oberrealschule Eimsbüttel in: Der Aufbau. Monatsblatt zur Erörterung von Schul- und Erziehungsfragen, Nr. 4 vom 26. April 1919, S. 32 f. Zu dieser Zeit hatten sich die meisten Elternräte der höheren Schulen längst als geeignete Instrumente konservativer Schulpolitik erwiesen (vgl. S. 127).
- ²⁷ Das kommt in fast allen Äußerungen von konservativer Seite zur Selbstverwaltung zum Ausdruck. Vgl. Protokoll der Direktorenkonferenz vom 2. Dezember 1918 (s. oben Anm. 25), die Protesterklärung des Oberlehrervereins vom 16. Dezember 1918 (s. oben Anm. 23) sowie die Entschließung des Vereins hamburgischer Rektoren, in der eine »von der oberen Verwaltung berufene und bevollmächtigte« Schulleitung verlangt wird,

- die »durch geeignete Dienstanweisung zu kollegialer Amtsführung verpflichtet« werden solle (Hbg. Sch. Ztg. Nr. 51 vom 21. Dezember 1918, S. 252).
- 28 Diese Auffassung hatte Hans Harbeck, der Vertreter des Rektorenvereins im Lehrerrat, schon in der Versammlung am 12. November 1918 vorgebracht. Sie entsprach der Richtung der »Hamburgischen Schulzeitung«, wo Struve in seinem Bericht vom 23. November Harbeck in diesem Sinne zitiert und kommentiert (Nr. 47, S. 230). — Der Oberlehrerverein protestierte dagegen in seiner Erklärung vom 16. Dezember 1918 ohne nähere Begründung gegen die »Umwandlung des Amtes der ständigen, von der Oberschulbehörde gewählten Schulleiter in ein dreijähriges Wahlamt, für das die Kollegien die Wähler sind« (vgl. S. 440, Anm. 23).
- 29 Zum Problem der Vorkriegsrektoren und -direktoren, die sich bei Einführung der Schulleiterwahl einer Wiederwahl nicht stellten oder nicht wiedergewählt wurden, vgl. S. 117.
- 30 Protokoll der Direktorenkonferenz vom 2. Dezember 1918, vgl. S. 440 Anm. 25.
- 31 Vgl. hierzu den Bericht Klussmanns über seine Verhandlungen mit Dr. Eulert über den Religionsunterricht vom 7. Dezember 1918: »Gleich bei dem ersten Zusammensein mit Herrn Dr. Eulert in der Oberschulbehörde äußerte dieser sich mir gegenüber dahin, der Arbeiter- und Soldatenrat habe an den Arbeiten des Lehrerrates ein ganz besonderes Interesse. Er müsse daher darum bitten, daß er — Dr. Eulert — auf diesem Gebiete in allen Stücken auf dem laufenden gehalten werde...« Ausdrücklich erwähnt Klussmann, daß er die im Falle des Religionsunterrichts in Frage kommenden Schriftstücke »im Einvernehmen mit dem Herrn Präses und Herrn Senatssyndikus Buchl« Dr. Eulert vorgelegt habe. StA OSB V, 196 a Bd. IV.
- 32 Herm. L. Köster, Wie weit sind wir?, Päd. Ref. Nr. 8 vom 19. Februar 1919, S. 43.
- 33 Bereits im Protokoll über die ersten Beratungen der Behörde über die Lehrerratsbeschlüsse vom 28. November 1918 sind solche Maßnahmen, die eine Änderung des Unterrichtsgesetzes erforderten und »daher der Genehmigung durch Senat und Bürgerschaft« bedürften, besonders bezeichnet (StA OSB V, 81 a Bd. I.). Vgl. auch den zusammenfassenden Bericht Dr. von Melles an den Senat vom 17. Februar 1919, der ausdrücklich deshalb geschrieben war, weil einzelne Lehrerratsbeschlüsse »eine Änderung bestehender gesetzlicher Bestimmungen voraussetzen« (StA OSB V, 23 a Bd. XIX).
- 34 Protokollauszug OSB, 28. November 1918, StA OSB V, 81 Bd. I.
- 35 Protokollauszug OSB, 3. Dezember 1918, StA OSB V, 23 a Bd. XIX. Dort auch die Niederschrift über die Sitzung des Schulratskollegiums vom 9. Februar 1918. Mit Ausnahme von Prof. Umlauf waren alle Schulräte der Ansicht, »daß die Überleitung noch verschoben werden« müsse, weil »das neue Schulwesen« sich »nicht so schnell ausarbeiten, jedenfalls nicht so rasch in der gesamten Lehrerschaft lebendig machen« ließe.
- 36 Protokollauszug OSB, 28. November 1918 (vgl. Anm. 34).
- 37 Protokollauszüge OSB, 28. November 1918 (vgl. Anm. 34) und 3. Dezember 1918 (vgl. Anm. 35).

- 38 Mitteilung Buehls in der Sitzung der OSB vom 20. Dezember 1918 (StA OSB V, 23a Bd. XIX). Vgl. Bericht von Melles an den Senat vom 17. Februar 1919 (ebd.), wonach der Senat diesen Beschluß schon am 13. Dezember gefaßt haben soll.
- 39 Protokollauszug OSB, 20. Dezember 1918, ebd.
- 40 StA OSB V, 23 a Bd. XIX.
- 41 Tätigkeitsbericht des Lehrerrats. Erstattet am 12. Mai 1919 vor der allgemeinen Lehrerversammlung von Herm. L. Köster, in: Päd. Ref. Nr. 22 vom 28. Mai 1919, S. 135.
- 42 Vgl. Mitteilung Prof. Brütts in der Sektion II der OSB am 20. Februar 1919. Die Sektion beschloß daraufhin in Erwartung einer entsprechenden Regelung durch die neue Bürgerschaft: »Auf Ostern 1919 die unterste Vorschulklasse eingehen zu lassen«, StA OSB V, 23 a Bd. XIX.
- 43 Aus dem Lehrerrat, Päd. Ref., Nr. 12 vom 19. März 1919, S. 77.
- 44 Gleichzeitig ersuchte die Behörde die Kollegien um Entsendung je eines Vertreters zu einer »vom Lehrerrat veranlaßten« Versammlung am 4. Dezember 1918 im Vorlesungsgebäude, die der Aufklärung über die Elternräte dienen solle, StA OSB V, 81 Bd. I.
- 45 An den Beratungen nahmen teil von der Behörde: Senatssyndikus Dr. Buehl, die Schulräte Brütt und Umlauf, Direktor Reinmüller und Th. Blinkmann als Vertreter der alten Schulsynode, Emil Krause und Hauptpastor D. Rode als bürgerschaftliche Mitglieder, Oberregierungsrat Dr. Klussmann als juristischer Sachverständiger. Der Lehrerrat entsandte seinen Vorsitzenden Heinrich Wolgast und seinen Geschäftsführer Hermann Köster sowie Prof. Dr. Dörmer; später hinzugezogen wurden als Vertreter der amtierenden Leiter: Prof. Dissel für den Oberlehrerverein und Hans Harbeck für den Rektoren-Verein. StA OSB V, 23a Bd. XIX; dort auch die Sitzungsprotokolle.
- 46 Diese Vorwürfe waren veranlaßt worden durch eine »Geheimsitzung« des Lehrerrats am 19. Dezember 1918 über die Forderungen der Behörde in den Kommissionsberatungen (vgl. Päd. Ref. 1919, Nr. 1 ff., bes. Nr. 4 vom 22. Januar, S. 20). Sie lösten in der »Gesellschaft der Freunde« eine Vorstandskrise aus, in der der parlamentarisch-demokratische und der revolutionäre räte-demokratische Standpunkt einander unversöhnlich gegenüberstanden (vgl. S. 236 f. und unten Anm. 48).
- 47 Vgl. bes. die Niederschrift der 5. Kommissionssitzung vom 16. Januar 1919, in der es heißt: zu einer Einigung sei es nicht gekommen, da die Lehrerratsvertreter »infolge der Debatte nicht mehr zum Nachgeben geneigt« gewesen wären (vgl. Anm. 45).
- 48 Protokollauszug OSB, 8. Februar 1919 (StA OSB V, 23 a Bd. XIX). Danach sollten diejenigen Leiter, die sich einer Wiederwahl nicht stellen wollten oder aber nicht wiedergewählt würden, »unter Weiterbezug des Schulleitergehalts« als Lehrer tätig sein.
- 49 Ebd.
- 50 6. Sitzung Bgsh., 26. Februar 1919, Sten. Ber., S. 117 ff.
- 51 Protokollauszüge Senat, 3. und 5. März 1919 (StA OSB V, 23 a Bd. XIX), ferner 7. Sitzung Bgsh., 5. März 1919, Sten. Ber., S. 129.
- 52 Schreiben des Lehrerrats an den Senat vom 8. März 1919, unterzeichnet von Prof. Dr. Dörmer als 2. Vorsitzenden. StA Senat Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 83 b, Conv. I.

- 53 »Bericht des Exekutivausschusses zur Durchführung der Beschlüsse der Gesellschaft der Freunde über die Selbstverwaltung der Schule«, unterz. Louis Biester, datiert »Hoisbüttel, den 23. März 1919«, in: Päd. Ref. Nr. 13 vom 26. März 1919, S. 82 f.
- 54 Ebd.
- 55 »Wo bleibt die gesetzgebende Regierung?«, Päd. Ref. Nr. 50 vom 11. Dezember 1918, S. 252.
- 56 Vgl. Comfort, a.a.O., S. 46 ff. (»The Decline of the Council Government«); ferner Bolland, Bürgerschaft, S. 92 ff.
- 57 Vgl. S. 110, S. 113 und S. 441, Anm. 31.
- 58 Vgl. Protokollauszug OSB, 28. November 1918, StA OSB V, 81 Bd. I.
- 59 Vgl. Klussmanns »Bericht über die Unterlassung der Absendung des Rundschreibens der Oberschulbehörde vom 7. Dezember 1918, betreffend den Religionsunterricht«, der noch am selben Tag abgefaßt worden ist (StA OSB V, 196a Bd. IV). Klussmanns Resümee lautet: »Infolge des Einspruchs des Herrn Dr. Eulert ist die Absendung unterblieben.«
- 60 Protokoll der 23. Sitzung des Arbeiter- und Soldatenrats, 7. Dezember 1918, StA Arbeiter- und Soldatenrat 1 Bd. 1.
- 61 In einem Kommentar des orthodoxen Pastors Karl Reimers zu den Lehrerversammlungen vom November 1918 heißt es: »... Wundert es uns noch, daß ein Volk, das unter so viel Lehrer-Radikalismus hat schmachten müssen, falsche Wege geht?!« Hbg. Kbl. Nr. 48 vom 1. Dezember 1918, S. 334.
- 62 25. Sitzung, 11. März 1919, Verhandlungen der verfassunggebenden Deutschen Nationalversammlung, Stenographische Berichte Bd. 326 [künftig: Nat. Vers.], S. 672 B.

Zu 2

- 1 Karl Hermann Reimers (1872–1934), Mitglied der Christlich-Sozialen Partei, war seit 1900 Pastor in Hamburg, seit 1913 an orthodoxen Kapellengemeinden. Von 1925 an war er in der Redaktion des evangelisch-konservativen »Reichsboten« in Berlin tätig. Nach der Thronentsagung der Hohenzollern ermahnte Reimers seine Anhänger, »gut kaiserlich« zu bleiben und auf eine rückläufige Entwicklung zu hoffen (Hbg. Kbl. Nr. 46 vom 17. November 1918, S. 322). Nach den Bürgerschaftswahlen vom 16. März 1919 behauptete er, das Judentum habe sich auch bei dieser Wahl als »Ferment der Dekomposition« erwiesen; er wisse nicht, »welcher Gewaltige in Israel seinen Finger drohend erhoben« habe, weshalb er wünsche, daß einmal eine »richtige Geschichte dieser Zeit« geschrieben werde, unter Berücksichtigung der »verderblichen Macht des internationalen Judentums« (ebd. Nr. 12 vom 23. März 1919 S. 47).
- 2 Hbg. Kbl. Nr. 27 vom 7. Juli 1918, S. 212.
- 3 Vgl. Anm. 2. Seine programmatischen Äußerungen vom Juli 1918 macht Reimers im Zusammenhang mit einer Werbung seines Blattes für den »Verband deutscher evangelischer Schul-, Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine«.
- 4 Reimers in: Hbg. Kbl. Nr. 48 vom 1. Dezember 1918, S. 335.
- 5 Ebd. Nr. 50 vom 15. Dezember 1918, S. 343 f.
- 6 Ebd. (Versammlungsbericht).

- 7 Zu beachten ist, daß Glage für die deutsche Nation unter ihrem vorrevolutionärem Regime den Begriff Volk in derjenigen Bedeutung gebraucht, in der er im Alten Testament Israel als dem erwählten »Gottesvolk« vorbehalten ist. Zu diesem Begriff des *ám quados*, durch den Israel im Gegensatz zu den »Völkern« in besonderer Weise als »Volk der Geschichte« qualifiziert ist, vgl. Th. C. Vriezen, *Die Erwählung Israels nach dem Alten Testament*, Zürich 1953, S. 51 ff.; Gerhard von Rad, *Theologie des Alten Testaments Bd. I*, München 1958, S. 180, S. 228 ff.
- 8 Mitte Dezember richtete der Vorstand des Ev.-luth. Schulvereins an den Rat der Volksbeauftragten in Berlin und an den Hamburger Arbeiter- und Soldatenrat Telegramme, in denen er im Namen des »bereits nach Tausenden von Mitgliedern zählenden« Vereins gegen die Abschaffung des Religionsunterrichtes protestierte. (Hbg. Kbl. Nr. 52 vom 29. Dezember 1918, S. 354).
- 9 Die Frage, auf welche Ursachen der sich von 1919 an ständig verstärkende orthodoxe Trend innerhalb der hamburgischen Landeskirche zurückgeht, zielt in die gleiche Richtung und wird an anderer Stelle in Verbindung mit der Entwicklung der orthodoxen Elternbewegung noch zu erörtern sein.
- 10 Wortlaut der Erklärung in: »Hamburger Fremdenblatt« Nr. 350 B vom 18. Dezember 1918 (»Protest der Oberlehrer«). Vgl. »Hamburger Nachrichten« gleichen Datums (»Verwahrung der Oberlehrer«).
- 11 Die Erklärung beginnt mit den Sätzen: »In ernster Stunde hat die Lehrerschaft der hamburgischen höheren Schulen in ihrem weitaus überwiegenden Teile schwerste Opfer ihrer Überzeugung gebracht, indem sie sich bereit erklärt hat, an der Ausgestaltung der neuen demokratischen Verhältnisse auf dem Boden der »vier Grundforderungen« mitzuarbeiten. In der Ausführung sind aber diese Grundforderungen in vielen Punkten in den Beschlüssen des Lehrerrats in einer Weise *überspannt* worden, daß wir im Interesse der uns anvertrauten Jugend *nicht weiter folgen können*. Die genannten Punkte sind: 1. die Aufhebung des von der Oberschulbehörde vorgeschlagenen fakultativen *Religionsunterrichts* in allen öffentlichen Schulen. 2. . . .«. [Hervorhebungen im Text].
- 12 Protokoll der Direktorenkonferenz vom 2. Dezember 1918, StA OSB V, 74 a Bd. I.
- 13 »Hamburger Echo«, Nr. 301 vom 18. Dezember 1918.
- 14 Zusammengestellt aus den Akten: StA OSB V, 196a Bd. IV; 196a Bd. I, sowie Al KR, B XVI, c 8 (Zeitungsausschnittsammlung). — Die höheren Schulen hatten schon im Dezember 1918 ein zentrales Elternorgan geschaffen, den »Ausschuß der Elternräte aller höheren Staatsschulen Hamburgs«, der in der Zeit von Dezember 1918 bis zur Entscheidung über die Wiedereinführung des Religionsunterrichtes im November 1920 insgesamt fünf Eingaben in dieser Sache an Senat, Bürgerschaft und Oberschulbehörde richtete.
- 15 »Hamburger Nachrichten« vom 13. Dezember 1918 (Redaktioneller Vorspann zum Bericht über die Sitzung der Kirchensynode vom 12. Dezember).
- 16 AL KR, Anl. 2 zur Niederschrift der 83. Sitzung der Synode vom 12. Dezember 1918.

- 17 Zit. nach: »Hamburger Nachrichten« vom 13. Dezember 1918. Ein Dementi Horns in den »Nachrichten« vom 18. Dezember bezieht sich auf eine hier nicht wiedergegebene Stelle. Damit dürften die übrigen Teile des Zeitungsberichts durch Horn selbst anerkannt sein. Die offizielle kirchliche Niederschrift enthält nur eine Zusammenfassung der Rede.
- 18 Hamburgisches Gemeindeblatt, Wochenschrift für freien Protestantismus. Verantwortlicher Schriftleiter Pastor Lic. Paul Gastrow, Nr. 9 vom 1. Dezember 1918, S. 35 f. Die Erklärung wurde auch von der Tagespresse verbreitet.
- 19 »Hamburger Nachrichten« vom 18. Dezember 1918. AL KR, B XVI. c. 8.
- 20 AL KR, B XVI. c. 8.
- 21 Ebd.
- 22 »Unsere Kinder in Gefahr!« ebd.
- 23 Vgl. S. 99 ff.
- 24 AL KR, B XVI. c. 8.
- 25 Ebd.
- 26 Ebd.
- 27 Carl Edeler, Die Hamburger Lehrerschaft und der Religionsunterricht (»Der Aufbau« Nr. 1 vom 5. April 1919, S. 3 f.). Zweck dieser, von der »Hamburger Lehrer-Union«, der »Konferenz ev. Religionslehrerinnen« und dem »Verband ev. Religionslehrerinnen« veranstalteten Umfrage war es, der »Gesellschaft der Freunde« nachzuweisen, daß es nicht zutrefte, wenn sie behauptete, die Mehrheit der Hamburger Lehrerschaft lehne den Religionsunterricht ab.
- 28 7. Sitzung Bgsch., 5. März 1919, Sten. Ber., S. 134.
- 29 In der Bürgerschaft führte bei der Besprechung des Ausschußberichts über die Rechtsbeständigkeit der Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats vom 10. Dezember 1918 der sozialdemokratische Abgeordnete Richard Ballerstaedt aus: »... wir stehen in Hamburg auf einem Vorposten für die weltliche Schule. Wir können in dieser Beziehung bahnbrechend für Deutschland wirken! Unterstützen Sie diese Kulturmission durch Bestätigung der Verfügung des Arbeiter- und Soldatenrats!« 13. Sitzung Bgsch., 12. März 1920, Sten. Ber. S. 368.
- 30 Vgl. Verfügung von Senatssyndikus Dr. Buehl vom 27. Mai 1919. StA Senat, Cl. VII Lit. He No 5 Vol. 97.
- 31 Prof. Umlauf in der OSB zu der Frage, weshalb er im Lehrerrat für die Beseitigung des Religionsunterrichts gestimmt habe. Protokollauszug OSB 20. Dezember 1918. StA. OSB V, 196a Bd. IV.
- 32 Schon Anfang April war im Verfassungsausschuß der Nationalversammlung zwischen SPD und Demokraten eine solche Lösung ventiliert worden. Als am 18. Juni 1919 bei der zweiten Lesung der Schulartikel im Ausschuß das Zentrum völlig unerwartet die bekennnismäßige Gliederung der Volksschulen forderte, kam die SPD auf diese Regelung mit einem Antrag ihres Schulexperten, Dr. Max Quardk-Frankfurt, noch einmal zurück: »Die Erteilung des Religionsunterrichts bleibt den Religionsgesellschaften überlassen. Die Schule nimmt bei Festsetzung des Stundenplans und auf Wunsch durch die Überlassung von Unterrichtsräumen darauf Rücksicht.« (Verhandlungen der verfassungsgebenden Deutschen Nationalversammlung, Bd. 336, Anlagen zu den Sten. Ber., Nr. 391: Be-

richt des Verfassungsausschusses [Prot. VA], S. 532). In derselben Sitzung führte Quarck gegen den Vertreter der DVP, der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach beantragt hatte, aus: »Mit dieser Bestimmung zertümmern Sie alles, was in Einzelstaaten wie Hamburg in bezug auf die Erteilung des Religionsunterrichts durch die Religionsgesellschaften geschaffen worden ist. . . .« (Ebd. S. 533). Was bisher in Hamburg in dieser Richtung inoffiziell, wenn auch mit Zustimmung des Kirchenrats, geschaffen war, ging auf die Initiative einzelner Pastoren zurück. Um so deutlicher wird die Linie sichtbar, auf der die SPD von Hamburg aus die Entwicklung im Reich zu beeinflussen versuchte.

- 33 Diese doppelte Sorge war es, die die Landeskirchen veranlassen sollte, sich am 24. Mai 1922 in Wittenberg zum »Deutschen Evangelischen Kirchenbund« zusammenzuschließen. In seinem Bericht über die Gründungsfeier führte der Präsident des hamburgischen Kirchenrats, Prof. D. Dr. Andreas H. Krüß, vor der Synode aus: »Ein solcher Rückhalt ist sowohl gegenüber dem Staat als gegenüber Rom heute nötiger als je . . .« (AL KR, Niederschrift über die 101. Sitzung der Synode am 20. September 1922, S. 8).
- 34 Vgl. die Ausführungen des Vorsitzenden der Hamburger Demokratischen Partei, Dr. Carl Petersen, bei der ersten Kundgebung der DDP am 3. Januar 1919 im Zirkus Busch: Die Frage des Religionsunterrichts werde von den anderen Parteien aufgebauscht. »Wäre die Kirche selbständig gewesen, so stünde man heute vor einer Volkskirche und nicht vor den Trümmern einer Staatskirche.« (»Hamburger Nachrichten« vom 6. Januar 1919). Zur Haltung der DDP zur Kirchen- und Schulfrage in der Nationalversammlung vgl. S. 142 ff.: Schulreform und Reichsverfassung.
- 35 Vgl. S. 275 ff.
- 36 Zeitungsausschnitt vom 19. Dezember 1918, Forschungsstelle, Sammlung DVP.
- 37 Zeitungsausschnitt vom 21. Dezember 1918, Forschungsstelle, Sammlung DNVP.
- 38 StA OSB V, 196 h Bd. I. Vgl. den Versammlungsbericht der »Hamburger Nachrichten«, Nr. 647 vom 22. Dezember 1918.
- 39 »Krieg und Umsturz haben die Staatsverfassung und Parteiformen gesprengt, neue Parteigebilde treten auf. Wir bekennen uns zu einer nationalen und wahrhaft demokratischen Politik . . .« (Nationalliberale Correspondenz, Nr. 238 vom 16. Dezember 1918.).
- 40 »Die geschichtlich überkommene Verbindung von Staat und Kirche darf nicht aufgehoben werden. Volle Gewissensfreiheit. Der Religionsunterricht gehört nach wie vor in die Schule. Kein Gewissenszwang für Eltern und Lehrer. Die geistliche Schulaufsicht ist zu beseitigen, die hauptamtliche Fachaufsicht allgemein durchzuführen. Die allgemeine und die Fachbildung sollen gehoben, die höheren Lehranstalten ihres Charakters als Standeschulen entkleidet und alles Berechtigungsunwesen beseitigt werden« (ebd.).
- 41 »Hamburger Fremdenblatt«, Nr. 345 vom 13. Dezember 1918.
- 42 Zur Entstehung der DNVP vgl. Werner Liebe, Die Deutschnationale Volkspartei 1918—1924, Düsseldorf 1956, S. 7 ff., bes. S. 12 ff., S. 16 ff. Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien Bd. 8; ferner Gottfried Mehnert, Evangelische Kirche und Politik

1917—1919. Die politischen Strömungen im deutschen Protestantismus von der Julikrise 1917 bis zum Herbst 1919, Düsseldorf 1959, S. 130 ff. Bd. 16 derselben Reihe.

- 43 Vgl. den »Aufruf«, den »Der vorbereitende Ausschuß einer Deutschnationalen Volkspartei (Bezirk Hamburg und Umgebung)« am 30. November 1918 veröffentlichte. Er ist unterzeichnet von der »Christlich-sozialen Partei«, der »Deutschwölkischen Partei« und der »Hamburgisch-conservativen Vereinigung«. Forschungsstelle, Sammlung DNVP.
- 44 Daß dies Schwierigkeiten bereitet haben muß, zeigt die ambivalente Haltung des Vorsitzenden des »Kirchlichen Vereins«, Pastor Reimers, gegenüber dem Hamburger Landesverband der DNVP: Am 8. Dezember 1918 hatte Reimers aufgrund eines ersten Aufrufs des vorbereitenden Ausschusses mit Nachdruck empfohlen, die DNVP zu wählen (Hbg. Kbl. Nr. 49 vom 8. Dezember 1918, S. 339), obwohl dieser Aufruf die Forderung der christlichen Schule nur vage und indirekt aussprach (»Das staatliche und wirtschaftliche Leben des deutschen Volkes muß getragen und erfüllt sein von lebendiger christlicher Gesinnung und Volkserziehung«, zit. ebd., vgl. oben Anm. 43). Ende Dezember teilte Reimers seinen Anhängern mit, die Gründung einer »Evangelischen Volkspartei« sei in der kurzen verfügbaren Zeit finanziell und technisch nicht möglich gewesen; man müsse sich daher einer bereitswerbenden Partei zuwenden. Für die Christen gelte es, sich die Kandidaten darauf anzusehen, »wie sie zur Kirche und zur christlichen Schule stehen« (ebd. Nr. 52 vom 29. Dezember 1918, S. 354). Danach scheint Reimers an den gescheiterten Versuchen von Christlich-Sozialer Seite zur Gründung einer »Evangelischen Volkspartei« beteiligt gewesen zu sein (vgl. hierzu Mehnert, a.a.O., S. 130 ff.). Jedenfalls deutet diese zweite, gegenüber der Empfehlung von Anfang Dezember sehr viel kühlere Äußerung von Reimers darauf hin, daß er von dem, was die Hamburger DNVP hinsichtlich der christlichen Schule zu bieten bereit war, enttäuscht gewesen sein muß.
- 45 Forschungsstelle, Sammlung DNVP.
- 46 Vgl. die Rede des DNVP-Abgeordneten Pastor Lic. D. Reinhard Mumm am 11. März 1919 vor der Nationalversammlung: Wie in Sachsen hätte auch in Hamburg die revolutionäre Gewalt »die Brandfackel des religiösen Zwistes in die Stadt hineingeschleudert«; nur sei »hier noch ärger verfahren worden«. Die »Revolutionsregierung Hamburgs« habe »die Hamburger Bordelle erhalten und den Hamburger Religionsunterricht beseitigt«. Daß die Trennung von Staat und Kirche »keinerlei Sicherheit gegen die sozialdemokratische Religionsfeindschaft« biete, habe man in Hamburg gesehen, wo diese Trennung bereits vor 1918 weitgehend vollzogen gewesen sei. Hier handele es sich »ganz eindeutig nicht um einen Kampf gegen die Kirche, sondern um einen Kampf gegen die Religion« (Nat. Vers., S. 665 D ff.).

Zu 3

¹ Vgl. S. 472, Anm. 38.

² Die Deutsche Demokratische Partei hatte für den Wahlkampf zur Nationalversammlung ein Schulprogramm aufgestellt (Wortlaut in: Päd. Ref. Nr. 1 vom 1. Januar 1919, S. 2), das zwar in vielen Punkten — Ein-

heitsschule, Recht auf Bildung, staatliche Schulaufsicht, Glaubens- und Gewissensfreiheit, Lehrerbildung, Reichsschulgesetzgebung und Selbstverwaltung — den sozialdemokratischen Forderungen sehr nahekam. Mit Rücksicht auf unterschiedliche Auffassungen innerhalb von Partei und Wählerschaft hatten die Demokraten jedoch die religiöse und konfessionelle Problematik unerwähnt gelassen. Das ermöglichte eine Anpassung des Wahlkampfes an die örtlichen Gegebenheiten. Für Hamburg vgl. die Rede Carl Petersens am 3. Januar 1919 (s. S. 446, Anm. 34). — Die Hamburger DDP erhielt im Januar 1919 26,3 Prozent der Stimmen (gegenüber 18,6 im Reich), bei den Reichstagswahlen 1920 noch 17,4 Prozent (gegenüber 8,4 im Reich).

- 3 In Preußen hatte die Revolutionsregierung mit ihrem Aufruf »An das preußische Volk« vom 13. November 1918 ein Programm vorgelegt, das folgenden kulturpolitischen Passus enthielt: »Ausbau aller Bildungsanstalten, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von aller kirchlicher Bevormundung, Trennung von Staat und Kirche.« (Schulthess' Europäischer Geschichtskalender 1918/1, S. 477 f.). Ende November folgten zwei schulpolitische Erlasse der beiden paritätisch amtierenden Kultusminister Adolph Hoffmann (USPD) und Konrad Haenisch (SPD): der erste vom 27. November hob die geistliche Ortsschulaufsicht auf, der zweite, als besonders radikal empfundene Erlaß vom 29. November untersagte das Schulgebet sowie jeden Zwang für Lehrer und Schüler im Hinblick auf Religionsunterricht und religiöse Übungen, die aber als solche nicht verboten waren (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1918, S. 708 f.). Während Rudolf Morsey, *Die deutsche Zentrumspartei 1917—1923*, Düsseldorf 1966, S. 111, irrtümlich meint, mit dem zweiten Erlaß sei der »Religionsunterricht als Schulfach entfallen«, interpretiert Hermann Giesecke, *Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19*, Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 1965, S. 164, durchaus zutreffend: »Diese Verordnung drückt noch nichts spezifisch Sozialistisches aus, vielmehr handelt es sich hierbei um Forderungen aus den Reihen der bürgerlich-demokratisch orientierten Volksschullehrerschaft, die vor dem Kriege schon erhoben worden sind und sich in zahlreichen Verlautbarungen insbesondere des Deutschen Lehrervereins finden.« Daß ungeachtet dessen diese Schulpolitik Hoffmanns und Haenischs »1919 rebus sic stantibus zu Recht als eine undemokratische empfunden worden ist«, betont aus der Sicht der Kirchen, des Zentrums, der Rechtsparteien und der christlich-konservativen Bevölkerung Günther Grünthal, *Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik*, Düsseldorf 1968, S. 28 Anm. 78. Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien Bd. 39.

- 4 Auf katholischer Seite hatte man sich nicht erst — wie Morsey annimmt (a.a.O., S. 110 ff.): »Adolf Hoffmann als Retter des Zentrums«) — in Reaktion auf die Hoffmannschen Schulerlasse, sondern bereits aufgrund des Regierungsauftrufs vom 13. November 1918 entschlossen auf einen Kulturkampf eingestellt, und zwar von vornherein mit der klar erkennbaren Tendenz, die neuen Machthaber auf den Katholizismus als politischen Faktor hinzuweisen, vor allem aber dem Zentrum bei den bevorstehenden Wahlen maximal wirksame Wahlhilfe zu leisten (Belege bei

Morsey, a.a.O., vgl. auch Grünthal, a.a.O., S. 19 ff.). Bereits am 15. November protestierte die »Germania« gegen »kulturkämpferische Vergewaltigung«. Damit war das Startzeichen zu einer großangelegten Protestbewegung gegeben, in der sich im Rheinland und in Oberschlesien auch separatistische Töne vernehmbar machten (Morsey, a.a.O., S. 117 ff.). Obwohl der Erlaß über den Religionsunterricht durch Verordnungen Haenischs Mitte Dezember zunächst wesentlich abgeschwächt und schließlich am 28. Dezember »bis zur Entscheidung durch die preußische Nationalversammlung« überhaupt ausgesetzt worden war (vgl. »Hamburger Fremdenblatt«, Nr. 350 B vom 18. Dezember und Nr. 360 vom 29. Dezember 1918), schalteten sich die Bischöfe von Köln, Trier, Paderborn, Münster, Osnabrück und Hildesheim am 8. Januar 1919 in den Wahlkampf ein mit einem Hirtenbrief, in dem es kategorisch heißt, zwischen Sozialismus und Christentum gebe es nur ein »Entweder-Oder« (Morsey, a.a.O., S. 134). Tatsache ist, daß die katholische Kirche — das zeigt das Verhalten der Zentrumsvertreter im Verfassungsausschuß der Weimarer Nationalversammlung — auch mit einer Lösung der Schulfrage im Sinne der Demokraten und des Deutschen Lehrervereins von ihrem Standpunkt aus nicht zufrieden sein konnte. Tatsache ist ferner, daß die unkluge Wahl Hoffmanns an die Spitze des preußischen Kultusministeriums es ermöglichte, im Wahlkampf über diese politisch prekäre Frage hinwegzugehen. Hoffmann war als Leiter der freireligiösen Gemeinde von Berlin, vor allem aber als Verfasser der Schrift »Die Zehn Gebote und die besitzenden Klassen« in betont kirchenfeindlichem Sinne so bekannt geworden (»Zehn-Gebote-Hoffmann«), daß sich die christlich eingestellten Kreise von ihm »des Bösesten« versahen (Friedrich Thimme). Daher ließ sich in Preußen — ohne Rücksicht auf Umfang und Bedeutung der tatsächlich erfolgten schulpolitischen Maßnahmen — mit der Polemik gegen Hoffmann besonders gut kulturkämpferische Stimmung organisieren. Insofern mag Hoffmann, der schon Ende Dezember 1918 von seinem Posten wieder zurückgezogen wurde, tatsächlich als »Retter des Zentrums« gewirkt haben, wie er andererseits auch in protestantischen Kreisen Preußens als der Gegner galt, der zu konzentriertem Widerstand Anlaß gebe; hierzu vgl. Friedrich Thimme, Das Verhältnis der revolutionären Gewalten zur Religion und zu den Kirchen, in: Friedrich Thimme und Ernst Rolffs (Hrsg.), Revolution und Kirche, Berlin 1919, S. 39 f., ferner Mehnert, a.a.O., S. 165 f.

⁵ Morsey, a.a.O., S. 167.

⁶ Vgl. S. 150 f.

⁷ Hierzu vgl. Grünthal, a.a.O., S. 33 ff., Abschnitt II: Das Zentrum in Weimar, der erstmalig sowohl die Protokolle der Nationalversammlung und ihres Verfassungsausschusses als auch die Darstellungen unmittelbar beteiligter Politiker auswertet, dies allerdings — wenn auch nicht so stark wie Morsey a.a.O. — vorwiegend unter dem Gesichtspunkt der kulturpolitischen Ziele des Zentrums, weshalb die vorliegende Untersuchung sich auch nur sehr begrenzt auf diese Studie stützen kann. Vgl. ferner Giesecke a.a.O., der jedoch das verfassungsmäßige Ergebnis der Schulreform bei unzureichender Berücksichtigung der den Reformparteien aufgrund des politischen Kräfteverhältnisses gesetzten Grenzen zu stark an ihren Programmen mißt; Ernst Christian Helmreich, Religionsunterricht

- in Deutschland. Von der Klosterschule bis heute, Düsseldorf-Hamburg 1966, ist in dem Kapitel »Die Revolution und die Weimarer Verfassung«, das eine unzureichende Quellengrundlage aufweist, einseitig am Religionsunterricht interessiert. — Die zeitgenössischen Darstellungen und Berichte sind mehr oder weniger stark durch den jeweiligen Parteistandpunkt des Autors bestimmt. Für die SPD vgl. Max Quardk, *Schulkämpfe und Schulkompromisse*, Berlin 1919; Heinrich Schulz, *Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes*, Berlin 1926. Aus der Sicht des Zentrums Joseph Mausbach, *Die Kulturpolitik des Zentrums*, M.-Gladbach 1920; ders., *Religionsunterricht und Kirche*. Aus den Beratungen des Weimarer Verfassungsausschusses. Freiburg i. Br. 1922. *Schr. zur dt. Politik*, H. 3.
- ⁸ Protokoll des Bremer Parteitags der SPD, 18. bis 24. September 1904, S. 139: Antrag Clara Zetkin/Heinrich Schulz Nr. 144 für eine Resolution zur Schulfrage.
- ⁹ Mannheimer Leitsätze, Ziff. 3, in: Schulz, *Schulreform*, S. 260.
- ¹⁰ Vgl. die Ausführungen des Berliner Delegierten Adam Bittorf auf dem Bremer SPD-Parteitag zur Begründung seines Antrags auf eine Stellungnahme der Partei zur Schulfrage (Protokoll, S. 146 f.) sowie die Diskussionsbeiträge Bebels und Clara Zetkins hierzu (ebd., S. 147 f.). — Die preußischen Schulgesetzkämpfe endeten mit der Verabschiedung des sogenannten »Schulunterhaltungsgesetzes« vom 28. Juli 1906, das die umstrittene Frage des Charakters der Volksschule im Sinne weitgehender Konfessionalisierung entschied.
- ¹¹ Vgl. Bittorf auf dem Bremer Parteitag (Protokoll, S. 146): »Aus dem preußischen Landtage sind durch das elende Wahlgesetz die Vertreter des Proletariats verbannt und können dort nicht unsren Standpunkt vertreten.«
- ¹² Schulz, *Schulreform*, S. 44.
- ¹³ Wortlaut des am 12. September 1904 auf einer Berliner Versammlung des Wahlvereins der Freisinnigen Vereinigung von Friedrich Naumann und dem Generalsekretär der liberalen »Gesellschaft für Volksbildung«, Johannes Tews, erläuterten Programms in: *Päd. Ref.* Nr. 38 v. 21. September 1904. — Auf dem wenige Tage später beginnenden Bremer Parteitag der SPD betonte Bittorf (Protokoll, S. 146): »Es ist um so notwendiger für uns, zu dieser Frage Stellung zu nehmen, als die Jungnationalliberalen und die Freisinnige Vereinigung sich über die Schulfrage bereits geäußert haben ...«.
- ¹⁴ Diskussionsbeitrag Clara Zetkin auf dem Bremer Parteitag, Protokoll, S. 148.
- ¹⁵ Schulz, *Schulreform*, S. 3 f. Ausdrücklich betont Schulz den Gegensatz zur »bürgerlichen Reform«, die sich »nicht so hohe Ziele« stecke wie die Sozialdemokratie und die anders als diese »überhaupt nicht die Basis des Bestehenden« bestreite. Demgegenüber stelle sich die »proletarische Reform« nur »der Notwendigkeit gehorchend auf den Boden der gegebenen Zustände«, und dies »auch nur dort, wo die Möglichkeit vorhanden scheint, durch eine entschlossene Reform einen Schritt weiter aus der kapitalistischen Gegenwart herauszukommen«. Die Sozialdemokratie sei an einer Reform »nur soweit interessiert«, wie sie »diesem Ziel« entgegenkomme.

- ¹⁶ Erst die offenkundige Diskrepanz zwischen den hochgeschraubten Programmforderungen und den 1919/20 tatsächlich erzielten Ergebnissen sowie die Enttäuschung darüber in den eigenen Reihen veranlaßten die SPD zu einer Überarbeitung ihres Schulprogramms. Dabei ging man davon aus, »den Hauptnachdruck nicht auf ein fernes Ziel« zu legen, »sondern auf die *nächsten Wege*, die gegangen werden können«. Richard Lohmann, Das Schulprogramm der Sozialdemokratie und ihre Schulpolitik, Stuttgart-Berlin 1921, S. 6 (Hervorhebung im Text).
- ¹⁷ Für Sachsen vgl. S. 455, Anm. 44.
- ¹⁸ Schulz, Schulreform, S. 210 ff., bes. S. 213.
- ¹⁹ »Wir legen das Hauptgewicht darauf, daß die Schule weltlichen [sc. staatlichen] Charakter erhält. Die Wesensverschiedenheit zwischen Kirche und Schule ergibt sich daraus, daß die Schule nur als Funktion des Staates gedacht werden kann, während die Kirche unter Umständen in Gegensatz zu dem Staate treten kann.« Dies ist der zentrale Satz der grundsätzlichen Ausführungen, mit denen sich der schulpolitische Sprecher der Demokraten, Dr. Seyfert, am 3. April 1919 im Verfassungsausschuß der Nationalversammlung gegen die Auffassung der katholischen Kirche wandte (Prot. VA, S. 212), die Dr. Peter Spahn (Zentrum) am 28. Februar 1919 im Plenum vorgetragen hatte. Spahns Ausführungen über die Schule als »Hilfsanstalt der Familienerziehung« s. S. 458, Anm. 68.
- ²⁰ Hugo Preuß, Das Recht der städtischen Schulverwaltung in Preußen, Berlin 1905, S. 98. Preuß glaubte, daß die Einzelstaaten den wachsenden Kulturaufgaben, zu denen auch die Schulreform gehöre, nicht mehr gewachsen seien; »der Beruf hierzu« gehe daher »mit immanenter Notwendigkeit auf das Reich« über.
- ²¹ Ebd., S. 99: »Das moderne deutsche Schulgesetz der Zukunft wird ein Reichsgesetz sein«, als solches frei vom Banne des »preußischen Staatsgeistes« und daher imstande, die Bedeutung der autonomen kommunalen Selbstverwaltung »unbefangen« zu würdigen (vgl. auch S. 90 f.).
- ²² Seyfert (DDP) am 3. April 1919 im Verfassungsausschuß (Prot. VA, S. 212). Unter diesem übergeordneten Gesichtspunkt der »Reichsidee« trat Seyfert für eine Beteiligung der Länder an den Schulangelegenheiten ein.
- ²³ Seyfert am 18. Juli 1919 im Plenum der Nationalversammlung bei der zweiten Lesung der Schulartikel, zu der SPD und Zentrum einen Kompromißantrag hinsichtlich der konfessionellen Gliederung der Volksschule (das sogenannte erste Weimarer Schulkompromiß) eingebracht hatten (Nat. Vers., S. 1687 B).
- ²⁴ Vgl. Seyfert (ebd.): »Sie [sc. die »Einheitsstaatsschule« oder, wie es an dieser Stelle heißt: »die staatliche Gemeinschaftsschule.«] vereinigt die Stände und die Bekenntnisse des ganzen Volkes in sich und gleicht damit dem wirklichen Leben.« — Nach Seyferts Ausführungen im Ausschuß am 3. April 1919 (Prot. VA, S. 212 f.) sollte das »Gemeinsame« sein: in sozialer Hinsicht die »Grundschule«, in religiöser Hinsicht ein Unterricht, der »die gemeinsame Grundlage aller christlichen Religionen« zu vermitteln habe, ferner eine »sittliche Bildung auf deutsch-volkstümlicher Grundlage«, womit, wenn auch nicht der direkten Absicht, so doch der Wirkung nach (vgl. S. 158 f.) auch eine Verbeugung vor den Bestrebungen der politischen Rechten gemacht war.

- ²⁵ Friedrich Naumann, *Das Wahlergebnis im Reich*, in: »Die Hilfe« Nr. 5 vom 30. Januar 1919, S. 54.
- ²⁶ Hier lag einer der wesentlichen Gründe dafür, daß das Zentrum den Autonomiebestrebungen im Rheinland und in Oberschlesien mehr als wohlwollend gegenüberstand, vgl. den Antrag des rheinischen Zentrumsführers Trimborn im Verfassungsausschuß der Nationalversammlung, mit dem der Versuch gemacht wurde, diese »Los-von-Berlin«-Tendenzen zu »legalisieren« (Antrag Nr. 35, Prot. VA, S. 89, 92 f., vgl. Morsey, a.a.O., S. 204 f., Grünthal, a.a.O., S. 29 f.). Bei gewünschtem Ausgang dieser im Juli 1919 wiederholten Bemühungen (vgl. Grünthal, a.a.O., S. 56 f.) wäre erreicht worden, diese überwiegend katholischen Gebiete der kulturpolitischen Zuständigkeit Preußens zu entziehen.
- ²⁷ Die Bedingungen, von deren Erfüllung der Eintritt des Zentrums in die Regierung abhängig gemacht werden sollte, waren: 1. militärische Sicherung der Nationalversammlung gegenüber eventuellem Widerstand der Räte, 2. verfassungsmäßige Sicherung der Rechte der katholischen Kirche, 3. Aufrechterhaltung der föderativen Struktur des Reiches (nach Aufzeichnungen Erzbergers bei Klaus Epstein, Matthias Erzberger and the Dilemma of German Democracy, Princeton 1959, S. 287). Morsey (a.a.O., S. 167) führt aufgrund einer Presseveröffentlichung (»Germania« Nr. 65 vom 9. Februar 1919) einen erweiterten Katalog von Koalitionsforderungen an, der den »Schutz unserer kulturellen Güter« an erster Stelle nennt.
- ²⁸ Fritz Poetzsch-Heffter, *Handkommentar der Reichsverfassung* vom 11. August 1919, Berlin 1928, S. 117.
- ²⁹ Der Einfluß des Zentrums auf diese Revision des Entwurfs ist nicht klar ersichtlich. Reichsinnenminister Dr. Hugo Preuß bemerkte in seiner Begründung der Regierungsvorlage am 24. Februar 1919 in der Nationalversammlung, die Aufnahme von Zuständigkeitsbestimmungen über Kirche und Schule sei »entgegen der Absicht des ursprünglichen Entwurfs« an dem »sehr energischen Widerstand der Gliedstaaten« gescheitert (Nat. Vers., S. 287 D). Poetzsch-Heffter behauptet, die »Gesetzgebung über die Kirche« sei schon vor Eintritt in die Beratungen des vorläufigen Staatenausschusses durch den Rat der Volksbeauftragten gestrichen worden (a.a.O., S. 117), also noch vor der Konstituierung der Zentrumsfraktion am 5. Februar. Erzberger dagegen betont in einem Schreiben an den päpstlichen Nuntius in München, Kardinal Pacelli, vom 24. Februar 1919 die »guten Ergebnisse«, die der Eintritt des Zentrums in die Regierung im Hinblick auf die Revision der kulturpolitischen Bestimmungen des Preußischen Entwurfs gezeitigt habe (Epstein, a.a.O., S. 288).
- ³⁰ Nat. Vers., S. 51 A f.
- ³¹ Noch am 17. März 1919 bei den Beratungen im Verfassungsausschuß über die Kompetenzen des Reiches und der Länder — in derselben Sitzung, in der Trimborn seinen Antrag zur »Legalisierung« der rheinischen und oberschlesischen Autonomiebestrebungen vorlegte (s. Anm. 26) — betonte Gröber: In der Zuständigkeit der Gliedstaaten sollten in erster Linie die kulturellen Belange verbleiben (Prot. VA, S. 78).
- ³² Antrag Nr. 91 Gröber und Genossen (Prot. VA, S. 175 f., interpretiert bei Grünthal, a.a.O., S. 42 f.). Neben einem Artikel über Religions-, Glaubens- und Gewissensfreiheit enthält der Antrag ein kirchenpolitisches

System, in das das Problem der religiösen Erziehung einbezogen ist, ferner einen besonderen Artikel über das Privatschulwesen, an dessen freier Entfaltung und staatlicher Förderung die katholische Kirche besonders im Hinblick auf die Diasporagebiete interessiert war.

- 33 Der Deutsche Lehrerverein hatte unter Hinweis darauf, daß er »die weit überwiegende Mehrzahl der deutschen Volksschullehrer« vertrete, Anfang März 1919 in einer Eingabe an die Nationalversammlung gefordert, »bei der Gestaltung der Verfassung für das Deutsche Reich und beim Aufbau der Reichsverwaltungsbehörden« das Schul- und Bildungswesen »im Gesamtstaat« so zu regeln, wie es »seiner Bedeutung für die Einheit des völkischen Fühlens und Wollens und damit für den Zusammenhalt des Reiches sowie für die Entwicklung der sittlichen und wirtschaftlichen Volkskraft« entspreche. (Im vollen Wortlaut in: Päd. Ref. Nr. 11 vom 12. März 1919, S. 67). — Der sozialdemokratische Schriftleiter der »Pädagogischen Reform«, Johs. Hein, bemerkte in einem polemischen Leitartikel zur Streichung der Gesetzgebungskompetenz des Reiches für Kirche und Schule: Das könne »doch wohl nur bedeuten, daß mit allen Mitteln versucht worden ist, dem Reiche die Neubildung des Schulwesens zu entziehen, es also gewissen reaktionären Gliedstaaten gegenüber in der alten Ohnmacht zu erhalten.« Im Hinblick auf die für Ostern 1919 nach Berlin einberufene Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins stellte Hein fest: Deren »erste Aufgabe« sei es, gegen solche Absichten »die deutsche Lehrerschaft rechtzeitig in die Schranken zu rufen« (ebd. Nr. 13 vom 26. März 1919, S. 81).
- 34 Späterer Art. 10, Ziff. 2 RV. Vgl. Prot. VA, S. 49 ff. Zur Würdigung dieser Wiederherstellung der ursprünglichen Bestimmung des Entwurfs von Preuß im Hinblick auf die künftige Taktik des Zentrums vgl. Grünthal, a.a.O., S. 39 f.
- 35 Antrag Nr. 89 Dr. Quarck-Dr. Sinzheimer (Prot. VA, S. 173 f.), der in seinem ersten Teil die Grundlage für die spätere Regelung des Verhältnisses von Staat und Kirche enthält, während ein zweiter, das Schulwesen betreffender Teil, auch wegen des Fehlens einer Bestimmung über den Religionsunterricht, keine hinreichende Diskussionsbasis bildete. Daher folgte vor Eintritt in die erste Lesung der Grundrechte der wesentlich von den Demokraten geprägte Antrag Nr. 98 Dr. Seyfert-Weiss-Frau Pfülf (ebd., S. 209 f.), auf dem alle weiteren Beratungen fußten.
- 36 Der deutschnationale Sprecher im Verfassungsausschuß, Dr. Düringer, wünschte, daß durch die Reichsverfassung im Hinblick auf das Verhältnis von Staat und Kirche und die »Erhaltung des Religionsunterrichts in den Schulen« den Ländern »Normen auferlegt werden, die zu halten sie verpflichtet sind« (ebd., S. 182). Der DVP-Sprecher, Dr. Kahl, legte das Hauptgewicht auf die Regelung der Beziehungen von Staat und Kirche. Seine Partei wünsche — »Dies ist von wesentlicher Bedeutung für unsere Weiterarbeit« — für diese Fragen »die schweren verfassungsrechtlichen Garantien der Grundrechte« (ebd., S. 195).
- 37 Die Übereinstimmung Kahls mit dem Zentrum kommt in der Rede Kahls im Ausschuß zum DVP-Antrag zum Ausdruck (ebd., S. 189 ff.); eine gegenseitige Abstimmung der Anträge deutet Johannes Linneborn an (Die Kirchenpolitik des Zentrums, in: Nationale Arbeit. Das Zentrum und sein Wirken in der deutschen Republik, hrsg. von Karl Anton

Schulte, Berlin-Leipzig [1929], S. 199). Unter den Beweggründen für die veränderte Stellungnahme des Zentrums zur kulturpolitischen Zuständigkeit des Reiches führt Linneborn ausdrücklich die »Rücksichtnahme auf die besondere Lage« an, »in die die evangelischen Kirchen durch die Revolution geraten waren« (ebd., S. 198). Vgl. auch Grünthal, a.a.O., S. 41 f.

³⁸ Vgl. Theodor Heuß, Friedrich Naumann. Eine politische Biographie, Stuttgart-Tübingen 1949, S. 480.

³⁹ Die Zentrumsführer waren sich klar darüber, daß die in Weimar gemeinsam mit den Rechtsparteien durchgesetzten Rechte und Freiheiten der Kirche das Maximum des damals überhaupt Erreichbaren darstellten. Vgl. Morsey, a.a.O., S. 220, Anm. 13 mit zahlreichen Belegen.

⁴⁰ Art. 137, Abs. 7 RV: »Den Religionsgesellschaften werden die Vereinigungen gleichgestellt, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen«. Die Bestimmung geht zurück auf eine Initiative des SPD-Abgeordneten Katzenstein im Verfassungsausschuß: Die Gewährung des öffentlich-rechtlichen Körperschaftsstatus an die Religionsgesellschaften ziehe die Forderung gleichen Rechtes für die Weltanschauungsvereinigungen nach sich (Prot. VA, S. 201).

⁴¹ In dem DDP-SPD-Antrag Nr. 98 (vgl. S. 453, Anm. 35) hatte der zentrale Satz über die Einheitsschule gelautet: »Auf einer für alle Klassen und Bekenntnisse gemeinsamen Grundschule (der allgemeinen Volksschule) baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf.« Gestrichen wurde: »Klassen und Bekenntnisse« und »(der allgemeinen Volksschule)«. Damit war nicht nur die vom Zentrum beanstandete Bestimmung der Grundschule zur Simultanschule gefallen, sondern auch die explizite Verankerung des sozialen Einheitsgedankens. Das wog um so schwerer, als ein ausdrückliches Verbot der Vorschulen fehlte, und zwar auch im Rahmen der erst jetzt eingeführten Bestimmungen für das Privatschulwesen. — Über den Religionsunterricht hatte der Antrag Nr. 98 neben dem Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kind den Satz enthalten: »Die Erteilung des Religionsunterrichts wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt«. Bei einer Auslegung der Gesetzgebungskompetenz zugunsten der Länder konnte dies für Hamburg und Sachsen eine diesen Unterricht ausschließende Regelung bedeuten. Der Vermittlungsantrag Naumanns brachte mit der Bestimmung, daß der Religionsunterricht »ordentlicher Lehrgegenstand der Schulen« und als solcher »in Übereinstimmung mit den Lehren und Satzungen der betreffenden Religionsgemeinschaften« zu erteilen sei, eine Ergänzung, die eine derartige Auslegung fraglich erscheinen lassen mußte. (Wortlaut der Vermittlungsbeschlüsse in: Prot. VA, S. 230 f.).

⁴² In welcher Verlegenheit die Sozialdemokraten sich aufgrund ihrer Zustimmung zu den Vermittlungsbeschlüssen befanden, zeigt die Berichterstattung des »Hamburger Echo«, das sich auf eine grob zusammenfassende Meldung beschränkte. Darin heißt es: Der die Lehrfreiheit behandelnde Artikel sei »im wesentlichen nach dem Antrag Seyfert angenommen. . . . Der Religionsunterricht soll ein öffentlicher Lehrgegenstand bilden [sic!]. Kein Lehrer darf zur Erteilung desselben und kein Schüler gegen den Willen des Erziehungsberechtigten zu seinem Besuche gezwungen werden. . . .« (Nr. 159 vom 5. April 1919). — Die »Pädagogische Re-

- form« brachte den Vermittlungstext nach einer Veröffentlichung des »Hamburger Fremdenblatt« ohne eigenen Kommentar (Päd. Ref. Nr. 16 v. 16. April 1919, S. 105.).
- 43 In einem Brief des theologischen Experten des Zentrums im Weimarer Verfassungsausschuß, Dompropst Prof. Dr. Joseph Mausbach, an Wilhelm Marx vom 6. April 1919 heißt es: »Am wenigsten befriedigend scheint die Fassung betreffend der Privatschulen; auch die Gewährung öffentlicher Zuschüsse haben wir nicht durchgesetzt«. Am 20. April, nach einem brieflichen Meinungsaustausch mit den Bischöfen von Paderborn und Münster, schreibt Mausbach in einem weiteren Brief an Marx: »Sie haben ganz recht: der Ausdruck ›für alle gemeinsame Grundschule‹ entspricht nicht dem, was wir gefordert hatten.« In der zweiten Lesung wolle er »mit Gröber, Spahn usw.« im Ausschuß eventuell »eine Klarstellung beantragen«. Zit. nach Morsey, a.a.O., S. 210, Anm. 6.
- 44 Der in der Hamburger Bürgerschaft diskutierte Entwurf eines Einheits-schulgesetzes, der weiter unten eingehend zu besprechen sein wird, ging nur in zwei Punkten über die in erster Lesung in Weimar beschlossene Regelung hinaus: In der ausdrücklichen Aufhebung der staatlichen Vor-schulen und in der Abschaffung des Schulgeldes für alle Staatsschulen, die dann aber in der endgültigen Fassung auf die Volksschulen beschränkt werden sollte. Die Frage des Religionsunterrichts berührt das hambur-gische Gesetz gar nicht. — Sachsen ging demgegenüber weitaus radikaler vor. Hier hatte der neue Kultusminister Buck bereits am 27. Dezember 1918 eine Verordnung erlassen, nach der die Volksschule ohne Rücksicht auf die wirtschaftlichen Verhältnisse und das religiöse Bekenntnis der Eltern einheitlich weltlich und schulgeldfrei zu gestalten und die Einrich-tung von Privatschulen für Kinder, die dieser allgemeinen Volksschule zugeführt werden konnten, untersagt war. Den Bestand dieser Verord-nung versuchte Buck durch ein Übergangsgesetz, das von der Sächsischen Volkskammer am 5. Juni 1919 in erster, am 22. Juli in zweiter Lesung beschlossen wurde, noch rechtzeitig vor Inkrafttreten der Reichsverfassung auszubauen und zu sichern (vgl. Päd. Ref. Nr. 19—20 vom 14. Mai 1919, S. 122, Nr. 24 vom 11. Juli 1919, S. 154).
- 45 In einem von der DDP vermittelten Kompromiß soll dem Zentrum zuge-sagt worden sein, es brauche von seinem Schulprogramm »grundsätzlich« nichts preiszugeben (Morsey, a.a.O., S. 171). — Der preußische Kultus-minister Haenisch rechtfertigte das Nachgeben seiner Partei unter Hinweis auf die innen- und außenpolitische Lage, die »eine solche Mehrheitsbil-dung« erfordert habe, als »das dringendste Gebot vaterländischer Not-wendigkeit« (»Hamburger Echo«, Nr. 167 vom 10. April 1919, Leitartikel). Danach erscheint es zumindest nicht ausgeschlossen, daß das Zentrum bei den Koalitionsverhandlungen in Preußen auch die Frage der Weimarer Koalition im Reich zur Diskussion stellte.
- 46 Zu den Auseinandersetzungen in der Preußischen Landesversammlung über die von der SPD und DDP am 11. April resp. 3. Juli 1919 einge-brachten Gesetzentwürfe über die Aufhebung der Schulaufsicht und über die Zusammensetzung der Schuldeputationen, Schulvorstände und Schul-kommissionen vgl. Giesecke, a.a.O., S. 166 ff.
- 47 In Hamburg hatte man sich in Kreisen der sozialdemokratischen Schul-politiker offenbar von Anfang an auf diese Taktik eingestellt. Vgl. Krau-

- ses Äußerung in der BgSch. am 5. März 1919 (s. S. 133), ferner Johs. Heins optimistische Äußerungen in der »Pädagogischen Reform«: »... wenn wir Einheitsschule, Selbstverwaltung und Gewissensfreiheit für Lehrer und Kind erkämpfen, bevor das Reichsschulgesetz kommt, dann wird es uns diese Erfolge nicht mehr streitig machen, und man wird im Reiche nur schwer verweigern können, was man hier der Schule gegeben hat. Von diesem Standpunkt betrachtet, wird unsere Arbeit für das ganze deutsche Volk von großer Bedeutung sein« (Päd. Ref. Nr. 13 vom 26. März 1919, S. 81).
- 48 Daß das Vorgehen Sachsens hierfür einen willkommenen Anlaß geliefert hatte, zeigt die Begründung eines entsprechenden Zentrumsantrags im Verfassungsausschuß der Nationalversammlung am 18. Juni 1919 durch Dr. Mausbach: »Es kommt hinzu, daß inzwischen auch in einzelnen Gliedstaaten die konfessionelle Schule kurzer Hand, ohne die Fertigstellung der Verfassung abzuwarten, von Minderheiten zerstört wird, so zum Beispiel in Sachsen.« (Prot. VA, S. 524).
- 49 Art. 120 RV. Auf die Bedeutung des Elternrechts wird weiter unten näher eingegangen. — Daß die sozialdemokratischen Vertreter im Ausschuß die Bedeutung dieser Bestimmung zunächst überhaupt nicht erfaßt hatten, zeigt die Äußerung ihres schulpolitischen Sprechers, Dr. Max Quarcq, gegen die von Mausbach (Zentrum) gegebene Begründung: In ihrer Konsequenz sei diese Bestimmung »unsinnig«, da doch die Erziehung »in der Hauptsache in den Händen der Schule« liege (Prot. VA, S. 379).
- 50 Vgl. Morsey, a.a.O., S. 211; Grünthal, a.a.O., S. 46 ff.
- 51 Im Ausschuß vermittelte Mausbach den Eindruck von einer Protestwelle, die alle Schichten und Berufsstände erfaßt habe, »vor allem auch aus der Arbeiterwelt« seien Beschwerden eingegangen. Auch die katholischen Ostgebiete und das Rheinland brachte Mausbach ins Spiel (Prot. VA, S. 524). Andererseits widersprach er nicht, als Quarcq (SPD) an einem Münchener Beispiel die Organisation dieser Protestbewegung durch die Kirche nachwies und den von Mausbach behaupteten »elementaren Volkswillen« bestritt (ebd., S. 525).
- 52 Ebd., S. 524.
- 53 Die bisher einzige Quelle hierzu ist die Darstellung dieser Vorgänge in: Heinrich Schulz, *Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes*, Berlin 1926, S. 42 ff. Schulz selbst — er war zu dieser Zeit Unterstaatssekretär im Reichsministerium des Innern und Abgeordneter der Nationalversammlung — hatte auf Eberts Weisung die Kompromißverhandlungen eingeleitet und ist an ihnen maßgeblich beteiligt gewesen. Über die Verhandlungen scheinen Quellen nicht vorhanden zu sein. Vgl. Walter Landé, *Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar*, Berlin 1929, S. 40, Anm. 64: »In welcher Weise das [sc. die Aushandlung der Kompromißbestimmungen] im einzelnen geschehen ist, ist authentisch nicht festzustellen.«
- 54 Gegenüber einem DNVP-DVP-Antrag, der die Absicht verfolgte, durch diese Übergangsbestimmung die bis zum 9. November 1918 bestehende Rechtslage festzuhalten, führte Unterstaatssekretär Heinrich Schulz (SPD) am 18. Juli 1919 bei der Beratung der ersten Fassung des Schulkompromisses aus: »Wir denken nicht daran, die Verhältnisse, wie sie vor der Revolution bestanden, wieder rückwärts herbeizuführen.« Der Stichtag für die Aufrechterhaltung der »bestehenden« Verhältnisse sei vielmehr

nach Meinung der SPD und des Zentrums der Tag des Inkrafttretens der Verfassung (Nat. Vers., S. 1682 B).

- 55 Vgl. »Der Kampf um das Schulkompromiß« (Material für Referenten und Funktionäre der SPD): »... Die Simultanschule soll aber in Gegenden, in denen sie bereits Heimatrecht besitzt, *unangetastet* bleiben [Hervorhebung im Text]. Das Reich lehnt es also *auch* ab, *schulreformerische Fortschritte der Einzelstaaten* zurückzuschrauben [Hervorhebungen v. d. Vf.]. ...« (Forschungsstelle, Sammlung Schulpolitik).
- 56 Nach Art. 147, Abs. 1 RV sollen Privatschulen, die über das schulpflichtige Alter hinaus als Ersatz für öffentliche Schulen dienen, staatlicherseits nur dann genehmigt werden, wenn sie in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie nach der Ausbildung ihrer Lehrkräfte dem Standard der öffentlichen Schulen entsprechen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte genügend gesichert ist und wenn in solchen Anstalten eine »Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert« wird. — Nach Abs. 2 sind private Volksschulen nur bei Vorliegen eines von der Schulverwaltung anerkannten besonderen pädagogischen Interesses zuzulassen, ferner — ein Zugeständnis an das Zentrum — für den Fall, daß einer Minderheit von Erziehungsberechtigten die ihr nach Art. 146,2 zu gewährende Volksschule ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung auf anderem Wege nicht verschafft werden kann. Von dieser Bestimmung profitierten in Hamburg bis zu ihrer Auflösung im Jahre 1936 die katholischen Gemeindeschulen. — Abs. 3 spricht das Verbot privater Vorschulen aus; zusammen mit Art. 146,1 bildete er die Grundlage für das noch von der Nationalversammlung verabschiedete »Gesetz, betr. die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen« vom 28. April 1920, auf das weiter unten im Zusammenhang mit der Einheitsschulreform näher einzugehen sein wird.
- 57 Art. 146, Abs. 3 RV.
- 58 Art. 149, Abs. 2 RV, wonach »die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern und Handlungen der Willenserklärung desjenigen überlassen« bleibt, »der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat«. Dazu Schulz, Leidensweg, S. 47; Mausbach, Kulturfragen, S. 120. — Poetzsch-Heffter (a.a.O., S. 478) legt die Bestimmung im Sinne der positiven Willenserklärung aus, Anschütz (a.a.O., S. 596) eher in der negativen Form der Abmeldung.
- 59 Vgl. Art. 148, Abs. 1 und 3 RV.
- 60 Nat. Vers. S. 1681 D. — Im Verfassungsausschuß war die erste Anregung hierzu von dem Zentrumsabgeordneten Rheinländer ausgegangen, der schon am 3. April vorgeschlagen hatte, neben Staatsbürgerkunde auch »Arbeitskunde« einzuführen. Prot. VA, S. 214.
- 61 Mannheimer Leitsätze, Ziff. 2, Abs. 2, Ziff. 3 (»Einführung des Arbeitsunterrichts in allen Schulen«), in: Schulz, Schulreform, S. 260 f. Dazu: ebd. S. 185 ff. (»Die Arbeit als Grundlage des Lehrplans«); ferner Schulz im Plenum der Nationalversammlung am 18. Juli 1919 (Sten. Ber., S. 1681 D). — Begriffs- und Sachgeschichtliches zum Problem der polytechnischen Bildung und Erziehung bringt Helmut Klein im Anhang zu: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, Hamburg 1962, S. 151. Die Bemerkungen von Karl Marx über Erziehung in diesem Sinne bespricht ferner Andreas Flitner, a.a.O., S. 134 ff.

- 62 Bei der zweiten Lesung der Grundrechte im Plenum hatte der demokratische Abgeordnete und spätere Reichsinnenminister Erich Koch-Weser auf die Gefahr hingewiesen, daß — wenn »jede Partei alles dasjenige, was sie irgendwie für wertvoll und wichtig hält, in die Grundrechte einzuarbeiten versucht« — schließlich »ein interfraktionelles Parteiprogramm mit allen seinen Schwächen und Unklarheiten« herauskomme. Nat. Vers. S. 1501.
- 63 SPD-Abgeordneter Katzenstein im Verfassungsausschuß, Prot. VA, S. 369.
- 64 Vgl. die Ausführungen des DDP-Abgeordneten und späteren Reichsjustizministers Eugen Schiffer im Plenum bei der dritten Lesung der Schulartikel zu den »im letzten Ziel unüberbrückbaren Gegensätzen« in der Schulfrage: Seine Partei gehe von der Einheit und Einheitlichkeit, von der Nation und von den Interessen der Schulerziehung aus, das Zentrum dagegen von der Vielheit und Unterschiedlichkeit, von der Konfession und von den Interessen des Glaubens und der Weltanschauung. Die entscheidende Frage sei: »können diese Gegensätze soweit abgemildert werden, daß jetzt ein praktisches Zusammengehen ermöglicht wird?« Nat. Vers., S. 2163.
- 65 Für das Zentrum vgl. Albert Lauscher, Die Arbeit an der Weimarer Verfassung, in: Nationale Arbeit, S. 178: Weil die Sozialdemokratie seit Jahrzehnten entschieden die Auffassung vertreten hatte, »daß die Erziehung grundsätzlich Aufgabe der Gesellschaft, bis auf weiteres also des Staates, sei«, war es »gerade jetzt, wo die Sozialdemokratie auf der Höhe ihrer Erfolge stand, unbedingt notwendig, in der Verfassung des neuen Deutschen Reichs den Grundsatz zu verankern, daß die Erziehung grundsätzlich und primär Sache der Eltern und nicht Sache des Staates ist.«
- 66 Joseph Mausbach, Kulturfragen, S. 44. Vgl. auch Grünthal, a.a.O., S. 80 f.
- 67 Günther Holstein, Elternrecht, Reichsverfassung und Schulverwaltungssystem, in: Archiv des öffentlichen Rechts, NF 12, Tübingen 1927, S. 187 ff. (grundlegend zum Problem des Elternrechts); ferner Anschütz a.a.O., S. 494 ff.; Poetzsch-Heffter, a.a.O., S. 421 f.
- 68 In diesem Sinne hatte — unter Hinweis auf die Bezeichnung der Schule als »Annex der Kirche« im westfälischen Frieden — der Zentrumsabgeordnete Dr. Peter Spahn am 28. Februar 1919 in der Nationalversammlung ausgeführt (Nat. Vers., S. 381 A): »Die Kirche selbst sieht die Schule als Hilfsanstalt der Familienerziehung an und als kirchliche Anstalt wenigstens insoweit, daß sie dem kirchlichen Lehramt mit untersteht.« Hiermit übereinstimmend der Bamberger Erzbischof v. Hauck als Vertreter des deutschen Episkopats auf der Reichsschulkonferenz in Berlin im Juni 1920 (Amtlicher Bericht, S. 816): »Die Schule sei nur Hilfsanstalt des Hauses, die Kirche habe nach den Eltern das erste Recht auf die Kinder«. Vgl. auch Holstein (a.a.O., S. 215 f.) unter Hinweis auf c. 1375, 1379, 1381 und 1383 des Codex Juris Canonici.
- 69 Dr. Peter Spahn begründete in der Nationalversammlung die ablehnende Haltung des Zentrums gegenüber einer Einheitsschule interkonfessioneller Art mit dem Gewissenskonflikt, der sich für die Katholiken aus dem Widerspruch der Simultanerziehung zu den für sie bindenden, im Codex Juris Canonici festgelegten religiösen Erziehungspflichten ergeben müsse (Nat. Vers., S. 381 A). Vgl. ferner die Hirtenbriefe des Münchener Erzbischofs Faulhaber vom 29. Januar und der bayerischen Bischofskonferenz vom September 1919, die beide mit dem — verfassungsrechtlich nicht halt-

- baren — Grundsatz »Elternrecht bricht Schulrecht« die Gläubigen von der Sorge entlasten wollen, sie könnten durch die Forderung der Konfessionsschule in Widerspruch zum Staatsrecht geraten (Holstein, a.a.O., S. 191).
- 70 Holstein, a.a.O., S. 207 f.
- 71 Vgl. Heinrich Bornkamm, *Luthers geistige Welt*, Gütersloh 1953, S. 267 ff.
- 72 Prot. VA, S. 527. Delbrück machte seine Ausführungen im Zusammenhang mit dem Zentrumsantrag auf konfessionelle Schulen am 18. Juni 1919.
- 73 In einer vom Deutschen Protestantenverein Anfang 1919 verbreiteten Bittschrift wurde die »unerläßliche Forderung« erhoben, »daß in den Schulen nicht nur nebenbei auch christlicher Religionsunterricht erteilt« werde, sondern daß »selbst bei Trennung von Staat und Kirche ein öffentliches Schulwesen auf dem Fundament christlicher Bildung und Gesittung mit darauf gegründeten Lehrplänen und Lehrordnungen staatsrechtlich gesichert« bleibe. StA OSB V, 196 h, Bd. I. — Bis Mitte März waren für diese Petition in Preußen bereits mehr als 1 1/2 Millionen Unterschriften abgegeben (Pastor Lic. Reinhard Mumm, DNVP, am 11. März 1919 in der Nationalversammlung, Nat. Vers., S. 663 D f.). Ende Oktober 1919 belief sich die Gesamtzahl der im ganzen Reich gesammelten Unterschriften auf fast sieben Millionen (Mitteilung des Preußischen Evang. Oberkirchenrats an die ihm unterstellten Konsistorien vom 29. Oktober 1919. AL KR, B.XVI.c. 8).
- 74 Vgl. Anm. 73.
- 75 Dr. Andreas Koch (DNVP) am 25. April 1919 in der Hamburger Bürgerschaft, Sten. Ber., S. 181.
- 76 Nach der für alle Parteien unbefriedigend verlaufenen Debatte über den Zentrumsantrag auf konfessionelle Gliederung der Volksschule sowie im Zusammenhang mit einem Antrag Beyerle (Zentrum), unter die Erziehungsziele den Gedanken der Völkerversöhnung aufzunehmen (Prot. VA, S. 531), beantragte Mumm (DNVP): »Im Unterricht der Schulen sollen die religiösen Empfindungen der Schüler nicht verletzt werden«. (Ebd., S. 534).
- 77 Ebd., S. 536.
- 78 Nationalversammlung, 18. Juli 1919 (Nat. Vers., S. 1691). In derselben Sitzung unterstützte der deutschnationale Abgeordnete Dr. Albrecht Philipp einen DVP-Antrag auf Streichung des Gedankens der Völkerversöhnung und führte dabei zur Toleranzbestimmung aus: »Wir hoffen, daß die gegenwärtige Regierung das nicht bloß im kirchlichen Sinne auffaßt, nicht bloß im Sinne der religiösen Toleranz. Wir erwarten, daß auch in einem republikanischen Deutschland in der Schule — und auch anderswo — die Empfindungen der Monarchisten und anderer Leute, die Sie (zu den Sozialdemokraten) als Reaktionäre zu bezeichnen pflegen, geschont werden...«. (Ebd., S. 1702 D).
- 79 Vgl. S. 451, Anm. 24.
- 80 Art. 148, Abs. 1 RV.
- 81 Vgl. Art. 148, Abs. 2 RV: »Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.« Diese Fassung geht auf einen Vorschlag von Erich Koch-Weser (DDP) zurück (Prot. VA, S. 535).
- 82 Vgl. Holstein, a.a.O., S. 245 ff. Diese verfassungsrechtliche Arbeit will Existenz und Ziel der christlichen Elternbewegung der zwanziger Jahre

aus der Reichsverfassung begründen. Daher konzentriert sie sich auf die in Art. 146,2 vorgesehene »konfessionssoziologisch« bestimmte Funktion des Elternrechts und übersieht die in der Toleranzbestimmung verfassungsmäßig bereits angelegte, aus der Praxis der zwanziger Jahre vielfältig nachweisbare Inanspruchnahme des Elternrechts für den gesamten politisch-weltanschaulichen Bereich der öffentlichen Erziehung. Vgl. S. 258 ff.: »Schule, Kirche und Freidenkerbewegung« und S. 301 ff.: »Staatserziehung und Demokratie«.

⁸³ »Der Kampf um das Schulkompromiß«, vgl. S. 457, Anm. 55.

⁸⁴ Lohmann, a.a.O., S. 35 f.

⁸⁵ Bei der ersten Lesung der Kompromißbestimmungen am 18. Juli 1919 hatte Pfarrer D. Gottfried Traub (DNVP) vor der Nationalversammlung ausgeführt: »Ich möchte keinen Schleier darüber legen, daß wir uns nicht im geringsten fürchten, in einen Kampf um die konfessionelle Volksschule rücksichtslos mit allen Kräften einzutreten, sobald es sich darum handelt, die Erbgüter unseres evangelischen Glaubens gegen die religionslose sozialistische Schule . . . zu verteidigen«. (Nat. Vers., S. 1690 A). Wie Traub diese »Erbgüter« verstanden und wie er dementsprechend die evangelisch-konfessionelle Volksschule gestaltet wissen wollte, hatte er zuvor gesagt: »Wir hoffen, daß alles Undeutsche und Widerdeutsche in unserer Schule keinen Platz hat. Ganz abgesehen von allen Parteibestrebungen — wenn es sich um die Seele des deutschen Volkes handelt, dann müssen wir alle einig dastehen und als einzigen festen Punkt für die Zukunft schaffen eine deutsche Schule« (Ebd., S. 1689 C).

⁸⁶ Vgl. Art. 10, Ziff. 2 RV, durch den das Reich zum erstenmal das Recht der Grundsatzgesetzgebung für das Schulwesen zugesprochen erhielt.

Anmerkungen zum dritten Teil

Zu I,1

- ¹ Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921, S. 655 — Zu dem Hinweis auf Lorenz von Stein vgl. dessen Verwaltungslehre, Stuttgart 21883 f., bes. Teil V und VI; dazu A. Flitner, a.a.O., S. 172 ff.
- ² Der deutschnationale Abgeordnete Pfarrer D. Gottfried Traub hatte schon in der Schuldebatte der Nationalversammlung am 18. Juli 1919 darauf hingewiesen, daß trotz der Revolution »auch in diesem Hause noch eine bürgerliche Mehrheit« vorhanden sei und dies als einen »Ausdruck des Volkswillens« gegen eine Schulreform im Sinne der Sozialdemokraten gewertet. Nat. Vers., S. 1691.
- ³ Dieses Arrangement der Übergangsphase beruhte auf einer Vereinbarung, die kurz nach Ausbruch der Revolution zwischen dem alten Senat und den sozialdemokratischen Führern getroffen worden war (vgl. Bolland, Bürgerschaft, S. 98). Dabei blieben die Schlüsselstellungen in den Händen der Vorkriegssenatoren (vgl. Henning Timpke [Hrsg.], Dokumente zur Gleichschaltung des Landes Hamburg 1933, Veröffentlichungen der For-

- schungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg Band IV, Frankfurt 1964, S. 15).
- 4 Heinrich Schumann, Schulpolitische Fortschritte in Hamburg, in: Päd. Ref. Nr. 17/18 vom 7. Mai 1919, S. 109.
 - 5 Emil Krause, geb. 1870 in Goslar, gest. 1943 in Wintermoor, war im Lehrerseminar Wolfenbüttel ausgebildet worden und anschließend kurze Zeit als Hilfslehrer in braunschweigischen Landgemeinden tätig gewesen. 1893 übernahm er die Feuilleton-Redaktion des sozialdemokratischen Parteiorgans »Hamburger Echo«; seit 1907 MdBü (SPD); seit Januar 1918 bürgerschaftliches Mitglied der Oberschulbehörde, 1919–1933 deren Präses.
 - 6 Gewählt wurden: aus der SPD-Fraktion die Volksschullehrer Rudolf Ross und Heinrich Schumann, ferner als »Vertreter der Elterninteressen« Adolph Schönfelder, der in der Vorkriegszeit als Initiator der ersten sozialdemokratisch eingestellten Elterngemeinschaft in Barmbek hervorgetreten war; aus der USPD-Fraktion der Volksschullehrer Max Zelck, der 1921 mit dem rechten Flügel der USPD zur SPD übertrat; von den Demokraten die Vorsitzende des Vereins Hamburger Volksschullehrerinnen, Elisabeth Seifarth. — Für Schumann trat nach dessen Wahl in den Senat im Sommer 1919 der Volksschullehrer Richard Ballerstaedt in die Oberschulbehörde ein.
 - 7 Bis zu ihrer Umgestaltung im Juli 1921 fielen zahlreiche Entscheidungen in der Oberschulbehörde bereits in den einzelnen Sektionen, die über Angelegenheiten ihres Bereichs entweder selbst abstimmen oder aber Plenumsbeschlüsse im Vorwege beeinflussen konnten. Insofern kommt der Tatsache, daß bis 1921 in der Sektion für das höhere Schulwesen die konservativen Kräfte eindeutig in der Mehrheit waren, erhebliche Bedeutung zu.
 - 8 Vgl. oben, Anm. 4.
 - 9 Vgl. die Reden der schulpolitischen Sprecher der beiden Fraktionen in den ersten Schuldebatten nach den Bürgerschaftswahlen, vor allem Th. Blindmann (DDP) am 16. April 1919 (Sten. Ber., S. 146, S. 149) und Johannes Schult (SPD) am 14. Mai 1919 (ebd., S. 309).
 - 10 In diesem Sinne ist auch Schumanns Bemerkung in der »Pädagogischen Reform« zu verstehen, daß in Hamburg der »schulpolitische Fortschritt« nicht mehr aufzuhalten sei. Im gleichen Zusammenhang hebt Schumann hervor, durch die bestehende Reformgesetzgebung würden die »Fundamente der Einheitsschule« in Hamburg »früher als in den anderen deutschen Gliedstaaten« gelegt (vgl. oben, Anm. 4).
 - 11 5. Sitzung Bgsch., 16. April 1919, Sten. Ber., S. 145.
 - 12 Ebd.
 - 13 Dies betonte der schulpolitische Sprecher der demokratischen Fraktion, Th. Blindmann, sowohl in seiner Begründung des Initiativantrags (ebd., S. 146) als auch im Zusammenhang der anschließenden Auseinandersetzung um das Einheitsschulgesetz (vgl. bes. S. 311).
 - 14 Vgl. die SPD-Abgeordneten Schumann, 5. Sitzung Bgsch., 16. April 1919 (Sten. Ber., S. 150) und Johs. Schult, 11. Sitzung Bgsch., 14. Mai 1919 (ebd., S. 314).
 - 15 Die »Pädagogische Reform« enthielt sich im Frühjahr 1919, offenbar mit Rücksicht auf die Sozialdemokratie, eines Kommentars hierzu. Wie stark

- in den ihr nahestehenden Kreisen die Enttäuschung über das Vorgehen der Fraktion gewesen sein muß, erhellt aus einer redaktionellen Stellungnahme zur Schulgeldfrage vom Frühjahr 1920, in der die sozialdemokratischen Bürgerschaftsmitglieder aufgefordert werden, sich das Schulprogramm der Partei anzusehen; zumindest von den der Partei angehörenden Lehrern wäre zu erwarten gewesen, »daß sie ihre Fraktion dahin gebracht hätten«, für die allgemeine Schulgeldfreiheit einzutreten. Päd. Ref. Nr. 11 vom 17. März 1920, S. 95.
- ¹⁶ Blindmann am 14. Mai 1919, Sten. Ber. S. 311.
- ¹⁷ Vgl. die Ausführungen des Fraktionsvorsitzenden, D. Rode, am 16. April 1919 (Sten. Ber., S. 153) und am 14. Mai 1919 (ebd., S. 312, S. 338 f.).
- ¹⁸ 6. Sitzung der Bgsch., 25. April 1919, Sten. Ber. S. 178 ff.
- ¹⁹ Johannes Schult am 14. Mai in der Bgsch.: »Wir glaubten, daß eine andere Regelung der Schulgeldfrage möglich sei und vom Senat dazu Vorschläge an die Bürgerschaft herankommen würden«. Sten. Ber., S. 309.
- ²⁰ Das von Schober unterzeichnete Gutachten ist datiert vom 22. April 1919; seinen inoffiziellen Charakter weist es dadurch aus, daß es nicht auf amtlichem Kopfbogen der Oberschulbehörde ausgefertigt ist, StA Senat Cl. VII Lit. He. Vol. 83 c, Referentenakte Buehls.
- ²¹ Vgl. die entsprechenden Auszüge aus den Protokollen der Senatssitzungen vom 30. April und 5. Mai 1919. Erst in der zweiten Sitzung befürwortet Buehl »unter Hinweis auf ihm mitgeteilte Bedenken« für den Beginn der Reform den Ostertermin 1919. Ebd.
- ²² Die ursprünglich für den 25. April vorgesehenen Ergänzungswahlen zu den Deputationen wurden aufgrund eines sozialdemokratischen Antrags von der Tagesordnung abgesetzt. Erst am 30. April wurde die Finanzdeputation durch die Sozialdemokraten Berthold Grosse und Theodor Meyer ergänzt, ferner durch Julius Lünstedt, Ex- und Import-Kaufmann, der weder als Mitglied der Bürgerschaft noch nach seiner Parteizugehörigkeit identifizierbar war.
- ²³ Finanzdeputation, Protokollauszug vom 26. April 1919, StA Senat Cl. VII Lit. He. No. 5 Vol. 83 c.
- ²⁴ Handschriftlicher, von Diestel abgezeichneter Entwurf zum Protokoll des Senats vom 29. April 1919, ebd.
- ²⁵ Vgl. die von Dr. Diestel im Auftrage des Senats am 14. Mai 1919 vor der Bürgerschaft abgegebene Erklärung zur Finanzlage, in der besonders Aufwendungen sozialer Art für Wohnungsfürsorge, Teuerungszulagen und Erwerbslosenunterstützung genannt werden (Sten. Ber., S. 308 f.). Zu den entsprechenden Beschlüssen der neuen Bürgerschaft vgl. Sten. Ber., Anhang, S. 94 (Senatsantrag Nr. 59), S. 105 (Senatsantrag Nr. 67), S. 58 (Senatsantrag Nr. 26).
- ²⁶ Vgl. oben, Anm. 22.
- ²⁷ Im Protokoll der Senatssitzung vom 30. April 1919 heißt es zu den von Diestel und Buehl vorgetragenen Einwänden: »In der Beratung wurden diese Bedenken zwar geteilt, doch sei zu erwägen, ob sie nicht aus taktischen Gründen zweckmäßig zurückzustellen seien.« Damit drangen die sozialdemokratischen Senatoren jedoch nicht durch (vgl. oben, Anm. 21).
- ²⁸ Vgl. die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 68) vom 7. Mai 1919. (Vgl. auch StA OSB V, 23a Bd. XIX).

- ²⁹ Auszug aus dem Protokoll des Senats vom 7. Mai 1919, StA Senat Cl. VII Lit. He. No. 5 Vol. 83 c.
- ³⁰ Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 68) vom 7. Mai 1919 (vgl. S. 462, Anm. 28). Besonders charakteristisch ist die Stellungnahme zur Vorschulfrage: Eine sofortige Umwandlung der Vorschulen in Volksschulklassen würde Mindereinnahmen an Schulgeld von rund 515.000 Mark ergeben, während bei jahrgangweisem Abbau der Einnahmeausfall im Haushaltsjahr 1919 nur 155.000 Mark betrage und in voller Höhe erst 1921 eintrete. Gewichtiger erscheint demgegenüber das hauptsächlichliche Argument gegen den Wegfall des Schulgeldes an den höheren Schulen: die Befürchtung, daß dann von den höheren Privatschulen ein starker Zuzug zu den staatlichen Anstalten einsetzen werde, dem die Staatskasse auf keinen Fall gewachsen sei. Die Schülerzahl an den nichtöffentlichen Schulen Hamburgs betrug 1918/19 über 20.000, an den höheren Staatsschulen rund 15.000. Vgl. hierzu die Erörterungen zur Frage der hamburgischen Privatschulen, S. 199 ff.
- ³¹ Dies betonte besonders der sozialdemokratische Sprecher Johannes Schult in der Bürgerschaftssitzung am 14. Mai 1919: Es seien die »augenblickliche Finanzlage« sowie ungeklärte Steuerfragen im Zusammenhange einer umfassenden Finanzreform, die dazu zwingen, »in diesem Augenblick« auf die Einführung allgemeiner Schulgeldfreiheit zu verzichten. (Sten. Ber., S. 313 f.).
- ³² Ebd. S. 308 f., S. 318.
- ³³ Amtsbl. Nr. 115 vom 18. Mai 1919, S. 789.
- ³⁴ StA Senat Cl. VII Lit. He. No. 5 Vol. 83 c.
- ³⁵ Protokoll der Sitzung des Schulratskollegiums vom 9. Dezember 1918, StA OSB V, 23 a Bd. XIX.
- ³⁶ Vgl. oben, Anm. 34.
- ³⁷ Ebd. Dr. Hertz formulierte durchaus maßvoll: Es müsse von der Schule erwartet werden, »daß sie den Kindern jede Förderung angedeihen läßt, für die sie reif sind«. Die jetzigen Sextaner hätten die Vorbedingungen für die höhere Schule nachgewiesen. — In der Entschließung einer Elternversammlung der Gelehrtenschule des Johanneums vom November 1919 heißt es dagegen: »Die Ostersexta 1919 hat rechtsverbindlichen Anspruch auf Aufstieg in die Quinta durch Versetzung«. »Hamburger Nachrichten«, Nr. 595 vom 22. November 1919.
- ³⁸ Am 20. Februar 1919 beschloß die Sektion II der Oberschulbehörde, den Termin der Aufnahmeprüfung für die Sextaner »demnächst« festzusetzen. Maßgebend hierfür war die wachsende »Unruhe im Elternpublikum«, die offenbar in ständigen Anrufen bei den Direktoren ihren Ausdruck fand. Mit Rücksicht auf die beschlossene Einrichtung der Einheitschule war bis dahin ein Termin für die Aufnahmeprüfung absichtlich nicht angesetzt worden. Protokollauszug OSB, Sektion II, 20. Februar 1919, StA OSB V, 23 a Bd. XIX.
- ³⁹ Presseerklärung einer Elternversammlung der Realschule vor dem Lübecker Tor vom 8. Mai 1919, ebd.
- ⁴⁰ Ebd.
- ⁴¹ Vgl. den von Prof. Dörmer erstatteten »Bericht der Einheitsschulkommission des Lehrerrats«, den die »Pädagogische Reform« mit Rück-

- sicht auf erneute Verhandlungen des Lehrerrats über die Grundschulfrage im August 1919 veröffentlichte. Päd. Ref. Nr. 33, S. 205 f.; Nr. 34, S. 209 f.
- 42 Schumann in der Bürgerschaft am 16. April 1919 (Sten. Ber., S. 151); vgl. auch seinen Leitartikel in der »Pädagogischen Reform« vom 7. Mai 1919, S. 110.
- 43 Nachtrag zur Tagesordnung der Versammlung des Oberlehrervereins vom 18. Februar 1919, StA OSB V, 23 a Bd. XIX.
- 44 Vgl. den Bericht von Dr. Kurt Adams über die Gründungsversammlung des »Arbeitsausschusses für das höhere Schulwesen«, die am 4. Februar 1919 im Wilhelm-Gymnasium unter Vorsitz von dessen Direktor, Prof. Dr. Börner, stattfand. Päd. Ref. Nr. 8 vom 19. Februar 1919, S. 44 f.
- 45 Bericht des Vorsitzenden des Arbeitsausschusses, Dr. Friedlaender, in der Sitzung des Oberlehrervereins am 27. Mai 1919, ebd., Nr. 23 vom 4. Juni 1919, S. 148 f.
- 46 Vgl. oben, Anm. 44.
- 47 Bericht des Arbeitsausschusses über seine Sitzung vom 7. April 1919, Päd. Ref. Nr. 16 vom 16. April 1919, S. 106 f.
- 48 »Hamburger Nachrichten«, Nr. 595 vom 22. November 1919.
- 49 Resolution der Elternversammlung des Realgymnasiums des Johanneums vom 2. Juni 1919, StA OSB V, 764 a Bd. II.
- 50 Leitsätze 1 bis 3 des vom Hamburger Oberlehrerverein mit der Prüfung der Einheitsschulfrage beauftragten Ausschusses. Vgl. Nachtrag zur Tagesordnung der Versammlung des Oberlehrervereins vom 18. Februar 1919, vgl. oben Anm. 43.
- 51 6. Sitzung der BgSch., 25. April 1919, Sten. Ber. S. 178 f.
- 52 Mitteilung des Senats an die BgSch. (Nr. 68) vom 7. Mai 1919 (vgl. S. 462, Anm. 28). Der Bürgerschaft wurde vorgerechnet, daß für etwa 30.000 Kinder 500 Kindergärten eingerichtet werden müßten, wodurch der Staatskasse jährliche Kosten von zehn Millionen Mark erwachsen würden. Stattdessen wurde empfohlen, bestehende private Einrichtungen dieser Art unter staatliche Aufsicht zu stellen und ihren Ausbau zu fördern.
- 53 Prof. Dr. Carl Schultess, der in der Vorkriegszeit mit seinen Broschüren »Gegen die Einheitsschule« für den Oberlehrerverein die Auseinandersetzung mit der Schulsynode geführt und dann im Winter 1918/19 dem Einheitsschulausschuß des Oberlehrervereins angehört hatte, wies hierauf bei der Gründungsversammlung des Arbeitsausschusses für das höhere Schulwesen am 4. Februar 1919 besonders hin. Vgl. den Bericht über diese Versammlung von Dr. Kurt Adams in: Päd. Ref. Nr. 8 vom 19. Februar 1919, S. 45.
- 54 Zunächst war das Bestreben darauf gerichtet, den Unterbau auch nach Abschaffung der Vorschulen dreistufig zu erhalten. In diesem Sinne führte Carl Schultess in den »Hamburger Nachrichten« (Nr. 56 vom 25. April 1919, »Das Schicksal unserer Sexten«) zum Differenzierungsproblem aus: Ein 9- bis 12jähriges Kind »aus einem gebildeten Hause« sei »dem Kinde weniger gebildeter Eltern wenigstens ein Jahr in seiner Entwicklung voraus, und es würde sehr unwissenschaftlich sein, wenn man hierauf keine Rücksicht nähme«. Das war der gleiche Grundsatz, den die Vertreter der höheren Schulen — wie noch zu zeigen sein wird — vom Frühjahr 1920 an für die Differenzierung der inzwischen durch Reichsgesetz auf vier Jahre festgelegten Grundschule geltend machen sollten.

- 55 Wenn Schultess in dem in Anm. 54 zitierten Artikel mit »Rücksicht auf die Fähigen aller Stände« die dreijährige Grundschule forderte, so bedeutete dies angesichts des gleichzeitigen Festhaltens an den bisherigen fremdsprachlichen Zielforderungen durch Oberlehrerschaft und Hochschulvertreter nicht mehr als ein rhetorisches Zugeständnis an die »Fähigen« unter den Kindern aus den unteren Schichten. Auf eine solche »Differenzierung« lief schließlich auch ein Vorschlag des Senats der Universität Hamburg aus dem Sommer 1921 hinaus, der innerhalb der Grundschule Förderklassen vorsah, »die es den Begabten aus allen Kreisen unseres Volkes ermöglichen, nach vier Jahren die unterste Klasse der höheren Schule (Quinta) zu erreichen«. Vgl. »Der Aufbau« Nr. 31/32 vom 6. August 1921, S. 2 des Umschlags.
- 56 Max Wagner, Einheitsschule und Gemeinschaftsschule, Vortrag in der Arbeitsversammlung der »Gesellschaft der Freunde« am 4. März 1920, Päd. Ref. Nr. 10 vom 10. März 1920, S. 88.
- 57 Hermann L. Köster, Von der höheren deutschen Schule, Päd. Ref. Nr. 3 vom 15. Januar 1919, S. 12.
- 58 Die »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands« war am 21. April 1919 gegründet worden. Ihrer Satzung zufolge sah sie ihre Aufgabe »in der Verknüpfung und Durchdringung der wissenschaftlichen Pädagogik mit dem wissenschaftlichen Sozialismus, in der Aufklärung der Volksgenossen über Wesen und Wert der sozialdemokratischen Kulturpolitik, in der Unterstützung und Förderung der Schulpolitik der Sozialdemokratie in allen öffentlichen Körperschaften«, in der Mitwirkung an der Arbeiterbildung und der »parteigenössischen Jugend- und Bildungsbewegung« sowie in der Werbung und Schulung von Lehrern und Lehrerinnen für die Parteiarbeit. (Päd. Ref. Nr. 19/20 vom 14. Mai 1919, S. 119). Bereits auf der Gründungsversammlung hatte Heinrich Schulz der Arbeitsgemeinschaft darüber hinaus die Aufgabe zugewiesen, das Schulprogramm der SPD, das auf dem Mannheimer Parteitag 1906 nur vorgelegt, nicht aber beschlossen worden war, zur zeitgemäßen Grundlage sozialdemokratischer Schulreform auszubauen (vgl. Oskar Hübners Bericht über die Gründungsversammlung in: Die neue Schule 1919, S. 223). Die Programmdiskussion begann mit dem Kasseler Parteitag 1920; auf dem Dresdener Kulturtag der SPD Ostern 1921 erhielt die Hamburger Ortsgruppe der Arbeitsgemeinschaft, die damals rund 100 Mitglieder zählte und in den zentralen Gremien in Berlin durch Dr. Kurt Adams, C. Aug. Hellmann, G. Niebank und Max Wagner vertreten war, den Auftrag, einen Entwurf auszuarbeiten. Dieser Hamburger Entwurf zum Schulprogramm (Neudruck in: Das Görlitzer Programm, Offenbach a. M. 1947, S. 26 ff.) ist auf dem Görlitzer Parteitag nicht angenommen worden; er war zu ausführlich gehalten, zu einseitig an den Zielforderungen orientiert und damit zu wenig auf die politische Praxis zugeschnitten.
- 59 Vgl. oben, Anm. 56.
- 60 Vgl. auch Richard Lohmanns parteiamtlich verbreitete Broschüre »Das Schulprogramm der Sozialdemokratie und ihre Schulpolitik«, Stuttgart-Berlin 1921, S. 68 ff. Danach galt als »Programmforderung« eine zehnstufige »allgemeine Volksschule«, in der der bisherige Stoffkanon zugunsten von angeblich besonders gegenwartsbezogenen Fächern wie Produk-

tionskunde, Volkswirtschaftslehre, Biologie, Hygiene und Stenographie umgestaltet werden sollte; als einzige Fremdsprache war Esperanto vorgesehen. An diesen zehnstufigen allgemeinen Lehrgang sollte eine zweijährige dreijährige Oberschule anschließen; sie war als »Berufsschule« gedacht und sollte fremdsprachlichen Unterricht nur fakultativ anbieten.

- 61 Ebd.
- 62 Im »Aufbau«, dem Blatt der schulpolitischen Rechten Hamburgs, warnte der Vorsitzende des Oberlehrervereins, Dr. Theodor Körner, im November 1919: »... Geht es so mit der »Päd. Reform« weiter, dann gerät alles bisher Erreichte in Gefahr, verloren zu gehen, und dann werden die Radikalen links und rechts wieder ihren Weizen blühen sehen und werden das Werk untergraben, das die überwiegende Mehrheit der Hamburger Lehrerschaft zu schaffen augenblicklich ernsthaft gewillt ist.« (Zit. nach Päd. Ref. Nr. 50 vom 3. Dezember 1919, S. 335, »Der fadenspinnende Dr. Körner«). Körners Bemühungen, die schulpolitische Rechte auf gemäßigtstem Kurs zu halten, sollte kein Erfolg beschieden sein (vgl. S. 241 ff.).
- 63 Karl Umlauf, Die Schulorganisation in Hamburg. Zeitungsaufsatz aus dem Frühjahr 1920, Teil II (Forschungsstelle, Sammlung Schulpolitik).
- 64 Bereits in der Einheitsschulkommission des Lehrerrats war von den Anhängern einer mehr als vierjährigen Grundschule darauf hingewiesen worden, »daß das künftige Gymnasium nur mit wirklich begabten Schülern zu rechnen habe«, denen mehr abverlangt werden könne als den »sehr ungleich befähigten Schülern der heutigen Gymnasien«. (»Bericht der Einheitsschulkommission«, Päd. Ref. Nr. 34 vom 20. August 1919, S. 209). Im gleichen Sinne äußerte sich Senatssyndikus Dr. Buehl auf der Tagung des Reichsschulausschusses vom 27. bis 30. Oktober 1920 in Berlin (Amtl. Bericht, S. 25, StA OSB V, 114 b, Bd. I.).
- 65 In seinem Referat über die Einheitsschule im Plenum der OSB am 3. Dezember 1918 hatte Umlauf die Problematik nach zwei Seiten hin abgewogen: »Je länger der gemeinsame Unterbau, desto sicherer seien beim Kinde Anlagen und Neigungen zu erkennen, desto kürzer und deshalb in seiner Ausgestaltung flacher werde aber der Oberbau...« (Protokollauszug OSB, 3. Dezember 1918, StA OSB V, 23 a Bd. XIX). Bei den Beratungen im zweiten Hamburger Lehrerrat über die Dauer der Grundschule im September 1919 beantragte Umlauf für den Fall einer allgemeinen Ausdehnung der Grundschule auf sechs Jahre die Einrichtung fakultativen fremdsprachlichen Unterrichts vom 5. Schuljahr an (Päd. Ref. Nr. 39 vom 24. September 1919, S. 249).
- 66 Vgl. Umlaufs Entwurf »Die Aufbaus Schule« zur Vorlage für die Tagung des Reichsschulausschusses vom 27. bis 30. Oktober 1920 (StA OSB V, 107a). Die pädagogischen Erwägungen beziehen sich auf die erst nach dem zehnten Lebensjahr erkennbaren Begabungen, die sogenannten »Spätlinge«, die sozialen Beweggründe dagegen auf die begabten Kinder wirtschaftlich schlecht gestellter Eltern, die den mit dem Besuch einer Vollenstalt verbundenen »erheblichen Kostenaufwand« nicht zu tragen vermögen.
- 67 Gertrud Bäumer, Der Aufbau der nationalen Schule, »Neue Hamburger Zeitung«, Nr. 549 vom 28. Oktober 1919. — Im Frühjahr 1920 wurde Gertrud Bäumer, die in Hamburg auch Mitglied des Lehrerrats gewesen

war, als Dezernentin für Schulangelegenheiten in das Reichsinnenministerium berufen.

⁶⁸ Art. 146, Abs. 1 RV.

⁶⁹ »Das Reich kann im Wege der Gesetzgebung Grundsätze aufstellen für ... 2. das Schulwesen einschließlich des Hochschulwesens und das wissenschaftliche Büchereiwesen ...«

⁷⁰ SPD-Abg. Antonie Pfülf auf eine Frage des Zentrumsvertreters Gröber, der angenommen hatte, die Reformparteien wollten die weiterführenden Schulen an den vollständigen achsstufigen Volksschullehrgang angliedern (Prot. VA, S. 210). Das Problem wurde dann auch nicht mehr erörtert.

⁷¹ Amtliche Niederschrift über die Vorkonferenz zur Reichsschulkonferenz, 20. bis 22. Oktober 1919 in Berlin, S. 18 (StA OSB V, 114 b Bd. I). — Daß die Hamburger Sozialdemokraten diese Auffassung teilten, zeigt die Beantwortung einer Anfrage der USPD-Abgeordneten Käthe Kuhn zur Schulpolitik der Oberschulbehörde in der Hamburger Bürgerschaft am 10. Dezember 1919 durch Rudolf Ross. Unter Hinweis auf die inzwischen im Reichsschulausschuß zwischen Reich und Ländern erfolgte Beratung über die gesetzliche Regelung der Grundschulfrage führte Ross aus, er selbst hoffe, daß die Länder die Freiheit bekämen, die Dauer der Grundschule festzusetzen. (44. Sitzung Bgsch., 10. Dezember 1919, Sten. Ber., S. 1281).

⁷² StA OSB V, 114 b Bd. I.

⁷³ Bericht Umlaufs über die Tagung des Reichsschulausschusses, 27. November bis 3. Dezember 1919 in Berlin, ebd.

⁷⁴ Vgl. die amtliche Niederschrift über die Vorkonferenz zur Reichsschulkonferenz, 20. bis 22. Oktober 1919, S. 18 (vgl. oben, Anm. 71).

⁷⁵ StA OSB V, 122a Bd. I. Lediglich für »besondere Fälle«, in denen wohl an Kleinstädte ohne höhere Schulen gedacht war, sollten die Landeszentralbehörden zulassen können, daß über den vierjährigen Grundschullehrgang hinaus »noch weitere Jahrgänge einer Volksschule als Grundschulklassen eingerichtet« und Lehrplan, Lehrziel und Unterrichtsbetrieb aller Grundschulklassen entsprechend geändert würden (§ 1, Abs. 2 des Entwurfs). Im übrigen waren Regelungen zur Aufhebung der öffentlichen und der privaten Vorschulen vorgesehen.

⁷⁶ »Hamburger Echo« Nr. 74 vom 13. Februar 1920.

⁷⁷ Auszug aus dem Protokoll des Senats vom 25. Februar 1920, StA OSB V, 122 a Bd. I.

⁷⁸ Nat. Vers., S. 4757 D.

⁷⁹ Nat. Vers., S. 4793 f.

⁸⁰ »Hamburger Nachrichten« vom 9. März 1920, Morgenausgabe.

⁸¹ Vgl. das »Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen. Vom 28. April 1920«, RGBl. 1920 I, S. 851 f.

Zu I,2

¹ Vgl. S. 469, Anm. 10.

² Nachdem sich auf der ersten Tagung des Reichsschulausschusses Ende November 1919 die Ländervertreter für einen Abbau der Lehrerseminare ab Ostern 1920 ausgesprochen hatten, beschloß die Oberschulbehörde, zu diesem Termin »die bisherigen untersten Klassen der Seminare als unterste

- Klassen der neu zu eröffnenden Aufbauschule einzurichten« und deren Lehrgang »auf fünf Jahre« zu bemessen, »vorbehaltlich der zu erwartenden reichsgesetzlichen Regelung«. Präses Dr. von Melle an Senatssyndikus Dr. Buehl, 12. Januar 1920. StA OSB V, 114 b Bd. I.
- 3 Der Ausbau der Realschule Winterhude, der späteren Lichtwarkschule, zur einsprachigen deutschen Oberschule erfolgte 1920/21 unter dem Schulleiter Dr. Peter Petersen. Vgl. StA OSB II, A 22 Nr. 1 a, besonders die vom Elternrat der Schule herausgegebene »Eltern-Zeitung«, 1. Jg. Nr. 1, September 1920, mit programmatischen Beiträgen Petersens und anderer Mitglieder des Lehrkörpers.
 - 4 Besonders heftig polemisierten die »Hamburger Nachrichten« gegen die beiden neuen Schultypen: »Namentlich sollte auch die Universität ihre warnende Stimme erheben«, heißt es in einem Eingesandt »aus Fachkreisen«, denn »auch sie« werde — durch die »Studenten zweiten Grades«, die ihr von diesen Anstalten zugeführt würden — »zu einer Bildungslehranstalt zweiten Grades herabgedrückt« (Nr. 89 vom 23. Februar 1921: »Totengräber an der Arbeit«). Daß Aufbau- und deutsche Oberschule trotz geringerer fremdsprachlicher Orientierung »gleichberechtigt mit den bisherigen Vollenanstalten« zur Hochschule führten, bildete nach Meinung des deutschnationalen Blattes »kurz und klar gesagt eine Kulturkonzession an geistig Minderbemittelte«; hinter dieser Sorge um das Niveau der höheren und der Hochschulbildung stand allerdings, wie der Zusammenhang deutlich zeigt, in erster Linie die Sorge der traditionellen Führungsschichten um ihr bisher kaum angefochtenes Bildungsprivileg; für den »recht verstandenen Marxismus«, so heißt es nämlich weiter, sei »eben nicht nur materielles, sondern auch geistiges Eigentum Diebstahl« (»Hamburger Nachrichten« vom 4. Dezember 1923, Morgenausgabe).
 - 5 Landesschulrat Prof. Dr. Umlauf an das Reichsministerium des Innern, z. Hd. Staatssekretär H. Schulz, 13. Oktober 1920, StA OSB V, 114 b Bd. I.
 - 6 Amtl. Bericht über die Tagung des Reichsschulsausschusses, 27. bis 30. Oktober 1920 in Berlin, S. 23, S. 28, ebd.
 - 7 Ebd. Für die achtstufige höhere Schule sprachen sich aus: Württemberg (S. 24) und Bremen (S. 26); schwere Bedenken meldeten an: der Vertreter Bayerns (S. 25) und der Ministerpräsident von Mecklenburg-Schwerin, letzterer mit der Begründung, das »Ideal des sozialen Ausgleichs«, das im Schulwesen erreicht werden solle, dürfte »nicht das Bildungsideal unseres Volkes gefährden« (S. 27). Preußens Stellungnahme stand zu dieser Zeit noch nicht fest; sie sollte (vgl. S. 193) 1924 unter veränderten innenpolitischen Verhältnissen die Entscheidung gegen Hamburgs Absichten stark beeinflussen.
 - 8 Ebd., S. 22, S. 28.
 - 9 StA OSB V, 764 a. Die Oberschulbehörde faßte ihren Beschluß am 3. Februar 1921 nahezu einstimmig. Daraufhin begab sich eine Abordnung unter Leitung des Präses, Dr. v. Melle, nach Berlin zum Reichsinnenministerium, wo ihr vom zuständigen Staatssekretär Schulz versichert wurde, daß vom Reich aus Bedenken gegen die Achtstufigkeit nicht beständen. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Staatsrat Dr. Buehl in der Bürgerschaft am 21. Januar und 4. Februar 1925 (Sten. Ber., S. 46, S. 89 f.). — Zur finanz- und wirtschaftspolitischen Seite der Lehrgangs-

verkürzung vgl. ferner den Beitrag »Volkswirtschaftliche Notwendigkeiten« von Dr. Waldemar Zimmermann, Professor der Volkswirtschaftslehre an der Universität Hamburg, in: Der Kampf um die Schuldauer. Gegen eine Verlängerung des Lehrgangs der höheren Schule. Hrsg. von Peter Petersen, Berlin-Leipzig 1921, S. 32 ff.

- ¹⁰ Bereits 1919 war aus Kreisen der Städteverwaltungen auf Verkürzung des Lehrgangs gedrängt worden (vgl. Thomas Lenschau, Die deutsche Oberschule, in: Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Leipzig 1919, S. 25). — Ein Antrag des Deutschen Städtetages vom 26. April 1922 auf Beschränkung der Lehrdauer auf acht Jahre lag dem Reichsschulsausschuß bei der endgültigen Beschlußfassung über eine »Ver einbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse« Ende April 1922 vor (StA OSB V, 114 b Bd. III).
- ¹¹ Vgl. vor allem die Stellungnahme des Senats der Universität Hamburg zur Einheitsschule (in: »Der Aufbau« Nr. 31/32 vom 6. August 1921, S. 2 des Umschlags). These 2 dieser Stellungnahme lautet: »Die Gesamtdauer bei regelmäßigem Aufstieg darf aus wirtschaftlichen und sonstigen Gründen 12 Jahre nicht übersteigen.« Die damit verbundene Verkürzung der höheren Schule sah der Universitäts-Senat nur unter der Voraussetzung als möglich an, daß innerhalb der Grundschule »Förderklassen« — nach Lage der Dinge vornehmlich für sprachlich nicht hinreichend vorgebildete Kinder aus den unteren Schichten — eingerichtet würden. Immerhin bedeutete dies ein verständnisvolleres Eingehen auf die soziale Problematik der Einheitsschulreform, als es in Kreisen der Oberlehrerschaft die Regel war. Vgl. besonders die Stellungnahme des Arbeitsausschusses für das höhere Schulwesen (Päd. Ref. Nr. 25 vom 29. Juni 1921, S. 211), die den »Bedenken gegen eine Verlängerung der Schulzeit« nur durch »Differenzierung« der Grundschule im Wege der Verkürzung ihres Lehrgangs um ein Jahr für »besonders befähigte Schüler« Rechnung tragen wollte.
- ¹² Deshalb schloß sich der Hamburger Oberlehrerverein im Herbst 1920 einer von den höheren Schulen ausgehenden Protestaktion gegen Erhöhung des Schulgelds an. In einer Eingabe an die Oberschulbehörde vom 16. November 1920 forderte er mit Rücksicht auf die »kinderreichen Familien des Mittelstandes« Schulgeldfreiheit oder, falls dies »wegen der schlechten Finanzlage augenblicklich undurchführbar« sei, eine allgemeine Schulsteuer, die »alle Staatsbürger, auch die kinderlosen in gleicher Weise« treffe. Es gehe nicht an, die Schullasten »nur auf diejenigen abzuwälzen, die ihre Kinder in die höhere Schule senden.« (StA OSB V, 413 a Bd. VI a). Zu den mit der Schulgeldfrage zusammenhängenden sozialen Problemen vgl. S. 198 ff.: Die soziale Wirkung der Einheitsschulreform 1919—1933.
- ¹³ Zimmermann, a.a.O., S. 34. In dem gleichen Sammelband weist unter der Überschrift »Acht oder neun Jahresklassen?« der Münchner Pädagogikprofessor und Stadtschulrat Dr. Georg Kerschensteiner auf das Stellenproblem hin: Mit der Reduzierung auf acht Jahre werde »alles, was Studienrat, Oberstudienrat, Oberstudiendirektor oder vielleicht noch Oberstudienpräsident oder Oberstudienoberpräsident« zu werden hoffe, »in seinen Lebensaussichten beschränkt. Hinc maxima pars illarum lacrimarum!« (S. 70).

- ¹⁴ Die erste Vertretertagung des Vereinsverbandes nach dem politischen Umbruch hatte im November 1919 stattgefunden. Um hierzu »die Stellung der Hamburger Oberlehrer« festzulegen, war vom Verein ein besonderer Ausschuß eingesetzt worden. Vgl. den Bericht über die 2. ordentliche Versammlung des Oberlehrervereins am 23. September 1919 (Päd. Ref. Nr. 40 vom 1. Oktober 1919, S. 261).
- ¹⁵ Zum Wortlaut des Protestschreibens vgl. »Der Aufbau« Nr. 10 vom 5. März 1921, S. 101 f.
- ¹⁶ War in Bayern bereits im März 1920 mit der Regierung v. Kahr ein konservativer Kultusminister, der Ministerialdirektor Dr. Franz Matt, Mitglied der BVP und in der Interimszeit stellvertretender Ministerpräsident, an die Stelle des Sozialdemokraten Johannes Hoffmann getreten, so vollzog sich in Preußen ein ähnlicher Wechsel im Kultusministerium ein Jahr später. Auf den Sozialdemokraten Konrad Haenisch folgte hier im April 1921 zunächst als parteiloser Übergangsmminister der bisherige Staatssekretär im Kultusministerium, Prof. C. H. Becker, im Oktober 1921 dann als Vertreter der DVP der Soester Gymnasialdirektor Dr. Otto Boelitz, unter dem die Schulpolitik Preußens endgültig in konservative Bahnen einschwenken sollte. Von den beiden im Reichsschul-ausschuß einflußreichsten Ländern ging seitdem ein restaurativer Druck aus.
- ¹⁷ Amtl. Bericht über die Sondertagung des Reichsschul-ausschusses am 17./18. Januar 1921 in Weimar, S. 10. StA OSB V, 114 b Bd. II.
- ¹⁸ StA OSB V, 107a. Vgl. auch die Ausführungen Umlaufs auf der 4. ordentlichen Tagung des Reichsschul-ausschusses, 7. bis 9. Juni 1921 in Berlin, amtl. Bericht, S. 12 (StA OSB V, 114b Bd. III); ferner den zusammenfassenden Bericht über die »Errichtung und Bewährung der Hamburger Staatlichen Aufbauschule« aus dem Jahre 1925, der wahrscheinlich aus der Feder des Schulleiters, Prof. Kleeberg, stammt (StA OSB V, 107 b).
- ¹⁹ Päd. Ref. Nr. 12 vom 23. März 1921, S. 94 (Bericht über Verhandlungen hamburgischer Vertreter im Reichsinnenministerium), ferner Nr. 50 vom 14. Dezember 1921, S. 370 (Versammlungsbericht der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen« vom 15. November 1921).
- ²⁰ Vgl. den Bericht über die Sitzung des vom Reichsinnenministerium einberufenen Sachverständigenausschusses am 21. Februar 1921 (Die Deutsche Schule 1921, S. 172 f.); ferner den Bericht über die Sitzung des Unterrichtsausschusses des Verbandes der deutschen Hochschulen am 17. April 1921 in Halle (StA OSB V, 114 b Bd. II).
- ²¹ Auf der 6. Tagung des Reichsschul-ausschusses am 15./16. Februar 1923 schlossen Sachsen, Württemberg, Braunschweig, Lippe, Anhalt, Bremen und Hamburg sich einer von Hessen vorgelegten Erklärung an, die in diesem Sinne eine »Teilgemeinschaft« von Ländern mit einsprachiger deutscher Oberschule erstrebten. Amtl. Bericht, S. 7. StA OSB V, 114 b Bd. V.
- ²² StA OSB V, 114 b Bd. II (vgl. oben Anm. 20).
- ²³ Leitsätze des Referenten Dr. Otto Karstädt zu Punkt 3 c der Tagesordnung der 4. Tagung des Reichsschul-ausschusses, 7. bis 9. Juni 1921, StA OSB V, 114 b Bd. III.

- 24 Amtl. Bericht über die 4. Tagung des Reichsschulausschusses, S. 12, ebd.
- 25 Vgl. »Denkschrift des Reichsministeriums des Innern über Maßnahmen zur Umgestaltung des höheren Schulwesens, insbesondere zur Einführung der deutschen Oberschule und der Aufbauschule«, dem Reichstag von Minister Oeser am 5. Januar 1923 zugestellt. Drucks. Nr. 5465, S. 17. StA OSB V, 114 b Bd. V.
- 26 Der bayerische Kultusminister Dr. Matt teilte dem Reichsinnenministerium bereits am 17. März 1923 mit, daß Bayern den Zusatz nicht als Bestandteil der Vereinbarung ansehe. Aus Anlaß des hamburgischen Antrags erinnerte Dr. Matt den Reichsinnenminister hieran noch einmal besonders. Vgl. das Schreiben Matts vom 4. September 1924, das den Ländern abschriftlich zugeht, StA OSB V, 624 Bd. I.
- 27 Das Schreiben selbst befindet sich nicht bei den Akten. Jedoch nimmt Senator Krause in seinem Bericht an den Senat vom 12. Dezember 1924 ausdrücklich darauf Bezug. StA OSB V, 111 a Bd. II.
- 28 Kuno Ridderhoff, Das Hamburgische Schulwesen, in: »Hamburgische Deutschnationale Monatsschrift«, Heft 6, April 1924. Diese Darstellung erweckt allerdings den Eindruck, als bestände das »Novemberverbrechen« im hamburgischen Schulwesen hauptsächlich in standespolitischen Zurücksetzungen der Direktoren der höheren Schulen und der Oberlehrerschaft. Der einzige schulpolitisch relevante Vorwurf, den Ridderhoff — allerdings in demagogisch stark überzeichnender Form — erhebt, lautet: »Seine [sc. Hamburgs] Abiturienten werden einst von allen deutschen Hochschulen als ungenügend ausgebildet abgewiesen werden.«
- 29 Von der DNVP außer Ridderhoff vor allem Oberlehrer Dr. Theodor Mühe (1931 und 1932 Kand. Bü., 1933 Oberschulrat), von der DVP Dr. Adolf Lindemann (MdBü., Vorsitzender der Schulgruppe des Landesverbandes Hamburg der DVP).
- 30 Vorsitzender wurde Dr. Lindemann. Vgl. hierzu: »Der Aufbau« Nr. 1, April 1924; ferner die Auseinandersetzung zwischen Dr. Kurt Adams und dem neuen Vorstand über die Vorstandswahlen in der Hauptversammlung des Philologenvereins am 25. März 1924, in: »Hamburger Lehrzeitung« [künftig: HLZ] Nr. 17 vom 26. April 1924, S. 265 f. und Nr. 18 vom 3. Mai 1924, S. 290 f.
- 31 Zu den Schulforderungen vgl. HLZ Nr. 17 vom 26. April 1924, S. 264 f.
- 32 Die den Schulleitern gestellten Fragen sowie das Ergebnis der Antworten übereinstimmend in: »Der Aufbau« Nr. 12, Oktober 1924, S. 6, und HLZ Nr. 42 vom 18. Oktober 1924, S. 672 f. (aufgrund eines Berichts der »Hamburger Nachrichten« vom 1. Oktober!). Daß dieses Umfrageergebnis über den Deutschen Philologenverband auch an das Reichsministerium des Innern gelangte, bezeugte Bürgerschaftspräsident Rudolf Ross in der Sitzung der Bürgerschaft vom 21. Januar 1925 (Sten. Ber. S. 57). Im Reichstag wurde von deutschnationaler Seite ebenfalls darauf Bezug genommen. Vgl. die polemischen Ausführungen des Abgeordneten Dr. Philipp am 14. Februar 1925 (Reichstag, III. Wahlperiode 1924, Sten. Ber. S. 608 D).
- 33 Am 16. Januar 1925 leitete Landesschulrat Prof. Umlauf eine amtliche Umfrage ein, deren Ergebnis durchaus den Schluß zuläßt, daß die zur Hochschulreife erforderliche Bildungshöhe in 8jährigem Lehrgang zu erreichen sei. Die Antworten der Schulen (StA OSB V, 111a Materialakte)

arbeitete Umlauf zu einer »Denkschrift der Oberschulbehörde über den Versuch mit dem achtjährigen Lehrgang der höheren Schulen für die männliche Jugend in Hamburg« vom 12. Februar 1925 zusammen, die dem Reichsinnenministerium, den Unterrichtsverwaltungen der Länder sowie dem Philologenverein in Hamburg und seiner Dachorganisation übersandt wurde (111a II). — Die Schulleiter der höheren Staatsschulen Hamburgs, von Umlauf auf das abweichende Ergebnis der Umfrage des Philologenvereins angesprochen, behaupteten, sie hätten die Berichte für die Behörde »im Interesse der Schüler und der Elternschaft mit größerer Milde abgefaßt«. (Protokoll der Schulleiter-Konferenz vom 22. Januar 1925, ebd.).

- 34 Der Syndikus der Detaillistenkammer, Jakubowsky, war zu dieser Zeit Vorsitzender des Centrausschusses Hamburgischer Bürgervereine. — Von der Oberschulbehörde um Vorlage von Material gebeten, das ihre wiederholten Beschwerden belegen könne, mußte sich die Detaillistenkammer erst mit einer Umfrage an die ihr angeschlossenen Kreise wenden (Vgl. »Hamburger Fremdenblatt«, Morgenausgabe vom 26. Februar 1924). In einem Aufsatz »Hetze gegen die Volksschule« (HLZ Nr. 18 vom 3. Mai 1924, S. 288 f.) weist Max Wagner auf das Eingreifen der Bürgervereine in die Kampagne hin. Vgl. auch den Schriftwechsel des Hamburger Schulbeirats mit der Detaillistenkammer im Juni 1924 (ebd. Nr. 35 vom 30. August 1924, S. 540 f.), der deutlich erkennen läßt, daß die Kammer ihre Beschwerden nicht hinreichend zu belegen vermochte.
- 35 Vgl. vor allem die Beilage zur Wahl-Sondernummer der Hamburgischen Deutschnationalen Monatsschrift vom 10. Oktober 1924 (»Auf zur Bürgerschaftswahl«) sowie den unter Anm. 36 zitierten Artikel der »Hamburger Nachrichten«.
- 36 »Hamburger Nachrichten« vom 15. Oktober 1924, Abendausgabe (»Rechts oder links«).
- 37 Hamburgs Schulwesen einst und jetzt. Von Professor Dr. Karl Umlauf, Landesschulrat. (Veröffentlichung am 16. Oktober 1924, zitiert nach: HLZ Nr. 43 vom 25. Oktober 1924, S. 695 f.). Darin werden Richtigstellungen gegeben zur achtjährigen höheren Schule, zu den Leistungen der Volksschule und zur »angeblichen Religionsfeindlichkeit der Oberschulbehörde«.

	1919			1920		1921 Bg
	R(NV)		Bg	R		
	Hbg	Rch			Hbg	Rch
DNVP	2,70 0/0	10,3 0/0	2,86 0/0	12,44 0/0	15,1 0/0	11,27 0/0
DVP	11,66 0/0	4,4 0/0	8,60 0/0	15,05 0/0	14,0 0/0	13,90 0/0
	1924					
	R(Mai)		Bg	R(Dez)		
	Hbg	Rch			Hbg	Rch
DNVP	19,48 0/0	19,5 0/0	16,96 0/0	21,61 0/0	20,5 0/0	
DVP	12,21 0/0	9,2 0/0	14,0 0/0	13,15 0/0	10,1 0/0	

Die Hamburger Zahlen nach: Werner Jochmann, Nationalsozialismus und Revolution, Frankfurt/M. 1963, Anl. 5. Zu den Zahlen für das Reich vgl.: Bruno Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte, Bd. 4: Die

Zeit der Weltkriege, von Karl Dietrich Erdmann, Tabellarischer Anhang Tab. 6, S. 344 f.

- 39 Zu den Koalitionsverhandlungen und zur Umbildung des Senats unter Beteiligung der DVP vgl.: Sozialdemokratischer Verein für das hamburgische Staatsgebiet, Jahresbericht der Landesorganisation über das Geschäftsjahr 1924/25, Hamburg 1925, S. 6 ff.
- 40 Mit der Reichsexekution gegen die Mitte Oktober 1923 zustande gekommenen »Volksfront«-Regierungen in Sachsen (29. Oktober) und Thüringen (5. November) endete in diesen Ländern die Periode sozialistisch beeinflusster Schulreform.
- 41 Vgl. Umlaufs handschriftliche Aufzeichnungen über die Sitzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen am 21./22. November 1924 sowie seinen amtlichen Bericht vom 24. November 1924, ferner die amtliche Niederschrift (StA OSB V, 624 Bd. I, Doppelstücke). Nachdem Sachsen und Thüringen ihre Zustimmung wieder in Frage gestellt hatten, verblieben als Hamburg unterstützende Länder noch, zum Teil mit Einschränkungen: Württemberg, Braunschweig, Anhalt-Lippe, Lübeck, Mecklenburg-Strelitz und Schaumburg-Lippe.
- 42 Vgl., auch zum Folgenden, die Ausführungen des preußischen Vertreters, Ministerialrat Richert, aml. Niederschrift, S. 23; Bericht Umlaufs, S. 6 (StA OSB V, 624 Bd. I) sowie den zusammenfassenden Bericht von Senator Krause an den Senat vom 12. Dezember 1924, StA OSB V, 111a Bd. II.
- 43 Aml. Niederschrift, S. 23. StA OSB V, 624 Bd. I.
- 44 Bericht Umlaufs vom 24. November 1924 (vgl. oben, Anm. 41).
- 45 Die Unterrichtsgesetz-Kommission hatte am 5. Dezember unter Vorsitz von Staatsrat Dr. Buehl festgestellt, »daß der Versuch unter den obwaltenden Umständen als gescheitert zu betrachten und daß auch von einem Antrage auf Zulassung eines Versuches in beschränktem Umfange abzusehen sei«. Die Oberschulbehörde schloß sich dieser Auffassung am 11., der Senat am 12. Dezember an. Vgl. die entsprechenden Protokollauszüge, StA OSB V, 111a Bd. II.
- 46 Auf Beschluß des Senats vom 12. Dezember wurden die Richtlinien mit eingehender Begründung durch eine Pressenotiz der Staatlichen Pressestelle vom 15. Dezember bekanntgegeben. Ebd.; vgl. Tagespresse vom 16. Dezember 1924.
- 47 In einem Schreiben der Fraktion der DVP an den Senat vom 24. Dezember 1924 heißt es: »Die Eltern und Schüler werden durch die verlängerte Schuldauer wirtschaftlich geschädigt«; insbesondere würden »Eltern, die unter Entbehrungen ihre Kinder die höhere Schule besuchen lassen, Lasten auferlegt, die viele von ihnen nicht tragen können« (StA OSB V, 114a Bd. II). Vgl. auch Ziff. 1 einer Anfrage der DNVP-Abgeordneten Ridderhoff und Gen. an den Senat vom 5. Januar 1925: Welche Maßnahmen der Senat zu treffen gedenke, »um die den Schülern und Eltern drohende außerordentliche Schädigung zu mildern oder aufzuheben« (ebd.).
- 48 Vgl. Ziff. 2 der Anfrage deutschnationaler Bürgerschaftsabgeordneter an den Senat vom 5. Januar 1925: »Ist der Senat bereit, dem Grundübel des ganzen heutigen Deutschen und Hamburgischen Schulwesens abzu-

- helfen und sich für die Änderung des Reichsgesetzes über die vierjährige Grundschule im Sinne der Differenzierung einzusetzen?« Ebd.
- 49 Die DVP zog aufgrund des Ergebnisses der Wahlen vom Dezember 1924 Anfang Januar 1925 ihre Minister aus dem preußischen Kabinett zurück, um auf diese Weise eine Regierungsbeteiligung der DNVP durchzusetzen. Hierzu wie auch zur Neubesetzung des Kultusministeriums mit dem parteilosen bisherigen Staatssekretär, Prof. C. H. Becker, im April 1925 vgl. Erich Wende, C. H. Becker. Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik, Stuttgart 1959, S. 179 ff.
- 50 Bezeichnenderweise richtete de Chapeaurouge dieses Schreiben als Vorsitzender der Bürgerschaftsfraktion der DVP, als der er auch die Koalitionsverhandlungen führte, an den Senat. (StA OSB V, 111a Bd. II). Vgl. Tagespresse vom 25. Dezember 1924.
- 51 Eine entsprechende Anfrage richtete Senator Krause, unter Bezugnahme auf de Chapeaurouges Brief an den Senat, am 10. Januar 1925 an das preußische Kultusministerium und bot darin an, zu mündlichen Verhandlungen nach Berlin zu kommen. Eine Antwort blieb — wohl im Zusammenhang mit dem Ausscheiden von Boelitz — zunächst aus. Am 13. Februar 1925 wandte sich die Oberschulbehörde an sämtliche Länder und bot für die Anerkennung der fünf Versuchsjahrgänge sogar Vertretern der Unterrichtsverwaltungen Einblick in den Unterrichtsbetrieb der in Frage kommenden Schulen an (StA OSB V, 111a Bd. II). Auf der Sitzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen am 19. März 1925 in Berlin fanden sich die Länder zur Anerkennung der drei ersten Versuchsjahrgänge bereit; bei deren Abschlußprüfungen sollte der Länderausschuß, vertreten durch preußische Kommissare, anwesend sein. (Amtl. Niederschrift, S. 18; StA OSB V, 624 Bd. I). Der Vorschlag, im Falle der Anerkennung einen preußischen Kommissar hinzuzuziehen, war zuerst von Dr. de Chapeaurouge anlässlich seines Besuches bei Kultusminister Boelitz im Dezember 1924 gemacht worden. (Vgl. de Chapeaurouge in der Bürgerschaft am 21. Januar 1925, Sten. Ber. S. 51). Um so mehr überrascht es, daß die im März erzielte Form der Anerkennung aus führenden Hamburger DVP-Kreisen heftige Kritik erfuhr: Dr. Adolf Lindemann, Vorsitzender der Schulgruppe der Hamburger DVP und Vorsitzender des Philologenvereins, bemerkte polemisch: Einst sei man »nicht nur aus Deutschland« gekommen, »um die mustergültigen Hamburger Einrichtungen [sc. des Schulwesens] zu studieren«. Jetzt müsse ein preußischer Kommissar »untersuchen, ob die Leistungen Hamburgs noch auf der Höhe« seien. Lindemann nannte das eine »Bankrotterklärung«, die jedem langjährigen Mitarbeiter im hamburgischen Schuldienst »die Schamröte in die Wangen treibe«. (»Der Aufbau« Nr. 7/8, April 1925, S. 2).
- 52 In konservativen Kreisen wurde das maßgebliche soziale Motiv allerdings peinlichst bestritten: »Als ob es sich bei der Differenzierung um eine Absonderung besser situierter Kreise von den unbemittelten handle, und nicht vielmehr lediglich um eine schnellere Förderung der Begabten. . . .« (»Hamburger Nachrichten«, Nr. 84 vom 19. Februar 1925: »Grundschule oder Standesschule?«). Der Hamburger Schulbeirat versuchte in einer der Oberschulbehörde eingereichten gutachtlichen Äußerung zur Differenzierungsfrage vom 11. März 1925 diese Auffassung zu widerlegen: »Als

»hochbegabt« und »frühentwickelt« werden leicht diejenigen Schüler erscheinen, die dank ihrer häuslichen Umgebung mit der hochdeutschen Sprache gewandter umzugehen wissen und überhaupt ausdrucksgewandter sind als die meist aus plattdeutscher Umgebung stammenden Kinder weniger bemittelter Volksschichten in Hamburg. Die Erfahrung in den höheren Schulen hat zudem erwiesen, daß die begabten Kinder dieser Schichten ihre eigentlichen Fähigkeiten in vielen Fällen erst im 11. oder 12. Lebensjahre zeigen. Wenn man nun die scheinbar frühentwickelten Kinder einen kürzeren Bildungsweg gehen lassen würde, und dabei durchaus nicht sicher die wirklich begabten erfaßt hätte, so würde man einmal die höhere Schule wiederum mit Mittelgut belasten und zum andern den wirklich begabten Schülern aus einfacheren Kreisen mittelbar und unmittelbar eine Schädigung zufügen«. (StA OSB V, 122a Bd. II).

- 53 StA OSB V, 122a Bd. II. Am 14. Februar 1925 beschäftigte sich der Reichstag mit einem volksparteilichen Initiativantrag zur reichsgesetzlichen Regelung des Lehrgangs der höheren Schule (Drucks. Nr. 27) und dazu gestellten deutschnationalen, sozialdemokratischen und demokratischen Anträgen (Drucks. Nr. 91, 115, 429, vgl. Reichstag, III. Wahlperiode, Sten. Ber. S. 600 ff.). Im März und April verhandelte der Reichstag über eine Novelle zum Grundschulgesetz (Drucks. Nr. 759), die unter maßgeblichem Einfluß des volksparteilichen Abgeordneten und Provinzialschulrats Runkel vom 12. Ausschuß eingebracht worden war. (Vgl. vor allem 3. Lesung am 3. April 1925, Sten. Ber. S. 1346 ff.).
- 54 Darauf deutet bereits die behutsame Formulierung einer Anfrage der DVP-Fraktion zur Umstellung der Lehrdauer an den höheren Schulen vom 5. Januar 1925 hin. Im Gegensatz zu der gleichzeitigen deutschnationalen Anfrage (vgl. S. 473, Anm. 48) berührt diejenige der DVP das Differenzierungsproblem überhaupt nicht (StA OSB V, 111a Bd. II). Erst in der darauffolgenden Schuldebatte der Bürgerschaft am 21. Januar griff Dr. de Chapeaurouge diese Frage wieder auf (Sten. Ber. S. 49 f.).
- 55 Am 2. Januar 1925 gab Dr. Ad. Lindemann eine Vorstandserklärung des Philologenvereins zur Wiedereinführung der neunjährigen höheren Schule an die Presse heraus, in der es heißt: Eine wirkliche Durchführung des Prinzips der zwölfjährigen Gesamtschuldauer sei erst dann möglich, wenn ein Reichsgesetz im Sinne des DVP-Antrags mit der Differenzierung die Möglichkeit schaffe, »daß die Grundschule — wie früher die Vorschule [!] — geeigneten Schülern den Zugang zur höheren Schule in drei Jahren« eröffne (StA OSB V, 111a Bd. II). Am 21. Januar begann in der Bürgerschaft die Besprechung der Anfragen vom 5. Januar; beide Rechtsparteien traten entschieden für die Differenzierung ein (Sten. Ber. S. 46 ff.; Fortsetzung der Debatte am 4. Februar, Sten. Ber. S. 86 ff.). Am 26. Januar verabschiedete der Ausschuß der Elternräte an den höheren Schulen, in dem der volksparteiliche Einfluß dominierte, eine Resolution im Sinne der Differenzierung (StA OSB V, 111a Bd. II; vgl. den Sitzungsbericht in: »Der Aufbau« Nr. 3, Februar 1925, S. 5 f.). Zwei Tage vor der ersten Reichstagsdebatte über die Grundschulfrage, am 12. Februar, schaltete die »Gesellschaft der Freunde« sich mit mehreren Versammlungen in verschiedenen Stadtteilen, auf denen Resolutionen gegen die Differenzierung gefaßt wurden, in die öffentliche Diskussion ein (Vgl. Tagespresse vom 13. Februar; HLZ Nr. 8 vom 21. Februar

- 1925, S. 178 ff.). Die konservative Agitation erhielt dadurch erheblichen Auftrieb; vgl. ein Eingesandt im »Hamburger Correspondenten«, dem Blatt der DVP, vom 13. Februar, in dem die »Gefahr der Vernichtung einer durch Generationen gepflegten höheren Kultur der gebildeten Schicht des Volkes durch den Zwang zur Einheitsschule« beschworen wurde. Vor allem in den Bürgervereinen, die Ende Januar vereinzelt begonnen hatten, sich der Differenzierungsfrage anzunehmen, trieb jetzt die Agitation ihrem Höhepunkt zu; vgl. besonders die Resolutionen des »Centralaussschusses Hamburgischer Bürgervereine« vom 23. und des »Bürgerbundes Hamburg, Altona, Wandsbeck« vom 24. Februar (StA OSB V, 111a Bd. II, 122a Bd. II sowie die Zeitungsausschnitte in 122b). Am 17. März schließlich vereinigten sich alle auf konservativer Seite an der Differenzierung interessierten Organisationen noch einmal zu einer Großveranstaltung, die mit Dr. Lindemann als Hauptredner deutlich die Regie der DVP erkennen ließ (Ebd.).
- ¹⁶ Die DNVP ließ durch ihre schulpolitischen Sprecher in der Bürgerschaft offen die Ablösung Krauses als Schulsenator und eine die Rechtsparteien stärker berücksichtigende Neuzusammensetzung der Oberschulbehörde fordern (Prof. Ridderhoff am 21. Januar 1925, Sten. Ber. S. 49, Prof. Bohnert am 4. Februar 1925 mit der Bemerkung, die Behörde bilde einen »Sturmbock der Linksparteien«, Sten. Ber. S. 89). Die DVP dagegen wählte, offensichtlich mit Rücksicht auf die Koalitionsverhandlungen, bei denen sie selbst die Leitung der Oberschulbehörde in die Hand zu bekommen hoffte, die Form des Mißtrauensvotums durch außerparlamentarische schulpolitische Gruppen. Vgl. die von Oberlehrer Dr. Otto Hellwig als 1. Vorsitzenden unterzeichnete Eingabe des Eppendorfer Bürgervereins an die Oberschulbehörde vom 23. Januar 1925, vor allem aber die Mißtrauenserklärung des Ausschusses der Elternräte vom 26. Januar 1925; sie war angeregt worden von dem Elternratsvorsitzenden am Wilhelm-Gymnasium, Rudolf Petersen, dem späteren Bürgermeister nach dem Zweiten Weltkrieg, nach dem Vorbild einer an dieser Schule kurz zuvor gefaßten Resolution (StA OSB V, 111a Bd. II; vgl. den Sitzungsbericht vom 26. Januar 1925 in: »Der Aufbau« Nr. 3, Februar 1925, S. 5 f.). Das Kollegium des Wilhelm-Gymnasiums wies zu dieser Zeit eine auffällig große Zahl von volksparteilich orientierten Lehrkräften auf, darunter vor allem Dr. Ad. Lindemann.
- ¹⁷ Obwohl der Schulbeirat, das zentrale Selbstverwaltungsorgan des hamburgischen Schulwesens, sich nur mit äußerst knapper Mehrheit gegen die Differenzierung ausgesprochen hatte (Minderheitsgutachten vom 6. und Mehrheitsgutachten vom 11. März 1925, vgl. StA OSB V, 122a Bd. II), hielt die Behörde an ihrer prinzipiell ablehnenden Stellungnahme fest (Protokollauszug OSB, 12. März 1925, ebd.). Im Länderausschuß für das Unterrichtswesen, der sich am 19. März mit der Novelle zum Grundschulgesetz befaßte, begründete Prof. Umlauf als Vertreter Hamburgs diese Haltung wie folgt: »Jede Nachgiebigkeit in der Zulassung von Ausnahmen [sc. vom vierjährigen Grundschullehrgang] würde die Schulverwaltung vor einen Ansturm der »Begabten« stellen« (Amtl. Niederschrift, S. 34, StA OSB V, 624 Bd. I).
- ¹⁸ Kultusminister Boelitz hatte die Differenzierung in verhältnismäßig weitgefaßtem Sinne als »absolut notwendig« bezeichnet und damit den

- Rechtsparteien den Eindruck vermittelt, in Preußen eine Stütze ihrer Bestrebungen zu haben (vgl. Dr. de Chapeaurouge in der Hamburger Bürgerschaft am 21. Januar 1925, Sten. Ber. S. 51); auf Boelitz hatte sich auch der Hamburger Philologenverein in seinen Forderungen vom März 1924 berufen (vgl. S. 471, Anm. 31), ferner Prof. Ridderhoff anlässlich des Parteitages der DNVP in Hamburg im April 1924 (vgl. S. 471, Anm. 28). Nach dem Ausscheiden von Boelitz war es der preußische Vertreter, der im Unterrichtsausschuß wie auch im Reichstag und im Reichsrat entschieden dafür plädierte, daß das »Prinzip der vierjährigen Grundschule nicht berührt werde« (StA OSB V, 624 Bd. I: Unterrichtsausschuß, 19. März 1925, amtl. Niederschrift, S. 30 ff., bes. S. 35; Reichstag, 3. April 1925, Sten. Ber., S. 1349 D f.; ferner StA OSB V, 122 a Bd. II: Abschrift des Berichts der Hamburgischen Gesandtschaft in Berlin vom 8. April 1925 über die Sitzung des Reichsratsausschusses für innere Verwaltung vom selben Tag sowie Protokollauszug der Reichsratssitzung vom 17. April 1925).
- 59 Gesetz, betreffend den Lehrgang der Grundschule. Vom 18. April 1925 (RGBl. 1925 I, S. 49). Danach sollten die »Einzelfälle« von der Stellungnahme des Grundschullehrers und von der Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde abhängig gemacht werden.
- 60 Bekanntmachung vom 28. Mai 1925 (StA OSB V, 122a Bd. II). Daß dieser »Springererlaß« für Hamburg »in der Praxis keine Bedeutung« hatte, zeigen die von Martin Godbersen, dem Auslese-Experten der »Gesellschaft der Freunde«, veröffentlichten Zahlen (HLZ Nr. 44 vom 1. November 1930, S. 795). Danach traten vorzeitig in die höhere Schule über 1925: 40 Grund- und Privatschüler, 1926: 61 (davon 39 Privatschüler), 1927: 13 (davon 11 Privatschüler), 1928: 12 Privatschüler, 1929: 7 (davon 1 Privatschüler), 1930: 21 (davon 11 Privatschüler).
- 61 Ostern 1925 traten in Preußen 21,5, in Württemberg 11,6, in Preußen 3,4 Prozent der Sextaner vorzeitig über (vgl. Unterrichtsausschuß der Länder, 27./28. November 1925, amtl. Niederschrift, S. 26, S. 39. StA OSB V, 624 Bd. I).
- 62 In der Sitzung des Unterrichtsausschusses vom 19. März 1925 hatten besonders die Vertreter Württembergs und Preußens auf den rein politischen Charakter der Bemühungen um eine möglichst weitgehende Novelle zum Grundschulgesetz hingewiesen. Der preußische Ministerialdirektor Kaestner war sogar mit dem Antrag durchgedrungen, dem Reichsinnenminister Schiele, der der DNVP angehörte, solle als Wunsch des Ausschusses übermittelt werden, »daß nicht aus politischen Gründen schulgesetzgeberische Neuerungen vorgenommen werden möchten, die die ruhige Entwicklung des Schulwesens der Länder störten«. (Amtl. Niederschrift, S. 35, StA OSB V, 624, Bd. I).
- 63 Vgl. Antrag v. Guérard (Ausschußdrucks. Nr. 871), angenommen 150. Sitzung Reichstag (III. Wahlperiode), 28. April 1926, Sten. Ber., S. 10; ferner Antrag v. Guérard und Gen. (Drucks. Nr. 2657, 2923) in Verbindung mit einem DNVP/DVP-Antrag (Drucks. Nr. 2837, 2923), angenommen 267. Sitzung Reichstag (III. Wahlperiode), 9. Februar 1927, Sten. Ber. S. 8937 ff., S. 8956. Zum ganzen Vorgang vgl. den Bericht des 12. Ausschusses (Bildungswesen), Drucks. Nr. 2923, Verhandlungen des Reichstags, III. Wahlperiode Bd. 413.

- 64 In einem Vortrag vor der »Gesellschaft der Freunde« am 5. März 1928 »Zum Ausbau der Volksschule« schilderte Senator Krause detailliert seine wiederholten vergeblichen Bemühungen beim deutschnationalen Reichsinnenminister v. Keudell um Vorlage eines entsprechenden Gesetzentwurfs im Reichstag: »Wir stehen hier einem Sabotageakt gegen den Sinn des Reichsgrundschulgesetzes gegenüber, wie er ärger kaum gedacht werden kann«. (HLZ Nr. 11 vom 17. März 1923, S. 233 f.).

Zu I,3

- 1 Vgl. Art. 146, Abs. 1 Satz 2 RV: »... für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung ... seiner Eltern maßgebend«.
- 2 Diese Formulierungen gebraucht Anschütz in seinem Kommentar zur Reichsverfassung im Zusammenhang mit Art. 146,1 (a.a.O., S. 586 f.). Den Gegensatz sieht er zwar vornehmlich in dem Prinzip der für alle gemeinsamen Grundschule, jedoch weist er mit Recht darauf hin, daß der gleiche soziale Einheitsschulgedanke auch für das weiterführende Schulwesen zu gelten habe.
- 3 Art. 147, Abs. 1 RV. Schobers »Bericht, betreffend die Erhebungen über die wirtschaftliche Lage der nichtöffentlichen Schulen« vom 28. August 1920 war veranlaßt worden durch ein Ersuchen der Bürgerschaft vom 9. April 1920. StA Senat Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 86 b.
- 4 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 68) vom 7. Mai 1919, StA OSB V, 23a Bd. XIX.
- 5 Vgl. Auszug aus dem Protokoll des Senats vom 25. Februar 1920, StA OSB V, 122a Bd. I.
- 6 Vgl. Schobers »Bericht, betreffend die Erhebungen über die wirtschaftliche Lage der nichtöffentlichen Schulen« vom 28. August 1920. (oben Anm. 3).
- 7 Senatssyndikus Dr. Buehl in der Sitzung des Reichsschulausschusses am 27. Oktober 1920, amtl. Bericht S. 28, StA OSB V, 114 b Bd. I.
- 8 Zu Art. 147,1 RV vgl. S. 457, Anm. 56; zur Stellungnahme der Bürgerschaft vgl. 9. Sitzung, 22. Februar 1922, Sten. Ber. S. 214 ff. — Die Bestimmungen vom 22. Februar 1922 machten den Privatschulen hinsichtlich der Vorbildung ihrer Lehrkräfte bestimmte Auflagen und zwangen sie, Anstellungsverträge abzuschließen, die die Gehalts- und Kündigungsbedingungen der Lehrer regelten; danach waren grundsätzlich 80 Prozent der entsprechenden staatlichen Gehälter zuzusichern. Diese Vorschriften blieben auch nach Wegfall der Subventionen mit dem 1. April 1924 verbindlich. Vgl. Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925, S. 20.
- 9 Ebd.
- 10 Vgl. den Artikel »Der Kampf um die Privatschule« von Prof. Bohnert in: »Hamburger Nachrichten«, Nr. 548 vom 24. November 1925, dem der volle Wortlaut des Gesetzentwurfs vorangestellt ist.
- 11 Vgl. oben, Anm. 10. — 1925 gab es in Hamburg zehn halböffentliche und private höhere Schulen mit ausgesprochen konfessionellem Charakter: fünf evangelische, zwei katholische und drei jüdische. Die Vorschulklassen dieser Anstalten wurden 1925 von 1.425 Kindern (= 21,8% der damaligen privaten Vorschüler) besucht. Die übrigen 34 halböffentlichen

- und privaten Schulen (nicht gerechnet die katholischen Gemeindeschulen, die für die vorliegende Untersuchung ganz außer Betracht bleiben können), darunter zehn reine Vorschulen, dürften von der Elternschaft kaum als Ersatz für noch fehlende konfessionelle Schulen angesehen worden sein. Eine Reihe von ihnen, und zwar besonders diejenigen Anstalten, die von Kindern der gesellschaftlich führenden Kreise besucht wurden, standen allen Bekenntnissen offen. Dies trifft vor allem auf die angesehenste der privaten Knaben-Vorschulen, die Bertram-Schule, zu, die sich erst Mitte der zwanziger Jahre angesichts des drohenden Abbaus einen Realschuloberbau aufsetzte; in ihr saßen neben der evangelisch-lutherischen Mehrheit reformierte, römisch-katholische, jüdische (bis zu mehr als 13 %!) und Dissidenten-Kinder zusammen auf der Schulbank. (Vgl. StA OSB II, N. S. Nr. 33 Bd. 6).
- ¹² Bezeichnend hierfür ist die Warnung des DVP-Abgeordneten Dr. Hermann Sieveking am 24. März 1925 in der Bürgerschaft vor einem »Streit der Konfessionen«, der heraufbeschworen werde, wenn man die privaten Vorschulen abschaffen wolle. Diese würden sich dann, mit Zustimmung der Eltern, »einfach zu Bekenntnisschulen machen«, und man würde dann konsequenterweise den »Bekenntniszwang« bis hinauf zur Hochschule einführen müssen (Sten. Ber., S. 348 f.). Für eine solche Entwicklung fehlte jedoch, was Sieveking bekannt gewesen sein muß, jede gesetzliche und verfassungsmäßige Grundlage.
- ¹³ Abg. Diethmar Hurtzig (DVP) am 21. April 1926 in der Bürgerschaft, Sten. Ber., S. 406.
- ¹⁴ In beiden Fällen sind in den Gesamtzahlen die Hilfs- und Sonderschüler nicht enthalten. Den Prozentzahlen liegen die statistischen Angaben der Jahresberichte der Oberschulbehörde 1925 und 1926 zugrunde.
- ¹⁵ Daß 1919/20 die Zahl der privaten Vorschüler erheblich anstieg, zeigen die — leider nicht vollständigen — Meldungen einzelner Anstalten an die Oberschulbehörde (StA OSB V, 122a Bd. I, Materialakte). Nach der statistischen Gesamtübersicht im Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925 (S. 47) kann der Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen für 1919/20 auf 13,89% geschätzt werden.
- ¹⁶ Zur Vermeidung wirtschaftlicher Härten für Lehrer und Unterhaltsträger privater Vorschulen und Vorschulklassen ermöglichte § 2 Abs. 2 des Grundschulgesetzes eine Hinausschiebung des stufenweisen Abbaus (bis Ostern 1926) bzw. der völligen Auflösung (bis Ostern 1929); der Aufschub war jedoch an die Bedingung geknüpft, daß die Zahl der Vorschüler »den bisherigen Umfang nicht übersteigt«. Die hamburgischen Ausführungsbestimmungen setzten als Stichtag für die Berechnung der Vorschülerzahl den Tag der Verkündung des Grundschulgesetzes, den 28. April 1920, fest. Die hamburgischen Privatschulen hatten der Behörde jährlich eine Meldung ihres Vorschülerbestandes zu erstatten und wurden daraufhin wiederholt auf die zum Teil erhebliche Überschreitung der zulässigen Zahlen hingewiesen. (StA OSB V, 122a, Bd. I u. Materialakte).
- ¹⁷ Ebd. Materialakte.
- ¹⁸ Hierzu und zum Folgenden vgl. StA OSB V, 122a Bd. I Materialakte, 122f Bd. I, sowie die Jahresberichte der Oberschulbehörde 1927—32. Im Schuljahr 1926/27, also noch vor Wiedereinsetzen der Schrumpfung, hatten sich die Vorschüler rekrutiert: zu 27% aus bürgerlichen, zu 35%

- aus vorwiegend bürgerlichen Wohngebieten und zu 38% aus Stadtteilen mit starker bzw. überwiegender Arbeiterbevölkerung.
- 19 Außer der Bertramschen Knabenschule und der Heilwigsschule für Mädchen, die fast ausschließlich von Kindern der gesellschaftlich führenden Kreise besucht wurden, handelte es sich um einige wenige Vorschulen. Diese Anstalten verloren während der Krise 8 bis 16% ihrer Vorschüler. Dagegen belief sich die Verlustquote solcher Schulen, die vorwiegend von Kindern des untersten Mittelstandes besucht wurden, zum Teil auf mehr als 50%.
- 20 Mit Ausnahme der beiden katholischen Realschulen, deren Vorschülerzahl — wahrscheinlich zugunsten der katholischen Gemeindeschulen — um fast 50% zurückging.
- 21 Außer Ansatz blieben jeweils die Hilfs- und Sonderschulen sowie, mit Ausnahme der Stadt Bergedorf, die Schulen des Landgebietes. Vgl. Jahresbericht der Landesschulbehörde 1931/32 sowie für die folgenden Jahre das Statistische Jahrbuch der Freien und Hansestadt Hamburg, jeweils S. 210 ff. — Tabellarische Zusammenfassung, s. unten, Anhang: »Statistisches Material zur Entwicklung der hamburgischen Privatschulen 1925/26—1935/36« (Tabelle 1).
- 22 StA OSB II, A 37 Nr. 50.
- 23 Vgl. Ziff. 3 der »Schulforderungen« des Hamburger Philologenvereins vom 25. März 1924: »Den Eltern ist das Bestimmungsrecht über den Bildungsgang ihrer Kinder zurückzugeben. Das Ausleseverfahren hat sich diesem leitenden Gesichtspunkt unterzuordnen« (HLZ Nr. 17 vom 26. April 1924, S. 264 f.). Mit Bezug auf ein Ausleseverfahren, das diesem Gesichtspunkt nicht den Vorrang einräumt, das »auch den »Bildungsbetrieb sozialisiert« und die bestehende Gesellschaftsstruktur überhaupt nicht anerkennt«, stellte der gemäßigt konservative »Aufbau« die Frage: »Soll die Schule die Schichtung der Gesellschaft in jeder Generation neu vollziehen helfen durch Zuweisung an Bildungsbahnen, die schließlich auch Zuweisung an gesellschaftliche Schichten, Einordnung in soziale Rangstufen bedeutet?« (»Der Aufbau« Nr. 9, August 1924, S. 3). Damit war sowohl die soziale Bedeutung des Bestimmungsrechts der Eltern als auch die Problematik, um die es nach 1919 bei der Auslese gehen sollte, präzise bestimmt.
- 24 Noch im Jahre 1926 bezeichnet ein führender sozialdemokratischer Elternvertreter die in der Vorkriegszeit durch die Vorschule aufgestiegenen Schüler als »Kinder der Besitzenden und Gebildeten«. Ferd. Reimers, Der Übertritt in die höhere Schule einst und jetzt, in: »Hamburger Echo«, Nr. 44 vom 13. Februar 1926.
- 25 Vgl. S. 47 f.
- 26 In diesem Sinne führte Prof. Umlauf in seinem Grundsatzreferat über die Einheitsschule vor der Oberschulbehörde am 3. Dezember 1918 aus: »Die Vorschulen der höheren Schulen seien abzulehnen, da bei den Sechsjährigen eine Auswahl nach *Neigung, Begabung und Tüchtigkeit* noch nicht in Frage kommen könne und die Auslese auf Grund der *wirtschaftlichen Lage und des Wunsches der Eltern* pädagogisch und sozial zu verwerfen sei«. (StA OSB V, 23 a Bd. XIX. Hervorhebungen v. d. Vf.). Vgl. auch den S. 178 f. zitierten Aufsatz Gertrud Bäumers vom Herbst 1919.

- ²⁷ Für die Jahre 1919—24 vgl. Bgsch., 13. Februar 1920, Sten. Ber., S. 180 (Ausführungen Schönfelders zu einem Antrag zur Schulgeldfrage); Päd. Ref. Nr. 4 vom 26. Januar und Nr. 44 vom 2. November 1921, S. 27, S. 318 f. (Berichte Dr. Höpers, des damaligen Beauftragten der Behörde für die Auslese); »Der Aufbau« Nr. 1, April 1924, S. 2 ff. (Wiedergabe eines Vortrags von Landesschulrat Prof. Dr. Umlauf über »Erfahrungen und Probleme der Schülersauslese in Hamburg«, gehalten im Hamburger Philologenverein). Für die Jahre 1928—32 vgl. Jahresberichte der Oberschulbehörde 1929—32 (Statistik über das Schulwesen). Tabellarische Zusammenfassung s. unten, Anhang: »Statistisches Material zur Schülersauslese in Hamburg 1919—1932« (Tabelle 2 ff.).
- ²⁸ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 4.
- ²⁹ Zur Entwicklung der staatlichen höheren Mädchenschulen in Hamburg vgl. Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925, S. 13 ff.
- ³⁰ Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft vom 3. März 1920, vgl. Päd. Ref. Nr. 10 vom 10. März 1920, S. 88.
- ³¹ Auf einer Versammlung von Lehrern und Lehrerinnen des 4. Schuljahres zum Thema Schülersauslese am 14. Dezember 1919 wies Prof. Umlauf außer auf die Raum- und Geldfrage auch auf das bildungspolitische Problem des Andrangs zur höheren Schule hin: Es bestehe die »Gefahr, daß wir eine große Zahl von Schülern hochführen, die später im Staatsleben keine Verwendung« fänden. Deshalb sei Auslese unerläßlich. Päd. Ref. Nr. 53 vom 31. Dezember 1919, S. 361.
- ³² Vgl. Höpers Versager-Analyse für die Ausleseschüler des Jahrgangs 1920 (Päd. Ref. 1921, S. 318 f.). Für 1929/31 liegt eine Auswertung der amtlichen Bewährungsbogen vor, die so auffallende Übereinstimmungen mit den Werten des Jahrgangs 1920 aufweist, daß es daraufhin statthaft erscheint, von Durchschnittswerten für die zwanziger Jahre zu sprechen. (Vgl. Martin Godbersen, Zur Bewährung der Hamburger Auslese-Schüler, HLZ Nr. 21 vom 27. Mai 1933, S. 306 ff.).
- ³³ Mitteilung von Landesschulrat Prof. Umlauf in der 2. Sitzung des Ausschusses für das Unterrichtswesen am 19. März 1925 in Berlin (Amtl. Niederschrift, S. 18, StA OSB V, 624 I). Diese verhältnismäßig hohe Quote dürfte eher zutreffen als jene von »etwa 40 %«, die die Oberschulbehörde 1926 in einer für die Bürgerschaft bestimmten Denkschrift über die hamburgische Volksschule nennt. (Abdruck der Denkschrift in: HLZ Nr. 37 vom 11. September 1926, S. 669 ff.).
- ³⁴ Zu den Abiturientenzahlen vgl. Jahresberichte der Oberschulbehörde 1929—32 (Statistik über das Schulwesen). — Bei den 1920/22 Ausgelesenen handelt es sich um jene drei Versuchsjahrgänge, die 1928/30 nach achtstufigem Lehrgang zum Abitur gelangten. Mit Rücksicht auf mögliche Abweichungen aufgrund der Umstellung der höheren Schulen auf neun Jahre ist die Berechnung der Abiturquoten im Verhältnis zu den Auslesequoten auf diese drei Jahrgänge beschränkt worden. Zum Verhältnis Auslesejahrgang/Gesamtjahrgang vgl. unten, Anhang: Tabelle 2.
- ³⁵ Der Reichsdurchschnitt betrug 1929 13,6 Prozent; bis 1932 fiel er auf 9,3 Prozent ab. Hamburgs Zugängerquoten lagen also über dem Durchschnitt. In einzelnen Großstädten müssen sie jedoch weitaus höher gewesen sein, so in Stuttgart und Leipzig, für die aus der Zeit vor 1928 Quoten von 50 bzw. 30 Prozent angegeben werden. Vgl. die Untersuchung des

- damaligen Geschäftsführers des Deutschen Philologenverbandes, Georg Ried, Schrumpfung oder Verfall der höheren Schule?, Leipzig 1933, S. 71 f.
- ³⁶ Hierzu und zum Folgenden vgl. unten, Anhang: Tabelle 3.
- ³⁷ Angem. Vorsch. 1919: 1.015, 1920: 1.138, 1921: (keine Angabe).
Aufgen. Vorsch. 1919: 861, 1920: 1.035, 1921: 834.
Diese von Höper (Päd. Ref. 1921, S. 27) veröffentlichten Zahlen enthalten nicht die nachträglich Aufgenommenen, für die eine Aufschlüsselung nach Auslesegruppen nicht möglich ist. Mit solchen zusätzlichen Aufnahmen kam die Behörde in den ersten Jahren nach 1919, als das Kapazitätsproblem noch eine bedeutende Rolle spielte, dem Drängen zur höheren Schule entgegen; sie dürften wenigstens zu gleichen Teilen Grund- und Vorschülern, wenn nicht sogar vornehmlich letzteren zugute gekommen sein; denn in den Vorschulkreisen war man über die mit der reinen Begebungsauslese verbundenen Imponderabilien recht beunruhigt (vgl. S. 480, Anm. 23).
- ³⁸ Vgl. Jahresberichte der Oberschulbehörde 1925, S. 21 f.; 1926, S. 6 f. — In der Zeit von 1925 bis 1931 wurden in Hamburg 16 Volksschulen mit einem Oberbau ausgestattet.
- ³⁹ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 4.
- ⁴⁰ Der erste Stellenabbau begann mit der Währungsstabilisierung. Als Mitte der zwanziger Jahre dann auch noch geburtenschwache Jahrgänge zur Auslese gelangten, versuchten die Oberlehrer die damit drohende Entlastung der höheren Schulen durch »mittelstrenge bis milde Anforderungen« bei der Auslese zu vermeiden (Martin Godbersen, Ziele und Wege der Schülersauslese, HLZ Nr. 45 vom 7. November 1925, S. 907). Die Entwicklung des Oberbaus ging allerdings in erster Linie zu Lasten der Realschulen, deren Schülerzahl sich von 1927 bis 1932 um 45 Prozent verminderte (von 3.662 auf 2.015). In der gleichen Zeit mußten vier von neun Anstalten aufgehoben werden, und auch die Existenz der restlichen fünf schien durchaus in Frage gestellt. Die Realschullehrer kämpften, unter Mithilfe der deutschnationalen »Hamburger Nachrichten« (vgl. Abendausgabe vom 24. August 1931: »Oberbau der Volksschule oder Realschule?«), verzweifelt um ihre Schulen und ihre Stellen, während die »Hamburger Lehrerzeitung« die Frage, »ob die Realschule überhaupt noch eine Existenzberechtigung hat«, unter Hinweis auf den Oberbau bestritt (HLZ Nr. 33/34 vom 29. August 1931, S. 502).
- ⁴¹ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 3.
- ⁴² Ausgelesene Vorschüler 1928: 486, 1929: 529, 1930: 620, 1931: 483, 1932: 406. Vgl. dagegen die Zahlen für 1919/21, oben, Anm. 37.
- ⁴³ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 2.
- ⁴⁴ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 4.
- ⁴⁵ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 2.
- ⁴⁶ Vgl. unten, Anhang: Tabellen 3 und 4.
- ⁴⁷ Mitte der zwanziger Jahre verstärkte sich in der Volksschullehrerschaft die Tendenz, dem Drängen der Eltern zur höheren Schule und dem »Wunsch der Oberlehrer nach vollen und am liebsten nach drei Parallelklassen« nicht auf Kosten des Leistungsniveaus der Ausleseschüler nachzugeben: »Uns wird man sonst sicher bei später sich zeigendem Leistungsmanko die Hauptverantwortung zuschieben und damit unsere Mitverant-

wortung begründet ablehnen können« (Martin Godbersen, Ziele und Wege der Schülerschule, HLZ Nr. 45 vom 7. November 1925, S. 907). Eine solche Einstellung auf Seiten der Volksschullehrer macht, neben anderen Faktoren, Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965, S. 77, bis heute für die relativ schwache Repräsentanz der Arbeiterkinder in den höheren Schulen verantwortlich.

- 48 Vgl. unten, Anhang: Tabelle 2.
- 49 Vgl. unten, Anhang: Tabelle 4.
- 50 Ebd.
- 51 Ebd.
- 52 In diesem Sinne charakterisierte der deutschnationale Abgeordnete Prof. Ridderhoff in der Bürgerschaft das Bestimmungsrecht der Eltern über »den Werdegang, den Lehrgang ihrer Kinder, das Ziel, das sie erreichen sollen, und die Wege, die zu diesem Ziele führen«, als »das heiligste und das natürlichste Recht, das den Menschen verliehen ist« (23. Sitzung BgSch., 25. Juni 1924, Sten. Ber., S. 353).
- 53 Vgl. Martin Godbersen Zur Bewährung der Hamburger Ausleseschüler (HLZ Nr. 21 vom 29. Mai 1933, S. 306 f.) Er vergleicht beide Auslesegruppen aufgrund der von der Oberschulbehörde seit 1928/29 geführten Bewährungsbogen mit der — unausgesprochenen — Absicht, gegenüber Bestrebungen von konservativer und nationalsozialistischer Seite, den Zugang zur höheren Schule zu begrenzen, auf die gute Bewährung der Grundschüler hinzuweisen.
- 54 Auslesejahrgang 1929: 8,1 % Grundschul-Versager, 5,6 % Vorschul-Versager; Auslesejahrgang 1930: 13,2 % bzw. 9,2 %; Auslesejahrgang 1931: 10,3 % bzw. 9,4 %.
- 55 Auslesejahrgang 1929: 3,3 % Grundschul-Repetenten, 4,6 % Vorschul-Repetenten; Auslesejahrgang 1930: 2,7 bzw. 4,2 % Auslesejahrgang 1931: 1,9 bzw. 3,4 %. Das Probejahr durfte prinzipiell nur von Schülern wiederholt werden, deren Versagen auf sogenannte äußere Gründe (Krankheit oder häusliche Umstände) zurückzuführen war. Die Frage, weshalb solche Gründe bei Vorschulkindern häufiger zugebilligt wurden, muß offenbleiben.
- 56 Art. 145, Satz 3 RV. (»Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.«), Art. 146, Abs. 3 RV.
- 57 7. Sitzung der BgSch., 13. Februar 1920, Sten. Ber. S. 178 ff.
- 58 Vgl. Sitzungen der BgSch. am 13. Februar, 10. März und 13. Oktober 1920. Das gesamte Material hierzu StA OSB V, 413 a Bd. V.
- 59 Vgl. besonders die Ausführungen des SPD-Abgeordneten Heinrich Schumann in der Sitzung am 10. März 1920 (Sten. Ber., S. 336): »... ich bin immer der Meinung gewesen, daß ein Schulgeld für die höhere Schule, weil sie eine höhere Leistung des Staates voraussetzt, notwendig ist...«.
- 60 1913 hatten die Schulgeldeinnahmen noch fast 40 % des Aufwands ausgemacht, 1921 noch ca. 13 %, 1922 nurmehr 9 % (Angaben Dr. Buehls auf der 6. Tagung des Reichsschulausschusses, 15./16. Februar 1923, amtl. Niederschrift S. 10 f., StA OSB V, 114 b Bd. V). Nach vorübergehender Steigerung nach der Währungsstabilisierung (1925 auf ca. 15 %) betrugen die Schulgeldeinnahmen 1930 nur noch 4 % des Aufwands für die höheren

- Schulen (vgl. Schrb. des Rechnungsamtes an die Oberschulbehörde vom 19. Dezember 1927 sowie Denkschrift des Schulgeldreferenten der Oberschulbehörde, Regierungsrat Gustav Appelbaum, vom 15. Januar 1931, StA OSB V, 413 a Bd. VII).
- 61 Zu den Auswirkungen der Finanzreform auf Hamburg vgl. die Erinnerungen des damaligen leitenden Beamten der Finanzdeputation, Staatsrat Dr. Leo Lippmann, *Mein Leben und meine amtliche Tätigkeit*. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Werner Jochmann, Hamburg 1964, S. 323 ff., S. 385 ff.
- 62 12. Sitzung der BgSch., 10. März 1920, Sten. Ber. S. 335 f.
- 63 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 114) vom 25. Februar 1920, StA OSB V, 413 a Bd. V.
- 64 Vgl. die Ergebnisse einer Umfrage des Deutschen Städtetages aus dem Herbst 1920, StA OSB V, 413 a Bd. VIa.
- 65 Reichsinnenminister Koch an die Unterrichtsverwaltungen der Länder, 22. März 1921 (StA OSB V, 114 b Bd. III). Im Hinblick auf die Beamtenschaft und den Mittelstand, die »von jeher einen bedeutenden Einfluß auf die Entwicklung unseres gesamten Kulturlebens ausgeübt« hätten, weist Koch auf die diesen Bevölkerungsschichten beim künftigen »kulturellen und wirtschaftlichen Wiederaufbau Deutschlands« zukommende hervorragende Funktion hin. Noch empfindlicher würden jedoch die »Arbeiterkreise« getroffen; auf sie müsse die durch Schulgeld erhöhungen bedingte Erschwerung ihrer ohnehin kargen Bildungsmöglichkeiten »umso drückender wirken, als die Reichsverfassung gerade ihnen den Zugang zu den höheren Lehranstalten in Aussicht gestellt« habe. Eine »Zerstörung der hierdurch erweckten Hoffnungen« würde eine »tiefe, den Staatsgedanken gefährdende Enttäuschung zur Folge haben«.
- 66 In welchem Maße die Finanzdeputation dabei gewohnte Denkschemata zu überwinden hatte, zeigt ihr Beschluß zur Schulgeldfrage vom 1. Juni 1920, in dem es heißt: »... So wenig wie der Preis der täglichen Nahrungsmittel nach der Leistungsfähigkeit der Verbraucher abgestuft werden könne, so wenig sollte dies geschehen bei Bezahlung der vom Staate geleisteten Unterrichtstätigkeit«, StA OSB V, 413 a Bd. V.
- 67 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 569) vom 4. Oktober 1920 (StA OSB V, 413 a Bd. V). Von April 1924 bis April 1928 galt folgende Regelung: Der Höchstsatz betrug vierteljährlich 48 RM. Bei einem steuerbaren Einkommen von monatlich 175 RM bestand ein Anrecht auf Befreiung, bis zu monatlich 750 RM auf Ermäßigung. Für Mittelstand, Beamtenschaft und freie Berufe lag die eigentliche Härte des Staffelsystems darin, daß Geschwisterermäßigungen bei einem steuerbaren Einkommen von 750 RM bis 1000 RM erst für das dritte Kind gewährt wurden (vgl. Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925, S. 17 f.).
- 68 Einem Rechtsanspruch stimmte die Deputation erst zu, nachdem die Pflicht zum Einkommensnachweis sowie — als Ausgangspunkt für den degressiven Staffeltarif — ein erheblich heraufgesetzter Höchstsatz beschlossen waren. Vgl. die Sitzungsprotokolle der gemischten Schulgeldkommission vom 26. August und vom 16. und 25. September 1920, StA OSB V, 413 a Bd. V.
- 69 Im Oktober 1920 waren für diesen Zweck zunächst nur 100.000 Mark nachträglich in den Haushaltsplan eingestellt worden (Mitteilung des

- Senats an die Bürgerschaft vom 4. Oktober 1920, vgl. S. 484, Anm. 67). Das war nicht mehr als das Hundertfache des gleichzeitig eingeführten jährlichen Höchstschulgeldsatzes, gemessen am Valutastand vom Oktober 1920: 6.800 Goldmark.
- 70 Am 14. Dezember 1923 erinnerte Senator Krause den Senat an die Zusage der Finanzdeputation, »daß sie bei wesentlich erhöhten Schulgeldeinnahmen größere Beträge als bisher« für diesen Zweck zur Verfügung stellen wollte. »Im Hinblick auf diese Anregung« sei während der Inflation das Schulgeld »ständig erhöht worden«, und nachdem inzwischen das Schulgeld in Goldmark erhoben werde, hätten sich die Einnahmen günstig entwickelt. Die Deputation bewilligte daraufhin weitere 100.000 Goldmark (StA OSB V, 413 a Bd. VII). Zu den Schulgeldverhältnissen nach der Inflation vgl. unten, Anm. 79.
- 71 27. Sitzung Bgsch. 29. Juni 1925, Sten. Ber., S. 519 ff.
- 72 Ebd., S. 519.
- 73 Ebd., S. 529.
- 74 Schreiben Krauses an den Senat vom 19. November 1925, StA OSB V, 413 a Bd. VIII.
- 75 Ebd. Vgl. auch Emil Krause, Ein paar Hauptstücke der Hamburger Schulpolitik in den letzten Jahren. Rede zur Samuel-Heinicke-Jubiläumstagung (in: HLZ Nr. 23/24 vom 4. Juni 1927, S. 406). — Erziehungsbeihilfen erhielten 1926: 5,3 % der Schüler höherer Staatsschulen, ferner 13,0 % der Schüler des Volksschuloberbaus (StA OSB V, 413 a Bd. VIII); 1927/28 wurden, nach einer Mitteilung von Oberschulrat Dr. Oberdörfer vor Vertretern des Schulbeirats, 5,5 % der höheren Schüler und 25,0 % der beiden letzten Oberbau-Jahrgänge durch Beihilfen von monatlich 10 bis 50 RM gefördert (HLZ Nr. 7 vom 16. Februar 1929, S. 152). Für spätere Jahre liegen keine Angaben vor; mit einem Rückgang der Beihilfenpraxis während der Wirtschaftskrise ist jedoch nicht zu rechnen.
- 76 Schreiben des Rechnungsamtes an die Oberschulbehörde vom 19. Dezember 1927 (StA OSB V, 413 a Bd. VIII). Daraufhin kam zum 1. April 1928 auf der Basis eines Höchstsatzes von 72 RM vierteljährlich (statt 48 RM) ein neuer Staffeltarif zur Anwendung, der zudem noch, da die Finanzdeputation mit Rücksicht auf mögliche Mißbräuche den Rechtsanspruch beseitigt wissen wollte, nicht veröffentlicht wurde. Vgl. die »Bestimmungen über das Schulgeld an den höheren Staatsschulen«, Hamb. GVOBl. Nr. 31 vom 4. April 1928, S. 149 f.
- 77 StA OSB V, 413 a Bd. VIII. Die Finanzdeputation wünschte einen Höchstsatz von vierteljährlich 90 RM sowie vor allem eine Verminderung der Ermäßigung für die niedrigen Einkommen. Lediglich das Letztere vermochte sie in begrenztem Umfange durchzusetzen. Vgl. die neuen »Bestimmungen«, Hamb. GVOBl. Nr. 79 vom 22. Dezember 1931, S. 375.
- 78 Denkschrift Appelbaums vom 18. Dezember 1928, StA OSB V, 413 a Bd. VIII.
- | Jahr | Vollzahler | Ermäßigungen | schulgeldfrei |
|-------|------------|--------------|---------------|
| 1914: | 96,6 % | 1,8 % | 1,6 % |
| 1921: | 37,7 % | 33,2 % | 29,1 % |
| 1924: | 36,3 % | 53,9 % | 9,8 % |
| 1925: | 36,3 % | 42,9 % | 20,8 % |
| 1926: | 32,1 % | 45,1 % | 22,8 % |
| 1927: | 29,5 % | 47,7 % | 22,8 % |

1928:	„	20,6 0/0	„	52,3 0/0	„	27,1 0/0
1929:	„	22,2 0/0	„	54,9 0/0	„	22,9 0/0
1930:	„	20,4 0/0	„	57,8 0/0	„	21,8 0/0
1931:	„	18,1 0/0	„	58,2 0/0	„	23,7 0/0
1932:	„	16,7 0/0	„	58,8 0/0	„	24,5 0/0

Für 1914, 1925—32 vgl. Jahresbericht der Oberschulbehörde, für 1921: StA Senat Cl. VII Lt. He No. 5 Vol. 86 b, für 1924: StA OSB V, 413 a Bd. VIII. Für 1919/20 und 1922/23 ließen sich genaue Werte nicht ermitteln.

Im Herbst 1920 war der Staffeltarif eingeführt worden. 1921 machten bereits fast zwei Drittel der Eltern von den damit gebotenen Möglichkeiten Gebrauch, eine Entwicklung, die durch die fortschreitende Geldentwertung beschleunigt wurde. — Der starke Rückgang der Befreiungen zugunsten der Ermäßigungen 1924 läßt den Einfluß der Währungsstabilisierung erkennen; zu beachten ist aber die rückläufige Bewegung bereits im folgenden Jahr. — Ab 1926 vermindert sich, zunächst geringfügig, der Anteil der Vollzahler; der entscheidende Abbau erfolgt hier in zwei Etappen: 1928 mit der Erhöhung des Höchstsatzes und dann ab 1930 unter dem Einfluß der Wirtschaftskrise.

Die anderen Länder waren mit der Veröffentlichung ihrer Zahlen offenbar zurückhaltender. Georg Ried zitiert in seiner Arbeit über »Schrumpfung oder Verfall der höheren Schule« (a.a.O., S. 30 f.) eingehend das Hamburger Material, während er sonst nur vereinzelte Beispiele anführt. Freistellen hatten danach in Württemberg 1925: 20%, in Braunschweig 1926: 15%, 1927: 25% der höheren Schüler; für 13 ausgewählte Berliner Anstalten ergibt sich 1926 folgendes Bild: Vollzahler 38,8%, Geschwisterermäßigung 33,9%, schulgeldfrei 27,3%.

⁸⁰ Denkschrift Appelbaums vom 11. Januar 1933, StA OSB V, 413a Bd. IX.

⁸¹ Vgl. vor allem die DDP-Abgeordneten Th. Blinkmann am 10. März 1920 in der Bürgerschaft: »... und die Kreise, die eine solche Nachprüfung erwarten, sind es gerade, die sich hüten werden, solche Gesuche um eine Freistelle einzureichen« (Sten. Ber., S. 334; Hervorhebung im Text), sowie Bernhard Lahann zum Antrag seiner Fraktion am 29. Juni 1925: »... Es sind ja gerade die Kreise des Mittelstandes, die verschämt sind und heute zum Teil für ihre Kinder Schulgeld-Opfer [sic!] bringen, die weit über das hinausgehen, wozu ihr Einkommen eigentlich ausreicht« (Sten. Ber., S. 527).

⁸² 12. Sitzung der Bgsch., 10. März 1920, Sten. Ber., S. 334.

⁸³ Charakteristisch ist von Melles anschließender Hinweis auf jene Männer, »die stolz darauf sind, daß sie früher in der Schule Freistellen hatten und auf Stipendien studiert haben«. Er zeigt, daß hier noch weitgehend aus der Sicht der ständischen Sozialordnung gedacht wurde, die in Ausnahmefällen sozialen Aufstieg durch Freistellengewährung zugelassen, das Problem der Vorsorge gegenüber kollektivem sozialem Abstieg jedoch noch nicht gekannt hatte.

⁸⁴ Staatsrat Dr. Buehl auf der 6. Tagung des Reichsschulausschusses, 15./16. Februar 1923 in Berlin, Amtl. Niederschrift, S. 10 f. StA OSB V, 114 b Bd. II.

⁸⁵ Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925, S. 16.

- ⁸⁶ Vgl. besonders das Schreiben des Landesvorsitzenden der DVP in Hamburg, Dr. Paul de Chapeaurouge, an Senator Krause vom 27. August 1923, in dem auf die Lage der freien Berufe hingewiesen wird, die es nur noch »mit großen Opfern« möglich mache, die Kinder »nach alter Überlieferung« die höhere Schule besuchen zu lassen. StA OSB V, 413a Bd. III.
- ⁸⁷ Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925, S. 16.
- ⁸⁸ Emil Krause, Ein paar Hauptstücke, vgl. S. 485, Anm. 75.
- ⁸⁹ Selbst an der Gelehrtenschule des Johanneums, die in der Weimarer Zeit noch überwiegend von Söhnen der führenden Kreise besucht wurde und von allen höheren Staatsschulen Hamburgs die günstigsten Schulgeldverhältnisse aufwies, war der Anteil der »Vollzahler« von 70,7% im Jahre 1925 auf 50,9% im Jahre 1932 abgesunken; während die Befreiungen sich annähernd gleichbleibend auf 7,5% hielten, stieg in der gleichen Zeit der Anteil der Ermäßigungen von 21,7 auf 41,6%. Jahresberichte der Oberschulbehörde, vgl. S. 485, Anm. 79.

Zu II, 1

- ¹ »Hamburger Echo« Nr. 74 vom 13. Februar 1920.
- ² Wilhelm Paulsen, Versuch einer natürlichen Schulordnung in der Großstadt auf neupädagogischer Grundlage. Zugleich ein Beitrag für den natürlichen Aufbau der Einheitsschule. (Päd. Ref. Nr. 9 vom 3. März 1920, S. 71).
- ³ 3. Sitzung Reichstag, 2. Dezember 1914, Sten. Ber. S. 20.
- ⁴ Hbg. Sch. Ztg. Nr. 23 vom 3. Juni 1916, S. 114 (»Ein Weg zur inneren Einheit«).
- ⁵ Holstein, a.a.O., S. 246.
- ⁶ Vgl. Wilhelm Paulsens Thesen zu »Schulleitung und Schulaufsicht«, vortragen auf der Deutschen Lehrerversammlung in Straßburg 1910 (Päd. Ref. Nr. 21 vom 20. Mai 1910).
- ⁷ Schulz, Schulreform, S. 219.
- ⁸ StA OSB V, 75a Bd. II.
- ⁹ Sta OSB V, 75 a Bd. I
- ¹⁰ So wurden in den beiden überwiegend sozialistischen Schulkreisen der Neustadt sowie in dem politisch ähnlich strukturierten Schulkreis Rothenburgsort-Billwerder Ausschlag bis zu zwei Drittel der Direktoren abgewählt. In Eilbek, einem Schulkreis mit überwiegend mittelständischer Bevölkerung, schied dagegen von zehn Direktoren nur ein einziger aus. Dessen konservative Einstellung erhellt daraus, daß er sich als künftige Wirkungsstätte die in der Altstadt gelegene Volksschule Kurze Mühren 39 auswählte, die unter ihrem Leiter, dem Deutschnationalen Carl Edeler, der in den zwanziger Jahren mehrfach für die Bürgerschaft kandidierte, einen Sammelpunkt konservativer und völkisch-antisemitischer Lehrer bildete. Hier stellte sich auch der im sozialistischen Rothenburgsort abgewählte Rektor Heinrich Oberbeck ein, der in den Nachkriegsjahren Vorsitzender des deutsch-völkisch orientierten »Junglehrerbundes Baldur« war und 1924 für die Nationalsozialistische Freiheitspartei für die Bürgerschaft kandidierte.

- ¹¹ Diese Einstellung erhellt schon daraus, daß 40 % dieser Ausgeschiedenen es nicht über sich gewannen, als Lehrer weiterzuarbeiten, sondern von der im Schulleitergesetz eröffneten Möglichkeit der vorzeitigen Versetzung in den Ruhestand Gebrauch machten, StA OSB V, 75 a Bd. I.
- ¹² Tätigkeitsbericht des Lehrerrats, erstattet von Herm. L. Köster auf der allgemeinen hamburgischen Lehrerversammlung am 12. Mai 1919, Päd. Ref. Nr. 22 vom 28. Mai 1919, S. 136.
- ¹³ StA OSB V, 75 b Bd. I. Nicht zur Wahl gestellt hatten sich die Professoren Dr. Friedrich Schultess (Gelehrtenschule des Johanneums) und Dr. Edmund Kelter (Realschule Winterhude) sowie Lic. Dr. Hans Vollmer (Realschule St. Pauli).
- ¹⁴ Ferdinand Ohly, Die Hansaschule während des ersten Jahrzehnts 1914/15—1924/25 im neuen Schulgebäude, Bergedorf 1925, S. 40.
- ¹⁵ Ebd., S. 39. — Vgl. hierzu auch die Erklärung der Professoren und Lehrer des Johanneums vom 26. April 1919, dem Tag nach Bestätigung der vom Arbeiter- und Soldatenrat erlassenen Verordnung über die Schulleiterwahl durch die neue Bürgerschaft: »Wir Lehrer der Gelehrtenschule des Johanneums erklären hiermit, daß wir von unserem Wahlrecht bei der Neuwahl des Direktors, weil wir dem Gesetze gehorchen müssen, nur der Form nach Gebrauch machen werden und einmütig Direktor Dr. Schultess wählen werden. Wir richten an ihn die herzliche Bitte, in dieser schweren Zeit uns seine sichere und zuverlässige Leitung nicht zu entziehen, vor allem aber das Johanneum durch sein Verbleiben im Amte vor unabsehbarem Schaden zu bewahren. Wir geloben, daß, soviel an uns liegt, auch unter der neuen Ordnung der alte Geist, der uns in mehr als dreißigjähriger Zusammenarbeit erfüllt, uns weiter führen wird«. Edmund Kelter, Hamburg und sein Johanneum im Wandel der Jahrhunderte 1529—1929. Hamburg 1928, S. 218.
- ¹⁶ Protokoll der Direktorenkonferenz vom 2. Dezember 1918. StA OSB V, 74 a Bd. I.
- ¹⁷ Zum Wortlaut des »Gesetzes über die Selbstverwaltung der Schulen« vom 12. April 1920 [künftig: SVG] vgl. Amtsblatt Nr. 79 vom 31. April 1920, S. 517 ff. — Zur Entstehungsgeschichte vgl. StA Senat Cl. VII Lit. He No 5, Vol. 83 b Conv. I (Gutachten des Lehrerrats zum Entwurf der Unterrichtsgesetz-Kommission für ein Selbstverwaltungsgesetz vom 31. Juli 1919 vom Oktober 1919; Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft [Nr. 111] vom 23. Februar 1920 sowie dazu eingegangene Anträge einzelner Interessengruppen an Senat oder Bürgerschaft und weitere Unterlagen); ferner 10. Sitzung Bgsch., 3. März 1920, Sten. Ber., S. 273 ff., 12. Sitzung Bgsch., 31. März 1920, Sten. Ber., S. 476 ff.
- ¹⁸ §§ 19 bis 22 SVG. Elternvertreter sollten, bis zur Höchstzahl von neun, einer auf je fünf wahlberechtigte Lehrer, an der Schulleiterwahl teilnehmen (§ 20 Abs. 2 SVG.).
- ¹⁹ § 18 SVG.
- ²⁰ Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 111) vom 23. Februar 1920, S. 251 f., vgl. StA Senat Cl. VII Lit. He No. 5, Vol. 83 b Conv. I.
- ²¹ Vgl. die dem Senat mit Schreiben vom 18. Februar 1920 übermittelten Abänderungsvorschläge der »Arbeitsgemeinschaft für das höhere Schulwesen« zum Senatsentwurf, StA Senat Cl. VII Lit. He No. 5, Vol. 83 b Conv. I.

- 22 Franz Geppert, Zum Entwurf eines Gesetzes über die Selbstverwaltung der Schulen, in: »Der Aufbau« Nr. 12 vom 20. März 1920, S. 93.
- 23 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 111) vom 23. Februar 1920, S. 251 (vgl. S. 488, Anm. 20).
- 24 § 1 SVG.
- 25 § 2 SVG.
- 26 § 14 Abs. 1 SVG. Danach konnte auf Antrag des Elternrats bei unbegründetem Fernbleiben eines Kindes von der Schule von der zuständigen Polizeibehörde »für jeden Fall der Übertretung« eine Geldstrafe bis zu 150 Mark verhängt werden. Diese Bestimmung sollte im Zusammenhang mit den ab Mitte der zwanziger Jahre von der Oberschulbehörde veranstalteten Verfassungsfeiern, von denen zahlreiche kommunistische und rechtsnationale Eltern ihre Kinder fernhielten, auch politische Bedeutung erhalten.
- 27 § 13 SVG. Zur Stellungnahme der DDP-Fraktion vgl. 17. Sitzung Bgsch., 24. März 1920, Sten.Ber., S. 452.
- 28 § 13 Abs. 2 SVG.
- 29 § 13 Abs. 1 Satz 3 SVG.
- 30 Das Hospitationsrecht war gesetzlich weder in positiver noch in negativer Hinsicht geregelt. Jedoch ergab sich aus den Bestimmungen über den Schulleiter §§ 18 und 25 SVG sowie aus der Begründung hierzu in der Senatsvorlage (Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft, Nr. 111, vom 23. September 1920, S. 251 f.), daß ein von der Zustimmung des Lehrkörpers oder des einzelnen Lehrers unabhängiges Recht auf Hospitation dem Leiter nicht zustand.
- 31 Franz Geppert, Zum Entwurf eines Gesetzes über die Selbstverwaltung der Schulen, in: »Der Aufbau« Nr. 12 vom 20. März 1920, S. 93.
- 32 Versammlungsbericht und Wortlaut des von Heinrich W. Witthoef (DVP) und Prof. Felix Bohnert (DNVP) formulierten Antrags in: Päd. Ref. Nr. 50 vom 15. Dezember 1920, S. 336 ff. Vgl. hierzu die Resolution der Elternkammer vom 22. Dezember 1920, in der der Versuch zur »Verstümmelung« des § 13 energisch zurückgewiesen wird, ebd. Nr. 2 vom 12. Januar 1921, S. 14 f.
- 33 Ohly, a.a.O., S. 38. — Gerade an dieser Anstalt waren es dem Elternrat nicht angehörende »republikanische Eltern«, die sich 1921 zu einer Beschwerde bei der Oberschulbehörde über antirepublikanische Veranstaltungen, für die Lehrkörper und Elternrat verantwortlich waren, veranlaßt sahen (vgl. S. 325).
- 34 Rudolf Friedrich, Verfassung und höhere Schule, HLZ Nr. 29/30 vom 10. August 1929, S. 576.
- 35 Jahresbericht der Oberschulbehörde 1925, S. 6.
- 36 HLZ Nr. 24 vom 13. Juni 1925, S. 563.
- 37 »Bericht, erstattet im Schulbeirat am 11. Februar 1927 auf Grund der Erhebung der Oberschulbehörde vom Februar 1926«, HLZ Nr. 20 vom 14. Mai 1927, S. 344 ff.
- 38 »Der Aufbau« Nr. 9, August 1924 (Wahlausgabe), S. 2.
- 39 Edmund Kelter, Hamburg und sein Johanneum, S. 220.
- 40 Vgl. Edmund Kelter in: Das Johanneum. Mitteilungen des Vercins ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule des Johanneums, Heft 6, März 1929, S. 149. Kelter, der seit 1925 gewählter Schulleiter des Johanneums war,

- hielt eine solche Form der Leitung für möglich, »solange ein so wundervolles Verhältnis gegenseitigen Vertrauens zwischen Kollegium und Leitung besteht, solange die Anschauungen verwandt sind...«.
- 41 HLZ Nr. 5 vom 30. Januar 1926, S. 88 (»Zu der beabsichtigten Schaffung von zwei neuen Schulratsstellen für das höhere Schulwesen Hamburgs«. Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde«).
- 42 Bericht über die Sitzung des »Centralausschusses« von Anfang März 1926 und Wortlaut des Antrags Bertheau, in: »Der Aufbau« Nr. 4/5 vom 8. März 1926, S. 13.
- 43 Zum Wortlaut der Eingabe vgl. HLZ Nr. 26 vom 26. Juni 1926, S. 536. Nicht unterzeichnet hatten außer dem Leiter der reformerisch gerichteten Lichtwarkschule die Leiter der beiden Realschulen in den Arbeitervierteln Hamm und Rothenburgsort sowie die Leiterinnen von drei höheren Mädchenschulen.
- 44 Vgl. Übersicht über Ergebnisse der Schulleiterwahlen an den höheren Staatsschulen (StA OSB V, 75 b Bd. I); ferner »Hamburgisches Lehrerverzeichnis« 1918/19, 1920/21, 1925/26.
- 45 15. Sitzung Bgsch., 21. April 1926, Sten. Ber. S. 407.
- 46 Versammlungsbericht und Resolution in: HLZ Nr. 26 vom 26. Juni 1926, S. 536.
- 47 Päd. Ref. Nr. 14 vom 7. April 1920, S. 113.
- 48 *Erster Lehrerrat*: Wahl der Schulinspektoren durch die Lehrerschaft auf fünf Jahre; Wiederwahl möglich; nicht Vorgesetzte der Lehrer (Päd. Ref. Nr. 21 vom 21. März 1919, S. 133). — *Zweiter Lehrerrat*: Wahl der Schulinspektoren durch die Behörde aufgrund eines von den Lehrern des Bezirks aufzustellenden bindenden Dreieraufsatzes; Amtsdauer zehn Jahre; Wiederwahl möglich; Amtszulage; Kompetenz durch »Richtlinien« abgegrenzt; keine klare Stellungnahme zum Vorgesetzten-Problem (Päd. Ref. Nr. 44 vom 29. Oktober 1919, S. 288 f.). — *»Gesellschaft der Freunde«*: Trennung von »Leitung« und »Verwaltung«; statt der Schulinspektoren ehrenamtliche »Schulwarte« — später auch als »Schulpfleger« oder »Schulenverwalter« bezeichnet — als »eigentliche pädagogische Führer« auf bestimmten Fachgebieten; von der Lehrerschaft auf fünf Jahre zu wählen; Wiederwahl möglich. Auch der höhere Aufsichtsdienst soll in die Selbstverwaltung einbezogen werden: Schulrat als »Spitze einer Verwaltungsabteilung« von den Lehrkräften seiner Abteilung zu wählen nach bindendem Dreieraufsatz, der von »der Lehrerschaft« zu genehmigen, von der Behörde zu präsentieren ist (Fr. Duncker, Landesgesetz betreffend Erziehungs- und Bildungswesen in Hamburg, Päd. Ref. Nr. 52 vom 24. Dezember 1919, S. 351 f., Nr. 3 vom 21. Januar 1920, S. 17 f.). — In *extremen reformpädagogischen Lehrerkreisen* wurde Aufsicht prinzipiell abgelehnt: »... Inspektoren im alten Sinne gibt es nicht mehr. Inspektoren im neuen Sinne sind wir uns gegenseitig...« (Johannes Gläser, Bildungsbehörden, Päd. Ref. Nr. 25 vom 18. Juni 1919, S. 157).
- 49 Päd. Ref. Nr. 52 vom 24. Dezember 1919, S. 355, Nr. 48 vom 1. Dezember 1920, S. 323.
- 50 Päd. Ref. Nr. 51 vom 22. Dezember 1920, S. 348.
- 51 HLZ Nr. 12 vom 22. März 1922, S. 186.

- 52 Das entsprach genau der Forderung, die Hermann Köster auf der allgemeinen hamburgischen Lehrerversammlung am 12. November 1918 aufgestellt hatte (vgl. S. 440, Anm. 24).
- 53 Die Hoffnung, daß es ihm gelingen werde, in diesem Sinne vom Aufsichtsbeamten zum Schulpfleger »emporzuwachsen«, äußert die »Hamburger Lehrerzeitung« anlässlich der Ernennung Ballerstaedts zum Schulinspektor (HLZ Nr. 12 vom 22. März 1922, S. 186). Vgl. ferner die Anträge des Schulbeirats vom 16. Februar 1923 und der »Gesellschaft der Freunde« vom 29. Dezember 1924 an die Oberschulbehörde zur Neubesetzung von Kreisschulratsstellen. Beide Male wurde beantragt, von Ernennungen abzusehen und stattdessen die Lehrerschaft »Dezernenten«, »Schulpfleger« oder »Schulenverwalter«, die von der Verwaltung unabhängig sein sollten, auf Zeit wählen zu lassen (StA OSB V, 401 a und b). Im Februar 1923 ernannte die Behörde Eduard Thüme (DDP), Dora Christiansen und Max Zeldk (beide SPD) zu Kreisschulräten. Im Januar 1925 wurde Gustav Schmidt zum Nachfolger des verstorbenen Kreisschulrats Fritz von Borstel ernannt (ebd.).
- 54 Gutachten des Schulbeirats über die Zusammensetzung der Oberschulbehörde vom 8. Januar 1921 (StA OSB V, 23 a Bd. XXVIII); Schulbeirat, 7. Januar 1921, Sitzungsbericht (Päd. Ref. Nr. 2 vom 12. Januar 1921, S. 13).
- 55 Der Proponent der »Gesellschaft der Freunde«, Max Traeger, am 7. Januar 1921 im Schulbeirat: Es bleibe zu fürchten, daß die Politiker in der Behörde »immer zu früh den Finanzstandpunkt« geltend machten (Sitzungsbericht, vgl. oben, Anm. 54). — In einer Vorstandserklärung der »Gesellschaft« zur Wahl der Lehrervertreter in die Behörde vom Oktober 1921 heißt es: Die Kollegen in der Bürgerschaft stünden leicht in der Gefahr, »unbewußt Standes- und Schulfragen nach angeblichen »Staatsnotwendigkeiten« parlamentarisch oder gar parteipolitisch gefärbt zu betrachten«, während Vertreter der Lehrerorganisation in der Behörde »unabhängig von Parteieinflüssen« auftreten und daher gegenüber der »Allmacht der Obrigkeit« die »achtunggebietende Macht von unten in die Waagschale werfen« könnten (Päd. Ref. Nr. 42/43 vom 26. Oktober 1921, S. 307 f.). Diese Erklärung steht zugleich in Zusammenhang mit den 1919/20 einsetzenden Bemühungen des Vorstandes, die schulpolitisch unterschiedlich eingestellten mehr als 3.000 Mitglieder des Kassen- und Kulturvereins auf den Grundsatz gewerkschaftlicher Disziplin zu verpflichten.
- 56 Danach gehörten der Behörde an: 2 Senatsvertreter, 9 bürgerschaftliche Mitglieder, je 3 Vertreter der Eltern- und der Lehrerkammer des Schulbeirats, 1 Vertreter der Finanzdeputation und der Landesschulrat. Zum Wortlaut des Gesetzes vgl. Hamb. GVoBl. 1921, S. 321.
- 57 Der Sprecher der überwiegend sozialdemokratischen Fraktion »Schulfortschritt« der Elternkammer am 7. Januar 1921 im Schulbeirat, Päd. Ref. Nr. 2 vom 12. Januar 1921, S. 13.
- 58 §§ 27 bis 36 SVG.
- 59 § 27 SVG.
- 60 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 111) vom 23. Februar 1920, S. 254 f.

- ⁶¹ Behörde und Senat hatten die Elternratswahlen durch Elternversammlungen der einzelnen Schulen vornehmen lassen und damit die untere Ebene der Selbstverwaltung vor einer Politisierung bewahren wollen. Vgl. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 111) vom 23. Februar 1920, S. 235 f., sowie die Ausführungen von Senatssyndikus Dr. Buehl in der Bürgerschaft am 24. März 1920 (Sten. Ber., S. 450). Die Demokraten hatten aber auf der Einführung der Verhältniswahl auch für die Elternräte bestanden (ebd., S. 449).
- ⁶² § 29 Abs. 2 SVG. Danach standen den Volksschulen des Stadtgebiets je 66 Sitze zu, den Landschulen je 6, eine Aufschlüsselung, die für den vorliegenden Zusammenhang ohne Bedeutung ist. Auf die höheren Staatsschulen entfielen je 22, auf die Privatschulen je 6 Sitze. In der Senatsvorlage war ein für die höheren und die Privatschulen günstigeres Verhältnis vorgesehen gewesen (vgl. Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft [Nr. 111] vom 23. Februar 1920, S. 240, S. 255). Mit der Begründung, daß dabei »die Interessen der Volksschulen nicht in dem ihnen zukommenden Umfange gewahrt« würden, hatte der SPD-Abgeordnete Ballerstaedt in der Bürgerschaft das Verhältnis 72 : 6 (Volks- und Landschulen) : 14 : 8 (höhere und Privatschulen) beantragt (17. Sitzung Bgsch., 24. März 1920, S. 452). Hier wird das Bestreben deutlich, die traditionell konservativen Schulgattungen durch die überlegene Zahl der Volksschulvertreter, die Ballerstaedt offenbar durchweg für »fortschrittlich« hielt, als Minderheit kaltzustellen. Die endgültige Verteilung kam durch einen Kompromißvorschlag des SPD-Abgeordneten Adolph Schönfelder zustande (ebd. S. 454).
- ⁶³ Zum Wortlaut der Forderungen vgl. HLZ Nr. 17 vom 26. April 1924, S. 264 f.
- ⁶⁴ Theodor Mühe, Die Selbstverwaltung durch die »Philologenbrille«. Eine Erwiderung, HLZ Nr. 51/52 vom 20. Dezember 1924, S. 893 f.
- ⁶⁵ Päd. Ref. Nr. 19/20 vom 14. Mai 1919, S. 124.
- ⁶⁶ Ebd., S. 123.
- ⁶⁷ Päd. Ref. Nr. 21 vom 21. Mai 1919, S. 133.
- ⁶⁸ Zur Vorstandswahl des Oberlehrervereins vgl. Päd. Ref. Nr. 22 vom 28. Mai 1919, S. 141. Zur Unterstützung einer nichtsozialistischen Lehrerliste durch den Oberlehrerverein und den »Arbeitsausschuß für das höhere Schulwesen« vgl. den Bericht über die Sitzung des Oberlehrervereins vom 27. Mai 1919 (Päd. Ref. Nr. 23 vom 4. Juni 1919, S. 148 f.).
- ⁶⁹ Zu den Wahllisten für den zweiten Lehrerrat vgl. Päd. Ref. Nr. 22 vom 28. Mai 1919, S. 140. Ein Vergleich des Wahlvorschlags 3 (»unpolitisch«) mit den Wahlvorschlägen der DVP für die Bürgerschaft 1919/1932 (Statistische Mitteilungen über den hamburgischen Staat Nr. 8, 11, 15, 21, 22, 27, 29 und 30) ergibt, daß im Mai 1919 auf der »unpolitischen« Liste sieben Lehrer und Lehrerinnen kandidierten, die nach 1918 von der DVP als Mitglieder bzw. Kandidaten der Bürgerschaft herausgestellt wurden, unter ihnen der spätere Oberschulrat Dr. Wilhelm Overdörffer, der in den ersten Nachkriegsjahren die Lehrergruppe der DVP in Hamburg leitete, sowie Dr. Adolf Lindemann, der Mitte der zwanziger Jahre Vorsitzender dieser Gruppe war. Mit weiteren, weniger prominenten und deshalb nicht nachweisbaren DVP-Mitgliedern auf der »unpolitischen« Liste ist zu rechnen.

- 70 Hermann Muthorst, Prof. Emil Berg und Dr. Theodor Mühe; vgl. auch S. 496, Anm. 114.
- 71 Wahlvorschlag 4 (Päd. Ref. Nr. 22 vom 28. Mai 1919, S. 140). Diese Liste weist die Namen folgender führender Deutschnationaler auf: der Volksschulvertreter Carl Edeler (KandBü 1924, 1927/28) und F. Borchmann (KandBü 1921, 1924), der Oberlehrer Prof. Dr. Carl Schultess, Prof. Dr. Felix Bohnert (beide MdBü) sowie Carl Bertheau, der jahrelang die Fraktion der Rechten in der Lehrerkammer anführte und darüber hinaus die Interessen der schulpolitischen Rechten durch Beiträge in den »Hamburger Nachrichten« sowie durch führende Mitwirkung an schulpolitischen Versammlungen deutschnationaler Richtung vertrat.
- 72 Vgl. Päd. Ref. Nr. 22 vom 28. Mai 1919, S. 140 (Kommentar der Schriftleitung zu den Wahlvorschlägen 1 und 2).
- 73 Auf sozialistischer Seite gab es den »Sozialistischen Lehrerbund«, der am 23. November 1918 (vgl. Päd. Ref. Nr. 48 vom 27. November 1918, S. 242) von Mitgliedern der »Sozialwissenschaftlichen Vereinigung«, der Tarnorganisation der sozialdemokratischen Lehrer Hamburgs aus der Vorkriegszeit, gegründet worden war. Er wurde 1920 von dem späteren kommunistischen Bürgerschaftsabgeordneten Hermann Hoefler geleitet und durfte bei den Lehrerratswahlen 1919 die USPD-Vertreter gestellt haben. Daneben bestand seit Ende April 1919 unter dem Vorsitz des Oberlehrers Dr. Kurt Adams in Hamburg eine Ortsgruppe der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands« (vgl. S. 465, Anm. 58). — Die demokratische Liste wurde vom »Deutschdemokratischen Lehrerbund« aufgestellt, der wahrscheinlich bereits am 20. Februar 1919 auf einer »Versammlung aller deutsch-demokratisch gesinnten Lehrer« Hamburgs im Curiohaus gegründet worden war (vgl. Päd. Ref. Nr. 8 vom 19. Februar 1919, S. 47).
- 74 Zu den Wahlergebnissen vgl. Päd. Ref. Nr. 24 vom 11. Juni 1919, S. 153.
- 75 Päd. Ref. Nr. 3 vom 21. Januar 1920, S. 22.
- 76 Päd. Ref. Nr. 17 vom 28. April 1920, S. 134.
- 77 StA OSB V, 76 b.
- 78 »Der Aufbau« Nr. 27 vom 3. Juli 1920, S. 221 f.
- 79 Gewählt wurden die Demokraten Prof. Dr. Ludwig Dörmer und die Vertreterin des Vereins Hamburgischer Volksschullehrerinnen, Frieda Wiese, sowie von konservativer Seite der Vorsitzende der Vereinigung »Aufbau«, Oberlehrer Dr. Theodor Körner. Päd. Ref. 1921, S. 289 f., S. 297, S. 307 f.
- 80 Eingabe der Fraktion Schulfortschritt des Schulbeirats Hamburg an die Bürgerschaft vom 21. Januar 1922 (StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5, Vol. 83 b Conv. I.). Vgl. ferner Eingabe der »Gesellschaft der Freunde« an die Bürgerschaft vom 15. Dezember 1921 sowie einen Antrag der Linken des Schulbeirats an die Oberschulbehörde vom 14. Februar 1922 und das dazu abgegebene Minderheitsgutachten der »Rechten« vom 10. Februar 1922 (ebd.).
- 81 Drucksache für die Senatssitzung (Nr. 207), 1. April 1922 (ebd.).
- 82 Bereits in der Generalversammlung der »Gesellschaft der Freunde« am 11. Dezember 1921, in der deren Antrag an die Bürgerschaft beschlossen worden war, hatte Theodor Blinkmann, der führende Schulpolitiker der Hamburger DDP-Fraktion, die Wahl nach einfach gebundenen Listen ge-

- fordert (Päd. Ref. Nr. 51 vom 21. Dezember 1921, S. 377). — Zum Gesetz vom 21. April 1922 vgl. Hamb. GVOBl. 1922, S. 175.
- ⁸³ Die sozialdemokratische »Streichparole«, mit der zugleich die Namen der auf der »Vereinsliste« kandidierenden SPD- und KPD-Mitglieder bezeichnet wurden, veröffentlichte die DVP-Bürgerschaftsabgeordnete und »Aufbau«-Vertreterin in der Lehrerkammer Elisabeth Pape in »Der Aufbau« Nr. 34/35 vom 23. September 1922, S. 193 f. (»In den Rücken gefallen?«).
- ⁸⁴ Bericht der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen«, Ortsgruppe Hamburg, über das Jahr 1921/22, in: Sozialdemokratischer Verein für das hamburgische Staatsgebiet. Jahresbericht der Landesorganisation für drei Geschäftsjahre vom 1. April 1921 bis 31. März 1924, Hamburg 1924, S. 65.
- ⁸⁵ Vgl. vor allem die Vorstandserklärung der »Gesellschaft der Freunde« anlässlich der »Lehrerwahl des Schulbeirats in die Oberschulbehörde«, bei der die »Lehrerorganisation« nicht berücksichtigt worden war (Päd. Ref. Nr. 42/43 vom 26. Oktober 1921, S. 307 f.). Der Mißerfolg der »Vereinsliste« bei den Lehrerkammerwahlen 1922 führte zu einer prinzipiellen Auseinandersetzung mit der »Aufbau«-Gruppe im Lehrerverein über die Frage der Organisations-Disziplin. Vgl. vor allem den auf einer außerordentlichen Hauptversammlung der »Gesellschaft der Freunde« am 31. August 1922 verhandelten Mißtrauensantrag von 30 Mitgliedern gegen die dem »Aufbau« angehörenden Vorstandsmitglieder (HLZ Nr. 29/30 vom 12. Juli 1922, S. 436); dazu Hans Brunckhorst, »Scheidung der Geister« (HLZ Nr. 31/32 vom 16. August 1922, S. 451) sowie den Versammlungsbericht vom 31. August 1922 (HLZ Nr. 26 vom 6. September 1922, S. 499 f.).
- ⁸⁶ Vgl. den Bericht über die Wahlversammlung der »Gesellschaft« und des »Vereins Hamburger Volksschullehrerinnen« am 8. Mai 1924 (HLZ Nr. 20 vom 17. Mai 1924, S. 328).
- ⁸⁷ Nachdem der Versuch einer organisatorischen Umgestaltung der »Gesellschaft« sowie der Einführung des Verhältniswahlrechts für die Vorstandswahlen mißlungen war (HLZ 1923, S. 43 f., S. 494, S. 506, S. 520 f.), unternahm die auf der Volksschullehrerseite des »Aufbau« führenden DVP-Mitglieder Wilhelm Grünewald, Adolf Lüssenhop und Heinrich W. Witthoeft einen Werbefeldzug für den Austritt aus der »Gesellschaft der Freunde« und für den Eintritt in den »Schulwissenschaftlichen Bildungsverein« (HLZ Nr. 46 vom 14. November 1923, S. 585 f.). Damit folgten diese »Aufbau«-Vertreter dem Beispiel, das eine Gruppe völkisch eingestellter »Aufbau«-Anhänger, darunter Karl Witt, der 1924 als Abgeordneter der Nationalsozialistischen Freiheitspartei in die Bürgerschaft einzog und 1933 Schulsenator werden sollte, bereits ein Jahr zuvor gegeben hatte (HLZ Nr. 46 vom 22. November 1922, S. 662).
- ⁸⁸ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 6 (Zusammensetzung des Schulbeirats 1920 bis 1932).
- ⁸⁹ Ebd., Tabelle 6 a (Lehrerkammer).
- ⁹⁰ Ebd., Tabelle 6 b (Elternkammer) und c (Schulpolitische Gruppen).
- ⁹¹ Zu Beginn des Jahres 1919 hatten sich in den einzelnen Schulbezirken »Bezirksselternräte« gebildet, die ihrerseits Vertreter in einen »Zentral- elternrat« entsandten. Auf dessen ersten beiden Sitzungen am 23. Fe-

- bruar und 14. März 1919 referierte der sozialdemokratische Volksschullehrer Johannes Schult über die Aufgaben der Elternräte (Päd. Ref. 1919, S. 38, S. 47, S. 236, S. 251 f., S. 260). Aus der Zeit dieses vorläufigen dreistufigen Räte-Systems stammt die »Arbeitsgemeinschaft der sozialistischen Elternräte«. Vgl. auch deren Eingabe vom 10. Februar 1920 an den Senat zum Entwurf des Selbstverwaltungsgesetzes (StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5, Vol. 83 b Conv. I).
- 92 »Hamburger Echo« Nr. 212 vom 8. Mai 1920, Nr. 224 vom 16. Mai 1920.
- 93 Vgl. »Hamburger Echo« Nr. 212 vom 8. Mai 1920 (»Sozialdemokratische Listen zur Elternratswahl!«), Nr. 214 vom 9. Mai 1920 (Leitartikel: »Über die Bedeutung des Schulbeirats und der Elternkammer«), Nr. 221 vom 14. Mai 1920 (William Lottig, Betrachtungen und Aufruf zu den Elternratswahlen), Nr. 224 vom 16. Mai 1920 (»Politische Elternratswahlen?«).
- 94 »Hamburger Echo« Nr. 224 vom 16. Mai 1920.
- 95 Das konservative Blatt »Der Aufbau« sprach von »Machenschaften parteiverblendeter politischer Agitation« seitens der SPD und ermahnte seine Leser: »Keine Stimme für eine politische Liste« (»Der Aufbau« Nr. 20 vom 15. Mai 1920, S. 166).
- 96 Außer durch unmittelbare Schulung der Elternräte wirkte die »Arbeitsgemeinschaft« durch die von ihrem Vorsitzenden geleitete Organisation »Kinderfreunde« sowie durch die von ihr mitbegründete und ständig betreute »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« auch indirekt auf die sozialdemokratischen Eltern ein. (Vgl. Jahresberichte der SPD-Landesorganisation 1921/24, S. 64 f.; 1924/25, S. 74 f.; 1925/26, S. 78 f.).
- 97 Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1921/24, S. 44 f.; 1924/25, S. 27.
- 98 Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1921/24, S. 27.
- 99 Zur Wirkung der »Hamburger Elternzeitung« im Wahlkampf zum Schulbeirat 1926 vgl. Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1925/26, S. 78. Zur Herausgabe des Blattes »im Auftrage der Linken des Schulbeirats« durch den sozialdemokratischen Elternvertreter Ferdinand Reimers und das führende Mitglied der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen«, Max Wagner, ab 1. Mai 1927 vgl. HLZ Nr. 18 vom 30. April 1927, S. 315 f.
- 100 »Hamburger Elternzeitung« Nr. 1 vom 1. Mai 1927; vgl. auch HLZ Nr. 19 vom 7. Mai 1927, S. 334.
- 101 Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1921/24, S. 44.
- 102 Hierzu und zum Folgenden vgl. die Wahllisten und Wahlergebnisse der an den Elternrats- und Schulbeiratswahlen beteiligten Parteien und Gruppen (StA OSB V, 74 b und c, 76 b), ferner »Statistisches Material über die Wahlen zu den Selbstverwaltungsorganen«, unten, Anhang: Tabellen 6 und 7.
- 103 Franz Geppert, Die Vereinigung »Aufbau«, in: »Der Aufbau« Nr. 18 vom 17. April 1920, S. 133.
- 104 Referat des Dr. med. Schwarz über »Elternrat und Elternkammer im Hamburgischen Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen«, in: »Der Aufbau« Nr. 17 vom 24. April 1920, S. 140 f. Vgl. den Versammlungsbericht vom 19. April 1920 (ebd., S. 142).

- ¹⁰⁵ Versammlungsbericht, 19. April 1920, ebd.
- ¹⁰⁶ Franz Geppert, *Die Vereinigung »Aufbau«*, in: *»Der Aufbau«* Nr. 16 vom 17. April 1920, S. 133.
- ¹⁰⁷ Vgl. Schulbeirat 1. u. 8. Juli 1921, Sitzungsberichte Päd. Ref. Nr. 27 vom 6. Juli 1921, S. 217; Nr. 30/31 vom 27. Juli 1921, S. 233 f.
- ¹⁰⁸ Vgl. S. 281 f.
- ¹⁰⁹ Bericht über die Gründungsversammlung in: *»Hamburger Nachrichten«* Nr. 23 vom 14. Januar 1922.
- ¹¹⁰ Ein im Auftrage dieses Wahlausschusses verbreiteter Aufruf »An die Eltern und Lehrer Hamburgs« (AL KR, B.I.m) ist unterzeichnet von folgenden aktiven Mitgliedern der DNVP: Prof. Bohnert (MdBü 1913—1932), Prof. Carl Schultess (KandBü 1919), Rektor Carl Edeler (KandBü 1924, 1927/28); der 1919 abgewählte Rektor Gustav Dannehl zeichnete als führender Vertreter des orthodoxen »Evang.-luth. Schulvereins«, die Oberlehrerin Catharina Gleiß als Vertreterin orthodoxer Religionslehrerinnen-Vereine. Ferner unterzeichneten zwei Lehrer der katholischen Realschule, unter ihnen Dr. Maximilian Lewels, der bereits zur Rechtsfraktion der Lehrerkammer gehörte.
- ¹¹¹ Wahlaufufruf, vgl. oben, Anm. 110.
- ¹¹² Die »Rechtsliste« für die Elternkammerwahlen am 30. Juni 1922 weist für die Volksschulen und Privatschulen ausschließlich, für die höheren Schulen mit wenigen Ausnahmen Namen auf, die 1920 auf der Liste des »Aufbau« nicht kandidiert hatten. Spitzenkandidat für die höheren Schulen war Dr. Hermann von Dassel (MdBü DNVP 1924—1931), für die Privatschulen Pastor Johannes Wehrmann (MdBü DNVP 1921—1930). Zu den Wahllisten vgl. StA OSB V, 76 b.
- ¹¹³ Aufruf des Wahlausschusses der Fraktion der Rechten, vgl. AL KR, B.I.m.
- ¹¹⁴ Volksschullehrer Hermann Muthorst (KandBü 1919), Oberlehrer Dr. Th. Mühe (KandBü 1931, 1932), Oberlehrerin Elisabeth Lellmann (KandBü 1921). Zweifelsfrei ließ sich die Zugehörigkeit zur DNVP nur bei solchen Lehrern nachweisen, die als Mitglieder oder Kandidaten der Bürgerschaft oder sonst über die bloße Parteimitgliedschaft hinaus aktiv für die DNVP aufgetreten sind. Daher ist sowohl bei den vom »Aufbau« abgewanderten Deutschnationalen als auch bei denjenigen, die sich dann auf der »Rechtsliste« aufstellen ließen, mit einer größeren Zahl zu rechnen (vgl. StA OSB V, 76 b).
- ¹¹⁵ Die 1920 nicht gewählten »Aufbau«-Kandidaten der höheren Schulen Hermann von Dassel, Otto Froede und Pastor Wilhelm Remé ließen sich 1922 auf der »Rechtsliste« aufstellen, ferner drei der sechs Elternvertreter, die 1920 für die Landschulen auf der »Aufbau«-Liste kandidiert hatten. Vgl. StA OSB V, 76 b.
- ¹¹⁶ *»Der Aufbau«* Nr. 1, April 1924, S. 1.
- ¹¹⁷ Vgl. S. 190.
- ¹¹⁸ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 6 (Zusammensetzung des Schulbeirats 1920 bis 1932), a: Lehrerkammer.
- ¹¹⁹ Ebd., Tabelle 6 b: Elternkammer.
- ¹²⁰ Ebd., Tabelle 6 b: Elternkammer.
- ¹²¹ Ebd., Tabelle 7: Elternratswahlen 1924 bis 1930 (Verteilung der Mandate).

- ¹²² Diese These wird gestützt durch ein Schreiben des Evangelischen Elternbundes e. V. an Senior D. Horn vom 24. April 1930, in dem Schöffel über die Vorbereitung der bevorstehenden Elternratswahlen berichtet: Zu diesen Wahlen habe der Evangelische Elternbund an 236 Schulen eigene Listen aufgestellt. »In einer Reihe anderer Schulen sind wir auf die Schulliste gegangen, vor allem an den höheren Schulen. Auf die Schulliste gehen wir, wenn wir die Gewähr erhalten, daß von den neun Elternratsmitgliedern fünf dem Evang. Elternbund angehören« (AL KR, B. XVI. c. 24; Hervorhebung v.d.Vf.). Diese Gewähr scheint danach an den Privatschulen in wesentlichem Umfang nicht vorhanden gewesen zu sein.
- ¹²³ Hamburgisches Elternblatt. Organ des Evangelischen Elternbundes. Herausgegeben von Hauptpastor D. Dr. Schöffel, 1. Jg. Nr. 2/3 vom 5. Dezember 1926, S. 5.
- ¹²⁴ Darin, daß nur die beiden Flügelgruppen das Organisationsproblem für das ganze Staatsgebiet gelöst hatten, sah die SPD-Landesorganisation einen der Gründe dafür, daß sich das Interesse der Eltern auf diese beiden Gruppen konzentrierte, Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1927/28, S. 79.
- ¹²⁵ AL KR, B. XVI. c. 24.
- ¹²⁶ Eine Überprüfung dieser Behauptung Schöffels ist nicht möglich. Jedoch zeigt die Analyse einer Unterschriftensammlung zugunsten privater Bekenntnisschulen in Hamburg von 1927 (vgl. S. 293 f.), daß die vom »Evangelischen Elternbund« vertretenen Ziele vornehmlich von bürgerlichen Kreisen unterstützt wurden.
- ¹²⁷ Bei der »ehrenamtlichen Geschäftsführerin« handelte es sich um Frau Helena v. Österreich, Tochter des Hamburger Bankiers Max v. Schinckel, der politisch wie kirchlich rechts stand (1919—1933 Mitglied der Kirchensynode, »positive« Fraktion).
- ¹²⁸ AL KR, B. XVI. c. 24.
- ¹²⁹ Denkschrift Schöffels an Senior D. Horn vom 24. April 1930, ebd.
- ¹³⁰ »Der Aufbau« Nr. 16 vom 17. April 1920, S. 133.
- ¹³¹ »Hamburger Echo« Nr. 517 vom 4. November 1921. — Der »Aufbau« (Nr. 46/1921) bestätigte die Feststellungen des »Echo« im wesentlichen (vgl. Päd. Ref. Nr. 46 vom 16. November 1921, S. 133).
- ¹³² Vgl. »Der Aufbau« Nr. 6/7, Juni/Juli 1930, S. 11.
- ¹³³ Der »Hamburgische Elternbund« an den Kirchenrat, 1. Februar 1930. AL KR, B. XVI. c. 58.
- ¹³⁴ Ebd. — Für 1931 zahlte die Landeskirche den gleichen Betrag, für 1932 erhielt der Bund einen kirchlichen Zuschuß von 600, für 1933 von 480 Mark.
- ¹³⁵ Schreiben Schöffels an Senior D. Horn vom 24. April 1930, AL KR, B. XVI. c. 24.
- ¹³⁶ HLZ Nr. 15 vom 13. April 1929, S. 303 (Sitzungsbericht Schulbeirat, 28. Februar 1929).
- ¹³⁷ Die SPD klagte darüber, daß »schulfortschrittliche« Elternräte nicht gewissenhaft ihr Wahlrecht zur Elternkammer ausübten (Jahresberichte der SPD-Landesorganisation 1925/26, S. 50; 1927/28, S. 82). Hauptpastor D. Schöffel wies in seiner Denkschrift an Senior D. Horn vom 24. April 1930 (AL KR, B. XVI. c. 24) darauf hin, das »Evangelische Eltern-

- blatt«, das jährlich rund 4.000 Mark Zuschuß erforderte, sei »notwendig, damit der Elternbund zusammengehalten wird und das Interesse nicht erlischt, auch immer sofort die nötigen Aufklärungen gegeben werden können«.
- ¹³⁸ In einer der großen Debatten über die privaten Vorschulen, die 1926 in der Bürgerschaft geführt wurden, warf der DDP-Sprecher Dr. Wolfgang Brinckmann den Deutschnationalen vor, sie führten das Wort »Volksgemeinschaft« immer im Munde; wenn es aber darum gehe, »den Gedanken der Volksgemeinschaft in die Praxis überführen« zu sollen, »dann versagen Sie«. Die Anhänger des Alten wollten es bei dem Standescharakter der Vorschule und der gesellschaftlichen Trennung, die »bei den Hosenmätzchen anfängt«, belassen. »Das ist es, was wir *nicht* wollen. Wir wollen, daß dem Grundgedanken der Schulgesetzgebung der Reichsverfassung zum Siege verholfen wird« (15. Sitzung BgSch., 21. April 1926, Sten. Ber. S. 403).
- ¹³⁹ Vgl. die Bemerkung des DVP-Abgeordneten Dr. Hermann Sieveking am 24. März 1926 in der Bürgerschaft, die Privatschulen würden sich, wenn ihnen der Abbau der Vorschulen drohe, »einfach zu Bekenntnisschulen« umwandeln. (Sten. Ber., S. 348 f.). Zur ablehnenden Stellung des »Aufbau« und des »Elternbundes E. V.« gegenüber der Bekenntnisschule vgl. die Wahlausgabe des »Aufbau« Nr. 15, August 1926, S. 7. (»Warum müssen wir an der Bekenntnisschule festhalten?«).
- ¹⁴⁰ »Der Aufbau« Nr. 9, August 1924, S. 7 (Wahlausgabe). Zu den Wahlen 1926 beschränkte sich die Wahlausgabe des »Aufbau« in der Privatschulfrage auf den Grundsatz: »Der Aufbau fordert Eingliederung der Privatschulen in das allgemeine Schulwesen unter vollständiger Wahrung ihrer Selbständigkeit und Sicherstellung der wirtschaftlichen Belange von Inhabern und Lehrkräften« (Nr. 15, August 1926, S. 3). Das bedeutete, wenn auch in verhüllter Form, bereits fast eine Zustimmung zum Abbau der privaten Vorschulen.
- ¹⁴¹ Zu den Wahlausgaben des »Aufbau« von 1924 (Nr. 9, S. 8) und 1926 (Nr. 15, S. 9) steuerte der der DVP angehörende Volksschullehrer Reinhardt Albrecht einen Aufsatz über »nationale Erziehung« bei, in dem es heißt: »Deutsche Not, deutsches Hoffen, deutscher Niedergang und deutscher Aufstieg müssen unserer Jugend die Impulse geben, ihre Kräfte geistig, sittlich und körperlich zu stählen und überall für deutsche Wesensart einzutreten.« In diesem Sinne verstand Albrecht den »Kampf für das Nationale, d. h. für das Volkstum«, als einen »Kampf für die Schule«.
- ¹⁴² »Der Aufbau« Nr. 15, August 1926, S. 2.
- ¹⁴³ Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1927/28, S. 79.
- ¹⁴⁴ Vgl. Holstein, a.a.O., S. 248 f.
- ¹⁴⁵ § 1 SVG.
- ¹⁴⁶ Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 111) vom 23. Februar 1920, S. 254 f.
- ¹⁴⁷ Nach § 34 SVG stand den im Schulbeirat von Fall zu Fall in der Minderheit gebliebenen Gruppen, sofern sie mindestens ein Viertel der bei der Beratung anwesenden Personen bildeten, das Recht gesonderter Berichterstattung und Antragstellung zu.

Zu II,2

¹ Sten. Ber. S. 134.

² Die Bestimmungen der Reichsverfassung zur Frage der religiösen Erziehung an den öffentlichen Schulen sollen wegen ihrer Bedeutung für das vorliegende Kapitel an dieser Stelle im Zusammenhang aufgeführt werden:

Art. 146: (1) ... Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend.

(2) Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. Das Nähere bestimmt die Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes.

Art. 147: (2) Private Volksschulen sind nur zuzulassen, wenn für eine Minderheit von Erziehungsberechtigten, deren Wille nach Artikel 146 Abs. 2 zu berücksichtigen ist, eine öffentliche Volksschule ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung in der Gemeinde nicht besteht oder die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt.

Art. 149: (1) Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.

(2) Die Erteilung religiösen Unterrichts und die Vornahme kirchlicher Verrichtungen bleibt der Willenserklärung der Lehrer, die Teilnahme an religiösen Unterrichtsfächern und an kirchlichen Feiern und Handlungen der Willenserklärung desjenigen überlassen, der über die religiöse Erziehung des Kindes zu bestimmen hat.

Art. 174: Bis zum Erlaß des in Art. 146 Abs. 2 vorgesehenen Reichsgesetzes bleibt es bei der bestehenden Rechtslage. Das Gesetz hat Gebiete des Reichs, in denen eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule gesetzlich besteht, besonders zu berücksichtigen.

³ Plenarsitzung des OSB, 14. Oktober 1919 (StA OSB V, 196 a Bd. V, Protokollauszug). Gegenstand der Beratungen bildete eine Eingabe des Kirchenrats vom 28. April 1919, in der unter Hinweis auf die in der Bevölkerung entstandene »lebhafteste Bewegung« die Wiedereinführung eines fakultativen Religionsunterrichts und — für den Fall der Ablehnung — als Alternative die Überlassung von Schulräumen und freiwilligen Lehrkräften für einen seitens der Kirche innerhalb der Schulzeit zu erteilenden Unterricht beantragt wurde (ebd.). Hierzu hatte eine Siebener-Kommission der Behörde bereits am 18. Juni 1919 auf Vorschlag von Hauptpastor D. Rode empfohlen, die Behörde möge von sich aus fakultative Unterrichtsstunden »zur Übermittlung des religionsgeschicht-

- lichen Stoffes« beim Senat beantragen (ebd.). Ferner lag dem Plenum am 14. Oktober eine Eingabe des Ausschusses der Elternräte der höheren Schulen vom 12. September 1919 vor, in der Oberamtsrichter Dr. Wilhelm Hertz den auch von Schulrat Brütt vertretenen Rechtsstandpunkt dargelegt hatte (ebd.).
- 4 So Unterstaatssekretär Heinrich Schulz am 18. Juli 1919 in der Nationalversammlung. Nat. Vers., S. 1682 B.
 - 5 Plenarsitzung OSB, 14. Oktober 1919, StA OSB V, 196a Bd. V.
 - 6 Daß die Hamburger Sozialdemokraten geschlossen hinter dieser Absicht standen, zeigen die Ausführungen ihres Sprechers Adolph Schönfelder in der großen Bürgerschaftsdebatte über den Religionsunterricht am 10. März 1920. Wenn dieser Unterricht vor Erlaß des Reichsgesetzes wieder eingeführt werde, sagte Schönfelder, gebe man Verhandlungspositionen auf. »Das Reichsgesetz soll ja, wie es nach Art. 174 heißt, Gebiete des Reiches, wo nach dem Bekenntnis nicht getrennte Schulen bestehen, besonders berücksichtigen, und ich weiß, daß man sich an zentraler Stelle bemüht, dem Gesetz eine solche Fassung zu geben, daß man auch den Hamburger Verhältnissen durchaus gerecht werden kann«. Erstrebt werde eine Regelung, bei der — im Rahmen der Einheitsschule — in den dafür freigestellten Fächern »jeder nach seiner Fassung selig werden« könne. Sten. Ber., S. 350.
 - 7 Buehl aus Berlin an die Senatskommission für die Reichs- und auswärtigen Angelegenheiten in Hamburg, 22. Oktober 1919. Buehl berichtet, es sei ferner auch die Frage erörtert worden, in welcher Form die Eltern ihre Willenserklärung über Teilnahme oder Nichtteilnahme der Kinder abzugeben hätten. Reichsinnenminister Koch habe sich, da der Religionsunterricht ordentliches Lehrfach sei, für die negative Form, die Abmeldung, ausgesprochen. StA OSB V, 114 b Bd. I.
 - 8 StA OSB V, 196 a Bd. V (Protokollauszug).
 - 9 Sitzung des Senats, 8. Dezember 1919 (ebd., Protokollauszug). Da die Verordnung des Arbeiter- und Soldatenrats formell noch zu Recht bestand, erklärte Senator Krause sich im Senat bereit, sich mit dem Vorsitzenden des bürgerschaftlichen Ausschusses, der die Rechtsbeständigkeit solcher Verordnungen zu prüfen hatte, in Verbindung zu setzen, damit der Ausschuss zu baldiger Beschlußfassung darüber veranlaßt würde, ob die Verordnung vom 10. Dezember 1918 »nunmehr als gegenstandslos zu betrachten sei«.
 - 10 Ebd. (Urschrift der von der Oberschulbehörde am 3. Januar 1920 ausgegebenen Pressenotiz).
 - 11 Amtl. »Bericht über die erste Tagung des Reichsschulsausschusses vom 27. November bis 3. Dezember 1919«, S. 19, StA OSB V, 114 b Bd. I.
 - 12 StA Bürgerschaft I/902.
 - 13 Antrag R. Ballerstaedt vom 15. Dezember 1919, StA OSB V, 196 a Bd. V.
 - 14 Protokollauszug, 16. Dezember 1919, ebd.
 - 15 Krause an Schulz, 16. Dezember 1919 (ebd.). Krause erbittet zu zwei Punkten, in denen sich die Auffassung des Ministeriums geändert haben sollte, eine »authentische Erklärung«, zur Frage, ob Hamburg den Religionsunterricht wieder einführen müsse, und zu der Frage, ob die Erziehungsberechtigten ihre Willenserklärung über die Teilnahme ihrer Kinder an diesem Unterricht in negativer oder positiver Form abgeben müßten.

- 16 Reichsminister Koch an Senator Krause, 24. Dezember 1919, ebd.
- 17 StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 97 (Protokollauszug).
- 18 StA OSB V, 196 a Bd. V.
- 19 StA Bürgerschaft I/902.
- 20 Ebd. (Hervorhebung im Text).
- 21 Vgl. Anfrage Nr. 731 vom 21. Januar 1920 (Nat. Vers., Drucks. Nr. 2100); Anfrage Nr. 799 vom 5. März 1920 (Nat. Vers., Drucks. Nr. 2327).
- 22 So der schulpolitische Sprecher der DDP-Fraktion, Theodor Blindmann, am 10. März 1920 in der Bürgerschaft, Sten. Ber. S. 247.
- 23 Vgl. Blindmann, DDP (ebd., S. 348); Eingabe des Kirchenrats an die Reichsregierung vom 28. Februar 1920 (AL KR, B. XVI. c. 8); D. Dr. Friedrich Rode, MdBü, Zur Wiedereinführung des Religionsunterrichts in Hamburg, in: »Hamburgischer Correspondent« Nr. 581 vom 2. Dezember 1920.
- 24 Vgl. oben, Anm. 23.
- 25 Sten. Ber. S. 347.
- 26 Sten. Ber. S. 376.
- 27 Gegenüber dem bremischen Bevollmächtigten in Berlin, Dr. Nebelthau, vertrat Minister Koch Anfang März ausdrücklich den Standpunkt, »daß bei der Zweifelhafteit der Rechtslage die politische Seite in den Vordergrund trete...«. Bericht Nebelthaus an die Senatskommission für Reichs- und auswärtige Angelegenheiten in Bremen vom 8. März 1920, zum Nachweis vgl. unten, Anm. 35.
- 28 Die von Unterstaatssekretär Schulz am 13. April 1920 in der Nationalversammlung erteilten Antworten sind dem Schreiben des Reichsinnenministers an die Senatskommission für die Reichs- und auswärtigen Angelegenheiten in Hamburg vom 26. April 1920 beigelegt (StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 97), vgl. »Hamburger Nachrichten« Nr. 186 vom 14. April 1920 (»Der Religionsunterricht in Bremen und Hamburg«).
- 29 StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 97, vgl. oben, Anm. 28.
- 30 Reichsinnenminister Koch an den Kirchenrat der evangelisch-lutherischen Kirche im Hamburgischen Staat, 26. April 1920, AL KR, B. XVI. c. 8.
- 31 Den Antrag der Synode vom 28. April 1920, der einen Protest »gegen die nach wie vor bestehende Verhinderung des von der Reichsverfassung erforderten Religionsunterrichts« enthielt, hatte der Kirchenrat der Bürgerschaft am 14. Mai 1920 übersandt. AL KR, B. XVI. c. 8.
- 32 Abdruck erfolgte am 19. Mai 1920, vgl. Zeitungsausschnitte, ebd.
- 33 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 284) vom 14. Mai 1920. Der Senatsantrag wurde am 9. Juni 1920 von der Bürgerschaft angenommen (Sten. Ber., S. 748). Am 18. Juni 1920 beantragte der Präsident des Senats, Bürgermeister Dr. Arnold Diestel, eine Entscheidung des Reichsgerichts. StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 97.
- 34 RGBl. 1920 I, S. 2016 f. Vgl. auch die Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 661) vom 26. November 1920, der die Entscheidung im Falle Hamburgs beigelegt ist.
- 35 In Bremen hatten koalitionspolitische Erwägungen schon im März 1920 zu der Absicht geführt, den Religionsunterricht wiederherzustellen. Vgl. Bürgermeister Hildebrand an Senatssyndikus Buehl, 29. März 1920, sowie den als Anlage abschriftlich beigelegten Bericht des bremischen Bevollmächtigten in Berlin, Dr. Nebelthau, an die Senatskommission für Reichs-

- und auswärtige Angelegenheiten in Bremen vom 8. März 1920 über dessen Verhandlungen mit Minister Koch und Unterstaatssekretär Schulz in Berlin, StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 97.
- 36 Amtl. »Bericht über die erste Tagung des Reichsschulsausschusses vom 23. November bis 3. Dezember 1919« (StA OSB V, 114 b Bd. I), vgl. Schulz, Leidensweg, S. 74 ff. — Am 9. März 1920 teilte Reichsinnenminister Koch im Namen des Kabinetts mit, daß das Reichsschulgesetz zu Artikel 146 Abs. 2 der Reichsverfassung der Nationalversammlung nicht mehr vorgelegt werde; hierzu der hamburgische Abgeordnete der Nationalversammlung C. August Hellmann am 12. März 1920 in der Bürgerschaft, Sten. Ber., S. 371 f.
- 37 Dr. Mittelstein (DVP), 13. Sitzung Bgsch., 12. März 1920, Sten. Ber., S. 363.
- 38 Päd. Ref. Nr. 30 vom 23. Juli 1919, S. 193.
- 39 Ebd. Nr. 32 vom 6. August 1919, S. 201.
- 40 Ebd. Nr. 30 vom 23. Juli 1919, S. 193.
- 41 Nach einer Mitteilung Blohs an die Oberschulbehörde vom 23. September 1920, der das Rundschreiben beigefügt war, sollen sich die Eltern von 425 Kindern »für eine weltliche (= Weltanschauungs-) Schule entschieden«, die Eltern von 74 Kindern »einen Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Kirche« gewünscht haben. StA OSB V, 196 a Bd. V.
- 42 Am 22. Oktober 1920 erklärte eine gemeinsame Elternversammlung der Knaben- und der Mädchenvolksschule Barmbeker Straße, diese beiden Schulen ständen »auf dem Boden der weltlichen Schule« und würden »jeden Versuch der Kirche, wieder in die Schule einzudringen, mit aller Entschiedenheit ablehnen, weil die Schule der Allgemeinheit und nicht einer Klasse dienen« solle (Archiv der »Gesellschaft der Freunde« [künftig: AGdFr.], 411). — Wieweit darüber hinaus vor der Wiedereinführung des Religionsunterrichts einzelne Volksschulen sich zu weltlichen Schulen erklärten, hat sich nicht ermitteln lassen.
- 43 Hierzu und zum Folgenden vgl. den Bericht über die Versammlung der »Arbeitsgemeinschaft« am 14. November 1920, in: »Hamburger Echo« Nr. 544 vom 21. November 1920 (»Die weltliche Schule. Eine programatische Auseinandersetzung«).
- 44 Diese Anregung auf der Versammlung der »Arbeitsgemeinschaft« am 14. November 1920 nahm wenige Wochen später der sozialdemokratische Volksschullehrer Hans Höller zum Anlaß für einen Aufsatz über »Schulentlassung und Konfirmation« (Päd. Ref. Nr. 51 vom 22. Dezember 1920, S. 343). Darin heißt es: »Die Schulentlassungsfeier muß das werden, was die Konfirmation in den meisten Familien jetzt ist: Das Fest, das Familienfest, das Schul- und Familienfest für die Kinder, die entlassen werden. Die Konfirmation muß, sofern sie beibehalten wird, etwas Nebensächliches werden.« (Hervorhebung im Text).
- 45 Mitteilung der Oberschulbehörde »An die Eltern!« vom 16. Dezember 1920 mit anhängendem Vordruck einer Anmeldungserklärung, StA OSB V, 196 a Bd. V.
- 46 »Hamburger Echo« Nr. 591 vom 18. Dezember 1920. — Der Deutsche Lehrerverein hatte sich auf seiner Vertreterversammlung vom 10. bis 12. Juni 1919 in Berlin zum erstenmal, und zwar nicht unwesentlich unter dem Einfluß einer von den Hamburger Vertretern angeführten Minorität,

- gegen den Religionsunterricht als gesondertes Fach erklärt. Vgl. den Bericht Ballerstaedts in: Päd. Ref. Nr. 26 vom 25. Juni 1919, S. 103 ff.
- 47 »Hamburgischer Correspondent«, Morgen-Ausgabe vom 21. Dezember 1920. — Der Hamburger Kirchenrat hatte durch eine Erklärung vom 11. November 1920, die von der Synode am 15. Dezember bestätigt worden war, bekanntgegeben, daß eine kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht »nicht beansprucht werden«, daß es vielmehr »bei dem Zustand bleiben würde, wie er seit 1870 in Hamburg bereits geherrscht« habe. AL KR, B. XVI. c. 8; AL, Niederschrift der 93. Sitzung der Synode, S. 5.
- 48 AL KR, B. XVI. c. 8. — Auf die Notwendigkeit, die Eltern davon zu überzeugen, »daß in der weltlichen Schule die sittliche Erziehung kein Jota leidet«, hatte in der Versammlung der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen« am 14. November 1920 Richard Ballerstaedt hingewiesen. Vgl. »Hamburger Echo« Nr. 544 vom 21. November 1920.
- 49 »Hamburger Echo« Nr. 590 vom 18. Dezember 1920.
- 50 Am 16. Dezember 1920 hatte die Oberschulbehörde beschlossen, den Religionsunterricht erst mit dem dritten Schuljahr beginnen zu lassen (StA OSB V, 196 a Bd. V, Protokollauszug). Hierfür waren, da für die beiden Anfängerjahrgänge der sogenannte Gesamtunterricht eingeführt wurde, pädagogische Erwägungen maßgebend.
- 51 StA OSB V, 196 a Bd. V, vgl. auch unten, Anhang: Tabelle 8 (»Teilnahme am Religions- und Lebenskundeunterricht 1921 bis 1932«).
- 52 Zusammenfassung der Ergebnisse in: »Hamburgischer Correspondent« Nr. 534 vom 4. November 1920; »Neue Hamburger Zeitung« Nr. 532 vom 3. November 1920. — Die Annahme, daß 20 Prozent der Lehrerkollegien an den Volksschulen die Umfrage nicht beantwortet hatten, weil sie einem bekennnismäßigen Religionsunterricht zuneigten, würde dem Ergebnis landeskirchlicher Recherchen aus dem Jahre 1930 entsprechen, wonach an rund 20 Prozent der hamburgischen Volksschulen ein vom gemäßigten dogmatischen Standpunkt aus befriedigender Religionsunterricht erteilt worden ist. AL KR, B. XVI. c. 56 a.
- 53 Zu Entstehung, Geschichte und Arbeit der Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen vgl. »Berichte der Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen«, Päd. Ref. Nr. 24 vom 15. Juni 1921, S. 185 ff.; Wilhelm Lamszus, Der Weg der Hamburger Gemeinschaftsschule, in: Fritz Karsen [Hrsg.], Die neuen Schulen in Deutschland, S. 24 ff.; Kurt Zeidler, Die Wiederentdeckung der Grenze, Jena 1926; Theo Gläß, Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogischen Aufgaben der Gegenwart, Berlin 1932.
- 54 Hamburgische Schulsynode an Senator Dr. W. von Melle, Präses der Oberschulbehörde, 13. September 1912, StA OSB V, 208 a Bd. I.
- 55 Vgl. die Protokolle der insgesamt sechs Kommissionssitzungen in der Zeit zwischen dem 6. Juli 1914 und dem 29. Januar 1917, ebd.
- 56 »Bericht des Gemeinschaftlichen Ausschusses der Oberschulbehörde und der Schulsynode für die Versuchsschulen« vom 20. Februar 1919 (ebd.); Beschluß der Sektion III der Oberschulbehörde vom 27. Februar 1919 (ebd., Protokollauszug).
- 57 Vgl. den Bericht des Gemeinschaftlichen Ausschusses, a.a.O., S. 3 f.

- ⁵⁸ Zu den Motiven und Zielen des Wendekreises vgl. Adolf Röhl, Die Schule des Wendekreises, in: Die Wende. Rundbrief für die revolutionäre Lehrerjugend, Hamburg, 8. Blatt, September 1919, S. 126 ff.
- ⁵⁹ Ebd.
- ⁶⁰ Zur Entstehung der »Lichtwarkschule am Stadtpark« vgl. StA OSB II, A 22 Nr. 1 Bd. II. Zur Arbeit der Schule vgl. den Bericht des Lehrkörpers vom Mai 1921 (Päd. Ref. Nr. 25 vom 22. Juni 1921, S. 197 ff.), ferner: Die Lichtwarkschule in Hamburg. Beiträge zur Grundlegung und Berichte 1928, Hamburg 1929.
- ⁶¹ Georg Jäger, Die Mitarbeit der Schüler bei der Gestaltung der höheren Schule. Vortrag im Lehrerrat am 29. November 1918, in: Päd. Ref. Nr. 50 vom 11. Dezember 1918, S. 249 ff.
- ⁶² In: Päd. Ref. Nr. 45 vom 5. November 1919, S. 295 ff.
- ⁶³ Die Arbeitsversammlung der »Gesellschaft der Freunde« vom 23. Oktober 1919, vor der Jäger seinen Vortrag gehalten hatte, verabschiedete eine Resolution, die vom Vorsitzenden der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen« in Hamburg, Dr. Kurt Adams, eingebracht worden war. In dieser Resolution sprach sich der Lehrerverein »mit Entschiedenheit« für frei gebildete »Wahlkollegien« aus, »die im gleichen Geiste arbeiten«, weil nur durch solche Lehrkörper die Gemeinschaftsidee für die Schule »wirklich fruchtbar« gestaltet werden könnte (Päd. Ref. Nr. 44 vom 29. Oktober 1919, S. 292). Am 15. Dezember forderte dann der Bezirksselternrat in Barmbek die Oberschulbehörde und die Lehrerschaft auf, für die Einrichtung einer »Reform- oder Gemeinschaftsschule auf völlig freier Grundlage« die nötigen Vorkehrungen zu treffen. Hierzu vgl. Louis Korell, Wie Barmbek zu einer Gemeinschaftsschule kam (Päd. Ref. Nr. 26 vom 20. Juni 1920, S. 189 f.). Korell war 1910 neben Adolph Schönfelder der maßgebliche Organisator der sozialdemokratischen Elterngemeinschaft Barmbeck gewesen. Zur Organisierung der Gemeinschaftsschulbewegung, die im Februar 1920 auch auf das Arbeiterviertel Hammerbrook und die angrenzenden Stadtteile übergriff, ohne daß es dort zur Einrichtung einer Gemeinschaftsschule kam, vgl. William Lottig, Wie ich für die Barmbeker Gemeinschaftsschule agitiert habe (Päd. Ref. Nr. 19 vom 12. Mai 1920, S. 144 f.), ferner das Gesuch des »Ausschusses für die Hammerbrooker Gemeinschaftsschule« an die Oberschulbehörde vom 8. Februar 1920 (StA OSB V, 208 h Bd. 5).
- ⁶⁴ Paulsens erste Programm-Veröffentlichung erfolgte in: Päd. Ref. Nr. 9 vom 3. März 1920, S. 71 ff. (»Versuch einer natürlichen Schulordnung in der Großstadt auf neupädagogischer Grundlage«).
- ⁶⁵ Wilhelm Paulsen, Zur Schulengemeinschaft Hamburgs. Von unsern Plänen und Arbeiten am Tieloh für die Lösung des Schulproblems, Päd. Ref. Nr. 34 vom 25. August 1920, S. 217 (Hervorhebungen im Text).
- ⁶⁶ Ebd.
- ⁶⁷ Wilhelm Paulsen, Leitsätze zum inneren und äußeren Aufbau unseres Schulwesens, Päd. Ref. Nr. 50 vom 15. Dezember 1920, S. 335.
- ⁶⁸ Vgl. Paulsen, Zur Schulengemeinschaft, S. 218; ferner: Berichte der hamburgischen Versuchs- und Gemeinschaftsschulen 1921 (Päd. Ref. Nr. 24 vom 14. Juni 1921, S. 185); in einem Vorspann zu den Berichten sind als zur »Schulengemeinschaft« gehörend außer den vier Gemeinschaftsschulen und der Lichtwarkschule folgende Volksschulen aufgeführt: Billbrook-

deich 75a, Burgstraße, Hopfenstraße 30, Humboldtstraße 30a, Methfesselstraße 28, Siedlungsschule Langenhorn, Schillerstraße 31, Heimschule Bergedorf. Später kam noch die Schule Ahrensburger Straße hinzu.

- 69 Abdruck der Resolution vom 26. November 1920, der 250 Eltern zugestimmt hatten, in: Päd. Ref. Nr. 49 vom 8. Dezember 1920, S. 382. Die ungefähr 40 Eltern, die ihre Kinder trotzdem zum Religionsunterricht anmeldeten, versuchte das Kollegium umzustimmen, vgl. Bericht des Lehrers Otto Krieger von der Schule Telemannstraße in der 1. Sitzung des von der Oberschulbehörde eingesetzten Ausschusses für Versuchsschulen, 13. Januar 1921 (StA OSB V, 208a Bd. II, Protokollauszug). Zum Vorgehen anderer Versuchs- und Gemeinschaftsschulen, an denen neben Elternratsbeschlüssen vor allem die Weigerung der Lehrer, Religionsunterricht zu erteilen, zum Wegfall dieses Unterrichts führte, vgl. StA OSB V, 196 a Bd. V, 196 e. — Die Lichtwarksschule gab 1928 in einem Bericht über ihre Organisation und Arbeit in der »Hamburger Lehrerzeitung« (Nr. 9 vom 3. März 1928, S. 186) bekannt: »Wir sind in der glücklichen Lage, daß die gesamte Elternschaft unserer Schule auf diesen konfessionell gebundenen Religionsunterricht verzichtet hat zugunsten der Eingliederung der religiösen Erziehung und religionskundlichen Arbeit in den großen Rahmen der kulturkundlichen Gemeinschaftsarbeit. . . .«
- 70 Vgl. die am 9. April 1926 im Schulbeirat erstatteten Kommissionsberichte. HLZ Nr. 16 vom 17. April 1926, S. 297.
- 71 Bericht von Otto Miessner über den I. Kongreß der Vertreter der weltlichen Schulen Deutschlands, in: Die neue Erziehung, 3. Jg. Heft 3, März 1921, S. 88.
- 72 Vgl. den Bericht über die Versammlung der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen« in Hamburg am 10. Mai 1921, »Hamburger Echo« Nr. 228 vom 20. Mai 1921.
- 73 Ebd., vgl. auch Wartenberg (a.a.O., S. 21), der als Gründungsjahr allerdings irrtümlich 1920 annimmt.
- 74 Als Beispiel vgl. Flugblatt der »Freien Arbeitsgemeinschaft der SPD-Elternräte der Neustadt« vom Juni 1921, für das der Vorsitzende der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe«, Otto Metzger, der ebenfalls SPD-Elternrat war, verantwortlich zeichnete. StA OSB V, 196 e.
- 75 Bericht der »Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands«, Ortsgruppe Hamburg, in: Jahresberichte der SPD-Landesorganisation 1921/24, S. 64 f.
- 76 Vgl. Jahresbericht der SPD-Landesorganisation 1925/26, S. 78 f.; Otto Metzger, Vorsitzender der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe«, an die Oberschulbehörde, 18. Juni 1928, StA OSB V, 600 d.
- 77 Antrag der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« an die Oberschulbehörde, 26. September 1921; Beschluß der Oberschulbehörde vom 6. Oktober 1921, »die Kinder des letzten Schuljahres, welche die von der Arbeitsgemeinschaft eingerichteten Kurse in Lebenskunde besuchen, in der gleichen Weise vom Unterricht zu entlasten wie die Konfirmanden«, das heißt, im Winterhalbjahr zweimal wöchentlich von der letzten Unterrichtsstunde, StA OSB V, 600 a, Bd. II.
- 78 Eingabe des Schulbeirats an die Oberschulbehörde vom 22. Januar 1922; Protokoll über kommissarische Beratungen zwischen Vertretern der Behörde, des Schulbeirats und des Kirchenrats vom 15. Juni 1922; Mittei-

- lung der Oberschulbehörde an den Kirchenrat (über ihren Rücktritt von der Vereinbarung vom 31. August 1893) vom 20. September 1923, StA OSB V, 600 a Bd. II.
- 79 Rundverfügung der Oberschulbehörde an die Leitungen der öffentlichen Schulen vom 20. September 1923: »... Dasselbe gilt für die Kurse für die Jugendweihe und ähnliche Veranstaltungen, die an Stelle des Konfirmandenunterrichts abgehalten werden«. Ebd.
- 80 Vgl. Rundverfügung der Oberschulbehörde an die Schulleitungen der Volksschulen in Barmbek vom 1. September 1922, in der Schulrat Carl Götzte anlässlich einer Anfrage der Barmbeker Pfarrämter ausdrücklich anordnete, daß »etwaige Mitteilungen zur Anmeldung für die ›Jugendweihe‹ den Schülern, die nicht am Konfirmandenunterricht der Kirche teilnehmen, gleichfalls bekannt zu geben« seien. StA OSB V, 600 d.
- 81 Vgl. unten, Anhang: Tabelle 6a und b.
- 82 In diesem Flugblatt (»Eltern, Augen auf!«) heißt es: »Die Erzählungen der Bibel von Brudermord, Vielweiberei, Massentötung, ungerechten Gottesstrafen und Quälereien können auf die Moral der Jugend nur ungünstig einwirken. ... Was ist das überhaupt für eine Moral, die das Gute nur tut, um dafür im Himmel belohnt zu werden, die das ganze Verantwortungsgesühl auf Gott überträgt, mit einem Glauben an Vergebung der Sünden, der nur den Leichtsinn züchtet? ... Nein! Moral muß anders fundiert sein! ...« (StA OSB V, 600 d, Anlage zur Beschwerde des Kirchenrats vom 12. August 1926).
- 83 Senior D. Stage an Oberschulrat Götzte, 13. August 1926, ebd.
- 84 Ebd.
- 85 »Hamburger Nachrichten« Nr. 416 vom 7. September 1926.
- 86 Bereits in einem Schreiben vom 23. September 1926 an Senior D. Stage gab Senator Krause sich ausgesprochen versöhnlich. Er deutete an, ihm selbst sei von »dringenden Gegenvorstellungen des Kirchenrats« nichts bekannt gewesen, und sprach die Hoffnung aus, »daß wir für das nächste Jahr zu einer Verständigung gelangen werden« (AL KR, B. V. n.). In starkem Kontrast hierzu stand ein zwei Tage später veröffentlichter Aufruf der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe«, der das Verhalten der Synode als die »alte Intoleranz der christlichen Kirche« brandmarkte, »die, wenn sie könnte, wie sie möchte, auch heute noch Scheiterhaufen für Ketzer aufflammen ließe« (»Hamburger Echo« Nr. 265 vom 25. September 1926: »Unduldsamkeit gegen Andersdenkende!«, Hervorhebung im Text). — Im Sommer 1927 bedurfte es dann allerdings nochmaliger »dringender Gegenvorstellungen« des Kirchenrats, um eine Wiederholung der Plakataushängung zu vermeiden. Vgl. das Schreiben des Seniors, und zwar Hauptpastors D. Heinz Beckmann in Vertretung für D. Stage, an Senator Krause vom 21. Juni 1927 und die Rundverfügung der Oberschulbehörde vom 28. Juni 1927 (StA OSB V, 600 d).
- 87 Der Antrag der »Gesellschaft der Freunde« vom 15. Dezember 1926 ist unterzeichnet von dem Proponenten, Gerd Niebank, der auch in der »Arbeitsgemeinschaft Jugendweihe« mitarbeitete. Der Antrag der »Arbeitsgemeinschaft« vom 22. Dezember 1926, vom Vorsitzenden Otto Metzger unterzeichnet, dürfte mit Niebank abgestimmt worden sein. StA OSB V, 788 a.
- 88 Sitzung der Oberschulbehörde, 17. Februar 1927, Protokollauszug. Ebd.

- 89 7. Schulratskonferenz, 23. April 1927, Protokollauszug. Ebd., dort auch die Richtlinien.
- 90 »Hamburger Nachrichten« vom 29. April 1927, Abendausgabe.
- 91 StA, Bürgerschaft I/902.
- 92 Diese Annahme wird durch Vorgänge in Bremen erhärtet. Über sie berichtete der bremische Bürgermeister Hildebrand am 29. März 1920 dem hamburgischen Senatssyndikus Dr. Buehl: »... Bleibt es bei dem jetzigen Zustande [sc. ohne Religionsunterricht], so ist damit zu rechnen, daß die Elternvereinigung, die sich hier gebildet hat (angeblich ca. 12 000 Eltern) sich fester zusammenschließt und später Bekenntnisschulen fordern wird. Die Leiter der Vereinigung selbst erkannten diese Gefahr und haben daher auch ... dem Reichsminister gegenüber die Wiedereinführung des Unterrichts als rechtlich nicht zulässig bezeichnet, ein einigermaßen groteskes Vorgehen!«. StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 97.
- 93 Protest des Vorstandes des Evang.-luth. Schulvereins vom 31. März 1920, ebd.
- 94 StA, Bürgerschaft I/902.
- 95 Senior D. Dr. Friedrich Rode, MdBü, Zur Wiedereinführung des Religionsunterrichts in Hamburg, in: »Hamburgischer Correspondent« Nr. 581 vom 2. Dezember 1920.
- 96 Gustav Dannehl, Der Religionsunterricht in der zukünftigen Schule, in: »Hamburgischer Correspondent« vom 21. Dezember 1920, Morgenausgabe.
- 97 Zur Anfrage der DNVP-Fraktion im März 1919 über die Abschaffung des Religionsunterrichts in Hamburg und in Sachsen vgl. S. 447, Anm. 46, zu den Anfragen MUMMS im Januar und März 1920 vgl. S. 501, Anm. 21. Am 6. Januar 1921 machte MUMMS die Form, in der die Hamburger Oberschulbehörde die Wiedereinführung des Religionsunterrichts vorgenommen hatte (angebliche Geheimhaltung des Wiedereinführungstermins bis zur letzten Stunde, knapp bemessene Anmeldefrist, wodurch »nur eine Wirksamkeit der Feinde des Religionsunterrichts« möglich gewesen sei, positive Willenserklärung statt der sich psychologisch zu Gunsten der Teilnahme auswirkenden Abmeldung) zum Gegenstand einer weiteren Anfrage an die Reichsregierung (Anfrage Nr. 585, Drucks. Nr. 1285, Reichstag, I. Wahlperiode). Es widerfuhr MUMMS, daß ihn Senior D. Rode am 12. Januar in einer Stellungnahme, die er als Mitglied der Oberschulbehörde in der Bürgerschaft zu dieser Anfrage abgab, desavouierte: Er, Rode, habe schon vor Verbreitung des SPD-Flugblattes Kenntnis von den Absichten der Behörde gehabt, diese dem Kirchenrat mitgeteilt und in dessen Auftrag dem »Hamburger Echo« ein Inserat zugehen lassen, in dem die Eltern zur Anmeldung ihrer Kinder für den Religionsunterricht aufgefordert worden wären; dies Inserat habe die sozialdemokratische Zeitung am 19. Dezember 1920, am selben Tag, an dem das Flugblatt verbreitet wurde, im Hauptteil veröffentlicht. (3. Sitzung Bgsch., 12. Januar 1921, Sten. Ber., S. 63 f.). Damit dürfte erwiesen sein, daß MUMMS weder auf Veranlassung des Kirchenrats gehandelt hat noch von ihm mit Informationen versorgt worden ist.
- 98 Vgl. »Hamburger Nachrichten« Nr. 3 vom 4. Januar 1921 (Versammlungsbericht).

- 99 Vgl. den Bericht über die Gründungsversammlung in: »Hamburger Nachrichten« Nr. 23 vom 14. Januar 1922 (»Eine Massenkundgebung für die evangelische Schule«).
- ¹⁰⁰ Vgl. unten, Anhang: Tabelle 6 b.
- ¹⁰¹ Vgl. Resolution »Erhaltung des Religionsunterrichts in den Schulen«, verabschiedet auf dem »Ersten Deutschen Evangelischen Kirchentag« in Dresden, 1. bis 5. September 1919, Ziff. 1, 7 und 10, AL KR, B. XVI. c. 8.
- ¹⁰² Oberlehrer Kurt Beckey im Auftrage der »Konferenz der Religionslehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs« an D. Rode, 26. Oktober 1920 (AL KR, B. XVI. c. 8, Senioratsakte). Darin wird dringend ersucht: 1. um einen freiwilligen öffentlichen Verzicht der Synode auf ein eventuell aus der Verfassung herzuleitendes kirchliches Aufsichtsrecht über den Religionsunterricht; die zu erwartende freidenkerische Agitation gegen diesen Unterricht werde auf der Behauptung aufbauen, daß die Kirche ein solches Recht beanspruche; 2. um Vertrauen zu den Religionslehrern, die sich auf formelle Festlegung von »äußeren« Bürgschaften im Sinne der Kirchentagsresolution nicht einlassen könnten, und um »Großzügigkeit der evangelischen Lehrauffassung«. Vgl. auch Beckeys Schreiben vom selben Tage an den Präsidenten des Kirchenrats, Prof. Dr. Krüss, in ähnlichem Sinne. (AL KR, B. XVI. c. 8).
- ¹⁰³ Veröffentlichung erfolgte am 13. November 1920 in der Tagespresse; am 15. Dezember stimmte die Synode dem Verzicht formell zu. AL, Niederschrift der 93. Sitzung der Synode S. 5; dort auch der Wortlaut der Erklärung des Kirchenrats.
- ¹⁰⁴ Senior D. Dr. Friedrich Rode, MdBü, Zur Wiedereinführung des Religionsunterrichts in Hamburg, in: »Hamburgischer Correspondent« Nr. 581 vom 2. Dezember 1920.
- ¹⁰⁵ In einer Ausschußsitzung des Schulbeirats am 29. Januar 1921, an der er zusammen mit Schulrat Götze als Gast teilnahm, äußerte D. Rode sich zu den Grundsätzen der hamburgischen Landeskirche für den Religionsunterricht. Trotz mannigfaltiger Auffassungen innerhalb der Kirche bestehe Gemeinsamkeit hinsichtlich des formalen Prinzips, wonach alle unterrichtliche Lehre aus der Bibel zu schöpfen sei, und hinsichtlich des materialen Prinzips, das auf die Frage antwortete: »Was muß ich tun, daß ich selig werde?« Der Ausgleich zwischen der individuellen Freiheit des Lehrenden und dem alle Verbindenden habe nach dem Wort zu erfolgen: »Im Notwendigen Einheit, im Zweifelhafte Freiheit, in allem Liebe.« Aufgabe des Religionsunterrichts sei es, »das religiöse Wissenschaftsgut dem Schüler zu übermitteln und ihm den Zugang zum religiösen Erlebnis zu erschließen. Das Wunder sei nach der Fassung des Johannesevangeliums als Einkleidung christlicher geistiger Wahrheit zu benutzen«. Die Ersetzung des Religionsunterrichts durch religionsgeschichtlichen oder religionskundlichen Unterricht hielt Rode für »nicht angängig« und »nicht im Sinne der Reichsverfassung«. Schulbeirat, Ausschuß für die Frage des Religionsunterrichts, Niederschrift der Sitzung vom 29. Januar 1921. StA OSB V, 196 a Bd. V.
- ¹⁰⁶ D. Heinz Beckmann, seit 1921 Hauptpastor an St. Nikolai, auf einer Veranstaltung des Protestantenvereins am 8. Dezember 1921, vgl. »Neue Hamburger Zeitung« Nr. 551 vom 9. Dezember 1921 (Versammlungsbericht).

- ¹⁰⁷ Ebd.
- ¹⁰⁸ Während die Richtlinien für den Religionsunterricht im 3. und 4. Grundschuljahr im Winter 1921/22 offenbar ohne Rücksprache mit Vertretern des Kirchenrats zustande gekommen waren (vgl. StA OSB V, 771 a Bd. III), setzte sich Schulrat Götze wegen der Richtlinien für den Religionsunterricht in der Volksschule (Hauptschule) im Sommer 1924 mit Senior D. Stage in Verbindung (Götze an Stage, 25. August 1924, AL KR, B. XVI. c. 68). Grundlage für die gemeinsamen Beratungen bildeten die entsprechenden preußischen Richtlinien (ebd.). — Ein Religionsbuch, das Bibelauszug, Katechismus und eine Auswahl von Kirchenliedern enthielt und so zusammengestellt war, daß es auch im Konfirmandenunterricht Verwendung finden konnte, war 1922 von D. Stage und Schulinspektor Heinrich bearbeitet worden. Protokoll der kommissarischen Beratungen zwischen Kirchenrat und Oberschulbehörde vom 15. Juni 1922, Ziff. 2 (StA OSB V, 600 a Bd. II).
- ¹⁰⁹ Reichsinnenminister Koch an die Unterrichtsverwaltungen der Länder, 7. April 1920; Reichsinnenminister Koch an die Senatskommission für die Reichs- und auswärtigen Angelegenheiten in Hamburg, 20. Januar 1921 (Mitteilung Kochs, daß er die in Hamburg praktizierte Form der positiven Willenserklärung nicht für verfassungswidrig halte), StA OSB V, 196 a Bd. V.
- ¹¹⁰ Regierungsdirektor Rudolf Flemming, der juristische Oberbeamte in der Oberschulbehörde, kennzeichnete den in Hamburg bestehenden Zustand im Frühjahr 1928 wie folgt: Eine »weltliche Schule im Rechtsinne« gebe es bisher in Hamburg nicht. Nach der Reichsgerichtsentscheidung vom 4. November 1920 dürfe sie auch, bevor das in Art. 146 Abs. 2 der Reichsverfassung in Aussicht gestellte Reichsschulgesetz ergangen sei, »nicht eingerichtet werden«. Das schließe aber nicht aus, »daß an einigen wenigen unserer Volksschulen tatsächlich um deswillen ein Religionsunterricht nicht stattfindet, weil sämtliche Kinder zum Religionsunterricht nicht angemeldet« seien. Flemming an Dr. Max Stiefelzieher, München, 19. März 1928, StA OSB V, 196 f.
- ¹¹¹ Schulz, Leidensweg, S. 111 ff.
- ¹¹² Sitzung des Kirchenrats, 8. September 1921, Protokollauszug 2, der die Ministeriumsbeschlüsse vom 7. September und auch den Wortlaut der Pastorenerklärung enthält. AL KR, B. XVI. c. 8.
- ¹¹³ Dr. Wilhelm Hertz an Senior D. Rode, 26. Juli 1921; Sitzung des Kirchenrats, 11. August 1921, Protokollauszug 13; Entwürfe von Dr. Hertz für ein Schreiben des Kirchenrats an den Deutschen Evangelischen Kirchenausschuß, für ein Schreiben an den Reichsminister des Innern sowie für eine Presseerklärung (ebd.). Den Anlaß zu der Initiative von Dr. Hertz hatte eine Erklärung des D. E. K. A. (»Die evangelischen Forderungen zur Schulfrage«) vom 10. Februar 1921 gebildet, die den Landeskirchen zur Äußerung zugestellt worden war; in dieser Erklärung wird die Simultanschule in ähnlicher Weise wie in der Hamburger Pastorenerklärung sehr viel geringer bewertet als die »evangelische Schule« (ebd.).
- ¹¹⁴ Vgl. Schulz, Leidensweg, S. 112 ff., wo Bestrebungen des Zentrums zur Gleichstellung aller drei Schularten dargestellt werden, ferner S. 84 ff., wo unter der Überschrift »Der Entwurf im Kreuzfeuer der öffentlichen Kritik« neben ablehnenden Äußerungen, so des Deutschen Lehrervereins,

- eine Reihe kritischer deutschnationaler und DVP-Stimmen ausführlich zitiert wird.
- ¹¹⁵ Ein Beschluß der Verwaltungsabbaukommission vom 10. Januar 1924, wonach eine Durchführung des Gesetzes bis auf weiteres nicht angängig sei, erleichterte Reichsinnenminister Dr. Jarres die Entscheidung, die er Anfang Februar 1924 den Ländern mitteilte. Ebd., S. 132.
- ¹¹⁶ D. Dr. Simon Schöffel (1880—1959), Studium in Erlangen und Leipzig, Lic. theol. und Dr. phil. in Erlangen; nach dem zweiten theologischen Examen Katechet an den Nürnberger Simultanschulen; 1909 Pfarrer, später Dekan in Schweinfurt; theologischer Ehrendoktor Erlangen April 1922 anlässlich des Amtsantritts als Hauptpastor an St. Michaelis in Hamburg. 1929 Präsident der Synode; 29. Mai 1933 Wahl zum Landesbischof, Hamburgischer Staatsrat, Mitglied des Geistlichen Ministeriums der Deutschen Evangelischen Kirche, aus diesen Ämtern ausgeschieden 1934 im Zusammenhang mit dem Kirchenkampf; 27. Februar 1946 erneut zum Landesbischof gewählt, 1. Dezember 1954 Ruhestand.
- ¹¹⁷ Vgl. Sitzung des Kirchenrats, 20. Juni 1924, Protokollauszug 16, AL KR, B. XVI. c. 9.
- ¹¹⁸ Ebd. — Daß der hamburgische Staat nach der Wiedereinführung des Religionsunterrichts seine Volksschule für eine Simultanschule im Sinne des Artikels 174 der Reichsverfassung hielt, ergibt sich aus einem Schreiben von Senator Krause an den Reichsminister des Innern vom 28. August 1925. Darin ist von denjenigen Ländern die Rede, »in denen eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule« bestehe. Krause betont ausdrücklich: »Zu ihnen gehört auch Hamburg«. StA OSB V, 137 a Bd. II.
- ¹¹⁹ Zur Subventionierung der katholischen Gemeindeschule ab 1920, die sich — von geringfügigen Zuschüssen zu den sächlichen Kosten abgesehen — hauptsächlich auf Zuschüsse zu den Lehrergehältern erstreckte, wie andere Privatschulen sie in der Inflationszeit auch erhielten, vgl. StA OSB V, 400 Bd. II und III.
- ¹²⁰ Sitzung des Kirchenrats, 20. Juni 1924, Protokollauszug 16, AL KR, B. XVI. c. 9.
- ¹²¹ Ebd.
- ¹²² Schöffel hatte die Bildung eines Ausschusses des Kirchenrats angeregt, der das Verhältnis von Staat, Kirche und Schule prüfen und klären sollte, eines Ausschusses, dem der liberale Hauptpastor D. Heinz Beckmann nicht anzugehören wünschte. (Sitzung des Kirchenrats, 11. Juli 1924, Protokollauszug 6, AL KR, B. XVI. c. 9). Dieser Ausschuss hat aber, soweit erkennbar, nicht ein einziges Mal getagt. (ebd.).
- ¹²³ Die positive Fraktion der Synode war bei den ersten Kirchenwahlen nach der Revolution am 30. November 1919 sprunghaft auf 40 Prozent der Mandate angewachsen. Durch die Kirchenwahlen vom November 1924 ergab sich folgende Sitzverteilung: positiv 79, liberal 46, neukirchlich (am weitesten links) 17, fraktionslos 3; für den Kirchenrat galt danach zunächst der Schlüssel 5 : 4 : 1, von 1927 an 5 : 3 : 1 (AL KR, B. III. z. 3, B. III. f. 8). Die Positiven forderten ab etwa Mitte der zwanziger Jahre die Bekenntnisschule, weil nicht mehr verbürgt sei, »daß der Religionsunterricht der allgemeinen Schule das Evangelium der Apostel und Reformatoren« lehre, und weil Deutsch- und Geschichts-

- stunde dem Religionsunterricht entgegenwirkten (Pastor Lic. Dr. Johannes Reinhard, Vorsitzender der positiven Fraktion, in: Hbg. Kirchenzeitung 6. Jg. Nr. 7 vom 20. Juli 1929, S. 114), die »Liberalen« wünschten die christliche, die Neukirchler die Simultanschule der Reichsverfassung.
- ¹²⁴ HLZ Nr. 33/34 vom 29. August 1925, S. 693 ff.
- ¹²⁵ In Art. 143 Abs. 1 RV heißt es, daß für die Bildung der Jugend »durch öffentliche Unterrichtsanstalten zu sorgen« sei und daß deren Einrichtung im Zusammenwirken von Reich, Ländern und Gemeinden erfolge. Nach Art. 144 Satz 1 RV. sollte das »gesamte Schulwesen« unter der »Aufsicht des Staates« stehen. Anschütz vertrat in seinem Verfassungskommentar die Auffassung, daß damit die »Herrschaft des Staates über die Schule« im Sinne des Gedankens »der reinen Weltlichkeit des öffentlichen Unterrichtswesens« zum Ausdruck komme, und zwar »unter Ablehnung aller kirchlichen Ansprüche auf diese Herrschaft«. (a.a.O., S. 579 f., vgl. auch S. 576).
- ¹²⁶ In der Bürgerschaft wies Senator Krause am 14. Oktober 1925 mit Recht darauf hin, daß in Hamburg 18 Körperschaften berechtigt seien, nach dem Schieleschen Entwurf für sich besondere Schulen zu beanspruchen (Sten. Ber. S. 693).
- ¹²⁷ Vgl. Theodor Blindmann, (DDP), Ein reaktionäres Reichsschulgesetz, in: »Hamburger Anzeiger« Nr. 203 vom 1. September 1925; Anfrage Blindmanns an den Senat (31. Sitzung BgSch., 30. September 1925, Sten. Ber., S. 634); Besprechung der Anfrage am 14. Oktober 1925, in der Blindmann für die DDP (Sten. Ber., S. 688 f.) und Senator Emil Krause für die SPD (Sten. Ber., S. 693 f.) den Schieleschen Entwurf entschieden ablehnten. Zur ablehnenden Haltung der Hamburger Reformbewegung vgl. Gustav Kühler, Kanossa (HLZ Nr. 38 vom 19. September 1925, S. 765), sowie die Kundgebung der Hamburger Lehrerschaft zum Reichsschulgesetzentwurf, die am 28. September 1925 in einer gemeinsamen Mitgliederversammlung der »Gesellschaft der Freunde« und des Volksschullehrerinnenverbandes beschlossen wurde (HLZ Nr. 40/41 vom 3. Oktober 1925, S. 825 ff.); ferner den Beschluß einer Schulbeiratsmehrheit vom 14. September 1925, mit dem die Oberschulbehörde ersucht wird, den Entwurf »mit allen Mitteln zu bekämpfen«. (Der Schulbeirat an die Oberschulbehörde, 24. September 1925, StA OSB V, 137a Bd. II).
- ¹²⁸ Die Ausführungen der DVP-Sprecherin in der Bürgerschaftsdebatte am 14. Oktober 1925, der Volksschullehrerin Elisabeth Pape, zeigen, daß die Hamburger DVP den Entwurf ablehnte, weil er die christliche Simultanschule außer acht ließ, daß sie aber die den Erziehungsberechtigten eingeräumte Möglichkeit, Bekenntnisschulen zu beantragen, im Prinzip begrüßte. (Sten. Ber. S. 691). Im Schulbeirat kritisierte Heinrich W. Witt-hoeft (DVP) als Sprecher des »Aufbau« sowohl den Entwurf als auch das Weimarer Schulkompromiß, dessen Aufhebung er beantragte. (vgl. den Bericht über die Sitzungen des Schulbeirats am 11. und 14. September 1925, HLZ Nr. 38 vom 19. September 1925, S. 777).
- ¹²⁹ Vgl. die abgewogene Rede des DNVP-Sprechers Prof. Bohnert am 14. Oktober 1925 in der Bürgerschaft (Sten. Ber., S. 696), vgl. ferner Schöffel und Studienrat Carl Bertheau in den Sitzungen des Schulbeirats am 11. und 14. September 1925 (HLZ Nr. 38 vom 19. September 1925, S. 775 ff.).

- ¹³⁰ Vgl. vor allem die Versammlung des Evangelischen Elternbundes am 30. November 1925, auf der Schöffel zum Thema »Reichsschulgesetzentwurf, Bekenntnisschule und Elternschaft« sprach. (»Hamburger Nachrichten« Nr. 566 vom 4. Dezember 1925). Über die Bezirksversammlungen des Evangelischen Elternbundes liegen erst nach Gründung des »Evangelischen Elternblattes« im Herbst 1926 regelmäßige Berichte vor. Vgl. aber weitere Presseberichte über Schöffels Referententätigkeit Anfang Dezember 1925: »Hamburger Fremdenblatt« Nr. 336 vom 4. Dezember 1925 (Bericht über Schöffels Vortrag im Schulwissenschaftlichen Bildungsverein über »Staat, Kirche und Schule«), »Hamburger Nachrichten« Nr. 569 vom 6. Dezember 1925 (Bericht über Schöffels Diskussionsbeitrag auf einer Vertreterversammlung des Schulbeirats zum Referat des ehemaligen sächsischen Kultusministers Prof. Dr. Seyfert, DDP, über »Bildung und Schule in der Reichsverfassung«).
- ¹³¹ Die »Freie evangelisch-lutherische Bekenntniskirche zu St. Anskar« war Körperschaft des öffentlichen Rechts durch Gesetz vom 29. September 1924 geworden, vgl. Hamb. GVOBl., S. 603.
- ¹³² Der Senatsentwurf, der den stufenweisen Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen ab Ostern 1926 vorsah, wurde einer breiteren Öffentlichkeit durch einen Aufsatz von Prof. Dr. Felix Bohnert, *Der Kampf um die Privatschule* (in: »Hamburger Nachrichten« Nr. 548 vom 24. November 1925) bekannt. Beschlossen wurde das Gesetz von der Bürgerschaft am 21. April 1926 (Sten. Ber., S. 414). Es trat jedoch wegen mehrfach aufschiebender reichsgesetzlicher Bestimmungen nicht in Kraft.
- ¹³³ Vgl. S. 478, Anm. 11. — St. Anskar war an der Erhaltung der St. Anskar- und der Elise-Averdieck-Schule interessiert.
- ¹³⁴ Vgl. S. 499, Anm. 2.
- ¹³⁵ Vom staatlichen Schulzwang zu staatlicher Zwangserziehung, Vortrag in der Elternversammlung am 17. Februar 1926 von Pastor Max Glage, Hamburg 1926 (StA OSB V, 154a Bd. I). Die Broschüre enthält auch den vollen Wortlaut der Eingabe vom 17. Februar 1926.
- ¹³⁶ Antrag des Vorstands der freien evangelisch-lutherischen Bekenntniskirche zu St. Anskar an den Senat vom 18. Oktober 1926, StA Senat, Cl. VII. Lit. He No. 5 Vol. 174.
- ¹³⁷ Unter den Vertretern des Schulbeirats, die an dieser Sitzung teilgenommen hatten, befand sich Pastor Erwin Stuewer, Mitglied des Evangelischen Elternbundes, durch den Schöffel über Einzelheiten unterrichtet worden sein dürfte. (StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 174). — Zu den Anträgen des Vorstands der Talmud-Tora-Realschule vom 21. Januar 1926 und des Vorstands der Deutsch-israelitischen Gemeinde vom 2. Februar 1926 vgl. ebd.
- ¹³⁸ Eingabe des Evangelischen Elternbundes an den Senat vom 30. Januar 1927 (StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 174), fast gleichlautend unter demselben Datum an die Oberschulbehörde (StA OSB V, 833).
- ¹³⁹ Zur »Plakat-Affäre« hatte am 16. September 1926 die Synode eine das Vorgehen der Oberschulbehörde und indirekt auch des Kirchenrats scharf verurteilende EntschlieÙung gefaÙt, die viel Aufsehen erregte (StA OSB V, 600 d). Der Verabschiedung dieser Resolution vorausgegangen waren Erklärungen der drei Fraktionen. Für die positive Fraktion hatte Schöffel betont, die Kirche könne ein solches Nebeneinander von Konkurrenz-

- plakaten nicht dulden, »denn dadurch würde ja vor den Kindern wenigstens der Anschein erweckt, als ob es zwei Wege zum Leben gäbe, die gleichberechtigt nebeneinander stünden und zum Ziel führten«, daß es »verschiedene Wahrheiten und Wege des Lebens gäbe«. Diese Äußerung zeigt besonders deutlich, daß Schöffel von der Simultanschule der Reichsversammlung, deren Aufgabe es war, den Pluralismus — wenn auch unter Schonung der »Empfindungen Andersdenkender« — zu integrieren, nichts wissen wollte. Vgl. dagegen die Erklärung Hauptpastor D. Beckmanns: »Gerade von uns kirchlich Liberalen erwarten und erbitten die Schulkreise das Vertrauen zur modernen Schule«; durch das Anbringen des Jugendweihe-Plakats sowie durch andere Vorfälle sei ein solches Vertrauen jedoch »außerordentlich erschwert«. (»Hamburger Nachrichten« Nr. 433 vom 17. September 1926, vgl. AL KR, B. III. f. 5).
- ¹⁴⁰ Bericht über die Gründungsversammlung sowie die Ansprachen Schöffels und Knolles auf dieser Versammlung in: »Hamburger Nachrichten« vom 31. Januar 1927, vgl. StA OSB V, 833.
- ¹⁴¹ Zum Wortlaut der Resolution vgl. ebd. Am 7. Februar 1927 wurde die Resolution von Knolle als Antrag sowohl der Oberschulbehörde als auch — mit zunächst 625 Unterschriften — dem Senat eingereicht. Weitere Übersendungen von Unterschriften erfolgten am 14. und 26. Februar sowie am 4. März 1927 (ebd.).
- ¹⁴² Zu der Verwaltungsgerichtsstreitsache der Leiterin der Milberg-Schule, Lyzealdirektorin Bertha Schmalfeldt, gegen die Oberschulbehörde vgl. StA OSB V, 122 k Bd. II; dort auch das OVG-Urteil vom 27. Januar 1927.
- ¹⁴³ Eingabe Schöffels vom 30. Januar 1927; Antrag Knolles vom 7. Februar 1927 (StA OSB V, 833 vgl. StA Senat, Cl. VII, Lit. He No. 5 Vol. 174), Theodor Knolle, Vom Verband ev. Elternschaften, in: »Evangelisches Elternblatt« Nr. 7 vom 11. April 1927 (Leitartikel).
- ¹⁴⁴ Knolle, a.a.O.
- ¹⁴⁵ Vgl. S. 457, Anm. 56.
- ¹⁴⁶ Knolle, a.a.O., — Für das in der Unterschriftensammlung zutage tretende Sozialgefälle in der evangelischen Elternbewegung ist eine Aufschlüsselung nach den vier verschiedenen Einsendungen noch von Interesse: Die Gruppe der Hamburger Familien und des gehobenen Bürgertums war in der ersten Einsendung mit 65,4, in der zweiten mit 59,9, in der dritten mit 45,9 und in der vierten mit 33,9 Prozent vertreten. Für die Mittelstandsgruppen beliefen sich die Anteile auf 32,8, 38,8, 49,9 und 57,8 Prozent. Die Gruppe der unteren Angestelltenberufe und der Arbeiter war jeweils mit 1,8, 1,3, 5,1 und 8,3 Prozent vertreten. Das heißt: Die Vordrucke kursierten zuerst in den Kreisen, die dem Verband am leichtesten erreichbar waren. Bei der vierten Einsendung ist deutlich zu erkennen, wie man bemüht war, auch die »unbemittelten« Kreise noch heranzuziehen (StA OSB V, 833).
- ¹⁴⁷ Theodor Blindmann, Private Volksschulen, in: »Hamburger Anzeiger« Nr. 60 vom 19. März 1927.
- ¹⁴⁸ Kirchenrat, Sitzung vom 8. Februar 1927, Protokollauszug 1 (AL KR, B. XVI. c. 27); vgl. das aus einem Entwurf Beckmanns hervorgegangene Schreiben des Kirchenrats an den Senat vom 10. Februar 1927, mit dem um Einrichtung solcher Schulen ersucht wird. Zur Begründung wird an-

geführt, daß der für Ostern 1927 angekündigte Abbau der privaten Vorschulen erfolge, ohne daß gleichzeitig den evangelischen Eltern Schulen ihres Bekenntnisses zur Verfügung stünden, die die katholische Bevölkerung seit langem habe und deren Einrichtung für jüdische Kinder sowie für Kinder von Anhängern der Freikirche St. Anshar bevorstehe.

- ¹⁴⁹ Bürgermeister Dr. Carl Petersen am 7. März 1927 als Vorsitzender einer Kommission aus Vertretern des Senats und der Oberschulbehörde, die eine Lösung der »z. Zt. schwebenden Schulfragen« vorbereiten sollte. In derselben Sitzung erklärte Senator Krause die »grundsätzliche Bereitwilligkeit der Oberschulbehörde zu Konzessionen«. Protokoll der Kommissionssitzung vom 7. März 1927, StA Senat, Cl. VII Lit. He No. 5 Vol. 174.
- ¹⁵⁰ Senator Krause in der Sitzung der gemischten Kommission für Schulfragen (vgl. oben, Anm. 149) am 13. Juli 1927, ebd.
- ¹⁵¹ Ebd. — Auch die von St. Anshar, vom Evangelischen Elternbund und von Knolles Elternschaftsverband beantragten privaten Bekenntnisschulen wurden nicht genehmigt, vgl. ebd., ferner StA OSB V, 833.
- ¹⁵² Umlaufs Einspruch erfolgte in der Sitzung der Oberschulbehörde am 17. Februar 1927 (Protokollauszug, StA OSB V, 788a), also offenbar mit der Absicht, zum Schuljahr 1927/28 Richtlinien für Lebenskunde nicht einzuführen; am 28. April beschloß die Behörde die Richtlinien (Protokollauszug, ebd.); das Rundschreiben Oberschulrat Götzes, mit dem die Richtlinien den Volksschulen, den Sonder- und Hilfsschulen übersandt wurden, trägt das Datum vom 14. Juni 1927 (StA OSB V, 771 a Bd. IV).
- ¹⁵³ Kirchenrat, Sitzung vom 8. Februar 1927, Protokollauszug 1, AL KR B. XVI. c. 27.
- ¹⁵⁴ Denkschrift Schöffels an den Kirchenrat vom 19. Mai 1927, AL KR, B. XVI. c. 33.
- ¹⁵⁵ Vgl. S. 374, dazu besonders S. 537, Anm. 59.
- ¹⁵⁶ Der Entwurf ist abgedruckt in: HLZ Nr. 27/28 vom 6. August 1927, S. 469 ff., die Begründung ebd. Nr. 33/34 vom 27. August 1927, S. 533 ff.
- ¹⁵⁷ Zur ablehnenden Haltung der Hamburger Reformbewegung vgl. HLZ Nr. 27/28 vom 6. August 1927, S. 476 ff., Nr. 33/34 vom 27. August 1927, S. 541 f., ferner das Flugblatt »Deutschlands Volksschule in Gefahr!«, mit dem die »Gesellschaft der Freunde« für den 9. September 1927 zu 19 Protestversammlungen in verschiedenen Stadtteilen Hamburgs einlud (AL KR, B. XVI. c. 33); zu der auf diesen Versammlungen verabschiedeten Resolution vgl. HLZ Nr. 38 vom 17. September 1927, S. 612 ff. (»Protestversammlungen gegen den Keudell'schen Entwurf«). Der Schulbeirat faßte am 12. August 1927 einen Mehrheitsbeschluß, mit dem er »schärfsten Protest« gegen den Entwurf erhob. (StA OSB V, 137a III, Mappe 1, vgl. HLZ Nr. 31/32 vom 20. August 1927, S. 526 ff.).
- ¹⁵⁸ Vgl. vor allem die »Kundgebung«, mit der Vorstandsschaft und Bezirksvorstände des Evangelischen Elternbundes im Oktober 1927 den Keudell'schen Entwurf »mit Freudigkeit« begrüßten und die Eltern zum Kampf für die Bekenntnisschule und für die »Wahrung unserer Elternrechte« aufriefen (»Evangelisches Elternblatt« Nr. 1, Oktober 1927, S. 1 f.). Für die Rechte im Schulbeirat vgl. das von Studienrat Carl Bertheau unterzeichnete Minderheitsgutachten vom 12. August 1927 (StA OSB V, 137 a III, Mappe 1). Für die Hamburger DNVP vgl. Prof. Dr. Felix Bohnert,

- Das Reichsschulgesetz und wir (in: »Hamburgische Deutschnationale Monatsschrift«, 8. Jg. Heft 10, Oktober 1927, S. 5 f.) sowie Carl Bertheau, Gegen die Schulpolitik des Senats (in: »Hamburger Nachrichten« Nr. 421 vom 9. September 1927), die beide den Entwurf, auch in seinen Auswirkungen für Hamburg, bejahen. Die Hamburger DVP lehnte im Gegensatz zu anderen Landesverbänden den Entwurf nicht prinzipiell, sondern nur wegen seiner überspannten Tendenz zur Zersplitterung des Schulwesens wie der Nation ab. (HLZ Nr. 35/36 vom 3. September 1927, S. 567 ff., wo zahlreiche Stellungnahmen aus DVP-Blättern auszugsweise wiedergegeben sind).
- ¹⁵⁹ »Evangelisches Elternblatt« Nr. 1, Oktober 1927, S. 2 (»Eltern — Wählt!«).
- ¹⁶⁰ Ebd. Nr. 2/3 vom 5. Dezember 1926, S. 4 (»Unpolitisch?«).
- ¹⁶¹ Als »Hamburger Denkschrift« wurden die »Bemerkungen und Anträge Hamburgs zum Entwurf eines Gesetzes zur Ausführung der Artikel 146 Abs. 2 und 149 der Reichsverfassung« (Senatsdrucksache Nr. 361), denen der Senat am 17. August 1927 zugestimmt hatte (StA OSB V, 137 a III, Mappe 1, vgl. auch HLZ Nr. 35/36 vom 3. September 1927, S. 557 ff.), in der Tagespresse besprochen. (vgl. »Hamburger Fremdenblatt« Nr. 20 a vom 20. Januar 1928).
- ¹⁶² Entschließung zum Reichsschulgesetz vom 20. Oktober 1927, AL KR, B. III. f. 6.
- ¹⁶³ AL, Niederschrift der 136. Sitzung der Synode am 20. Oktober 1927.
- ¹⁶⁴ Den Schriftwechsel mit der Oberschulbehörde hierüber eröffnete der Kirchenrat aufgrund einer Beschwerde des Pfarramts West-Eimsbüttel bezüglich der Volksschule Methfesselstraße am 9. November 1928. Schöffels Unterstützung bestand darin, daß er als Mitglied der Oberschulbehörde von dieser mehrfach Auskünfte über die Zahl der Volksschulen ohne Religionsunterricht erbat, die ihm nicht verweigert werden konnten. Zum ganzen Schriftwechsel vgl. StA OSB V, 196 e.
- ¹⁶⁵ Der Kirchenrat an die Oberschulbehörde, 23. März 1929, ebd.
- ¹⁶⁶ Der Kirchenrat an den Senat, 28. März 1929, ebd.
- ¹⁶⁷ Schöffel im September 1925 im Schulbeirat, vgl. den Bericht über die Sitzungen des Schulbeirats am 11. und 14. September 1925, HLZ Nr. 38 vom 19. September 1925, S. 778.
- ¹⁶⁸ Vgl. oben, S. 77 f.
- ¹⁶⁹ Zum neuen Jahre. Leitartikel Schöffels im »Evangelischen Elternblatt« Nr. 1, Januar 1930, S. 1.
- ¹⁷⁰ Bericht über die Sitzung des Schulbeirats am 12. August 1927, HLZ Nr. 31/32 vom 20. August 1927, S. 528.
- ¹⁷¹ Bericht über die Sitzungen des Schulbeirats am 11. und 14. September 1925, HLZ Nr. 38 vom 19. September 1925, S. 778.
- ¹⁷² »Der Aufbau« Nr. 4, April 1933, S. 6. Vgl. die Äußerungen Schöffels über seine Zusammenarbeit mit den Nationalsozialisten bei der Vorbereitung der Elternratswahlen. Er wußte, daß die dem NSLB angehörenden Lehrer mit seinen Schulforderungen nicht übereinstimmten. Trotzdem hatte er sie — als Voraussetzung für ihre Kandidatur auf den Listen der lutherischen Elternbewegung — zum Eintritt in den Evangelischen Elternbund aufgefordert. Schulausschuß des Kirchenrats, Protokoll der Sitzung vom 20. März 1933, AL KR, B. XVI. c. 56 b.

Zu II,3

- 1 Vgl. S. 78.
- 2 Diese Formulierung findet sich in den Leitsätzen zur Staatsbürgerkunde, die Prof. Dr. Paul Rühlmann von der Liga für Menschenrechte als Berichterstatter auf der Reichsschulkonferenz 1920 in Berlin aufstellte. Amtl. Bericht, a.a.O., S. 743.
- 3 Georg Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die deutsche Schulreform, a.a.O., S. 108.
- 4 Ebd., S. 108 f.
- 5 Hellmann, der auf der Deutschen Lehrerversammlung 1921 in Stuttgart über staatsbürgerliche Erziehung referierte, sah diese Idee, die er den »Geist der vollendeten Demokratie« nannte, »in besonders eindringlicher, schöner Weise« in der Präambel der Reichsverfassung sowie in deren Artikeln 1, 4, 133, 151, 153 und 155 ausgedrückt. Vgl. Hellmanns Vortrag in der »Gesellschaft der Freunde« am 28. April 1921 über das Thema »Staatsbürgerkunde — staatsbürgerliche Erziehung — Reichsverfassung«, Päd. Ref. Nr. 18 vom 4. Mai 1921, S. 140 f. (Versammlungsbericht).
- 6 Ebd.
- 7 Ebd.
- 8 Aufruf des Rates der Volksbeauftragten vom 12. November 1918, in: Johannes Hohlfeld (Hrsg.), Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart, 2. Band, Berlin o. J., S. 421.
- 9 Art. 130 und 176 RV.
- 10 Am 3. November 1930 eröffnete der Senat den Behörden, daß »Beamte, die Parteien und Organisationen unterstützen und fördern, die den gewaltsamen Umsturz der bestehenden Staatsordnung erstreben« — ausdrücklich genannt werden die NSDAP und die KPD —, die sich aus dem Beamtenverhältnis ergebende besondere Treuepflicht des Beamten gegenüber dem Staat verletztten und sich eines Dienstvergehens schuldig machten. Dies sei, verbunden mit nachdrücklicher Warnung, allen Beamten mitzuteilen. (Schulbehörde Personalstelle [künftig: SB PSt], B III b 1). Knapp zwei Monate vorher, am 14. September 1930, hatten jene Reichstagswahlen stattgefunden, durch die die NSDAP ihre Mandate von 12 auf 107, die KPD von 54 auf 77 hatten steigern können.
- 11 Zur Frage der Eidesverweigerung vgl. StA OSB V, 234 a.
- 12 Vgl. das Disziplinar- und Pensionsgesetz für die nichtrichterlichen Beamten vom 7. Januar 1884 in der Fassung der Gesetze vom 12. Februar, 15. März und 24. Juni 1920, Wulff, a.a.O., 3. Aufl., Bd. 1, Hamburg 1930, S. 420 ff. — Auf einer Besprechung der Kultusminister der Länder über die Mitwirkung der Schule beim Schutz der Republik am 19. Juli 1922 im Reichsinnenministerium berichtete Senator Krause, in Hamburg hätten Übertretungen einer von ihm erlassenen Verfügung »gegen Parteipolitik in der Schule« (vgl. S. 517, Anm. 14), zu »Maßregelungen« geführt. Ob es sich dabei um Disziplinarverfahren gehandelt hat, ist nicht genau ersichtlich. StA OSB V, 141 a Bd. 2, Protokoll.
- 13 Gesetz über die Pflichten der Beamten zum Schutze der Republik vom 21. Juli 1922 (Hamb. GVOBl. Nr. 93 vom 4. August 1922, S. 347 ff.). Danach war der Beamte »verpflichtet, in seiner amtlichen Tätigkeit für die verfassungsmäßige republikanische Staatsgewalt des Reiches und des

hamburgischen Staates einzutreten«. Untersagt war ihm alles, »was mit seiner Stellung als Beamter einer Republik nicht vereinbar ist«. Darunter fiel für die Lehrer ausdrücklich die Einwirkung auf »Zöglinge oder Schüler im Sinne mißachtender Herabsetzung der verfassungsmäßigen republikanischen Staatsform oder der verfassungsmäßigen Regierungen des Reiches oder eines Landes oder ihrer Mitglieder«. Zuwiderhandlungen sollten als Dienstvergehen disziplinarisch bestraft werden, im Wiederholungsfall mit Dienstentlassung.

- 14 Rundverfügung Krauses an alle Schulleitungen vom 1. September 1921, StA OSB V, 897 a vgl. 196 c.
- 15 William Lottig, Offener Brief an Karl Muthesius, HLZ Nr. 44 vom 30. Oktober 1926, S. 784, vgl. J. Gebhard, Das Schicksal der Versuchsschule Berliner Tor (ebd. Nr. 9 vom 1. März 1930, S. 206): »Mehr als anderswo sind wohl hier die Spannungen des wirtschaftlichen Lebens, der Politik, der Weltanschauungen zum Austrag gekommen, in der Schulgemeinde und bis in die Klassenarbeit hinein«.
- 16 In einer publizistischen Kontroverse mit dem der DVP angehörenden Volksschullehrer und späteren Schulrat Wilhelm Grünewald über »Politik und Schule« führte Dr. Wilhelm Hans, einer der wenigen sozialdemokratischen Oberlehrer Hamburgs, 1922 treffend aus: Die rechtsstehenden Lehrerkreise wollten »gar nicht die Politik überhaupt aus der Schule heraus haben, sondern nur die Grundsätze der andern als der eigenen Parteien nicht in die Schule hineindringen lassen«. HLZ Nr. 26 vom 28. Juni 1922, S. 399.
- 17 Den Unterschied zwischen Parteipolitik und solchen politischen Äußerungen, die den rechtsstehenden Lehrern als unpolitisch und daher die Gesamtheit angehend galten, erläuterte der Oberlehrer am Johanneum und deutschnationale Abgeordnete Prof. Dr. Kuno Ridderhoff der Bürgerschaft auf Zurufe »Kaisersgeburtstag, Sedan!«, durch die angedeutet werden sollte, daß die Schule vor 1918 sehr wohl politisiert gewesen sei. Ridderhoff antwortete: »Da war keine Spur von Politik darin, sondern es war eine allgemeine Volkssache«. 23. Sitzung Bgsch., 25. Juni 1924, S. 355.
- 18 Konrad Haenisch, Entschiedene Schulreform. »Vorwärts« vom 9. und 10. Oktober 1919, Nachdruck in: Päd. Ref. vom 22. Oktober 1919, S. 280 f.
- 19 Als Kandidaten zur Bürgerschaft wurden von den verschiedenen Parteien 1921: 21 (davon 14 SPD), 1924: 32 (davon 11 SPD), 1932: 32 (davon 16 SPD) Volksschullehrer bzw. Schulaufsichtsbeamte und Gewerbelehrer, die aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangen waren, aufgestellt. Statistische Mitteilungen, Nr. 11, 15, 29.
- 20 Mitglieder der Bürgerschaft waren 1921: 14 (2 KPD, 6 SPD, 3 DDP, 2 DVP, 1 DNVP), 1924: 15 (2 KPD, 7 SPD, 3 DDP, 1 DVP, 1 DNVP, 1 Nationalsozialistische Freiheitspartei/NSDAP), 1932: 9 (1 KPD, 5 SPD, 1 DDP, 1 DNVP, 1 NSDAP) Volksschullehrer bzw. Schulaufsichtsbeamte und Gewerbelehrer, die aus dem Volksschullehrerstand hervorgegangen waren, ebd.
- 21 Vgl. Art. 143 Abs. 2 RV. — Auf der 5. Tagung des Reichsschulsausschusses, 27. bis 29. April 1922, ließ der Reichsminister des Innern einen »Bericht über den Stand der Lehrerbildungsfrage« erstatten. (StA OSB V, 114 b, Bd. IV). Am 12. Januar 1923 lehnte das Reichskabinett unter Hinweis

- auf die Finanzlage die Übernahme von Folgekosten aus dem Gesetzentwurf über die Lehrerbildung ab (vgl. HLZ Nr. 5 vom 31. Januar 1923, S. 70 f.), am 7. Januar 1924 zog das Kabinett wegen der finanziellen Lage sowie wegen der Verpflichtungen von Reich und Ländern den Entwurf zurück (vgl. Helmreich, a.a.O., S. 174 f.).
- ²² Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Nr. 190) vom 13. August 1926, Verhandlungen zwischen Senat und Bürgerschaft 1926, S. 435 ff.; Bürgerschaftsdebatte vom 29. September 1926 (Sten. Ber., S. 900 ff.); Verabschiedung des Gesetzes am 15. Dezember 1926 (Sten. Ber., S. 1188 ff.); Wortlaut des Gesetzes, vgl. Wulff, a.a.O., 3. Aufl. Bd. 4, Hamburg 1930, S. 966 ff. — Zur Auseinandersetzung um die Lehrerbildung in Hamburg vgl. ferner die Beratungen und Beschlüsse des Schulbeirats über den Gesetzentwurf vom 18. Januar und 12. Dezember 1924 (HLZ Nr. 5 vom 26. Januar 1924, S. 62 f., Nr. 8 vom 21. Februar 1925, S. 180, vgl. AGdFr. 411) sowie die Versuche des »Bundes deutscher Akademiker zu Hamburg« (Denkschrift gegen die Senatsvorlage vom Herbst 1926) und des Hamburger Philologenvereins (Erklärung zur Lehrerbildungsfrage vom 23. November 1926), HLZ Nr. 44 vom 30. Oktober 1926, S. 776 f., S. 783, Nr. 49 vom 4. Dezember 1926, S. 886.
- ²³ Da eine Behandlung des Problems der Lehrbesoldung den Rahmen der vorliegenden Untersuchung sprengen würde, sei hier nur allgemein verwiesen auf die zahlreichen Beiträge zu dieser Frage in der »Pädagogischen Reform« (1919/1921) und in der »Hamburger Lehrerzeitung« (1922 ff.), vor allem auf Gustav Küchler, Die Tragödie eines Standes. (HLZ Nr. 1/2 vom 9. Januar 1926, S. 7 ff.).
- ²⁴ Gegen »ein paar Dutzend« Stimmen billigte eine allgemeine hamburgische Lehrerversammlung am 15. März 1920 in einer Resolution, in der sie versicherte, »treu ihrem Eid auf dem Boden der Verfassung treu zur Regierung zu stehen«, den Streik, zu dem die drei Volksschullehrervereine im Einverständnis mit dem Beamtenrat, der Hamburger Ortsgruppe des Deutschen Beamtenbundes und der Streikleitung des Gewerkschaftskartells aufgerufen hatten. Päd. Ref. Nr. 12 vom 24. März 1920, S. 100 f. (»Unser Streik«).
- ²⁵ Vgl. den Bericht darüber, ebd.
- ²⁶ Die Angriffe von konservativer Seite begannen mit dem Aufsatz des Oberlehrers Dr. Theodor Mühe »Gemeinschaftsschulen« (»Der Aufbau« Nr. 13 vom 27. März 1920, S. 101 ff.), in dem unterstellt wird, man versuche in diesen Schulen, »die Jugend planmäßig im Geiste des Sozialismus, das heißt also einer Weltanschauung zu erziehen, wie sie sich in den drei Parteien der S.P.D., der U.S.P. und der K.P.D. verkörpert«. Vgl. ferner das Flugblatt des »Wahlausschusses der Fraktion der Rechten« zu den Schulbeiratswahlen 1922, in dem behauptet wird, in den Gemeinschaftsschulen herrsche »sozialistisch-kommunistische Weltanschauung«. (AL KR, B. I. m.).
- ²⁷ Bericht Carl Fr. Wagner im Auftrag der Schule Telemannstraße 10, Päd. Ref. Nr. 24 vom 15. Juni 1921, S. 188.
- ²⁸ Zehn Jahre Versuchsschule Telemannstraße 10, HLZ Nr. 18 vom 4. Mai 1929, S. 369.
- ²⁹ »Hamburger Echo« Nr. 409 vom 2. September 1921.
- ³⁰ »Hamburger Nachrichten« Nr. 217 vom 12. Mai 1925.

- 31 Der »Junglehrerbund Baldur« wurde im November 1920 gegründet; sein »Schutzherr« war der »Dichter« Friedrich Lienhard, sein Vorsitzender 1921 Heinrich Oberbeck, vgl. den Bericht über das erste »Jahresfest« am 10. November 1921 (»Der Aufbau« Nr. 47 vom 19. November 1921, S. 3 des Umschlags). Die »Vereinigung Aufbau«, die in den ersten Nachkriegsjahren noch eine Sammelbewegung aller schulpolitisch konservativen Kräfte in Lehrer- und Elternschaft war, stellte dem Bund regelmäßig ihr Organ für Versammlungsberichte und für Werbezwecke zur Verfügung. Über die Mitgliederzahl des Baldurbundes finden sich weder im »Aufbau« noch in den Akten der Oberschulbehörde nähere Angaben.
- 32 Vgl. das Schreiben des Polizeipräsidenten Campe an die Oberschulbehörde vom 15. Dezember 1922, aus dem hervorgeht, daß der »Junglehrerbund Baldur« durch Verfügung der Polizeibehörde vom 1. Juli 1922 aufgrund der Verordnung zum Schutz der Republik verboten und aufgelöst worden war. StA OSB V, 154 b Bd. I.
- 33 Als Festredner bei germanisch-christlichen Feierstunden des Baldurbundes fungierte der prominente »positive« Pastor Lic. Dr. Johannes Reinhard, Harvestehude. Am 18. »Ostermond« 1921 hielt Reinhard für den Bund eine Lutherfeier, bei der »in den Herzen der Baldurbrüder« das Gelübde »glühte«, »mit lutherschem Mut den Kampf gegen alles Wesensfremde und deutschem Sinn und Glauben Feindliche« zu führen. (»Der Aufbau« Nr. 18 vom 30. April 1921, S. 2 des Umschlags). Am 20. Juni 1921 hielt Reinhard bei dem als germanische »Heldengedenkfeier« gestalteten Sonnenwendfest des Bundes die »Gedenkrede« (ebd. Nr. 27 vom 2. Juli 1921, S. 2 des Umschlags). Am 4. »Julmond« 1921 war den Mitgliedern des Baldurbundes bei einem Vortrag Reinhard's Jesus »gegenwärtig als der deutsche Heiland« (ebd. Nr. 50 vom 10. Dezember 1921, S. 2 des Umschlags; Hervorhebung im Text).
- 34 Vgl. den Bericht Oberbecks über die Arbeitsversammlung des Bundes am 8. »Hartung« 1921, ebd. Nr. 12 vom 19. März 1921, S. 2 des Umschlags.
- 35 Ebd.
- 36 Otto Wommelsdorff, Zur politischen Bildung (HLZ Nr. 46 vom 27. November 1928, S. 880), Entgegnung auf Max Baumann, Aufgabe der politischen Bildung (ebd. Nr. 43 vom 27. Oktober 1928, S. 797 ff.).
- 37 Wommelsdorff, a.a.O.
- 38 Ebd.
- 39 Max Fehring, Großstadt und Tradition, HLZ Nr. 22/23 vom 30. Mai 1925, S. 537.
- 40 Max Fehring, Zur Neuordnung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, Päd. Ref. Nr. 30/31 vom 27. Juli 1921, S. 230, vgl. ebd. Nr. 27 vom 6. Juli 1921, S. 213 ff. Weitere Beiträge zum selben Thema: Herbert Freudenthal, ebd. Nr. 36 vom 7. September 1921, S. 261 f., Max Fehring/Herbert Freudenthal, ebd. Nr. 37 vom 14. September 1921, S. 269 ff.
- 41 Max Fehring, Großstadt, S. 538.
- 42 Ulrich Peters/Max Fehring/Paul Wetzel/Herbert Freudenthal u. a., Deutsche Lebens- und Kulturbilder in vergleichenden Zeittafeln, Frankfurt a. M. 1924. — Dieses für die Mittelstufe der höheren Schulen und für die Oberstufe der Volksschulen bestimmte Werk wurde durch Wilhelm Westermann, einen Vertreter der Reformbewegung, äußerst kritisch beurteilt (HLZ Nr. 40/41 vom 11. Oktober 1924, S. 633 ff.). Es ist daher

- nicht abzuschätzen, wieweit dieses Buch von den Hamburger Volksschullehrern im Unterricht verwendet wurde.
- 43 Max Fehring, *Geschichtsunterricht und Nationalsozialismus*, HLZ Nr. 25/26 vom 24. Juni 1933, S. 357 ff.
- 44 Gertrud Bäumer, *Schule und Republik*, »Neue Hamburger Zeitung« Nr. 339 vom 23. Juli 1922.
- 45 Zu den Ergebnissen, die die KPD in Hamburg 1921 bis 1932 bei den Reichstags- und Bürgerschaftswahlen erzielte, vgl. Jochmann, *Nationalsozialismus*, Anlage 5.
- 46 Das von der »Volkszeitung« beanstandete Gedicht »Der Genius« beginnt mit der Strophe: »Gewitter drückt auf Sanssouci; / Ich stand im Park und schaute / zum Schloß hinan, das ein Genie / für seine Seele baute. / Und Nacht: Aus schwarzer Pracht ein Blitz / vom Himmel jäh gesendet, / und oben steht der alte Fritz, / wo die Terrasse endet.« »Hamburger Volkszeitung« Nr. 154 vom 5. Juli 1922.
- 47 Ebd., zum Vorgang vgl. StA OSB V, 154 a Bd. I.
- 48 Vermerk des Landesschulrats Prof. Umlauf vom 19. Oktober 1922 für Oberregierungsrat Flemming, ebd.
- 49 Diese Formulierung findet sich im Schreiben des Schulleiters E. Lübker von der Knaben-Volksschule Knauerstraße 22 in Eppendorf an die Oberschulbehörde vom 12. Juli 1922, ebd.
- 50 Max Giese, dessen Sohn die Anton-Rée-Schule besuchte, an die Oberschulbehörde, 4. Juni 1921, vgl. das Schreiben des Schulleiters E. Lübker an die Oberschulbehörde vom 12. Juli 1922, ebd.
- 51 Vermerk Krauses vom 27. Juni 1921, ebd.
- 52 Kreisschulrat von Borstel an den Leiter der Volksschule Sachsenstraße 41, H. Prelle, 12. Februar 1923. Ähnlich verfuhr die Behörde auch in den übrigen Fällen, zuletzt im Juni 1931 (ebd.). Im Sommer 1926 widersetzten sich kommunistische Eltern der Volksschule Stresowstraße 16 der Teilnahme ihrer Kinder am Einüben des Deutschlandliedes für den Verfassungstag. Hier empfahl Landesschulrat Prof. Umlauf Beschränkung auf die 3. Strophe. (StA OSB V, 372 f, Bd. III).
- 53 In der »Hamburger Volkszeitung« Nr. 186 vom 10. August 1928 wurden die »Arbeitermütter« aufgerufen, ihre Kinder »nicht in die Schule zu den Verfassungsfeiern« zu schicken. »Euch und euren Kindern wird man einreden«, heißt es in diesem Aufruf, »daß die Weimarer Verfassung für euch geschaffen ist, euch in allen Nöten Schutz und Hilfe gewährt«. Mit dieser Verfassung feiere man aber »den Schutz des Geldsacks, den Gummi knüppel, alle politische Entrechtung und wirtschaftliche Knechtung des Proletariats«. Ein »Hohn« sei diese Verfassung »auf die Wirklichkeit«. Vgl. StA OSB V, 372 g.
- 54 Sitzung der Oberschulbehörde, 19. April 1923, StA OSB V, 154 c Bd. I (Protokollauszug).
- 55 Ebd.
- 56 Bezirksleitung Wasserkante der KPD, Agitprop, Hamburg, Februar 1927, Referentenmaterial Nr. 6 (Abschrift), Anlage zum Polizeibericht Nr. 3 vom 19. März 1927, Fotokopie, Forschungsstelle, Ordner 1927.
- 57 Ebd.
- 58 »Bericht des Lehrkörpers der Schule Holstenwall 16 über kommunistische Hetzarbeit in der Schule« vom 20. Oktober 1927 (StA OSB V, 154 c

- Bd. I). Vgl. die Ausführungen Senator Krauses am 21. Oktober 1927 im Senat (StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1929, S IV/115, Protokollauszug).
- 59 Bericht des Pädagogischen Ausschusses des Schulbeirats über die kommunistische Agitation in den Schulen, Berichterstatter Hans Brundkhorst, Abdruck in: HLZ Nr. 14/15 vom 14. April 1928, S. 291 f.
- 60 Rundverfügung Senator Dr. Nöldekes (als Vertreter Krauses) an die Schulleitungen aller öffentlichen Schulen Hamburgs vom 21. April 1931, StA OSB V, 154 b Bd. II.
- 61 Vgl. die Ausführungen der Vertreter von Justiz- und Polizeibehörde sowie des Regierungsdirektors Flemming von der Oberschulbehörde bei einer Besprechung dieser Vorgänge am 31. Januar 1928, StA OSB V, 154 e Bd. I (Niederschrift Flemmings).
- 62 Ebd.
- 63 D. Hoppe an Lehrer Steffen, 3. November 1927 (Abschrift), StA OSB V, 154 e Bd. I.
- 64 Im Gegensatz zu Gotthard Jasper, der in seiner Untersuchung »Der Schutz der Republik«. Studien zur staatlichen Sicherung der Demokratie in der Weimarer Republik 1922—1930, Tübingen 1963. (Tübinger Studien zur Geschichte und Politik Nr. 16), Kapitel 9 d: »Republikenschutz und Schule«, S. 259 ff., das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung einseitig unter dem Begriff des »konstruktiven Republiksschutzes« sieht und überdies die Toleranzklausel des Art. 148 unberücksichtigt läßt, wird im vorliegenden Zusammenhang die Frage so formuliert, wie sie sich damals für die Unterrichtsverwaltungen, die Lehrer *und* die Eltern stellte.
- 65 Bericht des Pädagogischen Ausschusses, a.a.O., S. 291.
- 66 Vgl. unten, Anhang, Tabelle 6 c.
- 67 Zu den Bemühungen um die Gleichstellung vgl. Schultess, Oberlehrerverein, S. 18 und passim, sowie Jahresberichte des Oberlehrervereins 1901/02 (S. 3), 1904/05 (S. 3). Zur Erreichung der Gleichstellung mit der Gehaltsordnung für die Hamburgischen Beamten vom 7. Juni 1912 vgl. Jahresbericht des Oberlehrervereins 1912/13 (S. 3).
- 68 Die verfassungsmäßige Grundlage hierfür bildete Art. 109, Abs. 3 RV, wonach, abgesehen von den akademischen Graden, Titel nur verliehen werden durften, »wenn sie ein Amt oder einen Beruf bezeichnen«. — Gegen die Praxis des Hamburger Senats nach 1919 Theodor Mühe, Eine Professorenfrage (in: »Der Aufbau« Nr. 2 vom 10. Januar 1920, S. 15 f.). Dazu vgl. StA OSB V, 262 a. — Mit dem hamburgischen Beamtenbesoldungsgesetz vom 24. Juni 1920 (Wulff, a.a.O., 3. Aufl. 1930, Bd. I S. 291 ff.) wurde für die Oberlehrer in der »Professorenfrage« der bis 1918/19 erreichte Zustand eingefroren.
- 69 In der Bürgerschaft forderte Prof. Dr. Kuno Ridderhoff (DNVP) im Juni 1924 den Senat auf, er solle sich besinnen, »che er einer einzigen Beamtengruppe die ihr gebührende Amtsbezeichnung vorenthält« (23. Sitzung Bgsch., 25. Juni 1924, Sten. Ber., S. 354). — Zur bevorstehenden Einführung des »Studienrats« in Hamburg vgl. HLZ Nr. 25 vom 20. Juni 1925, S. 590 f. (*Gegen eine Amtsbezeichnung für Lehrer*), ferner Nr. 4 vom 23. Januar 1926, S. 67 (*Letzte Drahtnachricht aus China*).

- 70 Rudolf Friedrich, *Verfassung und höhere Schule*, HLZ Nr. 29/30 vom 10. August 1929, S. 576.
- 71 Ebd.
- 72 Ohly, a.a.O., S. 42 f.
- 73 Beschwerde Hermann Reisners an die Oberschulbehörde vom 21. Januar 1921 und Stellungnahme der Lehrerin Irma Lehmkuhl, Neues Lyzeum am rechten Alsterufer, an Schulrat Prof. Schober vom 24. Januar 1921, StA OSB V, 905 d.
- 74 Anschütz, a.a.O., S. 593 f.
- 75 Der stellvertretende Direktor der Oberrealschule auf der Uhlenhorst, Prof. Dr. Böhme, an die Oberschulbehörde, 1. Februar 1919, StA OSB V, 154 b Bd. I.
- 76 Über derartige Schulgemeinden gibt der Bericht des Oberlehrers Paul Hoffmann von der Oberrealschule St. Georg vom 2. Januar 1920 an die Oberschulbehörde Aufschluß. Die St. Georger Schulgemeinde »versammelte sich regelmäßig in der sechsten Stunde in der Aula, um einen Vortrag zu hören, dem immer der deutsche Gedanke zu Grunde lag, vaterländische Lieder zu singen und Gedichte zu hören«. Der Leitgedanke dieser Schulgemeinden sei gewesen: »So lange es Deutschland gut ging, waren wir auf unser Deutschtum stolz. Jetzt in der Not gilt unsere Liebe in verstärktem Maße unserm armen Vaterland. Wir wollen zu erkennen suchen, was es an Schwerem ertragen muß; wir wollen den auf uns entfallenden Teil der Mühsale übernehmen und uns zu dieser Aufgabe stärken durch das Beispiel bedeutender Männer und Frauen aus der deutschen Geschichte. Ein Kampf gegen die gegenwärtige Regierung wurde nie in Erwägung gezogen. . . .«. StA OSB II, A 10 Nr. 50.
- 77 Beschwerde »einer Anzahl republikanisch gesinnter Eltern« der Hansa-Schule an deren Elternrat vom 3. September 1921 (Abschrift); das Lehrerkollegium der Hansa-Schule in Bergedorf an die Oberschulbehörde, 14. September 1921, StA OSB V, 154 b Bd. I.
- 78 Daß der Schulleiter des Johanneums, Prof. Dr. Edmund Kelter, noch 1930 am 2. September seine »Schulgemeinde«, wenn auch in der Turnhalle und im Zusammenhang mit Vorbereitungen für ein Sportfest, an die Bedeutung der 60 Jahre zurückliegenden Schlacht bei Sedan erinnert hat, bestätigt er selbst in einem Schreiben an die Oberschulbehörde vom 23. Oktober 1930, (StA OSB II, A 1 Nr. 50). Kelter antwortete damit auf eine Behauptung der Zeitschrift »Der Schulkampf«, des Organs der sozialistischen höheren Schüler, er habe die Vorkehrungen für das Turnfest dazu benutzt, »eine markige Rede über die Sedanschlacht« zu halten (vgl. auch StA OSB V, 897 b Bd. I).
- 79 Ohly, a.a.O., S. 51.
- 80 Das Lehrerkollegium der Hansaschule in Bergedorf an die Oberschulbehörde, 14. September 1921, StA OSB V, 154 b Bd. I.
- 81 »Der Aufbau«, Nr. 30/31 vom 19. August 1922, S. 182 (»Gegen Helden und Heldenverehrung«).
- 82 Ohly, a.a.O., S. 40.
- 83 Ebd., vgl. auch S. 46 f.
- 84 Päd. Ref. Nr. 37 vom 10. September 1919, S. 236.
- 85 »Die Eltern wünschen, daß die Kinder unterrichtet werden«, machte auf der allgemeinen Lehrerversammlung am 15. März 1920 Oberlehrer Walter

- Classen von der Oberrealschule St. Georg geltend. Bei einer Besetzung Hamburgs hätte der Beamtenstreik »14 Tage dauern können. Sollten wir solange die Kinder aus der Schule halten?«. Päd. Ref. Nr. 12 vom 24. März 1920, S. 100 f.
- 86 Ebd. — Ohly berichtet, bereits Ende September 1919 seien acht Primaner der Hansa-Schule zu den Bahrenfeldern gegangen (a.a.O., S. 45). Das waren weit mehr als die Hälfte aller Bergedorfer Abiturienten der Jahre 1920/21 (ebd., S. 72 f.).
- 87 Dieses Zitat aus der von Ridderhoff redigierten Zeitschrift »Sonnenschein«, Ausgabe vom 22. Juni 1922, teilte der SPD-Abgeordnete Richard Ballerstaedt am 26. Juli 1922 bei den Beratungen über den Entwurf eines Gesetzes über die Pflichten der Beamten zum Schutz der Republik in der Bürgerschaft mit, Sten. Ber., S. 868.
- 88 Zuerst in: Max Leuteritz, Die Reaktion, »Hamburger Echo« Nr. 568 vom 7. Dezember 1919 (Leitartikel); stark abschwächend bestätigt durch Bericht Bohnerts an die Oberschulbehörde vom 3. Januar 1920, StA OSB II, A 10 Nr. 50.
- 89 Max Leuteritz, a.a.O.
- 90 Sitzung der Sektion II, 20. Januar 1920, Protokollauszug. Der Protokollentwurf hatte den von Brütt für die endgültige Fassung gestrichenen Zusatz »mit Rücksicht auf die Schüler« enthalten, der darauf schließen läßt, daß die Sektion II »Angriffe gegen die Regierung« im übrigen nicht für unberechtigt hielt. StA OSB II, A 10 Nr. 50; OSB V, 154 a Bd. I.
- 91 StA OSB V, 897 a, vgl. 196 c.
- 92 Wilhelm-Gymnasium, Lehrerkonferenz vom 9. September 1921, Protokollauszug, StA OSB V, 154 a Bd. I.
- 93 Landesschulrat Prof. Umlauf an das Wilhelm-Gymnasium, 15. September 1921, ebd. (Hervorhebung im Text).
- 94 Rundverfügung Krauses an sämtliche Schulleitungen vom 1. Juli 1922, ebd.
- 95 Vgl. die amtliche Niederschrift über die Konferenz der Länderkultusminister am 19. Juli in Berlin (StA OSB V, 141 a Bd. II). Die dabei aufgestellten Richtlinien, die sich auf die Lehrbücher der Geschichte, auf den staatsbürgerlichen Unterricht nach Art. 148 RV., auf die Lehrpläne und auf die Ausbildung der Lehrer sowie auf die Einrichtung eines Ausschusses beim Reichsinnenministerium zur Förderung dieser Fragen bezogen (ebd.), wurden von Landesschulrat Prof. Umlauf am 28. Juli 1922 den Oberbeamten der Oberschulbehörde, einigen Senatoren sowie einer Reihe von Professoren der Universität Hamburg zur Vorbereitung hamburgischer Maßnahmen zugänglich gemacht (ebd.).
- 96 StA OSB V, 897 a.
- 97 Gotthard Jasper (a.a.O., insbes. S. 269 ff.) übernimmt aufgrund seines einseitigen Frageansatzes im »konstruktiven Republikschutz« als Historiker zu weit gehend die nach 1945 von erziehungswissenschaftlicher Seite vorgetragene Kritik an den Grundsätzen zur staatsbürgerlichen Erziehung in der Weimarer Zeit, und zwar einschließlich normativer Wertungen wie etwa dieser: man vermisse in damals aufgestellten Tugendkatalogen »die guten und notwendigen Eigenschaften eines Demokraten« (S. 269). Die Frage, welches diese Eigenschaften seien, mußte sich — was der Historiker im Gegensatz zum Erziehungswissenschaftler zu berücksichtigen hat —

nach 1945 aus veränderter Perspektive und aufgrund eines erweiterten Erfahrungs- und Erkenntnisstandes anders stellen als in den zwanziger Jahren. — Zur heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion vgl. Hermann Giesecke, *Didaktik der politischen Bildung*, München 1968, vor allem die Bibliographie.

- ⁹⁸ Für diesen Lehrgang hatte die Oberschulbehörde große Namen in Aussicht genommen: Ernst Troeltsch, der wegen anderweitiger Inanspruchnahme absagte (Troeltsch an Umlauf, 26. August 1922, StA OSB V, 141 a Bd. II); Friedrich Meinecke, dem zunächst das angebotene Honorar zu niedrig war (er verlangte etwa 50 Dollar in Papiermark) und der schließlich mit der Begründung, er könne das daraufhin erhöhte Honorar für sich nicht beanspruchen, wenn es nur für ihn durchgesetzt würde, endgültig absagte (Meinecke an Umlauf, 18. und 29. September 1922, ebd.); ferner Willy Andreas, der wegen Überarbeitung absagte (Andreas an Umlauf, 25. August 1922, ebd.). Vorgetragen haben in der zweiten und dritten Oktober-Woche 1922 die Professoren Paul Natorp, Marburg, über »Die geistigen Grundlagen deutscher Erziehung«; Theodor Litt, Leipzig, über »Geschichtliches Denken und Weltanschauung«; Albrecht von Mendelssohn-Bartholdy, Hamburg, über »Erziehung zum Rechtsbewußtsein«; Rudolf Laun, Hamburg, über »Volk und Staat« sowie wahrscheinlich der Jurist Moritz Liepmann und der Philosoph Ernst Cassirer, beide Hamburg. Die pädagogisch-didaktischen Vorträge hielten der Volksschullehrer C. August Hellmann über »Erziehung zum Volksstaat durch die Volksschule« und Oberlehrer Dr. Ulrich Peters vom Wilhelm-Gymnasium über »Erziehung zum Volks- und Staatsbewußtsein in der höheren Schule«. Die Oberschulbehörde hatte in einem Rundschreiben vom 29. September 1922 die Erwartung ausgesprochen, daß von jeder Schule eine oder mehrere Lehrkräfte an den Vorträgen teilnahmen. Im Winterhalbjahr 1922/23 sollten im Anschluß an diese Vorträge Arbeitsgemeinschaften für staatsbürgerliche Erziehung eingerichtet werden (ebd.).
- ⁹⁹ »Der Aufbau« Nr. 26/27 vom 1. Juli 1922, S. 161.
- ¹⁰⁰ »Hamburger Nachrichten« Nr. 436 vom 19. September 1922 (»Zum Schutze der Republik«).
- ¹⁰¹ »Hamburger Nachrichten« Nr. 445 vom 23. September 1922.
- ¹⁰² Wilhelm Lamszus/Adolf Jensen, Welche Maßnahmen kann der Staat ergreifen, um künftighin für seine Schule die geborenen Erzieher zu gewinnen und Lehrer aus innerer Berufung heranzubilden? HLZ Nr. 41 vom 18. Oktober 1922, S. 576.
- ¹⁰³ »Der Aufbau« Nr. 36, Oktober 1922, S. 5.
- ¹⁰⁴ Theodor Körner, Der deutsche Oberzug am Wilhelm-Gymnasium und die philosophische Fakultät der Universität Hamburg, »Der Aufbau« Nr. 12 vom 19. März 1921, S. 122.
- ¹⁰⁵ Zur Vorgeschichte der Deutschkundebewegung vgl. Herman Nohl, Die Deutsche Bewegung in der Schule (1925), in: Herman Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 39 ff., ferner die Dissertation seines Schülers Rudi Joerden, a.a.O. — Von den Veröffentlichungen Hamburger Deutschkundler seien genannt Peter Petersen, Das »Deutsche Gymnasium« und der humanistische Gedanke in der Gegenwart, in: Peter Petersen, Innere Schulreform. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925, S. 191 ff. (darin der Satz, in unserem Volk sei »eine neue Einheitsidee seelisch vorbereitet,

- die des kulturell einigen Volkstums«, S. 192); Lehrplanentwurf für das deutsche Gymnasium (Deutsche Oberschule). Herausgegeben im Auftrage des Schulbeirats zu Hamburg, Frankfurt a. M. 1922. Ziele und Wege zur Deutschkunde, Heft 3; Ulrich Peters, Die soziologische Bedingtheit der Schule. Frankfurt a. M. 1922. Ziele und Wege zur Deutschkunde, Heft 5; Peters/Wetzel/Fehring/Freudenthal, Deutsche Lebens- und Kulturbilder, a.a.O. (vgl. S. 519, Anm. 42). Für das Ende der Weimarer Zeit vgl. Paul Wetzel, Deutschtum und Humanismus, »Hamburgischer Correspondent« Nr. 192 vom 25. April 1931 (»Die Wurzeln der deutschen Bildung. Zum Jubiläum des Wilhelm-Gymnasiums. Festrede des Schulleiters«). — Zur Kritik der Deutschkundebewegung: Germanistik — eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von Eberhard Lämmert, Walther Killy, Karl Otto Conrady und Peter von Polenz, Frankfurt a. M. 1967.
- 106 Franz Geppert, Staatsbürgerlicher Unterricht und volksbürgerliche Erziehung, »Der Aufbau« Nr. 36, Oktober 1922, S. 2 f.
- 107 Ulrich Peters, Der »Aufbau« und die deutsche Oberschule, »Der Aufbau« Nr. 9, August 1924, S. 5 f.
- 108 Peters/Wetzel/Fehring/Freudenthal, a.a.O., S. 172.
- 109 Mit der Annahme, »das Völkische« führe »nicht vom Staat fort«, sondern »zu ihm hin«, hatten die Hamburger Deutschkundler (ebd.) zweifellos recht. Die Frage war eben nur: zu welchem Staat? — Zur Interpretation, die Hamburger Deutschkundler 1933 ihrem Wirken während der zwanzige Jahre als »Wegbereiter des Neuen« gaben, vgl. S. 357.
- 110 Hierzu vgl. die Veröffentlichungen der Hamburger Deutschkundebewegung (vgl. oben, Anm. 105). In dieser Zeit wurde in Preußen die Richtersche Reform des höheren Schulwesens vorbereitet, deren Ziel es vor allem war, den deutschkundlichen Fächern, dem jeweiligen Schultyp entsprechend, eine zentrale Stellung im Unterricht einzuräumen. Vgl. Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924, sowie dazu die eingehende kritische Würdigung durch den Vorsitzenden des Hamburger Philologenvereins und Oberlehrer am Wilhelm-Gymnasium, Dr. Theodor Körner, der den Richterschen Ansatz für einseitig individualistisch-liberal hielt, während seiner Meinung nach eine »Synthese zwischen dem liberalen und sozialen Gedanken« den Erfordernissen der Zeit entsprach. Für Hamburg, das in diesem Sinne den Weg der »Auflockerung der bestehenden Typen«, besonders im Falle der Oberrealschule, gegangen und damit zu einer »elastischen Einheitsschule« gelangt sei, lehnte Körner die preußische Neuordnung ab (»Der Aufbau« Nr. 2 bis 5, Mai/Juni 1924).
- 111 Vgl. Peter Petersen, Das »Deutsche Gymnasium«, a.a.O. — An der Lichtwarkschule waren demokratische Tendenzen von Anfang an durch bewußte Pflege der Wickersdorfer Gemeinschaftsformen angelegt worden. Diese Richtung wurde unter Petersens Nachfolger, Erich Jänisch, fortgesetzt.
- 112 Über einen der Disziplinarfälle hat der Betroffene selbst berichtet: Prof. Ohly, der Schulleiter der Hansa-Schule in Bergedorf, der bei einer offiziellen Abiturienten-Entlassung gesagt haben soll, »die jetzige Regierung sei eine Geißel für uns«. Die mehrere Monate dauernde Untersuchung habe »natürlich die völlige Haltlosigkeit« der Anzeige ergeben (Ohly, a.a.O.,

S. 54). Hierzu ist ganz allgemein zu bemerken, daß der Hamburger Philologenverein nach Erlaß der Republikschutzbestimmungen für die Beamten bei der Oberschulbehörde beantragt hatte, daß bei Disziplinarverfahren Voruntersuchung und Vernehmung »möglichst weitgehend von dem zuständigen Schulrat« geführt würden. (Hamburger Philologenverein an die Oberschulbehörde, 23. Oktober 1922, StA OSB V, 262 a). Der zuständige Schulrat war Prof. Dr. Wolfgang Meyer, der im Frühjahr 1933 für eine Übergangszeit zum kommissarischen Landesschulrat eingesetzt wurde.

- ¹¹³ Theodor Körner, Schule und Wahlkampf, »Der Aufbau« Nr. 14, November 1924, S. 1.
¹¹⁴ Edmund Kelter, Hamburg und sein Johanneum. S. 219.
¹¹⁵ Rundverfügung Krauses vom 2. März 1925, StA OSB V, 372 b Bd. II.
¹¹⁶ Rundverfügung Krauses vom 7. Mai 1925 aufgrund eines Senatsbeschlusses vom 6. Mai 1925, ebd.
¹¹⁷ »Hamburger Nachrichten« Nr. 217 vom 12. Mai 1925.
¹¹⁸ Marie Bath, Schule und Auslandsdeutschtum (»Der Aufbau« Nr. 49 vom 4. Dezember 1920, S. 412 f.). — Wie sich die Hoffnung auf ein Wiedererstarken Deutschlands in der VDA-Arbeit höherer Schulen als ausgesprochen revanchistische Erziehung auswirkte, zeigt der »Prolog zum Deutschtums-Abend der V.D.A.-Schulgruppe« am Johanneum am 5. März 1930 von Studienrat Ernst Fritz, in dem es heißt (»Das Johanneum« Heft 11, Juni 1930, S. 313 f.):

Nun muß in uns die stumme Mahnung brennen
 Aus Blut der Brüder; da sind die Ardennen,
 Der Wasgau, den das Herz doch nie verlor!
 Die Toten harren; bis an die Argonnen
 Soll sich die Westmark einst in Freiheit sonnen.

Der »Prolog«, der von einem Schüler vorgetragen wurde, schließt mit den Versen:

Der Deutschen stolzer Weg kann so nicht enden;
 Zum höchsten Ziel will das Geschick uns senden.

- ¹¹⁹ Rundverfügung Krauses vom 26. April 1926, StA OSB V, 344.
¹²⁰ Centralausschuß Hamburgischer Bürgervereine an die Oberschulbehörde, 1. Mai 1926, ebd.
¹²¹ Frau Anna Martens an die Oberschulbehörde, 1. Mai 1926, ebd.
¹²² Vgl. Vordruck eines Anschreibens der Behörde an die Schulen vom 3. Mai 1926: »Der Schule gehen heute weitere . . . Fähnchen mit dem Hamburger Wappen zur Verteilung an die Schüler/Schülerinnen für den Empfang des Herrn Reichspräsidenten am 4. Mai zu.«, ebd.
¹²³ Beschwerde H. Rehder an die Oberschulbehörde vom 6. Mai 1926, StA OSB V, 154 a Bd. I.
¹²⁴ Republikanische Beschwerdestelle, Berlin, an die Oberschulbehörde, 31. Mai 1926. Beschwerde über Mißstände an der Oberrealschule Eppendorf, wo das Denkmal für die im Kriege gefallenen Schüler — »eine Jünglingsgestalt mit einem riesigen Racheschwert in der Hand« — mit einem Lorbeerkranz mit schwarz-weiß-roter Schleife geschmückt gewesen sein soll. Lehrerkollegium und Elternrat der Schule ersuchten die Behörde um Begründung der Anordnung, daß die schwarz-weiß-rote Schleife zu entfernen sei. Schreiben des Elternrats vom 9., des Schulleiters im Auftrage des Lehrkörpers vom 18. September 1926, StA OSB V, 154 b Bd. I.

- ¹²⁵ Bericht Vollmers an die Oberschulbehörde vom 11. Mai 1926, ebd.
- ¹²⁶ Zum Vergleich sind vor allem die Berichte der Oberrealschule St. Georg anlässlich des antirepublikanisch-antisemitischen Vorfalles im November 1919 heranzuziehen, die — wie auch andere Berichte aus jener Zeit — deutlich auf Verharmlosung des Vorgefallenen abgestellt waren, vgl. S. 523, Anm. 90.
- ¹²⁷ »Festrede anlässlich der Vierhundertjahrfeier der Gelehrtenschule des Johanneums, gehalten am 24. Mai 1929 in der Musikhalle zu Hamburg von Prof. Dr. Edmund Kelter«, StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung, 1928 A 123.
- ¹²⁸ Prof. Dr. Benno Diederich auf der Gründungsversammlung des Vereins ehemaliger Schüler der Gelehrtenschule des Johanneums am 14. April 1926. »Das Johanneum« Heft 1, Dezember 1927, S. 5.
- ¹²⁹ Kelter, Festrede, a.a.O.
- ¹³⁰ Edmund Kelter, Die Fahne als Symbol. Abitur-Rede Michaelis 1926, in: Edmund Kelter, Für Vaterland und Jugend. Reden und Ansprachen, Hamburg 1935, S. 28 f.
- ¹³¹ Edmund Kelter, Persönlichkeit und Führertum. Abitur-Rede Ostern 1926, ebd., S. 21.
- ¹³² Edmund Kelter, Verfassungsfeier am 11. August 1931, ebd., S. 100.
- ¹³³ Wilhelm Hintmann, Staatsbürgerliche Erziehung, »Hamburger Echo« Nr. 105 vom 30. April 1932.
- ¹³⁴ Vgl. die Abschiedsrede Kelters anlässlich seiner (planmäßigen) Pensionierung im März 1933: »Heute aber ist durch das traumhafte Geschehen dieser letzten Tage jenes andere ›Resurgent!‹, das wir einst prophezeiend in dunkelsten Jahren auf unsere Tafeln setzten, beinahe über Nacht köstliche, kaum noch faßbare Wirklichkeit geworden. Der Führer, nach dem wir so oft gerufen, er ist da und reißt unser Volk aus schwärzester Nacht zum Licht empor. . . . Ehre und Würde sind uns wiedergegeben.« Als ein Symbol hierfür sah Kelter es an, daß aus Anlaß seines Abschieds »zum ersten Mal wieder die einstigen ruhmreichen Farben des Reiches, unter denen ich groß geworden bin, uns allen zu Häupten wehen«. Edmund Kelter, Abschiedsrede am 18. März 1933, in: Kelter, Für Vaterland und Jugend, S. 126.
- ¹³⁵ Werner Puttfarcken, Geschichte. »Das Johanneum« Heft 6, März 1929, S. 166 ff.
- ¹³⁶ Kelter, Abschiedsrede, a.a.O., S. 125.
- ¹³⁷ Auf diesem Weg dürfte auch Rudolf Raasch in seiner Studie über »Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein« an deutschen Gymnasien nach 1945 zu der nicht haltbaren These gelangt sein, daß an den höheren Schulen der Weimarer Zeit eine ausreichende Pflege des Nationalbewußtseins nicht stattgefunden habe und daß dies einer der Gründe sei, weshalb die Jugend gegenüber dem Nationalsozialismus so anfällig gewesen sei. Rudolf Raasch, Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein. Ein Forschungsbericht aus dem Deutschen Institut für Internationale pädagogische Forschung. Forschungsergebnisse der politischen und der allgemeinen Erziehung, Berlin 1964, S. 259 ff., bes. S. 275 ff.
- ¹³⁸ Georg Jäger, Unsere Schulgemeinde, Eltern-Zeitung. Herausgegeben vom Elternrat der Realschule Winterhude, 1. Jg. Nr. 1, September 1920, StA OSB II, A 22 Nr. 1 a.

- 139 Zu dieser Zeit ging es in der Lichtwarkschule noch darum, »in einem eigenen deutschkundlichen Zug deutsche Kultur so in den Mittelpunkt« zu stellen »wie das humanistische Gymnasium die antike Kultur«. Ein reich entwickeltes Kurssystem sorgte für gründliche Einführung der Schüler »in deutsches Geistesleben, in die Entstehung deutscher Arbeit auf deutschem Boden, in die Sozialgeschichte unseres Volkes und die Entwicklung des deutschen Staates«. Rudolf Kappe, *Die Lichtwarkschule am Stadtpark*, »Neue Hamburger Zeitung« Nr. 104 vom 3. März 1921.
- 140 »... Alles noch so massenhafte Wissen um die nationale Vergangenheit in Geschichte und Schrifttum, in Brauch und Schaffen, muß ohne Vertiefung bleiben, welche erst die Geistigkeit ausmacht, wenn ihm nicht der Maßstab des Fremdvölklichen als Wirbelsäule eingebaut wird. Das selbständige Urteilen, Werten und Wählen, das den geistigen Menschen auszeichnet, setzt ein Vergleichen voraus...«. Hellpach, a.a.O., S. 132 f.
- 141 Fritz Neumann, Um die deutsche Oberschule, HLZ Nr. 26 vom 27. Juni 1925, S. 603 ff. Vgl. Fritz Neumann, Versuch über das Bildungsideal der Lichtwarkschule, in: *Die Lichtwarkschule in Hamburg. Beiträge zur Grundlegung und Berichte 1928, Hamburg 1929*, S. 11 ff.; Ernst Lewalter, Stoffe und Arbeitsweisen im kulturkundlichen Unterricht der Oberstufe, ebd., S. 42 ff.
- 142 Ebd., S. 6 (Vorbemerkung).
- 143 Rundverfügung Umlaufs vom 11. August 1923, StA OSB V, 372 f. Bd. I.
- 144 Rundverfügung Krauses vom 30. Mai 1924. Krause stellte für die sportlichen Wettkämpfe der Schulen Buchprämien in Aussicht (ebd.). Ferner bemühte er sich um Ehrenplaketten des Reichspräsidenten, die den Schülern mit den besten sportlichen Leistungen »als ein wertvolles Andenken an den Tag und den Sieg« überreicht werden sollten. Krause an Reichspräsident Ebert, 29. Juli 1924, ebd.
- 145 So Adolph Schönfelder auf der Jahresversammlung der SPD-Landesorganisation Hamburg (»Hamburger Echo« Nr. 167 vom 20. Juni 1924). Das Deutsche Friedenskartell, Gruppe Norddeutschland, hatte am 1. Juli 1924 eine Eingabe an die Oberschulbehörde gerichtet, in der es heißt, daß in den republikanisch gesinnten Kreisen Hamburgs die Unterlassung eines Hinweises auf die Bedeutung des Verfassungstages für die deutsche Republik »als ein Zeichen der Schwäche oder aber der Nachgiebigkeit« gegenüber »nationalistischen Strömungen« gedeutet werden könne. (StA OSB V, 372 f.).
- 146 Rundverfügung Krauses vom 25. Mai 1925, ebd.
- 147 Nationalverband Deutscher Offiziere, Landesverband Hamburg, an den Senat, 16. Juni 1925, ebd.
- 148 Elternbund und Verfassungsfeier, »Hamburger Nachrichten« Nr. 362 vom 6. August 1925.
- 149 »Hamburger Nachrichten« Nr. 306 vom 4. Juli 1925.
- 150 Vgl. Friedrich Jacobs, Offene Fragen an die Oberschulbehörde, den Schulrat und die Parteien der Bürgerschaft, HLZ Nr. 24 vom 12. Juni 1926, S. 486.
- 151 »Hamburger Echo« Nr. 220 vom 11. August 1925.
- 152 »Der Aufbau« Nr. 16 vom 15. August 1925, S. 7.
- 153 Rundverfügung Krauses vom 8. März 1928, StA OSB V, 372 f.

- ¹⁵⁴ Zurückhaltender, was das nationale Pathos angeht, war im Vergleich zu Krauses Verfassungsrede von 1925 diejenige des deutsch-demokratischen Bürgermeisters Dr. Carl Petersen am 11. August 1926. Petersen betonte besonders stark die Bedeutung der freiheitlich-demokratischen Verfassung. Er verzichtete auch darauf, seinen Zuhörern das Hoch auf die Republik durch Einbeziehung des Reichspräsidenten zu erleichtern. Zum Wortlaut der Rede vgl. »Hamburger Echo« Nr. 220 vom 11. August 1926, »Hamburger Fremdenblatt« Nr. 220 vom 11. August 1926, »Hamburgischer Correspondent« Nr. 370 vom 11. August 1926.
- ¹⁵⁵ Die Polizeibehörde Hamburg, Abteilung II (Kriminal- und Staatspolizei) an Regierungsdirektor Flemming, Oberschulbehörde, 18. Februar 1929, StA OSB V, 897 b 4.
- ¹⁵⁶ Anlage zum Schreiben Landahls an die Oberschulbehörde vom 9. August 1929, ebd.
- ¹⁵⁷ StA OSB V, 897 a (Hervorhebung im Text); dort auch die späteren Verfügungen.
- ¹⁵⁸ Die SSO hatte hierzu mit Unterstützung des der KPD angehörenden Studienrats Dr. Ernst Lewalter von der Lichtwarkschule eine von deren Schülerin Gerda Matthaci, Tochter des Finanzsenators Dr. Matthaei (Deutsche Staatspartei), gezeichnete Zusammenstellung veröffentlicht in: HLZ Nr. 4 vom 25. Januar 1930, S. 92 f.; vgl. ferner Schulleiter Landahl an Oberschulrat Dr. Doermer, 13. Februar 1930, sowie Berichte und Protokolle der Lichtwarkschule im Zusammenhang mit dem Verbot der SSO, StA OSB V, 897 b 4.
- ¹⁵⁹ Die Veranstaltungen der Ortsgruppe Hamburg des NSDSB. fanden als Arbeitsgemeinschaften in der Fichte-Hochschule im Gebäude des DHV statt (»Jugend im Aufbruch. Mitteilungsblatt der nationalsozialistischen Jugend«, Monatsbeilage zur »Hansischen Warte« Nr. 9/1929: »Anordnung für den NSDSB. Hamburg«); 1930 wurde für solche Veranstaltungen mit Flugblättern der »Nationalpolitischen Schule Hamburg« (ebenfalls im DHV-Haus) geworben. (StA OSB V, 154 e).
- ¹⁶⁰ »Jugend im Aufbruch« (a.a.O.): »Was geht am Kirchenpauer vor?«; Vertrauliches Rundschreiben des NSDSB., Ortsgruppe Hamburg, an alle Zellenführer und Mitglieder vom 27. August 1929. (StA OSB V, 897 b 3).
- ¹⁶¹ Siehe oben, Anm. 159.
- ¹⁶² StA OSB V 897 a.
- ¹⁶³ Konrad Höller im Auftrag des Lehrkörpers und des Elternrats der Volksschule Burgstraße 35 an die Oberschulbehörde, 28. Oktober 1929, ebd.
- ¹⁶⁴ Vgl. Georg Jäger, Die Mitarbeit der Schüler bei der Gestaltung der höheren Schule, Vortrag im Lehrerrat am 29. November 1918, Päd. Ref. Nr. 50 vom 11. Dezember 1918, S. 249.
- ¹⁶⁵ Rede Schemms über »Nationalsozialismus und deutsche Schule« auf dem Gauparteitag Niedersachsen der NSDAP 1931, zit. nach HLZ Nr. 10/11 vom 14. März 1931, S. 182.
- ¹⁶⁶ Lebenslauf des Ralph Baberadt, der am 27. Februar 1933 von Kommunisten auf der Straße zusammengeschlagen wurde und den dabei erlittenen Verletzungen am 15. Januar 1935 erlag, StA OSB II, A 2 Nr. 21.
- ¹⁶⁷ Ebd. In Baberadts Lebenslauf heißt es: »Im Herbst 1926 kam ich auf das Wilhelm-Gymnasium in die Quinta und zwar mit den größten Erwartungen und mit einer kaum glaublichen Ehrfurcht. In der Vorschule

- war von der höheren Schule immer wie von einem unantastbaren, vollendeten Heiligtum gesprochen worden.« Ihn enttäuschten dann: die Arroganz der Schüler, unter denen »der geschäftstüchtige Hamburger Kaufmannsgeist« herrschte; seine Erfahrungen als Schulmannschaftsführer, dem es kaum möglich war, »ganze elf Mann auf die Beine zu bringen«; die Parteilagen unter den Lehrern, »die sich teilweise wie Luft behandelten«.
- ¹⁶⁸ Lohmann, a.a.O., S. 35 f.
- ¹⁶⁹ Vgl. die Stellungnahme der Hansestädte zu Punkt II 7 der Tagesordnung der Sitzung des Länderausschusses für das Unterrichtswesen am 30. und 31. Januar 1931 (»Politik und Schuljugend«) vom 22. Januar 1931; Niederschrift über die am 28. Januar 1932 im Reichsministerium des Innern abgehaltene Sitzung über die Entpolitisierung der Schule und die Abwehr der Gottlosenbewegung sowie die Berichte des hamburgischen Gesandten in Berlin, Dr. Piper, hierzu vom 3. und 5. Februar 1932, StA OSB V, 154 a Bd. II.
- ¹⁷⁰ Umlauf an Prof. Willy Andreas, Berlin-Wilmersdorf, 22. August 1922, StA OSB V, 141 a Bd. II.
- ¹⁷¹ Bericht des Pädagogischen Ausschusses des Schulbeirats über die kommunistische Agitation in den Schulen, HLZ Nr. 14/15 vom 14. April 1928, S. 292.
- ¹⁷² Die pervertierte Form, in der dann die NSDAP den Wirklichkeitssinn der Schüler anzusprechen versuchte, erhellt aus dem Referat, das der damalige nationalsozialistische Lehrer Dr. Joachim Haupt, Hannover, am 12. Februar 1932 vor ungefähr 400 hamburgischen Schülern in den Eilbeker Bürgersälen hielt. Haupt soll ausgeführt haben: »... In der Schule des ›dritten Reiches‹ käme es vorerst darauf an, ob der Mensch rassenrein, seine Fäuste gut gebrauchen könnte, sich als Führer eigne; denn in den Schulen des ›dritten Reiches‹ würden in erster Linie Geländeübungen abgehalten werden. In letzter Linie käme dann erst der theoretische Unterricht, und nach diesen Leistungen würden die Zeugnisse erteilt. ...«. Abschrift eines Berichts der Staatspolizei vom 13. Februar 1932, StA OSB V, 897 b 3.

Anmerkungen zum vierten Teil

Zu 1

- ¹ Wiedergabe der Rede Gustav Küchlers vom 27. April 1933 in: HLZ Nr. 18 vom 6. Mai 1933, S. 250 (»Gleichschaltung der ›Gesellschaft‹«).
- ² Ansprache des Oberschulrats Schulz in der Lehrerversammlung am 11. Mai, HLZ Nr. 20 vom 20. Mai 1933, S. 283.
- ³ Zu Sturz und Neubildung des Hamburger Senats im März 1933 vgl. Timpke, a.a.O., S. 36 ff.
- ⁴ HLZ Nr. 12/13 vom 18. März 1933, S. 182.
- ⁵ Entwurf einer Rundverfügung der Landesschulbehörde vom 17., Ausfertigung vom 31. März 1933, als Anlage hierzu ein Anschreiben »An die Erziehungsberechtigten«, das durch Regierungsdirektor Flemming am 31. März 1933 auch dem Senior der hamburgischen Landeskirche übermittelt wurde. SB 2-F VI c 3, Bd. I.

- 6 SB 2-F V a 2. Saß fügte seinem Schreiben an Witt das August-Heft des »Aufbau« von 1932 bei, die er als Schriftleiter dem »Bankrott der neuen Schule« gewidmet hatte.
- 7 Bertheau an Witt, 27. März 1933, ebd.
- 8 Hedwig Förster, Der Nationalsozialismus und die neue deutsche Schule (HLZ Nr. 9 vom 27. Februar 1932, S. 121 f.). Vgl. ferner Bericht über den Vortrag des NSDAP-Landtagsabgeordneten und Ministerial-Referenten Adolf Schmidt-Bodenstedt, Braunschweig, über »Die Schule im Dritten Reich« am 27. Oktober 1932 in Hamburg (HLZ Nr. 45 vom 5. November 1932, S. 558 f.); ein »Schulprogramm der NSDAP«, das die »Hamburger Lehrerzeitung« Anfang April 1933 aus der »Westfälischen Schulzeitung« nachdruckte (HLZ Nr. 14/15 vom 8. April 1933, S. 197 ff.); Programm-Rede des nationalsozialistischen Reichsinnenministers Dr. Wilhelm Frick vor den Kultusministern und nationalsozialistischen Vertretern der Unterrichtsverwaltungen der Länder am 9. Mai 1933 in Berlin (SB 2-F I b 1, vgl. HLZ Nr. 20 vom 20. Mai 1933, S. 284 ff.).
- 9 Förster, a.a.O., S. 121.
- 10 Hans-Jochen Gamm, Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964, S. 7.
- 11 Ulrich Peters, Deutsche Bildung gestern und heute (Zeitschrift für deutsche Bildung 9/1933, S. 339, zit. nach Karl Otto Conrady, Deutsche Literaturwissenschaft und Drittes Reich, in: Germanistik, S. 73). Ulrich Peters, in den frühen zwanziger Jahren als Oberlehrer am Wilhelm-Gymnasium einer der führenden Deutschkundler Hamburgs, war 1926 zum Direktor der Pädagogischen Akademie in Kiel ernannt worden.
- 12 HLZ Nr. 45 vom 5. November 1932, S. 559.
- 13 Förster, a.a.O., S. 121 f.
- 14 »Das gesamte deutsche Schulwesen ist zusammengefaßt in der »Deutschen Schule«. Sie ist Staatsschule; einen Ersatz dafür gibt es nicht.« Ebd.
- 15 Nach dem Hamburger NSLB-Programm vom Februar 1932 setzte der Nationalsozialismus sich »auf staatlichem Gebiet« ein: »für das aristokratische Prinzip der unbedingten Verantwortlichkeit der Führer innerhalb ihres Gebiets«, ebd.
- 16 »Nationalsozialistisch gesinnt ist, wer kampfesmutig sich zum Nationalsozialismus bekennt, wer selbstvergessen dafür arbeitet, wer sachgerecht an seiner — naturgegebenen — Stelle zum Siege der Idee beiträgt. So wird es im nationalsozialistischen Staat nur zwei Klassen Menschen geben: diejenigen, die in diesem Sinne leben, und diejenigen, die es nicht tun. Alle anderen Unterschiede werden von minderer Bedeutung sein. Daraus ergibt sich, daß es nicht eine Schule für Arme und Bemittelte geben kann, nicht eine für Kinder »gebildeter« Eltern und eine für solche »ungebildeter« Eltern. . . .«, ebd.
- 17 »Die deutsche Jugend von heute ist das deutsche Volk von morgen. Daraus geht eindeutig hervor, daß ein aristokratischer volksverantwortungsbewußter und weltanschaulich fest begründeter Staat es niemals dulden wird, daß in andern als seinen Händen die gesamte Erziehung der deutschen Volksgenossen zu deutschen Staatsbürgern liegt.« Ebd.
- 18 »Desgleichen [sc. wie das Trennende sozialer Schranken] wird — vom nationalsozialistischen Standpunkt aus gesehen — in weltanschaulicher Beziehung das religiöse Einzeldogma untergeordnet an Wert sein, und von

grundsätzlicher Bedeutung wird nur die spiritualistisch-idealistische Einstellung sein und die Herausarbeitung der Grundkräfte des christlichen Glaubens.« Ebd.

¹⁹ Zu den Auffassungen im Hamburger Kirchenrat vgl. S. 374.

Zu 2

- ¹ Rolf Eilers, Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat, Köln/Opladen 1963, Staat und Politik Band 4, S. 66.
- ² Vor allem Untertitel und Schlußkapitel der Eilersschen Studie lassen erkennen, daß das Interesse primär den Strukturen und der Funktion der Schulerziehung im totalitären Staat galt und der nationalsozialistischen Schulpolitik insofern, als aus ihr modellhafte und — etwa auf »das Beispiel der UdSSR« (S. 135) — übertragbare Einsichten zu gewinnen waren.
- ³ Wortlaut der Rede Fricks vom 9. Mai 1933 SB 2-F I b 1, wenig gekürzt auch in HLZ Nr. 20 vom 20. Mai 1933, S. 284 ff. (»Das Schulprogramm des Reichsinnenministers«). Unter dem Titel »Das Kampfziel der deutschen Schule« erschien die Rede 1933 auch in Friedrich Manns Pädagogischem Magazin, Heft 1376.
- ⁴ SB PSt, B III b 1.
- ⁵ »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung«, 62. Jg. Nr. 16 vom 22. April 1933, S. 289; »Die neue Deutsche Schule« 1933, S. 249.
- ⁶ HLZ Nr. 16 vom 22. April 1933, S. 221.
- ⁷ Abdruck mit Stellungnahme des Vorstands der »Gesellschaft der Freunde« vom 11. April 1933 in: HLZ Nr. 16 vom 22. April 1933, S. 221.
- ⁸ AGdFr., Protokollbuch des Vorstands, Sitzung vom 24. April 1933. Zur Zusammensetzung des neuen Vorstands vgl. HLZ Nr. 17 vom 29. April 1933, S. 241: Die drei Vorsitzenden, Wilhelm Schulz, Wilhelm Lühning und Ernst Maack, zwei der drei Schriftführer, Albert Mansfeld und Paul Treutler, sowie weitere Vorstandsmitglieder waren Nationalsozialisten. Daneben waren mit Gustav Kühler, Albert Herzer, Herbert Wiencken, Otto Möller und Friedrich Wilhelm Licht einige Mitglieder des alten Vorstands wiedergewählt worden. — Zur Erklärung des Gleichschaltungskommissars über den Verbleib der Vermögenswerte im Besitz der Mitglieder vgl. HLZ Nr. 18 vom 6. Mai 1933, S. 249 (»Gleichschaltung der »Gesellschaft«).
- ⁹ Dr. Theodor Mühle, 1. Vorsitzender des Hamburger Philologenvereins, an die Landesschulbehörde, 13. April 1933, SB 2-F XIV d 17.
- ¹⁰ Vgl. den Bericht über die erste Vorstandssitzung der »Gesellschaft der Freunde« nach der Gleichschaltung am 9. Mai 1933, HLZ Nr. 19 vom 13. Mai 1933, S. 275.
- ¹¹ Kurt Holm, Auf dem Wege zum Ziel, HLZ Nr. 34/35 vom 16. September 1933, S. 475.
- ¹² Der im Hamburger NSLB mit Organisationsfragen betraute Lehrer Kurt Holm stellte in diesem Sinne fest, der NSLB als »die nationalsozialistische Bewegung auf dem Gebiete der Erziehung« müsse genauso, »wie die NSDAP die alten Parteien vernichtete«, die alten Lehrerverbände auflösen. »Das moralische Recht dazu gibt ihm die Größe seiner Aufgabe,

- die juristische Möglichkeit der Umstand, daß die Mitglieder der alten Verbände fast restlos Einzelmitglieder im NSLB geworden sind« (HLZ Nr. 34/35 vom 16. September 1933, S. 476). Im September 1933 war dieser »Umstand« allerdings noch keineswegs gegeben.
- 13 Ende Mai versuchte der Vorstand vergeblich, die Krankenkasse der »Gesellschaft der Freunde« gleichzuschalten (HLZ Nr. 21 vom 27. Mai 1933, S. 313 f., Nr. 22 vom 2. Juni 1933, S. 327). Ende August glaubte der Vorstand bereits, zusammen mit den nötigen Satzungsänderungen die Selbstauflösung des Vereins beantragen zu können (HLZ Nr. 30 vom 26. August 1933, S. 434). Die außerordentliche Hauptversammlung, auf der über diese Anträge beschlossen werden sollte, wurde allerdings wegen einer kurzfristig angesetzten Tagung des NSLB in Bayreuth, auf der in dieser Hamburger Sache offenbar gegen die Absichten des Vorstands entschieden wurde, auf unbestimmte Zeit vertagt. (HLZ Nr. 31/32 vom 2. September 1933, S. 452).
- 14 Vgl. Eilers, a.a.O., S. 79 ff.
- 15 Rundschreiben des Hamburger Philologenvereins an seine Vertrauensmänner an den einzelnen Schulen vom 17. November 1934, SB 2-F XIV d 17.
- 16 Die Entscheidung fiel aufgrund eines Aufsatzes mit dem Titel »Besinnung«, den der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, Oberstudiendirektor Kurt Schwedtke, in Nr. 1/1935 des Deutschen Philologenblattes veröffentlicht hatte (vgl. den Beitrag des Hauptstellenleiters der Abteilung Organisation im NSLB, Friedmann, »Auf dem Wege zur Ganzheit — NSLB und Philologenverband«, in: HLZ Nr. 8 vom 2. März 1935, S. 85 f.; ferner Eilers, a.a.O., S. 82 f.). Am 25. Februar 1935 teilte Landesschulrat Schulz den Hamburger Schulleitungen eine Verfügung des Reichserziehungsministers mit, wonach den Beamten und Lehrpersonen »jegliche Teilnahme« an Veranstaltungen des Philologenverbandes untersagt war. Am 8. April ersuchte Schulz den Reichserziehungsminister um Genehmigung einer Versammlung des Hamburger Philologenvereins zum Zwecke seiner satzungsgemäßen Selbstauflösung. Die Genehmigung wurde am 30. April 1935 erteilt (SB 2-F XIV d 17).
- 17 Kurt Holm, Auf dem Wege zum Ziel, HLZ Nr. 34/35 vom 16. September 1933, S. 475.
- 18 HLZ Nr. 43 vom 28. Oktober 1933, S. 561.
- 19 Zum Folgenden vgl. die Ankündigungen der NSLB-Veranstaltungen in der »Hamburger Lehrzeitung« ab Nr. 36/37 vom 23. September 1933, jeweils unter »Anzeigen« bzw. »Gauachrichten«.
- 20 Hellmuth Dahms, Erstes Schulungslager des N.S.L.B., Gau Hamburg (HLZ Nr. 43 vom 28. Oktober 1933, S. 571 ff.); ders., Schulung und Einsatz! (HLZ Nr. 10 vom 13. März 1937, S. 109 f.), vgl. ferner Materialien zur Lagerschulung, Forschungsstelle, Sammlung NSLB.
- 21 Der Unterschied zwischen den Schulschutz- und den Fortbildungsabteilungen lag in der Art des Dienstes. Während bei den ersteren der militärische Drill überwog, trieben letztere vor allem Leistungs- und Wehrsport. Vgl. den Tätigkeitsbericht des Ausbildungsleiters, SS-Hauptsturmführer Schumacher, vom 13. Januar 1937, Forschungsstelle, Sammlung NSLB.
- 22 Erlaß des Reichs- und Preussischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 12. Mai 1936, SB 2-F XIV d 46.

- 23 Vermerk von Regierungsdirektor Flemming über eine Referentenbesprechung vom 5. Juni 1936, ebd.
- 24 »Der Aufbau« Nr. 4, April 1933, S. 4 (»Die Schule im neuen Staate«).
- 25 Gesetz über die Verwaltung der öffentlichen Schulen (Schulverwaltungsgesetz) vom 23. Juni 1933 (Hamb. GVOBl., S. 226). Vgl. auch die dazu erlassene »Dienstanweisung für die Schulleiter der hamburgischen öffentlichen Schulen« vom 12. September 1933, SB 2-F III e 2.
- 26 RGBL. 1933 I, S. 153.
- 27 HLZ Nr. 27 vom 1. Juli 1933, S. 383 (»Zum neuen Schulverwaltungsgesetz«).
- 28 Ansprache Witts bei der Einführung neuer Schulleiter am 21. August 1933, HLZ Nr. 30 vom 26. August 1933, S. 421 f.
- 29 HLZ Nr. 27 vom 1. Juli 1933, S. 383 (»Zum neuen Schulverwaltungsgesetz«).
- 30 Dem Bericht des nationalsozialistischen »Hamburger Tageblattes« zufolge (Nr. 110 vom 12. Mai 1933) soll Oberschulrat Wilhelm Schulz in seiner Ansprache vor der »Gesellschaft der Freunde« am 11. Mai 1933 im Rahmen längerer Ausführungen über das geplante Schulverwaltungsgesetz gesagt haben: »Die Klassenleiter können als Unterführer und der Stellvertreter als Stabschef des Schulleiters fungieren«. Das Verhältnis von Schulleiter und Lehrkörper soll Schulz wie folgt beschrieben haben: Schulleiter werde »ein durch innere Kraft berufener Führer und der Lehrkörper seine durch innere Treue geeinte Gefolgschaft«.
- 31 Wilhelm Schulz hatte am 11. Mai als Aufgaben des künftigen Elternbeirats genannt: »Pädagogisierung der Elternschaft, Familienschutz und Jugendpflege« im Rahmen der jeweiligen Schulelternschaft (ebd.). »Pädagogisierung« heißt in diesem Zusammenhang soviel wie Schulung und Gleichschaltung.
- 32 Vgl. Schulleiterkartei, zusammengestellt aufgrund der hamburgischen Lehrerverzeichnisse 1932/33 und 1935/36 (Forschungsstelle, Sammlung Schulpolitik). Am 21. August 1933 soll, der »Hamburger Lehrerzeitung« zufolge, Senator Witt 315 neue Schulleiter an höheren Schulen, Volks- und Berufsschulen in ihr Amt eingeführt haben (HLZ Nr. 30 vom 26. August 1933, S. 421). In dieser Zahl müssen, da es so viele öffentliche Schulen in Hamburg überhaupt nicht gab, die neu ernannten stellvertretenden Schulleiter mitenthalten sein.
- 33 Bereits im Kommentar der »Hamburger Lehrerzeitung« zum Schulverwaltungsgesetz war darauf hingewiesen worden, daß die »Einrichtung der Stellvertretung besonders dazu dienen« solle, »geeignete Bewerber für das Amt des Schulleiters auszuwählen und vorzubilden«. HLZ Nr. 27 vom 1. Juli 1933, S. 383.
- 34 Vgl. die Beurteilungen von Schulleitern und Lehrern durch den Kreisamtsleiter Willy Heher 1937/38, ferner Lehrerbeurteilungen durch Schulleitungen des NSLB, o. J., Forschungsstelle, Sammlung NSLB.
- 35 Vgl. Aufstellungen des stellvertretenden Gauamtsleiters des NSLB, Oberschulrat Albert Mansfeld, vom 27. Oktober 1937 sowie weitere Schulleiterlisten des NSLB aus demselben Jahr, ebd.
- 36 Rundschreiben der Gaugeschäftsstelle VII des NSLB vom 9. Februar 1933, Abdruck in: HLZ Nr. 7 vom 18. Februar 1933, S. 118 (»Dolchstoß gegen

- Berufsverbundenheit und gegenseitiges Vertrauen«). Die Veröffentlichung führte dazu, daß das Organ des Deutschen Lehrervereins den Hamburger Vorfall aufgriff (»Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« Nr. 8 vom 25. Februar 1933, S. 156).
- 37 Schulz an die Schulräte, 6. April 1934 (SB PSt, B III b 1). Zu dieser Zeit lief bereits die umfangreiche Entlassungs- und Zuruhesetzungsaktion aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933, auf die weiter unten einzugehen sein wird.
- 38 Die Akte 154 d der Oberschulbehörde (»Schule und Politik«), in der das durch Denunziationen in die Behörde gelangte Material gesammelt worden sein dürfte, ist nach einem Vermerk im Repertorium des Archivs der Schulbehörde bereits im 13. Februar 1933 dem damaligen Mitglied und späteren Präsidenten der Behörde, Witt, übergeben worden; sie befindet sich nicht mehr unter den Archiv-Beständen der OSB.
- 39 Im April 1933 wurden in den Ruhestand versetzt: Landesschulrat Prof. Dr. Ludwig Dörmer (DDP), die Schulräte im Volksschulwesen Richard Ballerstaedt, Max Zeldk und Dora Christiansen (SPD). Als Lehrer weiterbeschäftigt wurden die ebenfalls im April aus der Behörde entfernten Schulräte Kurt Zeidler (SPD) und Hans Brundkhorst (DDP). (HLZ Nr. 14/15 vom 8. April, S. 197, und Nr. 16 vom 22. April, S. 227).
- 40 Anfang April traten neu in die Behörde ein: Dr. Walter Behne (NSDAP) und Dr. Theodor Mühe (DNVP) in den Aufsichtsdienst des höheren Schulwesens, Wilhelm Schulz (NSDAP) und Dietrich Ossenbrügge (DNVP) als Schulräte im Volksschulwesen (HLZ Nr. 14/15 vom 8. April 1933, S. 197). Mit Wilhelm Lühning und Albert Mansfeld wurden 1933/34 zwei weitere Nationalsozialisten in den Aufsichtsdienst berufen.
- 41 Anlässlich seiner Versetzung in den Ruhestand stellte Prof. Dr. Edmund Kelter, der ehemalige Schulleiter des Johanneums, Meyer ein Zeugnis seiner nationalen Amtsführung in der Weimarer Zeit aus, das aus der Rückschau nur wenig übertrieben ausgefallen sein dürfte: »Schwerer aber fast als das Ausharren vor dem Feind [sc. im Weltkrieg], wurde dann durch vierzehn Jahre die entsagungsvolle Arbeit unter einer Behörde und einer Regierung, die Dir innerlich immer fremd geblieben sind. Doch auch hier hast Du ausgleichend gewirkt und zum unserem *Johanneum* volle Bewegungsfreiheit im vaterländischen Sinne, Betonung lebendiger Tradition, Verehrung der großen Führer unseres Volkes, der Geistesgewaltigen aller Zeiten ermöglicht und uns niemals beengt, wenn es galt, der großen Tage unserer Geschichte zu gedenken, der Jugend zum Ansporn und zur Nacheiferung«. »Das Johanneum« Heft 25, Dezember 1933, S. 11. (Hervorhebung im Text).
- 42 HLZ Nr. 16 vom 22. April 1933, S. 229.
- 43 HLZ Nr. 23/24 vom 17. Juni 1933, S. 351.
- 44 Vermerk Ossenbrügges vom 31. Mai 1933 zum Schreiben der Abendrothschule, Cuxhaven, vom 26. Mai 1933, SB PSt, B I c 9.
- 45 RGBl. 1933 I, S. 175.
- 46 Errechnet aus: Verzeichnis der seit 1933 aufgrund des Berufsbeamtengesetzes (BBG) entlassenen Lehrkräfte vom 21. Juli 1945 (SB PSt, B I c 2) und Anlage zum Schreiben von Landesschulrat Wilhelm Schulz an Stadtschulrat Mohr, Nürnberg, vom 3. Dezember 1936: Aufstellungen zum

- Abbau von Lehrkräften aufgrund des Gutachtens des Reichssparkommissars vom 10. Februar 1934 (SB 2-F III e 2).
- 47 Nach § 2 BBG, der sich auf Beamte bezieht, die nach dem 9. November 1918 eingestellt wurden, ohne die für ihre Laufbahn vorgeschriebene oder übliche Vorbildung oder sonstige Eignung zu besitzen, wurden — ohne Versorgung — sechs Lehrer entlassen. Nach § 4, der die Entlassung von Beamten ermöglichte, »die nach ihrer bisherigen politischen Betätigung nicht die Gewähr dafür bieten, daß sie jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat eintreten«, wurden 25 Lehrer aus dem Schuldienst entfernt; insgesamt 16 ohne Versorgung. SB PSt, B I c 2.
- 48 Schreiben der Behörde an den Oberbürgermeister von Karlsruhe vom 13. August 1936, SB PSt, B IV a 2.
- 49 Der Abbau erfolgte aufgrund des Reichsgesetzes zur Änderung der Vorschriften auf dem Gebiet des Allgemeinen Beamten-, des Besoldungs- und des Versorgungsrechts vom 30. Juni 1933. Bis Ende August waren danach in Hamburg bereits 103 festangestellte verheiratete Lehrerinnen aus dem Staatsdienst entlassen; weiteren 68 nicht festangestellten verheirateten Lehrerinnen war das Dienstverhältnis gekündigt (HLZ Nr. 29 vom 19. August 1933, S. 417), so daß damit bereits 171 Stellen frei geworden waren.
- 50 HLZ Nr. 18 vom 6. Mai 1933, S. 258 f.
- 51 Errechnet aufgrund eines Vergleichs der Hamburgischen Lehrerverzeichnisse 1932/33 und 1935/36.
- 52 Hierzu vgl. StA OSB V, 812 b Bd. IV.
- 53 Hierzu vgl. Saul B. Robinsohns Rezension der Dokumentation und Darstellung der »Pädagogik des Nationalsozialismus« von Hans-Jochen Gamm (a.a.O.): »... Whatever the real state of educational theory today — within Germany or outside it — National-Socialist ›educational thought‹ could never be analysed with its categories, since it was *non-educational and non-pedagogical*. ...«. Saul B. Robinsohn: On National-Socialist Education, in: Comparative Education, 2 (1966) Nr. 3 p. 225 (Hervorhebung v. d. Vf.).
- 54 Zum Wortlaut der Rede Fricks vgl. SB 2-F I b 1.
- 55 Frick hatte in seiner Rede vom 9. Mai den an der »liberalistischen« und »individualistischen« Bildungsvorstellung orientierten Schulen der Weimarer Zeit zum Vorwurf gemacht, sie hätten »nicht den volksverwurzelten, dem Staat verpflichteten deutschen Menschen geformt«, sie hätten »nicht die Einheit des Volkes und die Hingabe seiner Glieder an den Staat gesichert, sondern den Zerfall des Volkes in Bildungsklassen und den Sieg der Privatinteressen über den Staat gefördert« (ebd.). Damit hatte Frick das von den Nationalsozialisten erstrebte Ziel politisch-weltanschaulicher Schulung deutlicher gekennzeichnet als Krogmann.
- 56 In: Die Gleichschaltung des Landes Hamburg mit dem Reich. Blätter der Erinnerung an die denkwürdigen hamburgischen Staatsakte im Mai 1933, S. 17.
- 57 Rundverfügung der Landesschulbehörde an die Leitungen der Volks- und Landschulen vom 17. März (Entwurf), vom 31. März 1933 (Ausfertigung), SB 2-F VI c 3 Bd. 1, vgl. auch S. 355.
- 58 »Hamburger Nachrichten« Nr. 156 vom 1. April 1933 (»Die Landesschulbehörde greift durch«).

- 59 Am 20. März 1933 wurde im Schulausschuß des Kirchenrats u. a. über die Frage eines kirchlichen Gutachtens zu einem von der Schulbehörde vor 1933 eingeführten Religionsbuch gesprochen. Dazu führte der Hauptpastor an St. Katharinen, Dubbels, aus: »Die Kirche könne heute gar nicht wünschen, daß ein neues Lehrbuch herausgegeben werde, denn man müsse damit rechnen, daß wir dann ein von allem Jüdischen gereinigtes Lehrbuch bekommen würden.« Dieser realistischen Einschätzung der Lage hielt Schöffel entgegen: »Er glaube vielmehr, daß die neue Regierung die Ausarbeitung der Lehrbücher der Kirche überlassen werde.« In dieser Sitzung machte Schöffel auch nähere Angaben über seine Zusammenarbeit mit den Nationalsozialisten bei der Vorbereitung der nächsten Elternratswahlen. (Vgl. oben S. 515, Anm. 172), AL KR, B. XVI. c. 56 b (Sitzungsprotokoll).
- 60 In seiner Rede vor der Synode am 16. März 1933, noch als Synodalpräsident, hatte Schöffel das Gewicht mehr auf die »Selbständigkeit der beiden Gewalten«, Staat und Kirche, gelegt und ihre »Nähe« und die »Möglichkeit zu gemeinsamer Arbeit« daraus bestimmt, daß »der Wille der Ewigkeit« sie beide gesetzt habe (160. Sitzung der Synode, Protokoll S. 3–3c, AL KR, B. III. f. 11). In der Ansprache nach seiner Wahl zum Landesbischof durch die Synode am 29. Mai 1933 hatte Schöffel ausgeführt: »... Wir wollen mit diesem Staate zusammenarbeiten, denn wir fühlen, daß wie wir, so auch er aus demselben Umbruch der Zeiten geboren ist. Wir möchten nicht neben ihm stehen wie ein Verein ... Wir wissen vielmehr, daß Staat und Kirche in Schicksalsgemeinschaft zusammengehören; denn die Menschen, um die wir uns sorgen und er sich müht, sind ja dieselben; und der Ruf, der uns gerufen hat, sowohl den Staat wie die Kirche, ist der Ruf Gottes. ...«. Ewige Wahrheit — wandernde Zeit. Die Neugestaltung der hamburgischen Landeskirche 1933, Hamburg 1933.
- 61 Schreiben der Landesschulbehörde, unterzeichnet vom kommissarischen Landesschulrat, Prof. Dr. Meyer, an den Kirchenrat vom 20. Juni 1933, AL KR, B. XVI. c. 68.
- 62 Deutscher Evangelischer Kirchausschuß an die obersten Kirchenbehörden der im Deutschen Evangelischen Kirchenbund zusammengeschlossenen Landeskirchen, 8. Juli 1933, Gesetzentwurf als Anlage, AL KR, B. XVI. c. 55.
- 63 Das Kirchenbundesamt, dem der Entwurf am 8. Juli zugegangen war, sollte seine Stellungnahme bis zum 12. Juli abgeben, ebd.
- 64 Zu diesen Vorgängen vgl. Günther van Norden, Kirche in der Krise. Die Stellung der evangelischen Kirche zum nationalsozialistischen Staat im Jahre 1933, Düsseldorf 1963, S. 66 f.
- 65 Landeskirchenrat, 30. Juni 1933, Protokollauszug 4, AL KR, B. XVI. c. 68.
- 66 Vgl. »Entwurf eines Lehrplans für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule, Hauptschule und höheren Schule« (Teil I bis IV abgedruckt in: »Hamburgische Kirchenzeitung« Nr. 7 vom 25. Juli 1934, S. 73 ff., Nr. 8 vom 25. August 1934, S. 84 f.): »... Erst die zum Siege gelangte Bewegung unter Führung Adolf Hitlers und die dadurch sich anbahnende innere Erneuerung des deutschen Menschen haben bewirkt, daß Deutschtum und Christentum wieder als Grundlage der Erziehung

- gelten . . . hat der Religionsunterricht nun auch die Pflicht, bei der Verkündigung des Evangeliums der besonderen Art des deutschen Volkstums gerecht zu werden«. (Vorwort, S. 73 f.). In der Kirchengeschichte sollte einerseits die »Christianisierung des Germanentums« besondere Beachtung finden, andererseits die »Germanisierung des Christentums«, vor allem die Reformation als »der elementarste Durchbruch deutschen Wesens im Christentum«. (Teil III: Christentum und Germanentum, S. 84).
- 67 »Ohne Zweifel muß man in der Stoffauswahl vorsichtiger und zurückhaltender sein, als es bisher der Fall war. Überhaupt ist das A.T., um mit Luther zu reden, nur insoweit zu behandeln, als es »Christum treibt«. Auszuschalten ist alles, was, wie Luther sagt, »zu sehr judenzeit«. Teil II: Die Haltung des evangelischen Religionsunterrichts gegenüber dem Alten Testament, ebd., S. 74 f.
- 68 Am 6. September 1934 übersandte die Kanzlei des Landeskirchenamts Präsident Witt je zwei Exemplare von dem Abdruck des Entwurfs in der »Hamburgischen Kirchenzeitung«. Am 17. September ließ Witt durch Oberschulrat Dr. Oberdörffer der Kanzlei mitteilen, daß der Entwurf, dem Wunsch des Landesbischofs entsprechend, den Religionslehrern »zu ihrer persönlichen Unterrichtung« und mit dem Hinweis darauf, daß der Lehrplan »als bindende Vorschrift noch nicht zu gelten« habe, zugestellt werden könne. Der Versand der vom Landeskirchenamt zur Verfügung gestellten Sonderdrucke erfolgte am 19. Oktober 1934 durch die Behörde. Als 1935 aus Lehrerkreisen um Zustellung auch des Stoffverteilungsplans gebeten wurde, teilte die Behörde dem Landeskirchenamt auf Anfrage mit, »so wie die Dinge jetzt liegen«, werde dieser Teil »nicht im Druck erscheinen«. (Vermerk vom 17. September 1935), AL KR, B. XVI. c. 68.
- 69 Rundschreiben von Landesschulrat Schulz an die Leitungen sämtlicher Volksschulen vom 4. Dezember 1933, Abdruck in: HLZ Nr. 49 vom 9. Dezember 1933, S. 670.
- 70 Anlage zum Rundschreiben vom 4. Dezember 1933, ebd. S. 670 f.
- 71 »Der religiöse Unterricht führt durch die göttliche Offenbarung im christlichen Heiland, in der heimischen Natur und im deutschen Volkstum hin zu einer persönlichen Gottverbundenheit, die als Gottesfurcht und Gottesliebe sich auswirkt in Nächstenliebe und Opferwilligkeit. Im Alten Testament sind die eigentümlich jüdischen Bestandteile hinter den christlich bedeutsamen zurückzustellen. In der Geschichte Gottes mit dem deutschen Volk ist die lutherische Reformation besonders hervorzuheben. Mit der biblischen und kirchlichen Geschichte sind Katechismus und Kirchenlied in einem anschaulichen und lebendigen Gesamtunterricht zu verbinden«. Ebd.
- 72 In der Begründung hierzu heißt es: »... Um der Zukunft von Volk und Staat willen muß die deutsche Schule die jungen Deutschen aus den Grundkräften der christlichen Religion erziehen. ... Es kann nicht mehr wie bisher dem freien Belieben der Eltern oder gar der Schüler selbst überlassen werden, ob sie am christlichen Religionsunterricht teilnehmen wollen oder nicht. ... Völkische Auffassung verpflichtet die jeweiligen Träger der Familie zur Achtung der Vergangenheit und zur Bewahrung des kulturellen Erbes der Familie und des Volkes, dem sie entstammt. Mißachtet der einzelne Volksgenosse diese Verpflichtung, so hat der

- völkische Staat zur Wahrung seines Wesens einzugreifen, soweit es in seinem Bereich liegt . . .« Zum Nachweis vgl. S. 537 Anm. 62.
- 73 Vor allem in den höheren Schulen soll es vorgekommen sein, daß Schüler im Religionsunterricht »bloßgestellt worden sind, weil sie nicht getauft seien, bzw. keinem Bekenntnis angehören«. Beschwerde der »Deutschen Glaubensbewegung«, Ortsgemeinde Hamburg, an den Präsidenten der Landesunterrichtsbehörde, 24. Juni 1934 (SB 2-F VI c 3 Bd. 1, dort auch weitere Vorgänge). Vgl. ferner Antwort der Landesunterrichtsbehörde an die »Deutsche Glaubensbewegung« vom 4. Juli 1934, in der eine Rundverfügung an die Schulen angekündigt wird (SB 2-F VI c 4). Zu den Schulordnungen vom 1. Dezember 1932, 10. August 1935, 16. September 1936, 24. Januar 1939, 16. März 1942 und 16. März 1943 vgl. SB 2-F I a 3 Bd. I.
- 74 Tügel an die Landesunterrichtsbehörde, 12. Februar 1936; Tügel an Bürgermeister Krogmann, 14. Februar 1936; Tügel an Reichsstatthalter Kaufmann, 14. Februar 1936. In dem Schreiben an den Regierenden Bürgermeister heißt es: »Immer wieder muß ich hören: »Nun haben wir eine nationalsozialistische Kirchenleitung und sie bringt es nicht fertig, zwischen Schule und Kirche ein anderes Verhältnis herzustellen, als zu Zeiten des Marxismus.« Sie können sich denken, von welcher Seite dieser Vorwurf kommt. Das traurigste für mich ist, daß ich ihn nicht einmal widerlegen kann. . . .« AL KR, B. XVI. c. 68.
- 75 Präsident Witt an Landesbischof Tügel, 22. Februar 1936, ebd.
- 76 Hierzu vgl. Helmreich, a.a.O., S. 212 ff.; Eilers, a.a.O., S. 22 ff.
- 77 Stellungnahme Mansfelds vom 5. Dezember 1935 zu der von Oberkirchenrat Drechsler unterzeichneten Beschwerde des Landeskirchenamts vom 28. November 1935, SB 2-F VI c 3 Bd. 1.
- 78 Vgl. Landesbischof Tügel an Reichserziehungsminister Rust, 30. Januar 1940: »... Mit starkem Befremden sieht die Elternschaft in der Hansestadt Hamburg den Abbau des Religionsunterrichts in der Schule, der schon lange vor dem Kriege einsetzte und sich nun im Kriege immer weiter vollzieht. . . .« Vgl. ferner Kirchenkanzlei der Deutschen Evangelischen Kirche an den Reichserziehungsminister, 23. Januar 1940: »... Zu gleicher Zeit [sc. August 1939] wurden von Seiten des NSLB die Bemühungen unentwegt fortgesetzt, den Religionsunterricht als volksfremd der Verkümmern preiszugeben. In verschiedenen Ländern, namentlich in Württemberg, Österreich, Sachsen, Oldenburg und Thüringen kam es zu schweren Störungen und Unruhen. Wiederholt gehen uns Klagen zu, daß Lehrer den Religionsunterricht im Widerspruch gegen jedes Christentum erteilen oder eigenmächtig einstellen, ohne daß die Schulbehörde einen Ersatz durch geeignete Lehrkräfte schafft. . . .« (Abschrift), AL KR, B. XVI. c. 68.
- 79 Über die völlig unzureichenden Wirkungsmöglichkeiten des auf eine Wochenstunde reduzierten Religionsunterrichts in der Volksschule berichtet 1935 eine Hamburger Lehrerin dem Landesbischof: Diese eine Stunde, von der wegen der ungleichmäßigen religiösen Vorbildung der Kinder und wegen des langen zeitlichen Zwischenraums viel Zeit verloren gehe mit »Dingen, die am Rande liegen«, sei für die »allermeisten« Kinder »der einzige Ort, an dem ihnen in ihrem Leben Christus nahegebracht wird, denn sie stehen weder in der Familie noch in der Schule in einer

- christlichen Lebensgemeinschaft«. Käthe Schröder an Landesbischof Tügel, 19. Oktober 1933, ebd.
- ⁸⁰ Der Landesbischof an die Vorsitzter der Pfarrämter und Kirchenvorstände im Hamburgischen Stadt- und Landgebiet, 5. September 1942; vgl. dazu den Bericht von Pastor Armin Claussen vom 2. November 1942 über die Erfahrungen der Gemeinden mit dem freiwilligen Unterricht. AL KR, B. XVI. c. 97.
- ⁸¹ So die Begründung, die der Leiter der Abteilung Erziehung und Unterricht im NSLB, Gau Hamburg, Dr. Wilhelm Arp, im Herbst 1938 in einem Bericht für Landesschulrat Schulz gab. SB 2-F VI c 2 (Auszug).
- ⁸² Aktennotiz Mansfelds für Präsident Witt vom 2. September 1937 zu der Eingabe eines Anhängers der Ludendorff-Bewegung. SB 2-F VI d 9.
- ⁸³ SB 2-F VI c 17.
- ⁸⁴ Für den Abschnitt »Weltkrieg« durch Ständiges Rundschreiben vom 15. Mai, für die beiden anderen Abschnitte durch Ständiges Rundschreiben vom 8. Juli 1933, ebd.
- ⁸⁵ Ständiges Rundschreiben vom 8. Juli 1933, ebd.
- ⁸⁶ HLZ Nr. 43 vom 28. Oktober 1933, S. 561.
- ⁸⁷ Ständiges Rundschreiben vom 8. Juli 1933, SB 2-F VI c 17.
- ⁸⁸ SB 2-F VI c 17.
- ⁸⁹ SB 2-F VI c 1.
- ⁹⁰ Walter Vogel, Umgestaltung des Geschichts- und Deutschunterrichts. »Das Johanneum« Heft 24, September 1933, S. 358.
- ⁹¹ SB 2-F VI t 2.
- ⁹² Ebd.
- ⁹³ SB 2-F VI t 1.
- ⁹⁴ Witt an Prof. Dr. Walter Scheidt, Universität Hamburg, 8. November 1934, im Zusammenhang mit der Einfügung eines Abschnitts »Rasse- und KulturbioLOGIE« in die Prüfungsordnung für das Lehramt an der Volksschule, SB 2-F XI b 1. (Dort auch ein, an erster Stelle von Wilhelm Flitner unterzeichnetes Schreiben des Seminars für Erziehungswissenschaft vom 9. Dezember 1933, mit dem — wenn auch sehr behutsam — der Versuch unternommen wird, das Fach Rassebiologie aus der Volksschullehrerbildung herauszuhalten).
- ⁹⁵ HLZ Nr. 5 vom 9. Februar 1935, S. 49 ff.
- ⁹⁶ Gamm, a.a.O., S. 25.
- ⁹⁷ Ebd., S. 22.
- ⁹⁸ »Auslese an der Oberschule der deutschen Volksschule«, Entwurf des Reichsinnenministeriums, Oktober 1933 (SB 2-F VI c 9/302). Vgl. den Erlaß des Reichserziehungsministers zur »Schülersauslese an den höheren Schulen« vom 27. März 1935 (zit. nach »Die Deutsche höhere Schule« 1./2. Jg. 1934/35, S. 262 ff.).
- ⁹⁹ RGBl. 1933 I, S. 225 f.
- ¹⁰⁰ Die Begründung wurde den Unterrichtsverwaltungen der Länder vom Reichsinnenministerium am 4. Mai 1933 übersandt, SB 2-F I a 11.
- ¹⁰¹ Ebd.
- ¹⁰² Anlage zum Schreiben des Reichsinnenministers an die Unterrichtsverwaltungen der Länder vom 29. Mai 1933 (III 3326/17.5), SB 2-F I b 1.
- ¹⁰³ Hierzu vgl. vor allem Ziff. 8 bis 11 der Durchführungsverordnung zum Gesetz »gegen die Überfüllung der Schulen und Hochschulen« vom

25. April 1933 (RGBl. 1933 I, S. 226), wonach der zulässige Anteil jüdischer Schüler an den Zugängen zu den höheren Schulen 1,5 % betrug, während der Anteil jüdischer Schüler an der Gesamtschülerschaft der höheren Schulen 5,0 % nicht überschreiten durfte.
- ¹⁰⁴ Kurt Klamroth, Die Auswirkungen der nationalsozialistischen Rassenpolitik auf das Schulwesen, »Deutsches Schulverwaltungsarchiv«, 34. Band 1937, S. 89.
- ¹⁰⁵ Oberlandesgerichtsrat i. R. Richard May an die Landesunterrichtsbehörde, Hamburg, 14. April 1934. (SB 2-F VIII g 2). Unter den von May besonders beanstandeten Stellen befand sich auch diese: »Gab es denn da einen Unrat, eine Schamlosigkeit in irgendeiner Form, vor allem des kulturellen Lebens, an der nicht wenigstens ein Jude beteiligt gewesen wäre?«
- ¹⁰⁶ Vgl. May an Landesunterrichtsbehörde, 14. April 1934, ebd.
- ¹⁰⁷ Bericht der Studienrätin A. Ahlborn, undatiert, bei der Behörde eingegangen am 27. Juni 1934, ebd. (Hervorhebung im Text).
- ¹⁰⁸ Die Eltern der Schule Binderstraße an den Senat, Hamburg, 5. Juli 1935, ebd.
- ¹⁰⁹ Das Niveau der Ausführungen Gloys im Staatsrat erhellt aus einem Satz wie diesem: »Wenn 20 oder 25 % jüdische Schüler in einer Klasse vorhanden sind, dann wird eintreten, daß der eine Teil der deutschen Schülerschaft Antisemiten sein wird und der Rest wird Judenser sein.« Protokoll der Staatsratssitzung vom 6. Februar 1935, S. 32 f., StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1933, A 67/8.
- ¹¹⁰ Ebd., S. 37 f.
- ¹¹¹ RGBl. 1935 I, S. 1146; dazu die erste Durchführungsverordnung vom 14. November 1935 (RGBl. 1935 I, S. 1333). Die »Auswirkung des Reichsbürgergesetzes auf das Schulwesen« regelt ein Erlaß des Reichserziehungsministers vom 2. Juli 1937. Mit ihm wurde den Unterrichtsverwaltungen der Länder nahegelegt, jüdische Schüler nicht nur der Wahlschulen (mittlere, höhere und Fachschulen), sondern auch der Pflichtschulen (Volks- und Berufsschulen) im Rahmen der jeweiligen örtlichen Gegebenheiten privaten jüdischen Schulen zuzuführen oder sie in Sammelklassen von den übrigen Schülern abzusondern (SB 2-F I a 1).
- ¹¹² Der Ausschluß erfolgte aufgrund eines Erlasses des Reichserziehungsministers vom 15. November 1938, der es für deutsche Lehrer und Schüler für unzumutbar erklärte, nach der »ruchlosen Mordtat von Paris« noch weiter jüdischen Kindern Unterricht zu erteilen oder »mit ihnen in einem Klassenraum zu sitzen«. Jüdische Kinder durften fortan nur noch jüdische Schulen besuchen (ebd.). Von diesem Erlaß wurden diejenigen jüdischen Schüler betroffen, die im Sinne von § 5 der ersten Verordnung zum Reichsbürgergesetz vom 14. November 1935 Juden waren oder als Juden galten, das heißt diejenigen, die drei oder zwei jüdische Großeltern hatten oder der jüdischen Religionsgemeinschaft angehörten. — Der Ausschluß der danach an den Schulen noch verbliebenen »Mischlinge 1. Grades« erfolgte nach einem Erlaß des Reichserziehungsministers vom 2. Juli 1942; »Mischlinge 2. Grades« waren danach nur noch zuzulassen, »sofern die Raumverhältnisse eine Aufnahme ohne Benachteiligung von Schülern und Schülerinnern deutschen und artverwandten Blutes gestatten« (ebd.).

- ¹¹³ Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an die Unterrichtsverwaltungen der Länder (E III a Nr. 1325.M), SB 2-F VIII g 2.
- ¹¹⁴ Puttfarcken an die Kultur- und Schulbehörde, 22. Februar und 1. März 1937, StA OSB II, A 1 Nr. 20.
- ¹¹⁵ Hierzu vgl. Puttfarckens »Bericht über Juden am Johanneum« an Präsident Witt vom 14. Februar 1938, ebd.
- ¹¹⁶ Nach dem Erlaß des Reichserziehungsministers über die »Auswirkung des Reichsbürgergesetzes auf das Schulwesen« vom 2. Juli 1937 (SB 2-F I a 1) war dies im Falle der jüdischen Schüler vorgeschrieben, nicht zulässig hingegen im Falle der am Johanneum verhältnismäßig zahlreichen »Mischlinge«.
- ¹¹⁷ In Ziff. 5 dieser Richtlinien, die ab Ostern 1937 in Gebrauch waren, heißt es: »Zur Überwindung des Jüdischen gehört nicht nur Kampf gegen die Juden, sondern auch bewußte Pflege der eigenen Art«, SB 2-F VI t 2.
- ¹¹⁸ Vgl. oben, Anm. 115.
- ¹¹⁹ Dies wird man sagen müssen, obwohl das Johanneum bereits im Juni 1933 ein »Gelöbnis« veröffentlichte, in dem der Schulleiter, der Vorsitzende des Vereins ehemaliger Schüler und der Vorsitzende eines neu gegründeten Elternbundes an der Gelehrtenschule »voll Dankbarkeit und Verehrung« bekannten, »daß unseres Reichskanzlers Adolf Hitler Persönlichkeit, Wort und Werk uns zu tieferer Erkenntnis und bewußterer Erfassung der deutschen Erziehungsaufgabe geleitet hat [!]«. »Das Johanneum« Heft 23, Juni 1933, S. 317 (»Unser Gelöbnis«).
- ¹²⁰ Protokoll der Staatsratssitzung vom 6. Februar 1935, a.a.O., S. 33.
- ¹²¹ Ebd., S. 37.
- ¹²² Rundschreiben der Landesunterrichtsbehörde an die Leitungen der öffentlichen Volks- und höheren Schulen vom 24. August 1935, mit dem ein Erlaß des Reichserziehungsministers über »Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht« vom 15. Januar 1935 übersandt wurde, SB 2-F VI t 1.
- ¹²³ Mitteilung des Oberschulrats Dr. Oberdörffer in der Schulleiterkonferenz am 19. September 1935, StA OSB II, A 4 Nr. 1 (Protokollauszug).
- ¹²⁴ Senator Dr. Gustav Hertz an den Präsidenten des Senats, Bürgermeister Dr. Mönckeberg, 4. Mai 1907, ebd.
- ¹²⁵ Ebd.
- ¹²⁶ Vgl. den Aufsatz von Hedwig Förster zum nationalsozialistischen Schulprogramm, HLZ Nr. 9 vom 27. Februar 1932, S. 121.
- ¹²⁷ Anlage zum Schreiben des Deutschen Evangelischen Kirchenausschusses an die obersten Kirchenbehörden der im Deutschen Evangelischen Kirchenbund zusammengeschlossenen Landeskirchen vom 8. Juli 1933, AL KR, B. XVI. c. 68.
- ¹²⁸ Vgl. unten, Anhang, Tabelle 8.
- ¹²⁹ Ostern 1934 standen rund 12.000 Volksschulabsolventen zur Entlassung. Das waren 79 Prozent mehr als im Vorjahr, eine Zunahme, die sich aus der gegenüber der Weltkriegszeit erheblich gestiegenen Geburtenzahl der Jahre 1919/20 erklärt. Vgl. »Das allgemeine Berufsjahr«, HLZ Nr. 14/15 vom 14. April 1933, S. 209.
- ¹³⁰ Ebd.

- ¹³¹ Vgl. Eilers, a.a.O., S. 37 ff., ferner HLZ Nr. 14/15 vom 14. April 1933, S. 207 (»Ein Landjahr für die schulentlassene Stadtjugend in Preußen«).
- ¹³² Das allgemeine Berufsjahr, HLZ Nr. 14/15 vom 14. April 1935, S. 209 f.
- ¹³³ Präsident Witt an Reichsstatthalter Kaufmann, 27. Juni 1935, StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1934, A 11/6.
- ¹³⁴ Das allgemeine Berufsjahr, HLZ Nr. 14/15 vom 14. April 1935, S. 209.
- ¹³⁵ Präsident Witt an Reichsstatthalter Kaufmann, 27. Juni 1935; Aktennotiz Witts für Kaufmann vom 3. Juli 1935; Kaufmann an Bürgermeister Krogmann, 6. Juli 1935. StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1934, A 11/6.
- ¹³⁶ Statistisches Jahrbuch für die Hansestadt Hamburg 1934/35 (S. 229), 1935/36 (S. 216).
- ¹³⁷ Witt an Kaufmann, 27. Juni 1935, StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1934, A 11/6.
- ¹³⁸ »Grundsätze zu einem Bildungsplan für die hamburgische Volksschule«, Anlage zum Rundschreiben an die Leitungen sämtlicher Volksschulen vom 4. Dezember 1933, HLZ Nr. 49 vom 9. Dezember 1933, S. 670.
- ¹³⁹ Walter Vogel, Umgestaltung des Geschichts- und Deutschkundeunterrichts. »Das Johanneum« Heft 24, September 1933, S. 358, vgl. dazu auch S. 381.

Zu 3

- ¹ Anschütz (a.a.O., S. 586 f.) zu Art. 146 Abs. 1 RV.
- ² Vgl. die Ausführungen hierzu in Hedwig Försters Programm-Aufsatz vom Februar 1932, HLZ Nr. 9 vom 27. Februar 1932, S. 121 f.
- ³ »Gesetz betreffend Änderungen des Gesetzes über das Unterrichtswesen und des Gesetzes über staatliche Beaufsichtigung privater Unterrichtseinrichtungen für Schulentlassene« vom 10. April 1933, Hamb. GVBl., S. 111.
- ⁴ Vgl. S. 457, Anm. 56.
- ⁵ Vgl. unten, Anhang, Tabelle 1.
- ⁶ Vgl. Liste der hamburgischen Privatschulen, SB 2-F XVI a 2.
- ⁷ Ahrens an von Allwörden, 10. November 1934, StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1934, A 11/1.
- ⁸ Bericht Flemmings für Präsident Witt vom 5. Dezember 1934, SB 2-F XVI a 2.
- ⁹ Der Reichsminister des Innern an die Unterrichtsministerien der Länder (III 3003/3.2.), 18. April 1934, SB 2-F I a 11.
- ¹⁰ Zu den Schulartikeln des Reichskonkordats vgl. Helmreich, a.a.O., S. 204 ff.
- ¹¹ Gesetz zur Änderung des Gesetzes, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen, vom 26. Februar 1927, RGBl. 1927 I, S. 67.
- ¹² »Hamburger Anzeiger« Nr. 297 vom 20. Dezember 1934, »Hamburger Tageblatt« Nr. 351 a vom 20. Dezember 1934.
- ¹³ SB 2-F XVI a 2. — Das nationalsozialistische »Hamburger Tageblatt« hatte schon Anfang Dezember 1934 die Forderung nach Beseitigung der privaten Vorschulen erhoben. Den Anlaß hierfür hatten Leitsätze zum Neuaufbau des Schulwesens gebildet, die von einem Fachausschuß des Deutschen Gemeindetages beschlossen worden waren. Diese Leitsätze

- sprachen sich ebenfalls für die Abschaffung der Vorschulen aus, »Hamburger Tageblatt« Nr. 332 vom 2. Dezember 1934.
- 14 Präsident Witt an den Reichs- und Preußischen Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 19. Januar 1935, SB 2-F XVI a 2.
 - 15 Niederschrift über eine Besprechung über den voraussichtlichen Abbau der privaten Vorschulen und Vorschulklassen am 26. Januar 1935 in der Landesunterrichtsbehörde, ebd.
 - 16 Ebd. Die reichsgesetzliche Regelung folgte kurz darauf, vgl. Gesetz zur Änderung des Gesetzes, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen, vom 18. April 1936, RGBl. 1936 I, S. 372.
 - 17 Gesetz vom 26. April 1926, Hamb.GVobl. S. 293.
 - 18 Der Erlaß vom 9. September wurde von der Kultur- und Schulbehörde durch Rundverfügung vom 16. November 1937 den Leitungen der öffentlichen Schulen, Abteilungen, Anstalten, Dienststellen und Referenten bekanntgegeben (SB PSt, B III a 1). Am 6. Oktober 1937 hatte auch der Reichskriegsminister und Oberbefehlshaber der Wehrmacht für die Soldaten und Wehrmachtsbeamten einen entsprechenden Erlaß herausgegeben, vgl. Runderlaß des Reichserziehungsministers an die Unterrichtsverwaltungen der Länder vom 29. Dezember 1937 (SB 2-F XVI a 1).
 - 19 Erlaß des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 22. Januar 1938, SB 2-F XVI a 1.
 - 20 Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 5. April 1939, SB Staatsverwaltung, Runderlasse 1939.
 - 21 Niederschrift über eine Besprechung mit den Leitern und Leiterinnen der nichtöffentlichen Schulen am 5. September 1939, SB 2-F XVI c 2.
 - 22 Als Staatsschulen wurden weitergeführt: die Wichernschule in Hamburg-Horn (Schule des Rauhen Hauses), die Elise-Averdieck-Schule auf der Wartenau und die Heilwig-Schule an der Isestraße. Vgl. Mitteilung von Senatssyndikus Dr. Schultz an den Oberfinanzpräsidenten in Hamburg vom 31. Januar 1940, SB 2-F XVI a 2.
 - 23 Niederschrift über eine Besprechung mit den Leitern und Leiterinnen der nichtöffentlichen Schulen am 9. September 1939, SB 2-F XVI c 2.
 - 24 Gustav Bertram an die Schulverwaltung, 11. September 1939, StA OSB II N.S. 33/1 (»Auflösung der Bertram-Schule«), vgl. auch SB 2-F XVI a 1. — Vgl. dagegen die offizielle Pressemitteilung »Auflösung der allgemeinbildenden Privatschulen« (»Hamburger Fremdenblatt« Nr. 269 vom 29. September 1939), in der statt von »Gewalt« von »reichsministeriellen Bestimmungen« die Rede ist sowie davon, daß die Schließung der Schulen »im Interesse« der Schüler, der Eltern und der Lehrkräfte erfolge.
 - 25 Zur Subventionierung der Talmud-Tora-Schule vgl. StA Domänenverwaltung V 9 a III 03; StA Finanzverwaltung, I B 5 T 7 k und II B 5; StA Senatskanzlei — Präsidialabteilung 1937, A XI/55.
 - 26 Bericht von Dr. Wilhelm Arp für Landesschulrat Schulz vom Herbst 1938, SB 2-F XVI d 1/2 (auszugsweise Abschrift).
 - 27 Vgl. Bescheinigung der Schulverwaltung für Dr. Alberto Jonas, den Leiter der vereinigten jüdischen Privatschule ab 1940, vom 3. Dezember 1940, ebd. Weitere Vorgänge hierzu SB 2-F II a 9.
 - 28 Vgl. den amtlichen Nachtrag vom 17. Juli 1942 auf dem Schreiben von Dr. Jonas an die Schulverwaltung vom 16. Dezember 1941 (SB 2-F XVI c 2). »Im Hinblick auf die Entwicklung der Aussiedlung der Juden in der

- letzten Zeit« ordnete der Reichserziehungsminister am 7. Juli 1942 die Schließung sämtlicher jüdischer Schulen an (SB 2-F II a 9).
- 29 Nachdruck des Artikels aus dem »Völkischen Beobachter« vom 4. August 1933 in: HLZ Nr. 30 vom 26. August 1933, S. 427 f.
- 30 Hierzu vgl. Georg Ried, *Schrumpfung oder Verfall der höheren Schule?*, Leipzig 1933.
- 31 »Der Aufbau der deutschen Volksschule«, SB 2-F VI c 9/302.
- 32 Denkschrift der hamburgischen Landesunterrichtsbehörde über den Aufbau der Deutschen Volksschule; undatiert. Vgl. Schreiben der Landesunterrichtsbehörde an den Reichsminister des Innern vom 14. November 1933, das die Ausführungen der Denkschrift nur teilweise enthält, das aber auf diese als im Entstehen begriffen hinweist, ebd.
- 33 Es war lediglich daran gedacht, die mittleren Fachschulen von zwei- bis dreijähriger Dauer als »gehobene Fachoberschulen« organisatorisch mit dem allgemeinen und fachlichen Zug zu vereinigen. Sie setzten die »mittlere Reife« und eine angemessene Berufslehrezeit voraus. Wie die Absolventen des allgemeinen Zuges die »mittlere Reife« erlangen sollten, bleibt in der Denkschrift offen.
- 34 Die wahrscheinlich von Dr. Wilhelm Arp, dem damaligen stellvertretenden Leiter der Hamburger Abteilung für Erziehung und Unterricht im NSLB, ausgearbeitete »Denkschrift zur Schulreform« wurde dem Hauptamt für Erzieher der NSDAP (ehemals Reichsleitung des NSLB) in Bayreuth am 15. April 1936 eingereicht, SB 2-F III e 2.
- 35 Besprechung über die Gestaltung des höheren Schulwesens, 22. November 1935 (amtl. Niederschrift), SB 2-F III e 2.
- 36 Ebd.
- 37 Denkschrift zur Schulreform vom 15. April 1936, ebd.
- 38 Erlasse des Reichserziehungsministers vom 20. März 1937, Reichsministerialblatt *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* 1937, S. 155, und vom 29. Januar 1938, ebd. 1938, S. 46 ff.
- 39 Denkschrift der hamburgischen Landesunterrichtsbehörde über den Aufbau der Deutschen Volksschule, vgl. Schreiben der Landesunterrichtsbehörde an den Reichsminister des Innern vom 14. November 1933, SB 2-F VI c 9/302.
- 40 Erlasse des Reichserziehungsministeriums vom 20. März 1937 und vom 29. Januar 1938, vgl. oben Anm. 38.
- 41 Merkblatt »Wege und Einrichtungen im hamburgischen Schulwesen für den Aufstieg der Schüler und Schülerinnen, die sich nach Charakter und Leistung bewährt haben«, hrsg. von der Kultur- und Schulbehörde wahrscheinlich 1938, Forschungsstelle, Sammlung Schulpolitik.
- 42 Berichte von Landesschulrat Schulz über eine Tagung im Reichserziehungsministerium am 20. und 21. März 1939 sowie weiteres Material zur Mittelschulfrage, SB Staatsverwaltung 4020-11.

Zu 4

- 1 »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung« Nr. 10 vom 11. März 1933, S. 187 (»Nach der Wahl«).
- 2 In seiner Rede auf der Ministerkonferenz am 9. Mai 1933 in Berlin hatte Frick sich »mit Entschiedenheit für die einheitliche organische Gestaltung

des Bildungswesens und gegen unnötige und störende Unterschiede in ihm« ausgesprochen, gleichzeitig aber den Ländervertretern versichert, er denke dabei »keineswegs an Uniformität des Bildungswesens oder an zentralistische Anordnungen des Reichs« (SB 2-F I b 1). In einem Erlaß vom 18. Oktober 1933 betonte er die Kompetenz des Reiches in der Grundsatzgesetzgebung »auf allen Gebieten des Schulwesens« und gab bekannt, daß die Reichsregierung sich die Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens in allen grundsätzlichen Fragen vorbehalte. Auf diesen Erlaß wies Frick am 9. Februar 1934 nach Bekanntwerden des Erlasses eines neuen badischen Volksschulgesetzes den Reichsstatthalter in Baden und die Badische Staatskanzlei hin (ebd., Abchrift).

Zum Schluß

- 1 Wilhelm Flitner, Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933, in: »Die Erziehung«, 8. Jg. 1933, S. 409 f.

ANHANG

QUELLEN- UND LITERATUR-VERZEICHNIS

1. *Ungedruckte Quellen*

Staatsarchiv Hamburg:

Oberschulbehörde II:

A 1 Nr. 20
Nr. 50
A 2 Nr. 1
Nr. 21
A 4 Nr. 1
A 10 Nr. 50

A 22 Nr. 1a
Nr. 1 Bd. II
A 37 Nr. 50
N. S. 32 Vorsteher-Akte
N. S. 33 Nr. 1
Nr. 6

Oberschulbehörde V:

23a Bd. VI, XIX, XXVIII
74a Bd. I
74b
74c
75a Bd. I
75b Bd. I
76b
81a Bd. I
107a
107b
111a Bd. II und Materialakte
114b Bd. I—IV
122a Bd. I und Materialakte, II

122b
122f Bd. I
137a Bd. I—III (1—3)
141a Bd. I, II
154a Bd. I, II
154b Bd. II
154e Bd. I
196a Bd. I—V
196c
196e
196f
208a Bd. I, II
208h Bd. I

234a	600a Bd. I—III
262a	600d
344	675a Bd. II, Beihefte I—III
372b Bd. II	676
372f Bd. I, III	764a Bd. II
372g	771a Bd. I—III
400 Bd. II, III	788a
401a	812b Bd. IV
401b	833
413 Bd. V, VIa, VII—IX	897a
425a Nebenakten 1, II	897b Bd. I, III, IV
594	905d

Senat:

Cl. VII Lit. He No 5 Vol. 83b Conv. I

83c

86b

97

174

Senatskanzlei — Präsidialabteilung:

1928 A 123

1934 A 11 / 1

1929 S IV / 115

1934 A 11 / 6

1933 A 67 / 8

1937 A XI / 55

Bürgerschaft:

I / 902

Arbeiter- und Soldatenrat:

1 Bd. I

Domänenverwaltung:

V 9a III 03

Finanzverwaltung:

I B 5 T 7 k

II B 5

Schulbehörde Hamburg:

2-F I a 1

VI c 17

I a 2

VI d 9

I a 3

VI t 1

I a 11

VI t 2

I b 1

VIII g 2

II a 9

XI b 1

III c 2

XIV d 17

V a 2

XIV d 46

VI c 1

XVI a 1

VI c 2

XVI a 2

VI c 3 Bd. I

XVI c 2

VI c 4

XVI d 1 / 2

VI c 9 / 302

Schulbehörde Hamburg, Personalstelle:

- B I c 2
- B I c 9
- B III a 1
- B III b 1
- B IV a 2

Schulbehörde Hamburg, Staatsverwaltung:

- 4020 — 11
- Runderlasse 1939

Archiv der Landeskirche Hamburg:

Kirchenrat:

- | | |
|-----------------------------|-------------|
| B I m | B XVI c 27 |
| B III f 3 | B XVI c 33 |
| B III f 4 | B XVI c 55 |
| B III f 6 | B XVI c 56a |
| B III f 8 | B XVI c 56b |
| B III f 11 | B XVI c 58 |
| B III z 3 | B XVI c 68 |
| B XVI c 8 und Senioratsakte | B XVI c 69 |
| B XVI c 9 | B XVI c 97 |
| B XVI c 24 | |

Archiv der »Gesellschaft der Freunde«, Hamburg:

- 411
- Protokollbuch des Vorstands

Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg:

- Ordner 1927
- Sammlung NSLB.
- Sammlung Schulpolitik
- Sammlung DVP
- Sammlung DNVP

2. Gedrucktes Quellenmaterial.

a) Veröffentlichungen.

Ballerstaedt, Richard: Die Einheitsschule. Herausgegeben von der Unterrichtsgesetzkommission der »Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens« in Hamburg, Hamburg 1912.

Das Görlitzer Programm, Offenbach 1947, Schriftenreihe Demokratie und Sozialismus, Heft 8.

Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Herausgegeben vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Leipzig 1919. Die Gleichschaltung des Landes Hamburg mit dem Reich. Blätter der Erinnerung an die denkwürdigen hamburgischen Staatsakte im Mai 1933, Hamburg [1933].

Die Lichtwarkschule in Hamburg. Beiträge zur Grundlegung und Berichte 1928, Hamburg 1929.

- Die Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin 1924.
- Ewige Wahrheit — wandernde Zeit. Die Neugestaltung der hamburgischen Landeskirche 1933, Hamburg 1933.
- Johannes Hohlfeld [Hrsg.]: Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart, 2. Bd., Berlin o. J.
- Holstein, Günter: Elternrecht, Reichsverfassung und Schulverwaltungssystem, Archiv des öffentlichen Rechts NF 12, Tübingen 1927.
- Jochmann, Werner [Hrsg.]: Nationalsozialismus und Revolution. Ursprung und Geschichte der NSDAP in Hamburg 1922—1933. Dokumente, Frankfurt 1963, Veröffentlichungen der Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg, Band III.
- Karsen, Fritz [Hrsg.]: Die neue Schule in Deutschland, Langensalza 1924.
- Kelter, Edmund: Hanseatische Legion und Bürgergarde. Festrede, gehalten in Veranlassung der Jahrhundertfeier am 24. März 1913, Hamburg 1913.
- Ders.: Hamburg und sein Johanneum im Wandel der Jahrhunderte 1529—1929, Hamburg 1928.
- Ders.: Für Vaterland und Jugend. Reden und Ansprachen, Hamburg 1935.
- Köhncke, Harro/Scheel, Johann Jacob: Geschichte des Vereins Hamburger Volksschullehrer 1873—1894, Hamburg 1894.
- Köster, Hermann L.: Geschichte der deutschen Jugendliteratur. In Monographien, Hamburg 21915.
- Lagarde, Paul de: Deutsche Schriften, München 1924.
- Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen, Leipzig, 471906.
- Lehrplanentwurf für das deutsche Gymnasium (Deutsche Oberschule). Herausgegeben im Auftrage des Schulbeirats zu Hamburg, Frankfurt a. M. 1922, Ziele und Wege zur Deutschkunde, Heft 3.
- Alfred Lichtwark: Aus der Praxis, Berlin 1902.
- Alfred Lichtwark: Eine Auswahl seiner Schriften. Besorgt von Dr. Wolf Mannhardt, 1. Band, Berlin 1917.
- Lippmann, Leo: Mein Leben und meine amtliche Tätigkeit. Aus dem Nachlaß herausgegeben von Werner Jochmann, Hamburg 1964.
- Lohmann, Richard: Das Schulprogramm der Sozialdemokratie, Stuttgart-Berlin 1921.
- Mausbach, Joseph: Die Kulturpolitik des Zentrums, M.-Gladbach 1920.
- Ders.: Religionsunterricht und Kirche. Aus den Beratungen des Weimarer Verfassungsausschusses, Freiburg i. Br. 1922, Schriften zur deutschen Politik, Heft 3.
- Ohly, Ferdinand: Die Hansa-Schule während des ersten Jahrzehnts 1914/15—1924/25 im neuen Schulgebäude, Bergedorf 1925.
- Peters, Ulrich: Die soziologische Bedingtheit der Schule, Frankfurt a. M. 1922, Ziele und Wege zur Deutschkunde, Heft 5.
- Peters, Ulrich/Fehring, Max/Wetzel, Paul/Freudenthal, Herbert: Deutsche Lebens- und Kulturbilder in vergleichenden Zeittafeln, Frankfurt a. M. 1924.
- Petersen, Peter [Hrsg.]: Der Kampf um die Schuldauer. Gegen eine Verlängerung des Lehrgangs der höheren Schule, Berlin-Leipzig 1921.
- Petersen, Peter: Innere Schulreform und neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Weimar 1925.

- Preuß, Hugo: Das Recht der städtischen Schulverwaltung in Preußen, Berlin 1905.
- Quarck, Max: Schulkämpfe und Schulkompromisse, Berlin 1919.
- Ried, Georg: Schrumpfung oder Verfall der höheren Schule?, Leipzig 1933.
- Schulte, Karl Anton [Hrsg.]: Nationale Arbeit. Das Zentrum und sein Wirken in der deutschen Republik, Berlin-Leipzig [1929].
- Schultess, Carl: Geschichte des Vereins der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs. In: Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs. Festschrift zum 25jährigen Stiftungsfeste am 30. Januar 1909, Hamburg 1909.
- Ders.: Gegen die Einheitsschule, Hamburg 1913.
- Schulthess' Europäischer Geschichtskalender 1918.
- Schulz, Heinrich: Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911.
- Ders.: Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, Berlin 1926.
- Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, 1. Band, 33.—47. Aufl. München 1923.
- Thimme, Friedrich/Rolfs, Ernst [Hrsg.]: Revolution und Kirche, Berlin 1919.
- Timpke, Henning [Hrsg.]: Dokumente zur Gleichschaltung des Landes Hamburg 1933, Frankfurt 1964, Veröffentlichungen der Forschungsstelle für die Geschichte des Nationalsozialismus in Hamburg, Band IV.
- Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendliteratur, Hamburg 1899.
- Ders.: Ganze Menschen, Berlin 1910.

b) Zeitungen und Zeitschriften.

- Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung
- Comparative Education, Pergamon Press, Oxford/New York/London/Paris.
- Das Johanneum. Mitteilungen des Vereins ehemaliger Schüler der Gelehrten-schule des Johanneums.
- Der Aufbau. Monatsschrift zur Erörterung von Schul- und Erziehungsfragen. (Ab 1920 mit wechselnden Untertiteln).
- Deutsches Schulverwaltungsarchiv.
- Die Erziehung.
- Die neue Erziehung.
- Die neue Schule. Monatsschrift. Im Auftrage des Deutschen Lehrervereins.
- Die Rote Fahne.
- Hamburger Anzeiger.
- Hamburger Echo.
- Hamburger Fremdenblatt.
- Hamburger Lehrerzeitung.
- Hamburger Nachrichten.
- Hamburger Tageblatt.
- Hamburgische Deutschnationale Monatsschrift.
- Hamburgische Kirchenzeitung.
- Hamburgische Schulzeitung.
- Hamburgischer Correspondent.
- Hamburgisches Elternblatt. Organ des Evangelischen Elternbundes.
- Hamburgisches Gemeindeblatt. Wochenschrift für freien Protestantismus.
- Hamburgisches Kirchenblatt.
- Nationalliberale Correspondenz.

Neue Hamburger Zeitung.
Pädagogische Reform.

c) Berichte, Protokolle, Amtsblätter, Gesetzsammlungen.

Bericht über die Deutsche Lehrerversammlung in München Pfingsten 1906, Leipzig 1906.

Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1921.

Jahresberichte der Oberschulbehörde Hamburg 1910, 1925—1932.

Jahresberichte des Vereins der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs 1901/02—1912/13.

Sozialdemokratischer Verein für das hamburgische Staatsgebiet. Jahresberichte der Landesorganisation für die Geschäftsjahre 1921—1924, 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927 und 1928.

Statistisches Jahrbuch der Freien und Hansestadt Hamburg 1925—1936.

Statistische Mitteilungen über den hamburgischen Staat. Herausgegeben von Prof. Dr. Sköllin, Direktor des Statistischen Landesamts, Hamburg 1919 ff. Stenographische Berichte über die Sitzungen der Bürgerschaft zu Hamburg 1899 ff., Hamburg o. J.

Verhandlungen zwischen Senat und Bürgerschaft 1870 ff., Hamburg 1871 ff.

Verhandlungen des Reichstags. XIII. Legislaturperiode, II. Session 1914—1918. Stenographische Berichte.

Stenographische Berichte über die Verhandlungen der Verfassunggebenden Deutschen Nationalversammlung 1919/1920, Berlin 1920.

Anlagen zu den Verhandlungen der Verfassunggebenden Deutschen Nationalversammlung 1919/1920, Berlin 1920.

Verhandlungen des Reichstags 1920 ff., Stenographische Berichte, Berlin 1921 ff.

Anlagen zu den Verhandlungen des Reichstags 1920 ff., Berlin 1921 ff.

Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Bremen vom 18. bis 24. September 1904, Berlin 1904.

Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Mannheim vom 23. bis 29. September 1906, Berlin 1906.

Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten in Weimar vom 10. bis 15. Juni 1919, Berlin 1919.

Amtsblatt der Freien und Hansestadt Hamburg.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder.

Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt.

Reichsgesetzblatt.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

Deutsche Schulgesetzgebung 1763—1952, bearb. von Leonhard Froese, Weinheim [1953], Kl. Päd. Texte, Heft 19.

Hamburgische Gesetze und Verordnungen. Systematisch geordnete Zusammenstellung mit kurzen Anmerkungen und einem Sachregister, herausgegeben von Albert Wulff, 1. Aufl. 3 Bde. 1889 ff., 3. vollständig neu bearbeitete Aufl. 1930, 4 Bde.

3. Kommentare, Handbücher, Nachschlagewerke.

Anschütz, Gerhard: Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919. Ein Kommentar für Wissenschaft und Praxis. Dritte Bearbeitung, Berlin ¹¹1929.

Gebhardt, Bruno: Handbuch der Deutschen Geschichte. Herausgegeben von Herbert Grundmann, Band 4: Die Zeit der Weltkriege von Karl Dietrich Erdmann, Stuttgart 1959, verb. Nachdruck 1960.

Hartung, Fritz: Deutsche Verfassungsgeschichte vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Stuttgart ⁷1959.

Heussi, Karl: Kompendium der Kirchengeschichte, Tübingen ⁵1922.

Landé, Walter: Die Schule in der Reichsverfassung. Ein Kommentar, Berlin 1929.

Poetzsch-Heffter, Friedrich: Handkommentar der Reichsverfassung vom 11. August 1919, Berlin ³1928.

4. Darstellungen.

a) Erziehungswissenschaftliche und soziologische Untersuchungen.

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965.

Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964.

Flitner, Andreas: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750—1880, Tübingen 1957.

Geissler, Georg: Die Autonomie der Pädagogik, Langensalza 1929.

Ders.: Das Problem der pädagogischen Autonomie, Langensalza [1929], Kl. Päd. Texte, Heft 11.

Hellpach, Willy: Die Wesensgestalt der deutschen Schule, 2. verb. Aufl. Leipzig 1926.

Joerden, Rudi: Das Problem der Konzentration der deutschen Bildung, Göttingen 1925, Göttinger Studien zur Pädagogik, herausgegeben von Herman Nohl, Heft 4.

Klein, Helmut: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, Hamburg 1962.

Kob, Janpeter: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie, Stuttgart 1963.

Nave, Karl-Heinz: Die allgemeine deutsche Grundschule. Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution von 1918, Weinheim 1961.

Nohl, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt 1949.

Ders.: Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie, Frankfurt ⁴1957.

Pädagogik vom Kinde aus. Bearb. von Theo Gläß, Weinheim 1960, Kl. Päd. Texte, Heft 26.

Paulsen, Friedrich: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen, herausgegeben und eingeleitet von Eduard Spranger, Stuttgart-Berlin 1912.

Raasch, Rudolf: Zeitgeschichte und Nationalbewußtsein. Ein Forschungsbericht aus dem Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung. Forschungsergebnisse der politischen und der allgemeinen Bildung, Berlin 1964.

Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900—1932, Eine einführende Darstellung, Weinheim 1969.

Schelsky, Helmut: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 21959.

Sienknecht, Helmut: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik, Weinheim 1969.

Spranger, Eduard: Volk, Staat, Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze, Leipzig 1932.

Weniger, Erich: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952.

b) Historische und sonstige Darstellungen.

Appens, Wilhelm: Die schulpolitischen Bewegungen des Jahres 1848, Jena 1914.

Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, Frankfurt a. M. 1955.

Blättner, Fritz: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart, Heidelberg 1960.

Blinkmann, Theodor: Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Hamburg 1930.

Bolland, Jürgen: Die hamburgische Bürgerschaft in alter und neuer Zeit, Hamburg 1959.

Ders.: Die »Gesellschaft der Freunde« im Wandel des hamburgischen Schul- und Erziehungswesens, Hamburg [1955].

Bornkamm, Heinrich: Luthers geistige Welt, Gütersloh 21953.

Bracher, Karl Dietrich: Die Auflösung der Weimarer Republik. Eine Studie zum Problem des Machtverfalls in der Demokratie, 2. verb. und erw. Aufl. Stuttgart-Düsseldorf 1957.

Ders.: Die deutsche Diktatur, Köln 1969.

Bracher, Karl Dietrich/Sauer, Wolfgang/Schulz, Gerhard: Die nationalsozialistische Machtergreifung. Studien zur Errichtung des totalitären Herrschaftsystems in Deutschland 1933/34, Köln-Opladen 21962.

Bünemann, Richard: Hamburg in der deutschen Revolution von 1918/19, Diss. phil. [Masch.] Hamburg 1951.

Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft, 2. überarb. Aufl., Hannover 1965.

Comfort, Richard A.: Revolutionary Hamburg. Labor Politics in the Early Weimar Republic, Stanford 1966.

Eilers, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat, Köln-Opladen 1963, Staat und Politik, Band 4.

Elben, Wolfgang: Das Problem der Kontinuität in der deutschen Revolution. Die Politik der Staatssekretäre und der militärischen Führung vom November 1918 bis Februar 1919, Düsseldorf 1965, Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Band 31.

Epstein, Klaus: Matthias Erzberger and the Dilemma of German Democracy, Princeton 1959.

- Eschenburg, Theodor: Die improvisierte Demokratie. Gesammelte Aufsätze zur Weimarer Republik, München 1963.
- Eyck, Erich: Geschichte der Weimarer Republik, 2 Bde. Erlenbach-Zürich-Stuttgart, 1954, 1956.
- Germanistik — eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von Eberhard Lämmert, Walter Killy, Karl Otto Conrady und Peter von Polenz, Frankfurt a. M. 1967.
- Giesecke, Hermann: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19, Vierteljahrshefte f. Zeitgeschichte 1965, S. 162 ff.
- Grünthal, Günther: Reichsschulgesetz und Zentrumsparlei in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1968. Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Band 39.
- Helmreich, Ernst Christian: Religionsunterricht in Deutschland. Von der Klosterschule bis heute, Hamburg-Düsseldorf 1966.
- Heuß, Theodor: Friedrich Naumann. Eine politische Biographie, Stuttgart-Tübingen 21949.
- Jacobsen, Hans-Adolf/Jochmann, Werner (Hrsg.): Ausgewählte Dokumente zur Geschichte des Nationalsozialismus 1933—1945, Kommentar, Bielefeld 1966.
- Jasper, Gotthard: Der Schutz der Republik. Studien zur staatlichen Sicherung der Demokratie in der Weimarer Republik 1922—1930, Tübingen 1963, Tübinger Studien zur Geschichte und Politik, Nr. 16.
- Lenz, Max: Macht und Schicksal. Kleine Historische Schriften, 3. Band, München-Berlin 1922.
- Liebe, Werner: Die Deutschnationale Volkspartei 1918—1924, Düsseldorf 1956, Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Band 8.
- Mehnert, Gottfried: Evangelische Kirche und Politik 1917—1919. Die politischen Strömungen im deutschen Protestantismus von der Julikrise 1917 bis zum Herbst 1919, Düsseldorf 1959, Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Band 16.
- Morsey, Rudolf: Die Zentrumsparlei 1917—1923, Düsseldorf 1966, Beiträge zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien, Band 32.
- Nolte, Ernst: Der Faschismus in seiner Epoche. Die Action française. Der italienische Faschismus. Der Nationalsozialismus, München 21967.
- Norden, Günther van: Kirche in der Krise. Die Stellung der evangelischen Kirche zum nationalsozialistischen Staat im Jahre 1933, Düsseldorf 1963.
- Rosenberg, Arthur: Entstehung der Weimarer Republik. Herausgegeben von Kurt Kersten, Frankfurt a. M. 1961.
- Ders.: Geschichte der Weimarer Republik. Herausgegeben von Kurt Kersten, Frankfurt a. M. 1961.
- Schult, Johannes: Die Hamburger Arbeiterbewegung als Kulturfaktor. Ein Beitrag zur hamburgischen Kulturgeschichte, Hamburg [1954].
- Wartenberg, Fritz: 75 Jahre Jugendweihe in Hamburg. Betrachtungen über Ursprünge und Beweggründe, Hamburg [1965].
- Wende, Erich: C. H. Becker. Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik, Stuttgart 1959.
- Zmarzlik, Hans-Günter: Der Sozialdarwinismus in Deutschland als geschichtliches Problem, Vierteljahrshefte f. Zeitgeschichte 1963, S. 246 ff.

STATISTISCHE MATERIALIEN

Statistisches Material zur Entwicklung der hamburgischen Privatschulen 1925/26 bis 1935/36.

Tabelle 1: Anteil der Privatschüler an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen.¹

Schuljahr	Gesamtschüler- zahl d. allge- meinbildenden Schulen	Staats- schüler	D a v o n		Gesamtzahl der Grundschul- pflichtigen	Davon private Vorschüler	%	
			%	Privat- schüler				
1919/20	153.243	131.954	86,11	21.289	13,89			
1925/26	111.621	97.335	87,21	14.286	12,79	41.134	6.527	15,87
1926/27	110.872	96.564	87,10	14.308	12,90	43.128	6.611	15,33
1927/28	111.887	97.895	87,49	13.992	12,51	51.410	6.609	12,86
1928/29	111.833	98.573	88,14	13.260	11,86	59.108	6.507	11,01
1929/30	108.780	96.430	88,65	12.350	11,35	64.126	6.146	9,58
1930/31	109.127	97.725	89,55	11.402	10,45	62.302	5.158	8,28
1931/32	111.821	101.366	90,65	10.455	9,35	58.686	4.254	7,25
1933/34	116.375	107.622	92,48	8.753	7,52	53.421	3.302	6,18
1935/36	111.642	104.190	93,33	7.452	6,67	50.369	2.451	4,87

¹ Zusammengestellt aus: StA OSB V, 122a Bd. I, Materialakte; Jahresberichte der Oberschulbehörde 1925—1932; Statistisches Jahrbuch der Freien und Hansestadt Hamburg 1925—1936.

Tabelle 2: Grundschulgruppe und Vorschulgruppe nach Anteilen am Auslesejahrgang.

Jahr	Gesamtjahrgang			Grundschuljahrgang			%/ Ges. Jg.	Vorschuljahrgang			%/ Ges. Jg.
	Kn.	Md.	insges.	Kn.	Md.	insges.		Kn.	Md.	insges.	
1920	10.843	10.352	21.195								
1921	10.295	9.795	20.090								
1922	9.788	9.438	19.226								
1923	9.646	9.669	19.315								
1924	9.487	9.156	18.643								
1925	9.392	9.385	18.777								
1928	4.332	4.388	8.720	3.640	3.404	7.044	80,8	692	984	1.676	19,2
1929	4.748	4.575	9.323	3.871	3.486	7.357	78,9	877	1.089	1.966	21,1
1930	7.951	7.710	15.661	6.764	6.275	13.039	83,3	1.187	1.435	2.622	16,7
1931	8.974	8.732	17.706	7.900	7.460	15.360	87,4	1.074	1.272	2.346	12,6
1932	8.230	8.188	16.418	7.267	7.084	14.351	87,4	963	1.104	2.067	12,6
1933	7.362	7.249	14.611	6.585	6.328	12.913	88,4	777	921	1.698	11,6
1934	6.882	6.685	13.567	6.083	5.843	11.926	87,9	799	842	1.641	12,1

² Zu den Quellennachweisen vgl. oben, S. 481, Anm. 27; für 1933 und 1934 vgl. Statistisches Jahrbuch der Freien und Hansestadt Hamburg.

Tabelle 3: Grundschulgruppe (G-Gr.) und Vorschulgruppe (V-Gr.) nach Anteilen an den Anmeldungen und Aufnahmen.

Jahr	Anmeldungen					Aufnahmen				
	insges.	G-Gr.	% Anm.	V-Gr.	% Anm.	insges.	G-Gr.	% Aufn.	V-Gr.	% Aufn.
1919	1.406*	391	27,8	1.015	72,2	1.111	250	22,5	861	77,5
1920	1.837	699	38,1	1.138	61,9	1.421	386	27,2	1.035	72,8
1921						1.843	1.009	54,7	834	45,3
1928	1.881	1.246	66,2	635	33,8	1.301	815	62,7	486	37,3
1929	2.242	1.520	67,8	722	32,2	1.411	882	62,5	529	37,5
1930	3.383	2.437	74,2	846	25,8	2.149	1.529	71,2	620	28,8
1931	3.371	2.689	80,0	682	20,0	2.220	1.737	78,7	483	21,3
1932	2.818	2.286	81,1	532	18,9	1.870	1.464	78,3	406	21,7

* Die absoluten Zahlen für 1919/21 stammen von Dr. Höper, dem damaligen Beauftragten für die Auslese (vgl. oben S. 481, Anm. 27). Sie weichen von den Tab. 4 und 5 a für 1920/25 bzw. 1920/21 angeführten Zahlen, die der »Aufbau« mit einem Vortrag von Landesschulrat Prof. Umlauf veröffentlichte (ebd.), nicht unerheblich ab. Die für diese Zeit errechneten Anteile dürften aber die Verhältnisse zutreffend widerspiegeln.

Tabelle 4: Anmeldungen und Aufnahmen nach Anteilen am Jahrgang.

Jahr	Anmeldungen						Aufnahmen					
	insges.	% Ges. Jg.	G-Gr.	% G-Jg.	V-Gr.	% V-Jg.	insges.	% Ges. Jg.	G-Gr.	% G-Jg.	V-Gr.	% V-Jg.
1920							2.403	11,3				
1921							2.879	14,3				
1922							2.784	14,4				
1923							3.269	17,0				
1924							2.398	12,8				
1925							2.351	12,5				
1928	1.811	21,6	1.246	17,6	635	38,0	1.301	14,9	815	11,6	486	29,3
1929	2.242	24,0	1.520	20,7	722	36,8	1.411	15,1	882	11,9	529	26,9
1930	3.283	20,9	2.437	18,6	846	32,3	2.149	13,7	1.529	11,8	620	23,6
1931	3.371	19,9	2.689	17,5	682	29,0	2.220	12,5	1.737	11,3	483	20,6
1932	2.818	17,2	2.286	15,9	532	25,7	1.870	11,4	1.464	10,2	406	19,6

Tabelle 5: Knaben und Mädchen in der Schülersauslese

a) Knaben und Mädchen insgesamt.

Jahr	Knaben insges.	Anmeldungen			Knaben insges.	Aufnahmen		
		% Kn. Jg.	Mädchen insges.	% Md. Jg.		% Kn. Jg.	Mädchen insges.	% Md. Jg.
1920					2.015	18,6	388	3,7
1921					2.375	23,0	504	5,1
1928	1.272	29,4	609	13,9	954	22,0	347	7,9
1929	1.395	29,4	847	18,5	1.003	21,0	408	8,9
1930	2.202	27,7	1.081	14,0	1.552	19,5	597	7,7
1931	2.134	23,8	1.237	14,7	1.515	17,3	705	8,0
1932	1.746	21,2	1.072	13,1	1.259	15,3	611	7,5

b) Anmeldungen der Knaben und Mädchen nach Grundschulgruppe und Vorschulgruppe.

Jahr	Grundschulgruppe				Vorschulgruppe			
	Kn.	% Kn. Jg.	Md.	% Md. Jg.	Kn.	% Kn. Jg.	Md.	% Md. Jg.
1928	804	22,1	442	13,0	468	67,6	167	17,0
1929	909	23,5	611	17,5	486	55,4	236	21,7
1930	1.580	23,4	857	13,7	622	52,4	224	15,6
1931	1.647	20,9	1.042	14,0	487	45,3	195	15,8
1932	1.352	18,6	934	13,2	394	40,9	138	12,5

c) Aufnahmen der Knaben und Mädchen nach Grundschulgruppe und Vorschulgruppe

Jahr	Grundschulgruppe				Vorschulgruppe			
	Kn.	% Kn. Jg.	Md.	% Md. Jg.	Kn.	% Kn. Jg.	Md.	% Md. Jg.
1928	561	15,4	254	7,5	393	56,8	93	9,5
1929	595	15,4	287	8,2	408	46,5	121	11,1
1930	1.029	15,2	500	8,0	523	44,0	97	6,8
1931	1.119	14,3	618	8,3	396	36,9	87	6,8
1932	925	12,7	539	6,9	334	34,6	72	6,5

Statistisches Material über die Wahlen zu den Selbstverwaltungsorganen.³

Tabelle 6: Zusammensetzung des Schulbeirats 1920 bis 1932.

a) Lehrerkammer (100 Sitze)

Wahljahr	»Vereinsliste« (SPD und DDP)	»Aufbau« (DVP)	»Rechte« (DNVP)
1920	50	33	17
1922	45	36	19
1924	46	23	31
1926	52	19	29
1928	49	28	23
1930	49	24	27
1932		keine Wahl	

³ Zu den hier ausgewerteten Wahlergebnissen vgl. StA OSB V, 76 b (Schulbeirat), 74 b und c (Elternräte).

b) Elternkammer (100 Sitze)

Wahljahr	Prol. Schul. (KPD)	Schulfortschritt (SPD)	Freie Bahn (DDP)	Elternbund (DVP)	Ev. Elternbund (DNVP)	Ev. Schulgemeinde (freikirchl.)
1920	(3*)	57	—	40	—	—
1922	2	47	4	22	25	—
1924	2	48	4	18	28	—
1926	5	58	—	6	31	—
1928	4	57	—	—	39	—
1930	3	51	—	6	31	9
1932				keine Wahl		

* 1920 USPD. Der von der KPD unterstützte »Proletarische Schulkampf« trat zum erstenmal 1922 mit eigener Liste auf.

c) Schulbeirat nach schulpolitischen Gruppen (200 Sitze).

Wahljahr	Reform-Gruppen			konservative Gruppen		
	Lehrerk.	Elternk.	insges.	Lehrerk.	Elternk.	insges.
1920	50	60	110	50	40	90
1922	45	53	98	55	47	102
1924	46	54	100	54	46	100
1926	52	63	115	48	37	85
1928	49	61	110	51	39	90
1930/32	49	54	103	51	46	97

Tabelle 7: Elternratswahlen 1924 bis 1930 (Verteilung der Mandate).

Wahljahr	Schulart	Prol. Schulk.	Schulfortschr.	Freie Bahn	Elternbund	Ev. Eltbund	Ev. Schulgemeinde	Schullisten	Sond. List.	Mand. insg.
1924	VS*	83	927	22	83	404	—	180	—	
	HS	—	29	8	54	36	—	107	—	
	LS	9	86	13	13	8	—	186	—	
	PS	—	1	2	34	17	—	239	—	
	Mand.	92	1.043	45	184	465	—	712	—	2.541
	%	3,6	41,1	1,8	7,2	18,3	—	28,0	—	100
1926	VS	132	1.032	9	45	348	—	129	—	
	HS	—	63	2	10	53	—	137	—	
	LS	12	107	6	4	13	—	140	—	
	PS	—	—	—	—	50	—	600	—	
	Mand.	144	1.202	17	59	464	—	1.066	—	2.952
	%	4,9	40,7	0,6	2,0	15,7	—	36,1	—	100
1928	VS	138	1.152	6	1	435	—	80	2	
	HS	—	73	5	3	100	—	112	11	
	LS	9	139	3	1	29	—	113	21	
	PS	—	—	—	—	66	—	387	—	
	Mand.	147	1.364	14	5	630	—	692	34	2.886
	%	5,1	47,3	0,5	0,1	21,8	—	24,0	1,2	100
1930	VS	120	964	4	14	480	132	108	6	
	HS	1	64	2	—	113	9	93	24	
	LS	—	157	—	—	41	—	76	33	
	PS	—	—	—	—	77	—	216	27	
	Mand.	121	1.185	6	14	711	141	592	90	2.860
	%	4,2	41,5	0,2	0,5	24,8	5,0	20,7	3,1	100

* VS = Volksschulen

HS = Höhere Schulen

LS = Landschulen

PS = Privatschulen

Tabelle 8: Teilnahme am Religions- und Lebenskundeunterricht 1921 bis 1932.⁴

Jahr	Religionsunterricht		Lebenskundeunterricht		sonst. Ersatzunterricht	
	Stadtgebiet ‰	Landgebiet ‰	Stadtgebiet ‰	Landgebiet ‰	Stadtgebiet ‰	Landgebiet ‰
1921	74,22	*	—	—	*	*
1922	71,44	91,68	—	—	*	*
1923	80,26	95,05	—	—	*	*
1924	80,88	92,05	—	—	*	*
1925	83,18	92,87	—	—	*	*
1926	79,54	93,54	*	*	*	*
1927	81,57	90,05	*	*	*	*
1928	77,89	89,61	16,75	7,18	5,36	3,21
1929	75,80	87,10	21,10	11,00	3,10	1,90
1930	76,73	88,02	20,15	11,35	3,12	0,63
1931	76,06	85,64	22,13	11,94	1,81	2,42
1932	76,49	86,68	19,49	8,69	4,02	4,63

⁴ StA OSB V, 196 e, nach einer amtlichen Aufstellung über die Teilnahme der Schülerinnen des 3. Schuljahres (6. Klasse).

* Keine Erhebung.

PERSONENREGISTER

- Adams, Kurt 323, 464—465, 471,
493, 504.
Ahlborn, Anna 541
Ahlburg, Johann 77, 81, 300, 429,
433
Ahrens, Georg 397—398
Albrecht, Reinhardt 498
Allwörden, Wilhelm von 388, 390,
397—398
Andreas, Willy 350, 524
Anschütz, Gerhard 321, 478
Appelbaum, Gustav 219
Arp, Wilhelm 540, 545
Auguste Viktoria,
Kaiserin von Deutschland 325
Auhagen, Willy 435

Baberadt, Ralph 529
Bäumer, Gertrud 178, 314, 466
Ballerstaedt, Richard 107, 118, 237,
243, 262, 435, 445, 461, 491—492,
500, 503, 523, 535
Bast, Karl 82, 435
Bauer, Gustav 151
Bebel, August 450
Becker, Carl Heinrich 470, 474
Beckey, Kurt 508
Beckmann, Emmy 323
Beckmann, Heinz 255, 279, 285, 295,
506, 508, 510, 513
Behne, Walter 375, 381, 389, 535
Berenberg-Gößler, John von 429
Berg, Emil 493
Bertheau, Carl 235, 251, 355, 436,
493, 511, 514
Bertram, Gustav 401

Bethmann Hollweg, Theobald von
100, 224
Beyerle, Konrad 459
Biester, Louis 118—119, 436, 443
Bittorf, Adam 450
Blinkmann, Theodor 19, 45, 93—94,
264, 294—295, 414, 442, 461, 486,
493, 501, 511
Bloh, Friedrich 268, 502
Böhme, Johannes 324—325, 440, 522
Boelitz, Otto 193, 195, 470, 474,
476—477
Börner, Adolf 644
Bohnert, Felix 108, 118, 202, 229,
327—328, 476, 489, 493, 496, 511,
523
Borchmann, Fritz 493
Borstel, Fritz von 93, 107, 237, 491,
520
Braband, Carl 91—92
Bracher, Karl Dietrich 13
Brinckmann, Wolfgang 498
Brütt, Maximilian 77, 98, 112, 260,
328, 422, 442, 500, 523
Brunckhorst, Hans 318, 521, 535
Buck, Wilhelm 455
Buehl, Adolph 113, 116—118, 167
—168, 170, 216, 260—262, 441
—442, 462, 468, 473, 478, 492, 500,
507
Bülk, Richard 347
Bugenhagen, Johannes 27

Campe, Hugo 519
Cassirer, Ernst 524

- Chapeaurouge, Paul de 195—196,
 474—475, 477, 487
 Christiansen, Dora 491, 535
 Classen, Walter 523
 Claussen, Armin 375, 540
 Cohn, Carl 218
 Conze, Werner 15

 Dahms, Hellmuth 365
 Dannehl, Gustav 280—281, 496
 Dassel, Hermann von 496
 Delbrück, Clemens von 157, 437, 459
 Diederich, Benno 527
 Diestel, Arnold 118, 168, 170, 462,
 501
 Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm
 415
 Dietz, Julia 432
 Dissel, Carl 107, 132, 442
 Dilling, Gustav 414
 Dörmer, Ludwig 110, 323, 442, 463,
 493, 535
 Dränert, Oskar 421
 Dubbels, Joachim 537
 Düringer, Adalbert 453
 Duprée, Hermann 435

 Ebert, Friedrich 132, 151, 315, 335,
 456
 Edeler, Carl 132, 310, 487, 493, 496
 Eggers, Johann Jacob 416
 Eilers, Rolf 359—360
 Enss, Fritz 97
 Ernst, Otto 64—65, 83
 Eschenburg, Theodor 13
 Eulert, Carl 107, 110, 113, 115, 118
 —120, 439, 441, 443

 Faulhaber, Michael von 458
 Feuerbach, Ludwig 71
 Fischer, Justus 435
 Flemming, Rudolf 397—399, 509,
 521, 530
 Flitner, Wilhelm 410—411, 540
 Förster, Hedwig 356—357
 Frank, Ludwig 434
 Frick, Wilhelm 12, 360, 373, 398,
 403—404, 406, 531, 536, 545
 Friedlaender, Ernst 464
 Friedrich, Rudolf 233, 320, 322
 Fritz, Ernst 526

 Froede, Otto 496

 Gärtner, Oberlehrer 73, 431
 Gamm, Hans-Jochen 357, 383—384
 Geffert, Heinrich 368
 Geppert, Franz 234, 249, 332
 Gerstenberg, Heinrich 329
 Giese, Max 520
 Glage, Max 124—125, 291—292, 432,
 444
 Gläser, Johannes 65
 Gleiß, Catharina 496
 Gloede, Werner 369
 Gloy, Walter 388—389, 541
 Goetze, Carl 54, 64, 237, 271, 277
 —278, 308, 435, 506, 508—509,
 514
 Gröber, Adolf 148, 150—151, 455,
 467
 Grosse, Berthold 263, 462
 Grünewald, Wilhelm 369, 494, 517
 Günther, Paul 96
 Guérard, Karl Theodor von 477
 Gutmann, Lehrer 414

 Hachmann, Gerhard 97
 Haeckel, Ernst 65, 71, 430
 Haenisch, Konrad 146, 150, 307, 448
 —449, 455, 470
 Häußler, Friedrich 118
 Hagemann, August 383
 Halben, Johannes 419
 Hans, Wilhelm 517
 Harbeck, Hans 241, 441—442
 Hauck, Jakobus von 458
 Haupt, Joachim 530
 Heher, Willy 534
 Hein, Johannes 267, 427, 453, 456
 Heinrich, Karl 509
 Hellmann, C. August 92, 121, 275,
 302—303, 307, 312, 435, 465, 502,
 516, 524
 Hellpach, Willy 51, 53—54, 341
 Hellwig, Otto 476
 Helms, Hermann 435
 Hertz, Gustav 390
 Hertz, Heinrich 390
 Hertz, Wilhelm 170—171, 287, 463,
 500, 509
 Herzer, Albert 532

- Hildebrand, Hermann Christian
 Ferdinand 501, 507
 Hindenburg, Paul von 311, 317, 323
 —324, 335—336, 342—343
 Hitler, Adolf 369, 537, 542
 Hoche, Richard 38—39, 421—422
 Hoefler, Hermann 493
 Höller, Hans 502
 Höller, Konrad 70—71, 347—348,
 435, 529
 Höper, Wilhelm 481
 Hoffmann, Adolph 146, 150,
 448—449
 Hoffmann, Johannes 470
 Hoffmann, Paul 328, 522
 Hoffmann, Theodor 419
 Holm, Kurt 532
 Holstein, Günter 225
 Holzmann, Moritz 255, 328
 Holzmeier, Wilhelm 431—432
 Horn, Karl 128—129, 135, 254, 445,
 497
 Hurtzig, Diethmar 236, 479

 Jacobsen, Alfred 137
 Jäger, Georg 272—273, 310, 340, 504
 Jahn, Friedrich Ludwig 344
 Jakubowsky, Hermann 472
 Jarres, Karl 510
 Jensen, Adolf 435
 Jochmann, Werner 13
 Jöde, Fritz 106, 438
 Jonas, Alberto 402, 544
 Junge, Hermann 93

 Käckenhoff, Karl 93
 Kaestner, Paul 477
 Kahl, Wilhelm 149, 453
 Kahr, Gustav von 470
 Karstädt, Otto 470
 Kaufmann, Karl 377, 397—398
 Katzenstein, Simon 454, 458
 Keim, Theodor 430
 Kelter, Edmund 99, 334, 337—339,
 437, 488—489, 522, 527, 535
 Kerschenshteiner, Georg 302—303, 329,
 469
 Ketteler, Wilhelm Emmanuel von 416
 Keudell, Walter von 298—299, 317,
 478
 Klamroth, Kurt 386

 Kleeberg, Alfred 470
 Klusmann, Heinrich 113—114, 119
 —120, 441, 443
 Knolle, Theodor 293—295, 513
 Koch, Andreas 133, 175, 459
 Koch, Richard 435
 Koch-Weser, Erich 181—182, 217,
 262, 264—265, 286, 458—459, 484,
 500—502
 Köhndke, Harro 33, 64, 82, 91, 421,
 428, 435
 Köhne, Fritz 278, 310, 369, 435
 Körner, Theodor 242, 252, 257, 328,
 466, 493, 525
 Köster, Hermann 106—107, 110, 115,
 119, 229, 440, 442, 491
 Koltz, August 93
 Korell, Louis 504
 Krause, Emil 133, 164—165, 182,
 196, 218, 233, 259—264, 295—296,
 315, 328—331, 343—344, 346—347,
 349, 355, 442, 455, 461, 471, 474,
 476, 478, 485, 487, 500, 506, 510
 —511, 514, 516, 521, 528—529
 Kriegk, Ernst 312
 Kröger 415
 Krogmann, Carl Vincent 373
 Krüß, Andreas Hugo 283, 446
 Kühler, Gustav 532
 Kuhn, Käthe 467

 Lagarde, Paul de 55, 57, 67—68, 102,
 357, 411, 425—426, 429—430
 Lahann, Bernhard 486
 Landahl, Heinrich 341, 345, 347,
 371
 Langbehn, Julius 55—57, 102, 357,
 425—427
 Laufenberg, Heinrich 131
 Laun, Rudolf 524
 Lehmkuhl, Irma 522
 Lellmann, Elisabeth 496
 Lenz, Max 437
 Leuteritz, Max 268
 Lewalter, Ernst 529
 Lewels, Maximilian 496
 Licht, Friedrich Wilhelm 532
 Lichtwark, Alfred 52—57, 61—65,
 83, 278, 425—427
 Liebknecht, Karl 434

- Lienhard, Friedrich 516
 Liepmann, Moritz 524
 Lieth, Hinrich von der 361—362
 Lindemann, Adolf 471, 474—476,
 492
 Linneborn, Johannes 454
 Litt, Theodor 524
 Löpeltmann, Martin 406
 Lottig, William 65, 271
 Lübker, Ernst 520
 Lühning, Wilhelm 532, 535
 Lünstedt, Julius 462
 Lüssenhop, Adolf 494
 Lüth, Richard 389
 Luther, Martin 297

 Maack, Ernst 532
 Maas, Johannes 132
 Mansfeld, Albert 369, 377—378, 532,
 534—535, 539
 Marx, Karl 71, 85, 457
 Marx, Wilhelm 455
 Matt, Franz 470—471
 Matthaei, Gerda 529
 Matthaei, Walter August 529
 Mausbach, Joseph 156, 455—456
 May, Richard 541
 Meinecke, Friedrich 524
 Melle, Werner von 106, 113—115,
 117—118, 120, 132, 164, 220, 328,
 468, 486
 Mendelssohn-Bartholdy,
 Albrecht von 524
 Meyer, Matthias 420
 Meyer, Theodor 462
 Meyer, Wolfgang 370, 526, 535, 537
 Milberg, Antonie 419
 Möller, Hinrich 435
 Möller, Otto 532
 Mönckeberg, Georg 88
 Mönckeberg, Rudolf 100
 Mühe, Theodor 240, 471, 493, 496,
 532, 535
 Mumm, Reinhard 158, 281, 447, 459,
 507
 Mussolini, Benito 338
 Muthorst, Hermann 493, 496

 Natorp, Paul 524
 Naumann, Friedrich 147, 149, 450,
 454

 Nebelthau, Friedrich 501
 Neumann, Fritz 341
 Niebank, Gerd 268—269, 465, 506
 Nietzsche, Friedrich 55—56, 425
 Nöldeke, Arnold 521
 Nohl, Herman 68—69

 Oberbeck, Heinrich 311, 487, 519
 Oberdörffer, Wilhelm 369, 401, 492,
 538, 542
 Oeser, Rudolf 471
 Österreich, Helena von 497
 Ohly, Ferdinand 97, 233, 321, 325
 —326, 436, 523, 525
 Ossenbrügge, Dietrich 370, 535

 Pacelli, Eugenio 452
 Pape, Elisabeth 511
 Pape, Justus 433, 494
 Paulsen, Friedrich 50
 Paulsen, Wilhelm 61, 71—72, 74, 224,
 243, 273—274
 Persiehl, Hermann Otto 434
 Peters, Ulrich 332—333, 524, 531
 Petersen, Carl 46, 272, 295, 435, 446,
 448, 514, 529
 Petersen, Peter 333, 468, 476
 Pfeleiderer, Julius 430
 Pfülf, Antonie 467
 Philipp, Albrecht 459, 471
 Piper, Carl Anton 530
 Poetzsch-Heffter, Friedrich 452
 Posadowsky-Wehner, Arthur 182
 Prella, Heinrich 520
 Preuß, Hugo 147—148, 451—452
 Puttfarcken, Werner 339, 389

 Quarck, Max 445—446, 456

 Raasch, Rudolf 527
 Rathenau, Walther 306, 327
 Rée, Anton 25, 30, 414, 419
 Refardt, Johann Friedrich Carl 414
 Reimers, Ferdinand 495
 Reimers, Karl 122, 443, 447
 Reinhard, Johannes 519
 Reinmüller, Paul 442
 Reisner, Hermann 522
 Rembrandt 56
 Remé, Wilhelm 496
 Rheinländer, Anton 457
 Richert, Hans 193, 473

- Ridderhoff, Kuno 189, 327, 471, 473,
 476—477, 483, 517, 521, 523
 Rode, Friedrich 87, 120, 129, 133
 —134, 136, 270, 281—284, 421,
 432, 434, 442, 499, 507—508
 Röpe, Georg Heinrich 418
 Ross, Rudolf 18, 163—164, 435, 461,
 467, 471
 Rühlmann, Paul 516
 Rust, Bernhard 365, 392, 406, 408
 —409

 Saß, Johannes 355, 362, 531
 Scharrelmann, Wilhelm 72
 Scheel, Johann-Jakob 435
 Scheidemann, Philipp 151
 Schemm, Hans 348, 361, 364, 380,
 529
 Schiele, Martin 290—291, 298, 511
 Schiffer, Eugen 458
 Schlageter, Albert Leo 390
 Schlünz, Friedrich 106, 438
 Schmalfeldt, Bertha 513
 Schmidt, Gustav 491
 Schmidt-Bodenstedt, Adolf 358, 531
 Schober, Alfred 168, 199, 462, 478,
 522
 Schöffel, Simon 252, 254—256, 279,
 282, 285, 288—301, 374—375, 377,
 497, 510—513, 515, 537
 Schönfelder, Adolph 461, 500, 504,
 528
 Schopenhauer, Arthur 56
 Schröder, Carl August 295
 Schröder, Heinrich 295
 Schubert, 432
 Schult, Johannes 91, 93, 435, 461,
 463, 495
 Schultess, Carl 41, 464—465, 493,
 496
 Schultess, Friedrich 488
 Schulz, Heinrich 44—45, 153, 180
 —181, 185, 224, 227, 261—262,
 265, 287, 431, 450, 465, 468, 500
 —502
 Schulz, Wilhelm 353—354, 363—364,
 369—370, 376, 379—380, 382, 394,
 532—535, 538, 545
 Schumacher, Ewald 533

 Schumann, Heinrich 165, 435, 461,
 464, 483
 Schwarz 495
 Seifarth, Elisabeth 107, 461
 Seyfert, Richard 451, 454, 512
 Sieveking, Hermann 479, 498
 Sieveking, Karl 418
 Sieverts, Rudolf 100
 Spahn, Peter 451, 455, 458
 Spengler, Oswald 437
 Spier, Arthur 402
 Spranger, Eduard 78—79, 302
 Stage, Curt 277, 279, 282, 285, 295
 —296, 506, 509
 Stiehl, Ferdinand 26
 Stolten, Otto 100
 Strauß, David Friedrich 430
 Struve, Arnulf 439
 Struve, Gustav von 414
 Stuckart, Wilhelm 382
 Stuewer, Erwin 512

 Tepp, Max 106, 438
 Tews, Johannes 450
 Thilenius, Georg 195
 Thimme, Friedrich 449
 Thomas von Aquin 430
 Thüme, Eduard 491
 Tirpitz, Alfred von 97
 Traeger, Max 255—256, 301, 491
 Traub, Gottfried 158, 460
 Treitschke, Heinrich von 438
 Treutler, Paul 532
 Trimborn, Karl 452
 Troeltsch, Ernst 524
 Tügel, Franz 375, 377—378, 539

 Umlauf, Karl 110, 114, 117, 171,
 178, 180, 185, 187—188, 191, 193,
 237, 261, 278, 296, 316—317, 328,
 350, 439, 441—442, 466, 471, 476,
 480—481, 514, 520, 523

 Versmann, Johannes 416
 Vogel, Walter 381
 Voller, August 89, 434
 Vollmer, Hans 336, 488, 527

 Wagner, Max 176—177, 465, 472,
 495
 Wagner, Richard 56
 Wander, Wilhelm 415

- Wartenberg, Fritz 430
Wehrmann, Johannes 496
Wehrauch, Gustav 435
Westermann, Wilhelm 519
Wiencken, Herbert 532
Wiese, Frieda 493
Wilhelm II. 52, 95, 97
Wissell, Rudolf 12
Witt, Karl 311, 355, 367, 369, 374,
382, 389, 394, 398—399, 494, 531,
534—535, 538
Witthoeft, Heinrich W. 489, 494, 511
Wolffheim, Fritz 345
Wolfson, Albert 37
Wolgast, Heinrich 42, 57—59, 61, 84
—85, 110, 427, 435, 442
Wommelsdorff, Otto 312—313
Wyneken, Gustav 272, 426
Zeidler, Kurt 535
Zeldk, Max 278, 461, 491, 535
Zetkin, Clara 44, 431, 450
Zimmermann, Waldemar 186

SACHREGISTER

- Allgemeine Volksschule 21 f., 26, 414 f.
Arbeiter- und Soldatenrat (auch: Revolutionsregierung, provisorische Gewalten)
— Hamburg 48, 104 ff., 113 ff., 118 ff., 128 f., 131, 133, 136 f., 227, 261 f., 264, 325, 378, 440, 500.
— Preußen 143, 146, 448 f.
— Sachsen 146.
Arbeitsausschuß für das höhere Schulwesen 173, 242, 469, 488, 492.
Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands 177, 244, 247, 268, 465, 493, 503.
Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Elternräte 247.
Arbeitsschule (auch: Arbeitsunterricht) 65, 67, 153 f., 178, 180, 312, 428 f.
Arierparagraph 362.
Armenschule 27, 30, 39.
Aufbauschule 184, 187, 467 f.
Auslese 42, 207 ff., 222, 312, 383 ff., 406, 480 ff., 557 ff.
Ausschuß der Elternräte der höheren Staatsschulen 170 f., 173, 444, 475 f.
Bekennnisschulen (Konfessionsschulen) 27, 77, 123 f., 150, 152, 155, 157, 160, 202, 225, 250 ff., 263, 275, 280 ff., 284 f., 289 ff., 296, 298 ff., 308 ff., 358, 360, 374, 419, 457, 460, 479, 507, 510.
Bertram-Schule 203, 401, 479 f.
Berufsjahr, allgemeines 392 ff.
Biologieunterricht 70 f., 379.
Bürgervereine, hamburgische (auch: Centralausschuß der) 37, 235, 336, 421, 472, 476.
Bund deutscher Akademiker zu Hamburg 518.
Bund für Reform des Religionsunterrichts 270, 285.
Bund für Schulreform 237.
Darwinismus (Sozialdarwinismus) 64 f., 70, 74 f., 98, 278, 437.
Detailistenkammer 191, 472.
Deutsche Oberschule 184 f., 187 ff., 340 ff., 468.
Deutscher Beamtenbund 361, 518.
Deutsch-demokratischer Lehrerbund 243, 493.
Deutscher Evangelischer Kirchenausschuß (D.E.K.A.) 135, 287, 374, 509.

- Deutscher Evangelischer Kirchenbund 446.
 Deutscher Evangelischer Kirchentag 284.
 Deutscher Gemeindetag 543.
 Deutscher Germanistenverband 97.
 Deutscher Lehrertag 32, 428.
 Deutscher Lehrerverein 21, 72 ff., 75, 145, 269, 408, 448 f., 453, 502, 509, 516.
 Deutscher Monistenbund 71.
 Deutscher Philologenverband 363 f., 471, 533.
 Deutscher Protestantenverein 136, 459.
 Deutscher Städtetag 216, 469.
 Deutsches Friedenskartell, Gruppe Norddeutschland 528.
 Deutschkundebewegung (auch: deutschkundliche Richtung) 56, 98, 312, 322, 324, 332 f., 350, 357, 524 f.
 Deutschlandlied 315, 317 f., 520.
 Deutschnationaler Handlungsgehilfen-Verband (DHV) 347.
 Deutschunterricht (auch: Deutschkunde) 97, 313, 376, 378 f., 381.
 Elternbewegung, christliche 125 ff., 129 ff., 137, 140, 142 ff., 150, 160, 224, 252, 256, 263, 279, 283, 285, 288 ff., 294, 300, 444, 460, 507, 513.
 Elternbund E. V. (ab 1930: Hamburgischer Elternbund) 251 f., 255, 283, 343.
 Elterngemeinschaft Schulfortschritt 248, 254, 256, 491.
 Elternrecht 40, 77, 99 ff., 150 f., 155 ff., 159 f., 164, 182, 190, 202, 207, 215, 225, 236, 259, 302, 359, 391, 460, 480, 483.
 Erzbergersche Finanzreform 215 ff.
 Evangelischer Bund 129.
 Evangelischer Elternbund 251 ff., 283, 287, 290 ff., 295 f., 298, 301, 374, 497, 512, 515.
 Evang.-luth. Kirche im Hamburgischen Staate
 — »Geistliches Ministerium« 287.
 — Kirchenrat 128 ff., 132 ff., 263, 277, 279, 284 f., 288, 290 f., 295 f., 298 f., 374, 499, 503, 506, 510, 536 f.
 — Kirchensynode 128 f., 265, 278, 298, 510, 512 f.
 — kirchliche Richtungen (liberal; positiv) 76, 128, 279, 285, 301, 510.
 — Landeskirchenamt 377, 538.
 Evang.-luth. Schulverein 124 f., 128, 280 f., 444.
 Fichte-Hochschule 347, 529.
 Finanzpolitik 168 ff.
 Frankfurter Nationalversammlung 416.
 Freidenkerbewegung 62, 70 ff., 136, 149, 297, 430 f.
 Freie Bahn dem Tüchtigen (Elternorganisation der DDP) 248 f., 255.
 Freie evangelisch-lutherische Bekenntniskirche zu St. Anskar 291 ff., 512, 514.
 Gelehrtenschule des Johanneums 27, 31, 174, 235, 322, 334, 337 ff., 389 f., 436, 487 f., 542.
 Gemeinschaftsschulen (Versuchsschulen) 270 ff., 274, 286, 290, 299 f., 306, 309 ff., 503 ff., 518.
 Geschichtsunterricht 80, 97, 158, 312 f., 317, 339, 376, 378 ff.
 Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens 17, 19 f., 34, 36 f., 43, 72 f., 75, 82 f., 87 f., 93 f., 106 f., 176, 227, 241, 243 f., 246, 261, 269, 272, 308, 353, 361 ff., 414, 433, 442, 475, 490 f., 493 f., 532.

- Gesellschaft für Volksbildung 450.
 Glaubensbewegung Deutsche Christen 365, 375, 377.
 Grundschule 22, 35 f., 45, 111, 115, 150, 166, 172 ff., 175, 178 ff., 183, 186,
 188, 193 ff., 203, 205, 212, 221, 311, 319, 395, 404 f., 464, 466, 474 ff.
 Hamburger Lehrer-Union 445.
 Hamburgischer Staatsrat 388.
 Heinrich-Hertz-Realgymnasium 389 f.
 Hochschulen 176 ff., 184.
 Höhere Schulen 22 f., 32 f., 39, 41 f., 47, 175 ff., 179 ff., 185 ff., 190, 192 ff.,
 221, 319, 385 f., 406 f., 409, 468 f., 475, 482.
 Inflation 200, 203 f., 206, 288, 309, 334, 385.
 Jüdische Schüler 383, 385 ff., 394, 541 f.
 Jugendbewegung 56, 271, 273.
 Jugendweihe 275 ff., 293, 495, 505 f.
 Junglehrerbund Baldur 311, 519.
 Jung-Spartakusbund 316.
 Kapellengemeinden 76, 432.
 Kapp-Putsch 264, 309, 326.
 Kindergärten 175, 464.
 Kirchenkampf 377, 510.
 Kirchlicher Verein 75 ff., 81, 122 f., 140 f.
 Konferenz der Religionslehrer an den höheren Schulen Hamburgs 508.
 Konferenz ev. Religionslehrerinnen 445.
 Konfirmation 269, 275 ff., 289, 293.
 Kultur- und Bildungskritik 52, 54 ff., 56 f., 411.
 Kunsterziehungsbewegung 52 f., 59, 65, 83, 226, 278.
 Länder, Schulpolitik nach 1918
 — Baden 192, 546.
 — Bayern 183 f., 192, 470 f.
 — Preußen 150, 183 f., 192 f., 382, 392, 448 f., 470, 525.
 — Sachsen 146, 150, 183, 192, 455 f., 473.
 — Thüringen 183, 192, 257, 473.
 Lebenskunde
 — freidenkerische 268, 275 ff., 296, 355 f., 373, 392, 565.
 — rassebiologische 376, 378 f., 382 f.
 Lehrerbildung 26, 48, 104, 246, 309, 319, 371, 517 f.
 Lehrerseminare 79 f., 89.
 Lehrerfortbildung, Institut für 278, 383.
 Lehrerrat 105 ff., 111 ff., 118, 166, 227 f., 241, 272, 442, 490.
 Lehrervereinigung zur Pflege künstlerischer Bildung 54, 64.
 Lichtwarkschule 272, 323, 333, 340 ff., 345 ff., 350, 468, 504 f.
 Mittelschule 30, 210 ff., 311, 405, 407.
 Nationalverband Deutscher Offiziere 343.
 Nationalsozialistischer Deutscher Schülerbund (NSDSB) 347 f., 529.
 Nationalsozialistischer Lehrerbund (NSLB) 83, 348, 353, 356, 361 ff., 364,
 366 f., 372.

Orthodoxie (lutherische) 27, 69, 74 f., 105, 125, 157, 374.

Parteien

- Deutsche Demokratische Partei (DDP) passim.
- Deutschnationale Volkspartei (DNVP) passim.
- Deutsche Volkspartei (DVP) passim.
- Freisinnige Vereinigung 145, 450.
- Kommunistische Partei Deutschlands (KPD) 248, 305, 314 ff., 516.
- Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) passim.
- Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) passim.
- Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands (USPD) 165, 167, 243, 248.
- Vereinigte Liberale 45 f., 93 f.
- Zentrum 135, 143 f., 147 ff., 448 f., 452, 458.

Patriotische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe 29, 85.

Preußischer Städtetag 193.

Privatschulen 27 f., 38, 40, 45, 155, 199 ff., 203 ff., 253, 351, 358, 360, 387, 395 ff., 398 ff., 402 f., 408, 478, 556.

Proletarischer Schulkampf (Elternorganisation der KPD) 248.

Rasse (Rassebiologie, Rasseprinzip) 357, 359, 379, 382 ff.

Rat der Volksbeauftragten 304, 452, 516.

Reichsfarben 318, 327 ff., 335 f., 338, 526 f.

Reichsrat 182, 196, 200.

Reichsschulausschuß 180 f., 185, 187 ff., 192 f., 196 f., 201, 261, 266, 404, 469, 474, 476 f., 530.

Reichstag 196, 203.

Reichstagswahlverein von 1884 89.

Religionsunterricht 25, 45, 63, 69 ff., 105, 114, 120 ff., 126 ff., 132, 134 ff., 139 ff., 143, 153, 259, 264 f., 270, 286, 290, 297 f., 355, 374, 378, 428, 431, 445 f., 448 f., 500 f., 507 ff., 537 f., 565.

Republikanische Beschwerdestelle 526.

Römisch-Katholische Kirche 128, 135, 143 f., 149 f., 156, 448 f.

Selbstverwaltung 59, 61, 111 f., 116 ff., 159, 226 ff., 229 ff., 233 f., 239, 257 f., 359 f., 367, 488 ff., 494, 534.

Simultanschule 72 ff., 139, 151 f., 158, 202, 225, 250 f., 256, 261, 263, 267, 280, 283 ff., 287 f., 290, 295, 300, 419, 510, 513.

Sozialistengesetze 57, 78, 91.

Sozialistischer Lehrerbund 493.

Sozialistische Schülerorganisation (SSO) 345, 347.

Sozialwissenschaftliche Vereinigung 92 ff., 493.

Scholarchat 29, 418.

Schulaufsicht 24 f., 30, 62, 138, 448 (geistliche); 29, 236 ff., 305, 356, 490 f., 511 (staatliche).

Schulbeirat 238 ff., 258, 299, 301, 318, 474 ff.

Schulgeld 22, 28, 41 f., 167 ff., 186, 199, 214 ff., 219, 222, 351, 422, 461, 469, 483 ff.

Schulkonferenzen 52, 90, 163, 181 f., 260, 460.

Schulschutz-Abteilungen (auch: Fortbildungsabteilungen) 366, 533.

- Schulsynode 34 ff., 43, 59 f., 108, 110, 239, 270, 420.
 Schulwissenschaftlicher Bildungsverein 54, 494, 512.
 Staatsbürgerlicher Unterricht 78, 89 f., 100, 153 f., 158 f., 523 f.
 Staat und Kirche 29, 122, 134 f., 143 f., 148 f., 157, 295 f., 447 f., 459, 537.
 Talmud-Tora-Schule 387, 402.
 Unterhalts(Erziehungs-)beihilfen 33, 111, 153, 217 f., 222.
 Verband der deutschen Hochschulen 187.
 Verband evangelischer Elternschaften 293 f., 296, 513 f.
 Verband ev. Religionslehrerinnen 445.
 Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen Hamburgs 95, 107, 109 f., 126, 132, 172 f., 190 f., 194, 196, 240, 242, 252, 326, 362 ff., 366, 418, 423, 437, 441, 444, 469, 471, 475, 477, 480, 492, 518, 533.
 Verein für das Deutschtum im Ausland (VDA) 325, 526.
 Verein Hamburger Rektoren 110, 132, 441.
 Verein Hamburger Volksschullehrer 33 f., 57, 62, 84, 436.
 Verein Hamburger Volksschullehrerinnen 107, 243, 493.
 Vereinigung Aufbau 83, 242, 244 f., 249, 251 f., 255 ff., 322, 355 f., 361, 493 ff.
 Vereinigung sozialistischer Schüler 345.
 Vereinsverband der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands 187, 470.
 Verfassungseid 304 f., 321 f.
 Verfassungsfeiern 315 f., 318, 338, 342 ff., 520, 529.
 Versailler Friedensvertrag 151, 321, 335 f.
 Völkerversöhnung 158, 305, 321, 459.
 Vorläufiger Staatausschuß 148, 452.
 Vorschulen 32 f., 36 ff., 40 f., 43, 48, 103, 111, 166, 169, 179, 182, 213, 221, 253, 256, 291 ff., 295, 395 ff., 463, 479, 498, 543.
 Wahlrechtsänderung 17 ff., 45, 48 f., 89, 93, 424.
 Weltanschauungsschulen (Freideutsche) 77.
 Weltliche Schule 72 ff., 136, 146, 152 f., 225, 250, 259, 261, 264, 267, 270, 274, 286, 290.
 Wendekreis (freidenkerische Lehrergruppe) 271 f., 504.
 Wickersdorf 272, 340, 426.
 Wilhelm-Gymnasium 322, 328, 331, 341 f., 348.
 Wirtschaftskrise 204 ff., 212 ff., 219, 385, 395.