

Im Bereich der Theorie ethischer Bildung hat besonders Weiß (ders. 1987) Ende der achtziger Jahre den Impuls der Kritischen Theorie aufgegriffen und dabei auch den Ansatz von Fromm reflektiert, da dieser „am entschiedensten“ versucht habe, „die psychoanalytische Theorie um die Erfassung der fehlenden Fähigkeiten in der moralischen Entwicklungstheorie zu ergänzen“ (ebd. S. 298). Ihm geht es in Bezug auf die Grundfragen von ethischer Bildung und Moralpädagogik – in gewisser Weise ähnlich wie bei Friesenhahn und Wehr – ebenfalls um eine „Vermittlung von Psychoanalyse, symbolischem Interaktionismus und kognitivistischer Entwicklungspsychologie“ (ebd. S. 309). Dabei arbeitet er auch die Forschungen Piagets und insbesondere von Kohlberg ein – ein Ansatz, der nach Edelstein und Nunner-Winkler für jede moderne Moralforschung „unhintergebar“ ist (vgl. Nunner-Winkler/Edelstein 1993, S. 10) und deshalb auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden soll. In diesem Zusammenhang sollen auch die Ethik-Forschungen von Tugendhat erwähnt werden, in denen er u. a. mit Aristoteles, Erich Fromm und Hegel der Frage nach der Begründung von Moral nachgeht angesichts einer „ethische(n) Desorientierung, die sich aus dem Niedergang der religiösen Begründung“ ergebe (vgl. Tugendhat 1994, S. 13).

Es ist somit festzuhalten, dass gerade auch diese Gruppe exponierter Ethik- und Moralforscher wie Edelstein, Keller (dies./Edelstein 1993), Nunner-Winkler und Tugendhat in den letzten Jahren verstärkt die Sichtweise der sog. „Neo-Psychoanalyse“, wie sie von Erich Fromm, Karen Horney und Harry S. Sullivan repräsentiert wird, in ihren Arbeiten rezipiert¹⁰. Dabei ist hervorzuheben, dass der Ansatz von Edelstein, Keller und Nunner-Winkler in Teilbereichen schon jetzt in die Aus- und Weiterbildung von Lebenskundefachkräften Eingang gefunden hat¹¹ und Edelstein zudem zur Gruppe der Wissenschaftlichen Begleiter des der Lebenskunde in Teilen verwandten Brandenburgischen Modells „Lebengestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) gehörte (vgl. Leschinsky 1995 und 1996).

Die für das vorliegende Thema zentralen Begriffe des „Humanismus“, der „Religion“ und des „A-Theismus“ im Frommschen Werk werden explizit vor allem in den Arbeiten von Funk (z. B. 1978) und Hardeck (1990 und 1992a) sowie auch bei Kaufmann (1978), Kessler (1992) und Rattner (1987) reflektiert. Dabei haben sich insbesondere Funk und Hardeck in ihren Dissertationen wohl am intensivsten vor allem aus religionswissenschaftlicher Sicht mit Fromm beschäftigt. Da die Frage nach dem Frommschen Religionsbegriff zentrale Bedeutung für unser Thema hat, sollen ihre Arbeiten ausführlicher rezipiert werden.

Bezüglich der Relevanz des Frommschen Ansatzes für die Lehrerbildung in Humanistischer Lebenskunde ist die neueste Forschung der Erich-Fromm-Gesellschaft zur „Charaktermauer“ hervorzuheben (Die Charaktermauer, 1995). Diese Pilotstudie bei Primarschullehrerinnen und -lehrern macht auf der Basis von am Frommschen Instrumentarium orientierten tiefenpsychologischen Interviews die eminenten Unterschiede in den Gesellschafts-Charaktertypen Ost- und Westdeutschlands deutlich und kann nicht ohne Folgen für die weiteren Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung gerade im vereinigten Berlin sein. Zudem vermittelt sie weiterführende Einsichten über den Zusammenhang von beruflicher Tätigkeit und eigener psychischer Struktur. Unter diesem Gesichtspunkt sind schließlich auch die Arbeiten

¹⁰ Edelstein/Keller z. B. verweisen auf die durch Sullivan erkannte besondere Bedeutung enger Freundschaft bei der Entwicklung eines moralischen Selbst (vgl. Keller/Edelstein 1993, S. 312). Bei aller Unterschiedlichkeit gerade zwischen Fromm und Sullivan werden diese sowie Horney „allgemein als ein Trio von Neofreudianern in einem Atemzug genannt“ (Chrzanowski, Bd. III/II, 1977, S. 475).

¹¹ So z. B. im Rahmen der „Tagung zur Werteerziehung und zum Fach Humanistische Lebenskunde“ vom 5. - 7. Mai 1999, Workshop 7 „Moralische Entwicklung und Motivation von Kindern“ mit Priv.-Doz. Dr. Getrut Nunner Winkler (vgl. Humanistische Akademie Berlin: Einladung und Tagungsprogramm „Dem Leben selbst Wert geben“ 1999).

von Lutz von Werder einzubeziehen, der in den achtziger Jahren in Berlin ein spezielles „Fromm-Projekt“ leitete (z. B. von Werder 1987a) und dabei der Frage der Selbstreflexion besondere Beachtung schenkte (ders. 1990).

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Zum einen ist das Frommsche Werk größtenteils erschlossen und zugänglich. Darüber hinaus wird es nach einer langen Periode des „absichtsvollen Vergessens“ (Bierhoff 1993a, S. 42) auch im deutschsprachigen Raum sowohl aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und praktischen Pädagogik wie auch aus der Sicht der Religionswissenschaft, der Philosophie und Psychologie - freilich in unterschiedlichem Grad - rezipiert. Derartige Ansätze gilt es in der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen.

Im engeren Sinne des Themas jedoch, d. h. sowohl in Bezug auf den Unterricht im allgemeinen als auch im Hinblick auf die weltanschauliche und didaktisch-methodische Relevanz des Frommschen Werkes für das Schulfach Lebenskunde im besonderen, gibt es - mit Ausnahme der o. g. Arbeit von Jäger zum Projektgedanken - bislang keine systematische Untersuchung. Insofern betritt die Arbeit nahezu völliges wissenschaftliches Neuland.

5. Methodisches

Um die spezielle Problematik der vorliegenden Arbeit zu veranschaulichen, soll ein Vergleich mit der Religionspädagogik und -didaktik herangezogen werden. Eine Arbeit zum Thema Religionsunterricht wird sich in der Regel auf der Grundlage eines bestimmten theologischen Ansatzes bzw. im Rahmen der christlichen Lehre und ihrer jeweiligen konfessionellen Ausrichtung mit spezifischen Fragen des didaktischen Handelns beschäftigen (die besondere Problematik, dass seit einiger Zeit Versuche unternommen werden, auch überkonfessionelle Ansätze eines christlichen Religionsunterrichts didaktisch zu konstituieren, soll an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben, vgl. dazu u. a. Lott 1991 und 1996a und b sowie Otto 1986 und 1995). Die jeweiligen theologischen sowie religionspädagogischen und -didaktischen Ansätze können dabei zumeist auf umfangreiche Denktraditionen zurückgreifen.

Vergleichbare Traditionslinien gibt es im weltlichen Humanismus ebenfalls. Und auch das Fach Lebenskunde kann auf eine beachtliche Geschichte zurückblicken. Gleichwohl sind die weltanschaulichen Grundlagen - hier im weitesten Sinne vergleichbar mit der Theologie im Religionsunterricht - und dementsprechend das didaktische Handeln im Bereich der Humanistischen Lebenskunde nicht so eindeutig profiliert. Zudem sind viele didaktische Konzepte aus der Geschichte der Lebenskunde verschüttet und werden erst im Rahmen dieser Arbeit wieder rekonstruiert. Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit eine ungewöhnliche Doppelaufgabe - nämlich gleichzeitig die weltanschaulichen Grundlagen und die Didaktik des Faches zu strukturieren, indem beide Bereiche aufeinander bezogen werden. Der Katalysator dieses Wechselprozesses ist Erich Fromm.

Die vorliegende Untersuchung basiert nicht nur auf einer intensiven Beschäftigung mit dem Frommschen Werk und einer umfassenden Analyse des Großteils von veröffentlichten und unveröffentlichten Materialien im Rahmen der Lebenskundegeschichte. Sie fußt in hohem Maße zugleich auf meiner z. T. jahrzehntelangen Praxis als Lehrer für Geschichte/Geographie/Sozialkunde („Gesellschaftskunde“), Lebenskunde und Mathematik, als Fachbereichsleiter für Gesellschaftskunde, sowie auf meinen langjährigen Erfahrungen im Rahmen der

Seminarleitung, der Fachberatung und Fachaufsicht sowie der gesamtpolitischen Verantwortung für die Lebenskunde im Rahmen des HVD in der Berliner Schule.

Vor diesem Hintergrund orientiert sich die Untersuchung an einem spezifischen Verhältnis von theoretischer Reflexion und praktischem Engagement, wie es u. a. im Rahmen der Lerntheorie der „Berliner Schule“ betont wurde (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1972). Bezogen auf die vorliegende Thematik stellt sich die Frage, wie der Humanismus ideengeschichtlich-normativ unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Erich Fromm in das didaktische Handeln der Lebenskunde einwirken kann und welche Bedeutung umgekehrt die didaktisch-methodischen Erfahrungen im Lebenskundeunterricht für die Relevanz humanistischer Leitideen haben können. Denn trotz verschiedener Probleme, Unsicherheiten und Kontroversen im Rahmen des Faches existieren gesicherte Fixpunkte sowohl in der Perspektive Erich Fromms als auch in der Lebenskundendidaktik und der unterrichtlichen Erfahrungen selbst.

Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Darstellungen, Analysen und Interpretationen in drei aufeinander folgende Schritte aufgebaut:

Zunächst wird es darum gehen, die Entstehung des Faches von den Anfängen bis zum heutigen Stand seiner weltanschaulich-didaktischen Entwicklung nachzuzeichnen (Teil B). Dabei soll auch die gegenseitige Verschränkung gesellschaftlicher und kulturpolitischer, verfassungs- und schulrechtlicher sowie didaktisch-methodischer bzw. praktisch-pädagogischer Dimensionen aufgehehlt werden. Nicht zuletzt werden die didaktischen Entwürfe in den jeweiligen Phasen der Lebenskundeentwicklung vorgestellt und einer gründlichen Analyse unterzogen. Neben den bereits erwähnten Problemen werden dabei unter historischen wie aktuellen Gesichtspunkten weitere Fragen an das Fach aufgeworfen.

An ausgewählten Stellen werden in diesem Rahmen bereits erste Brücken zum Frommschen Denken geschlagen. Das gilt auch für die eher historisch-politischen sowie verfassungsrechtlichen Aspekte. Entsprechende Bezüge zum Frommschen Werk sollen hierbei auch dazu dienen, kritische Bewertungsmaßstäbe für die Lebenskunde selbst zu entwickeln. Ein Beispiel ist etwa die Frommsche Warnung an die humanistischen Bewegungen vor Sektierertum und Dogmatismus, die wiederum ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung unterschiedlicher Ansätze und Strategien innerhalb der Freidenker- und weltlichen Schulbewegung bzw. der Lebenskunde darstellen soll.

Im zweiten Schritt soll das Werk des Humanisten Fromm erschlossen werden (Teil C). Schwerpunkte bilden dabei die Frommsche Theorie des Menschen (vor allem unter dem Aspekt des „existentiellen Grundkonfliktes“) und zum Verhältnis Individuum-Gesellschaft (insbesondere unter dem Aspekt des „Gesellschafts-Charakters“), die Frage nach Fromms Religionsverständnis sowie natürlich seine Überlegungen zu Erziehung, Schule und ethischer Bildung. Außerdem soll die wissenschaftliche Diskussion im Anschluß an Fromm in den Bereichen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik rezipiert und für unsere Fragestellung aufbereitet werden. Eingeleitet wird dieses Kapitel durch eine ausführliche Darstellung der „Entstehung des Frommschen Werkes vor dem Hintergrund seiner Biographie und der zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen“.

An herausgehobenen Stellen werden hierbei „große Bögen“ gespannt. Ein Beispiel dafür sind die für die vorliegende Thematik wichtigen Untersuchungen Fromms zu destruktiven Tendenzen in der Gesellschaft (z. B. in Form von jugendlicher Gewalt, ethnischen Konflikten usw.) sowie den sich hieraus ergebenden Konsequenzen für die Schule und das Fach Lebenskunde. Hierbei werden Frommsche Grundaussagen nach Möglichkeit mit aktuelleren Forschungsergebnissen aus den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen konfrontiert und vor

diesem Hintergrund auf ihre Übertragbarkeit in die Pädagogik und die Lebenskunde kritisch überprüft.

Ein weiteres Beispiel stellt die Untersuchung des Frommschen Verständnisses von einem „männlichen“ und „weiblichen Prinzip“ und seiner Bedeutung für Fromms pädagogische Überlegungen dar. Die Spanne zieht sich dabei von der Frommschen Interpretation von Bachofens „Mutterrechtstheorie“ über eine Konfrontation mit weiteren ethnologischen und anthropologischen Forschungen bis hin zur aktuellen Kontroverse über eine „männliche“ und „weibliche“ Moralentwicklung, die wiederum ins Zentrum lebenskundlicher Bemühungen führt. In dieses Vorgehen eingebettet ist in der Regel auch eine erste Vorstellung und Diskussion entsprechender Unterrichtsmaterialien zur Lebenskunde.

Auf der Grundlage dieser beiden Teile soll in einem dritten Schritt (Teil D) schließlich der Versuch einer systematisch-kritischen Integration Frommscher Gedanken in das Konzept der Humanistischen Lebenskunde unternommen werden. Vor allem die von der Frommschen Denkfigur der „Furcht vor der Freiheit“ inspirierte Idee einer Erziehung zum „Mut zur Freiheit“ als einem möglichen didaktischen Leitgedanken in der Lebenskunde wird zu der Fragestellung führen, welche Aufgaben und Probleme sich aus einer sozialpsychologischen Erweiterung der Lebenskundendidaktik ergeben. Ein wichtiges Vermittlungsglied stellt hierbei die Untersuchung nach der besonderen Interdependenz von „Körper, Geist und Gefühlen“ in der Frommschen sowie der lebenskundlichen Perspektive dar.

Als erkenntnisleitender und methodologischer Maßstab der Untersuchung des Frommschen Werkes dienen die Werte und Ziele der Humanistischen Lebenskunde selbst. In Ergänzung der eingangs zitierten Werte des Faches sowie zur bereits zitierten Humanismus-Definition des Rahmenplans sind das zusammengefaßt die folgenden Kriterien:

- Selbstbestimmung und Verantwortung des Individuums;
- Orientierung an den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Forschung und deren Anbindung an ethische Werte wie z. B. der Menschenwürde,
- Ablehnung religiöser Bezugssysteme/Diesseitigkeit;
- Ideologie-, Dogmatismus- und Gesellschaftskritik¹²;
- Lebensnähe.

Abschließend sei noch auf das ausführliche Abkürzungsverzeichnis mit Erläuterungen (Teil G) hingewiesen. Darin werden zu Abkürzungen und Begriffen vor allem aus dem Spektrum freidenkerisch-humanistischer und psychoanalytischer Organisationen sowie der weltlichen Schulbewegung nähere lexikalische Erläuterungen gemacht, denn deren Kenntnis kann beim Leser nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Soweit dort Zeitschriftenabkürzungen

¹² Es ist bereits an dieser Stelle zu erwähnen, dass ein „kritisches“ Verständnis von Gesellschaft in der Tradition der Lebenskunde marxistische Ansätze einschließt. Es muß jedoch betont werden, dass eine Bezugnahme auf Marx in der vorliegenden Arbeit keinesfalls im dogmatischen Sinne etwa der ehemaligen DDR-Ideologie erfolgt. Das dieser Arbeit somit zugrundeliegende Marxismusverständnis ähnelt eher demjenigen von Jürgen Habermas, wenn dieser schreibt, dass er mit seinem Ansatz einer „Theorie des kommunikativen Handelns“ versucht habe, „den Historischen Materialismus von seinem geschichtsphilosophischen Ballast zu befreien“ (Habermas 1995, Bd. 2, S. 562). Insofern kann Habermas schließlich betonen: „Heute lege ich Wert darauf, als Marxist zu gelten“ (Zit. in: Horster 1995c, S. 105). Es zeichnet gerade auch das Frommsche Werk aus, etwa das traditionelle marxistische Verständnis der Relation Basis/Überbau unter einer sozialpsychologischen bzw. psychoanalytischen Perspektive erweitert zu haben. Entsprechende Überlegungen einschließlich ihrer Konsequenzen für Erziehung und Schule durchziehen daher die vorliegende Arbeit durchgängig.

Verwendung finden, werden die entsprechenden Periodika im Literatur- und Presseverzeichnis (Teil F) in der Regel näher erläutert.

Schließlich sei noch auf die Differenzierungen im Literatur- und Presseverzeichnis selbst verwiesen. Dieses unterscheidet neben „Die Schriften Fromms“ und „Sekundärliteratur“ im Weiteren u. a. „Handbücher, Lexika, Wörterbücher“, „Periodika“ und „Gesetze, Protokolle, Partei- und Verbandsdokumente, unveröffentlichte Dokumente, Schriftwechsel, E-mails, Gerichtsurteile“. So finden sich etwa die für die Thematik wichtigen juristischen Urteile etwa des Berliner Oberverwaltungsgerichtes (OVG) oder die Stellungnahmen der Parteien für ein Wahlpflichtfach Religion/Ethik/Lebenskunde nur unter dem letztgenannten Titel im Literaturverzeichnis. Ebenso sind die zitierten unveröffentlichten Dokumente, insbesondere aus dem Bereich der Lebenskunde selbst, nur unter diesem Punkt aufgeführt.

B. Lebenskunde als freidenkerisch-humanistisches Alternativfach zum Religionsunterricht in der Schule - Wurzeln, Entstehung und Neuentwicklung

I. Vorbemerkung

Das Schulfach Lebenskunde hat eine relativ lange und sehr wechselvolle Geschichte. Es ist gegenwärtig (Schuljahr 1999/2000) in der deutschen Bildungslandschaft noch immer kaum bekannt. Die geistigen Wurzeln der Lebenskundeidee, d. h. eines dezidiert säkularen, ethisch-moralischen und lebensweltlich orientierten sowie mehr oder weniger offenen Unterrichts reichen letztlich bis in die Zeit der Aufklärung und des Renaissancehumanismus zurück. Als Alternative zum christlichen Religionsunterricht ist das Fach damit aufs engste verknüpft mit den Auseinandersetzungen um die Frage nach der Rolle von Religion in der Schule bzw. eines auf dem christlichen Glaubensbekenntnis beruhenden Religionsunterrichts, die wiederum einen Großteil der deutschen Schulgeschichte durchziehen. Vor allem im Zuge der Aufklärung und der im 19. Jahrhundert sich organisierenden Arbeiter- sowie Freireligiösen- bzw. Freidenkerbewegung wuchs die Kritik an religiös-konfessioneller Bevormundung in Schule und Gesellschaft bzw. entwickelten sich weltlich orientierte Konzeptionen. Die hiermit zusammenhängenden Konflikte berührten dabei schon immer die z. T. sensibelsten Bereiche von Kultur und Gesellschaft:

- die Frage nach den ethisch-moralischen Grundlagen und Zielen von Erziehung und Bildung überhaupt;
- den Umgang mit den Interessen und Bedürfnissen von religiös bzw. weltanschaulich Andersdenkender,
- die Frage nach den Zielen, Inhalten und Methoden eines jeweiligen Alternativfaches - ob überkonfessionell-religiös, eher ethisch ausgerichtet aber z. T. noch christlich fundiert, religionslos (z. B. auf rein wissenschaftlicher Grundlage) oder explizit weltanschaulich-atheistisch bzw. -agnostisch (z. B. im marxistischen oder psychoanalytischen Sinne oder entsprechend der heutigen Konzeption) sowie schließlich
- das Verhältnis von Kirche(n) bzw. Weltanschauungsorganisationen und Staat.

Die Lebenskunde als dezidiert säkularhumanistisch und freidenkerisch orientiertes Alternativfach zum Religionsunterricht befand sich von Beginn an im Zentrum dieses Spannungsfeldes von kultur- und bildungspolitischen sowie verfassungsrechtlichen Auseinandersetzungen. Das hat für das vorliegende Kapitel weitreichende Konsequenzen:

Denn vor diesem Hintergrund muß ein historischer Abriss des Faches genau jene verschiedenen Ebenen und ihre gegenseitige Durchdringung im Blick behalten. Lebenskundegeschichte ist daher nicht als Nachzeichnen der Entwicklung eines Schulfaches etwa unter bloß pädagogischen und didaktisch-methodischen Gesichtspunkten zu begreifen. Diese klassischen Elemente eines jeden Schulfaches sind in unserem Falle in höchstem Maße verwoben mit geistesgeschichtlichen Entwicklungen sowie den jeweiligen gesellschafts- und kulturpolitischen bzw. bildungspolitischen und verfassungsrechtlichen Auseinandersetzungen. Sinnfragen haben schon immer, vor allem aber in Zeiten sozialer, wirtschaftlicher, technischer und kultureller Umbrüche, alle gesellschaftlichen Kräfte auf den Plan gerufen. Ein wichtiges Untersuchungskriterium insgesamt ist die Fragestellung, inwieweit sich bestimmte Fragen und Entwicklungsstränge aus der Zeit vor 1918 bzw. vor 1933 auch nach 1945 wiederfinden und bis in die Gegenwart hineinwirken.

Eine Besonderheit in der Geschichte der Lebenskunde als Teil der weltlichen sowie reformpädagogischen Schulbewegung ist schließlich ihre äußerst unterschiedliche Verankerung im damaligen Deutschen Reich. Zwar wurden nach der Novemberrevolution 1918 entsprechende Konzepte nahezu überall in Deutschlands diskutiert. Realisiert wurden sie aber nur in einigen Zentren der Arbeiter- und Freidenkerbewegung sowie in einigen Simultanschulländern, hier wiederum aber mit z. T. erheblichem Umfang. Eine Geschichtsschreibung der Lebenskunde bzw. der weltlichen Schulbewegung kann daher nicht der lange Zeit dominierenden geistesgeschichtlichen Sichtweise der Reformpädagogik folgen (erinnert sei dazu an die entsprechenden Ausführungen zum Forschungsstand der Lebenskunde in Kap. A. 4.1.). Im Anschluß an die kritischen Hinweise von Schonig kommt es vielmehr auf eine Kombination der politisch-gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen, eines besonderen sozial-pädagogischen und nicht allein schul-pädagogischen Verständnisses sowie vor allem auch eines regional- und personengeschichtlichen Untersuchungsansatz an, um die bisherigen Verkürzungen und Ausblendungen zu vermeiden (vgl. Schonig 1989, S. 39 f.).

Hervorzuheben ist, dass an ausgewählten Stellen dieses in der Hauptsache historischen Teils zur Lebenskunde bereits erste Bezüge zum Frommschen Werk hergestellt werden sollen, auch wenn dessen Darstellung und Kritik erst in den anschließenden Kapiteln erfolgt. Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich einige der Frommschen Überlegungen und Denkfiguren auch schon in Teilen der weltlichen Schulbewegung vor und nach 1918 andeuten bzw. wiederfinden. In ähnlicher Weise soll dann im Teil C („Das Werk von Erich Fromm...“) verfahren werden, wo wiederum im Rückgriff auf den vorliegenden Teil B an ausgewählten Stellen nochmals an die Lebenskundeentwicklung angeknüpft wird. Mit diesem Verfahren einer vorsichtigen Verzahnung der Teile B und C soll schließlich die Integration des Lebenskundeansatzes und Frommscher Überlegungen vorbereitet werden, wie sie im Teil D als Hauptziel der Arbeit anvisiert ist. Vor dem Hintergrund der Parallelität lebenskundlicher und Frommscher Ansätze soll im Teil D (Kapitel 2. 6.) in einem historischen Rückgriff die „Geschichte der Idee eines Lernens mit ‘Kopf, Hand und Herz’“ rekonstruiert werden.

2. Wurzeln, Vorläufer und Entstehung des Faches vor und in der Weimarer Republik

2. 1. Zur Vorgeschichte bis 1918

2. 1. 1. Aufklärerische Kritik am engen Verhältnis Kirche-Staat im Bereich der Schule

Über Ziele, Inhalte und Methoden einer Lebenskunde als Alternative zum christlich-konfessionellen Religionsunterricht gab es in der gesamten Geschichte des Faches keine einheitliche Auffassung. So verschieden die Kritiker traditioneller religiöser Unterweisung bzw. des kirchlichen Einflusses auf das Schulwesen in ihren philosophischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Motiven waren, so unterschiedlich waren auch ihre Vorstellungen über mögliche andere Optionen. Bevor die verschiedenen Strömungen und Konzepte vorgestellt werden, die ab 1919/20 erstmals eine nennenswerte schulpolitische bzw. -praktische Relevanz insbesondere in der Volksschule Preußens, aber auch in Hamburg, Thüringen oder dem Freistaat Sachsen erhielten, sollen zu Beginn die geistigen Vorläufer und Wurzeln des Faches vor 1918 dargestellt werden. Dies geschieht aus mehreren Gründen relativ ausführlich:

Zum einen schälen sich bereits in der Vorphase bestimmte Konfliktlinien heraus, die für die weitere Entwicklung des Faches bestimmend sind. Zum anderen werden in dieser Phase schon Fragen aufgeworfen, die auch im Frommschen Werk und damit für unser Gesamtthema von Bedeutung sind. Und schließlich muß davon ausgegangen werden, dass die freireligiöse und freidenkerische Bewegung, in deren Tradition die Lebenskunde im Wesentlichen wurzelt, im Detail heute nicht mehr allgemein bekannt ist.

Zunächst ist ein für unseren Untersuchungsgegenstand entscheidendes Faktum hervorzuheben. Der deutschsprachige Raum läßt sich zwar für die vordemokratische Zeit allgemeinpolitisch wie auch in bildungspolitischer Hinsicht nicht als Ganzes vorstellen (vgl. Kirschbaum 1976, S. 73). Trotzdem kann man auch unter Berücksichtigung regionaler Besonderheiten sowie temporär erfolgreicher Gegenentwicklungen (vor allem im Zuge der Revolution 1848) zumindest in der Tendenz folgende Gemeinsamkeit festhalten:

In weiten Gebieten des Deutschen Reiches, und das galt insbesondere für das Königreich Preußen als dem seit 1866 in vielfacher Hinsicht bedeutendsten Landesteil, stand die große Mehrzahl der Schulen, d. h. vor allem die Volksschulen, bis zur Demokratisierung 1918/19 in besonderem Maße unter religiös-kirchlichem Einfluß.

- Die einzelnen Schulen waren in der Regel konfessionelle Bekenntnisschulen – sog. „Simultanschulen“ mit Kindern verschiedener Konfession spielten nur eine eher marginale Rolle ¹ oder hatten nur temporäre bzw. regionale Bedeutung wie z. B. in Anhalt ² oder in Hessen-Nassau ³.
- Es bestand eine geistliche Ortsschulaufsicht ⁴.

¹ So ergibt sich nach Statistiken vom „Königlichen Statistischen Bureau in Berlin“ für das „gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886“ folgendes Bild: 23.147 evangelische Volksschulen, 10.061 katholische Volksschulen, 12 sonstige christliche Volksschulen, 318 jüdische Volksschulen und 503 „paritätische“ bzw. „simultane“ Volksschulen. Somit standen im damaligen Preußen den etwa 4,6 Millionen Schülern an den evangelischen bzw. katholischen Bekenntnisschulen knapp 217.000 Schüler an den überkonfessionellen Simultanschulen gegenüber (vgl. Preußische Statistik/Amtliches Quellenwerk, hrsg. in zwanglosen Heften v. Königlichen Statistischen Bureau in Berlin, 101, Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886, mit einer einleitenden Denkschrift von K. Schneider und A. Petersilie. Berlin 1889, Teil 2, S. 32 ff. und 264 ff., zit. in: Kirschbaum 1976, S. 79 ff.). Nach den Untersuchungen von Kirschbaum ist allerdings auf die „recht frühe Tendenz, die sich auch später in der Weimarer Republik beobachten läßt“ hinzuweisen, dass wesentlich in Städten die Bereitschaft der Eltern nachläßt, ihre Kinder in konfessionelle Schulen zu schicken (ebd. S. 82).

² Das Herzogtum Anhalt-Dessau schrieb in Bezug auf das Schulwesen in seiner Verfassung vom 29. Oktober 1848 u. a. folgende Grundsätze fest: Das gesamte Schulwesen ist der Beaufsichtigung der Geistlichkeit enthoben und untersteht der Aufsicht der Staates. Der kirchlich-konfessionelle Unterricht in der Schule ist ausgeschlossen (und der Kirche zu überlassen). Der vom Lehrer in der Schule zu erteilende Religionsunterricht kann nur ein allgemeiner Unterricht sein, eine auf „religiöser Grundlage ruhende Sittenlehre“. Im übrigen bleibt es Lehrern und Religionsgemeinschaften überlassen, Vereinbarungen zu treffen, ob und in welchem Umfang sich Lehrer am kirchlichen Religionsunterricht beteiligen (Vgl. dazu: Aus der Verfassungsurkunde vom 29. Oktober 1848 der vereinigten Herzogtümer Anhalt-Dessau und Anhalt-Köthen, in: G. Rauch: Parlamentarisches Taschenbuch 1848/49, 2. Lieferung, S. 44 f., zit. in: Günther, Karl-Heinz u. a. 1971, S. 247 f.). Allerdings hatte Anhalt ein solcherart nichtkonfessionelles und liberales Schulsystem nur für zwei Jahre (vgl. Kirschbaum 1976, S. 74; mehr zur aufgeklärten und liberalen Tradition des Herzogtums im Rahmen schulreformerischer Bestrebungen etwa der Philanthropen s. Kap. D.2.6. dieser Arbeit).

³ Auch nach der Annektion von Hessen-Nassau durch Preußen im Gefolge des „Deutschen Krieges“ 1866 (Konflikt Österreich-Preußen um die Hegemonie in Deutschland mit einem Sieg Preußens) blieb die dortige Simultanschule erhalten und war insbesondere in den Städten stark vertreten. Von 73.711 städtischen Schülern besuchten in dieser nunmehr preußischen Provinz nördlich des Mains immerhin 33.496 diese konfessionell gemischten Bildungseinrichtungen (vgl. Preußische Statistik, a.a.O., Teil 2, S. 34 ff., zit. In: Kirschbaum 1976, S. 82).

⁴ Nach dem *Allgemeinen Preußischen Landrecht* von 1794, das die Grundlage der preußischen und später der

- Die pädagogischen Akademien waren konfessionell getrennt ⁵.
- Religion war ein in der Regel mehrstündiges Schulfach (meist mit fünf bis sechs Stunden) ⁶.
- Tägliches Schulgebet, Gottesdienste und religiöse Feste und Feiern bildeten in der Regel einen festen und strukturierenden Rahmen im Tages-, Wochen- und Jahresablauf der einzelnen Schulen.
- Andere Fächer und Unterrichtsstoffe wie z. B. Deutsch, Musik/Gesang oder Geschichte waren ebenfalls in vielfältiger Weise von religiösen und kirchlichen Inhalten durchdrungen.
- Hinzu kam die wichtige Tatsache, dass der Unterricht besonders in Volksschulen vielfach eher einer repressiven „Pauk- und Drillschule“ glich, in der gerade auch „Katechismus, Spruchbuch, Gesangbuch“ als „Plagegeister unserer Jugend“ und „Werkzeuge des religiösen Drills“ von weltlicher Seite immer wieder heftig kritisiert wurden (vgl. Radbruch/Hrsg., 1920, S. 6 f.) ⁷.

Die Konfessionalisierung im deutschen Schulwesen fußte letztlich auf den Festlegungen des Westfälischen Friedens von 1648 als Ergebnis der Glaubenskriege in Europa (Dreißigjähriger Krieg). Das seinerzeit eingeführte Prinzip der zwei christlichen Konfessionen und die daraus folgende Verpflichtung zu einem eindeutigen Bekenntnis zu einer Glaubensgemeinschaft gehörten seitdem fast überall in Deutschland zu den Grundtatsachen des staatlichen Unterrichtswesens wie auch der moralischen Erziehung in den allermeisten Familien. Die einzelnen landesrechtlichen Regelungen wie das *Allgemeine Preußische Landrecht* von 1794 erkannten zwar das Recht auf Übertritt an, allerdings nicht den zum Judentum ⁸.

deutschen Schulgesetzgebung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts darstellte, stand zwar dem Staat die Oberaufsicht zu, doch gab er diese entweder in der Praxis oder aber auch ausdrücklich an die Geistlichkeit weiter (vgl. Kirschbaum ebd., S. 68). Nur in wenigen Gebieten Deutschlands war es im Laufe der Zeit gelungen, die geistliche Schulaufsicht gänzlich abzuschaffen, so z. B. in dem klassischen Simultanschulland Baden seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 334; über sonstige Versuche zur Einschränkung der geistlichen Schulaufsicht vgl. Kirschbaum 1976, S. 66 ff.).

⁵ Lediglich in Frankfurt a. M. gab es eine simultane Pädagogische Akademie (vgl. Handwörterbuch der gesamten Schul- und Unterrichtsrechtsverwaltung in Preußen, hrsg. v. W. Vorbrodt und K. Herrmann, Leipzig 1930, S. 351 ff., zit. in: Kirschbaum 1976, S. 84). Die führende Rolle der Theologie war auch bei der universitären Vorbereitung auf Lehrämter insofern gesichert, als jeder Kandidat selbstverständlich auch in Religion geprüft wurde (vgl. Groschopp 1997a, S. 216 f.).

⁶ Vgl. Dornfeldt 1985, S. 27. Da in der preußischen Schulverwaltung der Grundsatz galt, dass „kein Kind ohne religiöse Unterweisung aufwachsen dürfe“, war der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen selbstverständlich Pflichtfach (vgl. Pauksch 1980, S. 15).

⁷ Der Kieler Ordinarius für Rechtsphilosophie und sozialdemokratische Kulturpolitiker Gustav Radbruch formulierte diese bissige Kritik im Rahmen der Diskussion zum Konzept der zukünftigen weltlichen Schulen. Als Anhänger der *Religiösen Sozialisten* fand er jedoch relativ wenig Gehör bei den atheistischen Freidenkern (mehr dazu im Abschnitt 2.2.2. dieses Kapitels). Für Scheibe zeigt sich gerade auf dem Hintergrund einer „vernichtenden Kritik an der Alten Schule“ das zentrale Motiv aller reformpädagogischen Initiativen vor und besonders nach der Jahrhundertwende (Scheibe 1978, S. 67 f.). Die Begriffe „Alte Schule“ und „Neue Schule“ wurden bereits von Diesterweg um 1850 in kämpferischer, schulreformerischer und nicht zuletzt antiklerikaler Absicht verwendet (vgl. dazu auch Kap. D.2.6.). Für die berühmte reformpädagogin Ellen Key war der Religionsunterricht gar das „demoralisierende Moment der Erziehung“ (Key 1904, S. 315, zit. in: Günther u.a. 1973, S. 430).

⁸ Einen ersten und vorläufigen Höhepunkt erreichte die zähe und langwierige Periode der sog. „Judenemanzipation“ in Preußen durch das Emanzipationsedikt von 1812 als Teil der preußischen Staatsreform nach der vernichtenden Niederlage gegen Napoleon. Es verlieh den preußischen Juden erstmals Bürgerrechte und das Recht, sich überall niederzulassen, Grund zu erwerben und Militärdienst zu leisten. Zu einem geplanten Gesetz über die Zulassung zu Staatsämtern aber kam es nie, so dass es noch für Jahrzehnte beim Ausschluß der Juden von allen öffentlichen Ämtern blieb. Das Edikt galt zudem nur für Juden, die bereits ein sog. „Privileg“ oder einen „Schutzbrief“ besaßen; alle fremden Juden hingegen waren vom Bürgerrecht ausgenommen. „Privilegien“ und „Schutzbriefe“ waren seit dem Dreißigjährigen Krieg meist kleinliche

Religionslosigkeit und ein völliger Austritt bzw. eine Abkehr von jeder kirchlichen oder kirchenähnlichen Organisation waren darüber hinaus im Prinzip bis zur Weimarer Verfassung nie vorgesehen (vgl. Groschopp 1997a, S. 16). Entsprechend schwierig gestalteten sich auf diesem Hintergrund in der Regel alle Versuche, im Rahmen der öffentlichen Bildung wie auch im außerschulischen Bereich alternative Ansätze einer aufgeklärten und säkularhumanistisch orientierten Erziehung und Bildung zu entwickeln, zu propagieren und zu realisieren. Gleichwohl gab es sie immer wieder bereits seit dem ausgehenden Mittelalter.

Schon im Zuge der Herausbildung des städtischen Handelskapitals, der Erstarkung der Zünfte sowie in den Bewegungen des Humanismus und der Renaissance entwickelten sich eine Reihe von Vor- und Frühformen quasi „weltlicher Schulen“, d. h. Schulen, in denen die Religion – ob als Fach oder als den Unterricht durchdringender Gedanke – eine relativ geringe Rolle spielte oder die Schulaufsicht in den Händen staatlicher Behörden lag sowie „weltliche Bildungsideale“ dominierten. Nach Kirschbaum (ders. 1976, S. 52 ff.) zählen hierzu „antischolastische Schulen“ des Humanismus⁹, Schulen unter Aufsicht der Zunft¹⁰, mittelalterliche Privatschulen ohne kirchliche Aufsicht wie die sogenannten „Klipp- und Winkelschulen“ als Folge von Bildungsbedürfnissen der untersten Schichten¹¹ sowie die noch älteren Schulen unter stadtrechtlicher Aufsicht, welche von einflussreichen Kaufleuten ohne Mitwirkung, Leistung und Aufsicht der Kirche eingerichtet wurden¹².

Allerdings traten Humanismus und Renaissance dem orthodoxen Einfluß der Kirche auf Schule und Gesellschaft vor und nach Luth^{er} „als verhältnismäßig unscheinbares Gegengewicht“ gegenüber (Schunck 1920 S. 10 f., zit. in: Kirschbaum 1976, S. 53). In protestantischen Staaten wurde die Kirche nach der Reformation Staatskirche bzw. staatliche Behörde. Selbstverständlich mußte auch in „geistlichen Staaten“ die Übereinstimmung von staatlicher und kirchlicher Instanz berücksichtigt werden. Ungleich bedeutsamer erwies sich in der

Reglements, die genau festlegten, welche Berufe Juden wählen und unter welchen Bedingungen sie heiraten durften oder welche Steuern, „Schutzgelder“ und sonstige Abgaben sie zu zahlen hatten (mehr dazu vgl. Gröbel 1996, S. 76 ff. und 145 ff.).

⁹ Als einer der wichtigen Ideengeber ist in diesem Zusammenhang Erasmus von Rotterdam (1466 - 1536) zu nennen, der in teils kämpferischem Ton „Scheinheiligkeit“, „frömmelndes Gaukelspiel“ und „unchristliche Lebensführung“ der „spitzfindigen“ Scholastiker sowie die wirtschaftliche und geistige Armseligkeit der Schulmeister angriff (vgl. z. B. seine in Latein geschriebene Satire „Lob der Torheit“ aus dem Jahre 1509, zit. in: Günther u. a. 1973 S. 83 ff. sowie Günther u. a. 1959, S. 40 ff.)

¹⁰ In der Auseinandersetzung um diese „deutsche Schreib- und Leseschule“, in der die Muttersprache der Handwerker erstes Hauptfach war (und damit nicht Latein wie in den „Latein- und Ratsschulen“ als Schulen des städtischen Magistrats und der Kaufleute) und auf Religionsunterricht gänzlich verzichtet wurde, standen sich Magistrat und Klerus den Zünften gegenüber. Neben der Lateinschule gab es je eine solche Bildungseinrichtung nur in Lübeck, Braunschweig und Hamburg – „nach 1500 kann man sie als in den Städten verbreitet betrachten“ (Kirschbaum 1976, S. 53).

¹¹ Es ist zu beachten, dass weder Magistrats- noch die Schreib- und Leseschulen den Dienstboten, nicht-zünftigen Handwerkern, Stadtknechten und „Unehrlichen“ offenstanden. Da die Klipp- und Winkelschulen nicht dem Magistrat und schon gar nicht kirchlicher Aufsicht unterstanden, sind sie nach Kirschbaum als „noch ‚weltlicher‘“ als die Schreib- und Leseschulen einzustufen (vgl. ebd. S. 53). Die Tatsache, dass diese privaten Initiativen bekämpft (und teilweise auch verboten) wurden vom Magistrat, von den städtischen Lehrern und der Geistlichkeit, läßt sie daher „ganz in die Nähe der weltlichen Schule rücken, wie sie sich am Anfang des 20. Jahrhunderts präsentierte“ (ebd.). Trotz des Vorgehens der katholischen Kirche im Zuge der Gegenreformation wurden die letzten Klipp- und Winkelschulen erst im 19. Jahrhundert infolge staatlicher Maßnahmen auf dem Gebiet des Volksschulwesens aufgelöst.

¹² Zu Kämpfen um die Vorherrschaft im Schulwesen kam es in Städten, in denen die wirtschaftliche und politische Macht des Magistrats einer Auseinandersetzung mit der Kirche trotzen konnte: so u. a. in Braunschweig und Brandenburg sowie den Hansestädten Lübeck und Hamburg im 13. und 14. Jahrhundert. Über Hamburg wurde deswegen gar der Kirchenbann verhängt und der Klerus mußte vor der empörten Bürgerschaft aus der Stadt fliehen (vgl. Schunck 1920, S. 11, zit. in: Kirschbaum 1976, S. 52; vgl. hierzu auch Günther u. a. 1973, S. 68).

Auseinandersetzung die Aufklärung - trotz des Erstarkens der kirchlichen Kräfte in Reformation und Gegenreformation¹³.

Erstmals entwickelten Vertreter der Aufklärung in Frankreich nach der Revolution von 1789 die Idee, eine religionslose, ausschließlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Morallehre ohne Metaphysik als Unterrichtsfach zu entwickeln und an Stelle des Religionsunterrichts zu setzen. Die so avisierte Trennung von Staat und Kirche im Schulwesen wurde 1791 erstmals in den USA realisiert (vgl. Deutscher Philologenverband/Hrsg. 1993, S. 38, zit. in: Warnke 1996, S. 4). Im Zuge der Übernahme der Verantwortung über das Schulwesen durch den Staat und der Einführung der Zivilgesetzgebung hatten viele europäische Staaten, u. a. Großbritannien, die Niederlande, Italien und die Schweiz im Verlaufe des 19. Jahrhunderts den Religionsunterricht aus den Schulen verbannt. Teilweise hatten sie stattdessen, wie in Frankreich im Jahre 1882, einen Unterricht in Moral- und Bürgerkunde eingeführt (vgl. Schmidt in: Groschopp/Schmidt 1995a, S. 23). Gerade das Beispiel USA mit seinen konfessions- bzw. religionslosen Grund- und höheren Schulen wurde in der Debatte um die weltlichen Schulen in Deutschland bisweilen als Vorbild zitiert (vgl. z. B. Heukrodt in Radbruch/Hrsg. 1920, S. 15 ff.).

2. 1. 2. Freireligiöse und Freidenker als Keimzelle der Lebenskundeidee in Deutschland

Im Unterschied dazu führte das Scheitern der Revolution von 1848/49 in Deutschland sowie die nachfolgende antidemokratische Gegenbewegung in Staat und Gesellschaft zu dem Ergebnis, dass entsprechende Ideen, nicht zuletzt jene einer „freireligiösen“ oder „ethischen“ und schließlich „lebenskundlichen“ Unterrichts, lange Zeit auf Gruppen und Zirkel vor allem im *Bund freier religiöser Gemeinden Deutschlands* bzw. seines Umfeldes beschränkt blieben. Dieser Bund wurde am 17. Juni 1859 in Gotha gegründet und kann nach Groschopp als die „Mutterorganisation der freidenkerischen Kulturbewegung der Dissidenten“ in Deutschland eingeschätzt werden (Groschopp 1997a, S. 97)¹⁴.

Unter dem Begriff „Dissidenten“ wurden von 1573 bis 1936 die nichtkonfessionellen Christen, Nicht- und Andersgläubigen und Nichtjuden rechtlich eingeordnet. Im engeren Sinne meinte der Begriff seit 1890 allerdings nur noch die Freidenker (mehr zur Geschichte des Begriffs der „Dissidenten“ in Groschopp ebd., S. 14 ff.).

Der Freidenkerbegriff selbst geht auf die englische Bezeichnung *freethinker* zurück. Diese Bewegung begann mit den führenden Köpfen der englischen „moral sense philosophy“, mit Shaftesbury, „dem der Begriff ‘Freidenker’ seine inhaltliche Bestimmung verdankt“ (Engfer 1997a, S. 10). Nach Anthony A. C. Shaftesbury (1671 - 1713), der einen bedeutenden Einfluß auf Herder, Schiller, Goethe, Rousseau und Voltaire hatte und seinerseits von John Locke und dem Platonismus beeinflusst war, gehört die Sittlichkeit zur natürlichen Ausstattung des Menschen und kann unabhängig von den Ansprüchen einer Offenbarungsreligion begründet werden. 1715 fand durch den Philosophen und Universalgelehrten Gottfried Wilhelm Leibniz die erste wörtliche Übertragung in Deutsche statt und Gotthold Ephraim Lessing nannte ein frühes Lustspiel 1749 *Der Freygeist*, ein Begriff, der bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts eine

¹³ Vgl. dazu etwa die Schriften des führenden Pädagogen der deutschen Aufklärung, Johannes Bernhard Basedow (1724 - 1790) wie z. B. über „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt“, Hamburg 1768, oder die Ausführungen des weniger bekannten Zeitgenossen von Basedow, Franz Rudolph von Gossing über ein „Allgemeines Toleranz- und Religionssystem für alle Staaten und Völker der Welt“, Leipzig 1784; alle zit. in: Fooker 1967, S. 153 ff. Zu Basedow vgl. auch Kap. D.2.6. in dieser Arbeit.

¹⁴ Zum *Bund freier religiöser Gemeinden* vgl. auch Wislicenus, A. T. 1870, Altmann (Hrsg.) o. J./1895, Wille 1895, Harndt 1920, Krapp 1977 und Isemeyer 1989c.

synonyme Selbstbezeichnung der Freidenker darstellte. Im folgenden soll die Bezeichnung „freigeistig“ daher als Oberbegriff für freireligiöse, freidenkerische und ähnliche Strömungen verwendet werden.

Die „für die humanistische Tradition so zentrale Bewegung“ der aufklärerischen und religionskritischen Freidenker „wird im Frankreich Voltaires und der Enzyklopädisten um Diderot und der Materialisten um La Mettrie und Holbach aufgenommen“ (Engfer 1997a, ebd.). Nach Wild kann im Grunde noch heute der Definition des im Jahre 1759 erschienenen *Freydenker-Lexicons* von Johann Anton Trinius zugestimmt werden, es handle sich hierbei um „Atheisten, Naturalisten, Deisten, grobe Indifferentisten, Sceptiker und dergleichen Leute“ (zit. in: Wild 1979, S. 254 f., zit. nach Groschopp 1997a, S. 76). Im 19. Jahrhundert wandelte sich die anfänglich oft als Sekte verschriene skeptisch-undogmatische Strömung in eine europäische sozialkulturelle Bewegung mit Auslegern nach Nordamerika¹⁵ und wurde in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland zu einer Massenerscheinung.

Nach Groschopp gäbe es „ohne die humanistischen Freidenker... in Deutschland keine Trennung von Staat und Kirche, Schule und Religion, keinen Pazifismus, keine Frauenrechte, keine Ökologie, keine geistige Toleranz und vor allem keine Demokratie“ (Groschopp 1997 b, S. 6). Auch wenn diese Einschätzung z. T. übertrieben erscheint, so gehört es zweifellos zu den großen Verdiensten dieser Bewegung insbesondere im Kaiserreich und der Weimarer Republik, den Staat „vor Fehlentwicklungen gewarnt und... an seine Pflicht zur religiösen Neutralität erinnert zu haben, wenn seine Politik Gefahr lief, der - aus freidenkerischer Sicht formuliert - ‚Klerikalisierung‘ des öffentlichen Lebens Vorschub zu leisten“ (Kaiser 1981, S. 348).

Für unser Thema entscheidend ist vor allem die Tatsache, dass im Schoße der freireligiösen und freidenkerischen Bewegung, die wiederum schon bald mit liberademokratischen Strömungen und der beginnenden Arbeiterbewegung verknüpft war, die Lebenskunde ihre konzeptionelle und schließlich auch schulpraktische Entstehung hat. Da der freireligiös-freidenkerischen Strömung ab der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Schlüsselfunktion für die Herausbildung weltlich orientierter schulpolitischer Forderungen (etwa im Rahmen der Sozialdemokratie, aber auch teilweise bei den nun entstehenden ethischen Vereinigungen) und eines eigenen Jugendunterrichtes als einem praktischen Vorläufer der Lebenskunde zukam, soll ihre Entstehung und Bedeutung im folgenden rekonstruiert werden.

Die freireligiösen Gemeinden hatten ihre Wurzeln in zwei christlich-aufgeklärten, liberaldemokratischen und sozialen Protestbewegungen des Vormärz - in der protestantischen Bewegung der *Lichtfreunde* und in der der *Deutschkatholiken*.

Erstere hatte sich seit 1840 als Reformbewegung gegen den dogmatischen Kurs der Landeskirche herausgebildet und stießen auf großen Widerhall unter dem städtischen Bürgertum vor allem im mittleren und östlichen Preußen (vgl. Hachtmann 1997, S. 104). Der volkstümliche Name leitete sich aus dem häufigen Gebrauch von „Licht“ ab, das sie in die „finsternen“ Ansichten der Pietisten bringen wollten. Die ursprüngliche Bezeichnung lautete „Vereinigung protestantischer Freunde“. Die einzelnen Ortsgruppen wurden meist von „rationalistischen“ Pfarrern und Laienpredigern angeführt, die für ein einfaches evangelisches, in der Tendenz aber allgemeinchristlich-rationalistisches Glaubensbekenntnis warben und z. B. Jesus als Mensch und nicht als Gott qualifizierten, d. h. die „Anbetung Christi“ als Aberglauben

¹⁵ Viele amerikanische Freidenker waren deutsche Emigranten und gaben in ihrer neuen Heimat eigene Zeitschriften heraus wie z. B. *Der Freidenker. Monatsschrift für Volksaufklärung, Religion, Wissenschaft und Kunst. Offizielles Organ der Universellen Freidenker-Assoziation New York*, ed. by Friedrich Leiss, Bd. 1 - 4 (1871 - 1875) oder *Der Freidenker. Zeitschrift für freies Menschentum*, Milwaukee, 1 (April 1872) - 71 (Oct. 1942).

verwarfen (vgl. Brederlow 1976, S. 26 ff., zit. in: Groschopp 1997a, S. 84 f.). Die *Lichtfreunde* wurden in einigen Gebieten Deutschlands bereits 1847 verboten, viele ihre Sprecher wurden vom Dienst suspendiert¹⁶.

Die Gemeindegründungen der *Deutschkatholiken* stellten in erster Linie „religiös motivierte und christlich legitimierte soziale Protestaktionen“ dar (vgl. Groschopp ebd., S. 87)¹⁷. Ihre Zentren lagen in den Industriegebieten Schlesiens, Sachsens und im Rheinland, die von einer großen Krise betroffen waren (in diesem Zusammenhang stand auch der Schliesische Weberaufstand von 1844). Die Bewegung wuchs in der vorrevolutionären Zeit rasch an. Sie erreichte 1847 etwa 250 Gemeinden mit fast 100.000 Mitgliedern und signalisierte nach Groschopp „auch die aufklärerisch-organisatorische Konsequenz der junghegelianischen Schriften“ (ebd.). Mit ihren bekannten Sprechern, dem Kaplan Johannes Ronge (1813 - 1887) und dem führenden Abgeordneten in der Paulskirche, Robert Blum (1807 - 1848), hatte sich der linke Flügel durchgesetzt, der sich u. a. auf das Urchristentum berief und diesen Ansatz im Revolutionsjahr noch radikalisierte: Öffentliches Schulwesen, Industrie-Unterricht, Erholungszeiten, Armenärzte und -kassen, öffentliche Turn- und Badeanstalten usw. waren die besonders unter Arbeitern populären Forderungen (vgl. hierzu besonders Dowe u. a./Hrsg. 1998, S. 944 - 947)¹⁸. Blum selbst hatte sich explizit als „Frei-Denker“ bezeichnet (vgl. ebd. S. 946)¹⁹.

Die liberale Forderung nach einer Trennung von Kirche und Staat wurde in der sich organisierenden Arbeiterbewegung schnell aufgenommen und insbesondere auch auf das Gebiet der öffentlichen Bildung übertragen. So forderte der Arbeiterkongress, der vom 23. August bis zum 3. September 1848 in Berlin tagte, die Trennung der Schule von der Kirche und einen unentgeltlichen Volksschulunterricht (vgl. Günther u. a. 1973, S. 292). Auch die neueren Forschungen heben die „enge Verzahnung von religiöser und politischer Kritik“ sowohl vor wie auch nach der Revolution von 1848 sowie die große „Resonanz der Freireligiösen vor allem in den Unterschichten“ hervor (Hachtmann 1997, S. 547 und 840).

Die Lichtfreunde und die Deutschkatholiken entwickelten sich 1848 zu wichtigen „organisatorischen Kristallisationskernen“ und ihre Forderungen „wurden zu Schlagworten der politischen Opposition“ (Hachtmann ebd., S. 104). Dementsprechend wurden gerade auch ihre Sprecher nach der Niederlage der revolutionären Erhebung verfolgt. So mußte Ronge nach

¹⁶ So z. B. der Hallenser Pastor und Junghegelianer Gustav Adolf Wislicenus (1803 - 1875). Ähnlich erging es seinem Bruder, A. T. Wislicenus, der nach dem Scheitern der Revolution sogar Gefängnisstrafe erhielt. G. A. Wislicenus erhielt wegen einer eigenwilligen Bibelinterpretation 1853 ebenfalls eine (zweijährige) Gefängnisstrafe, der er sich Anfang 1854, wie viele der 48'er Revolutionäre, durch Flucht nach Nordamerika entzog. Wenig später kehrte er jedoch nach Europa zurück und lebte seitdem in Zürich, (vgl. Groschopp 1997a, S. 85 und 92 ff.).

¹⁷ Äußerer Anlaß zur Initialzündung dieser Bewegung war der Protest gegen die Ausstellung des sog. „Heiligen Rockes“ in Trier, einer schon damals höchst umstrittenen Jesus-Reliquie (von der ungenähten Tunica des Jesus Christus zählte man weltweit etwa zwanzig Exemplare). Die Ausstellung wurde kirchlicherseits als ein Massenspektakel organisiert, sodaß sie alleine im Jahre 1844 von fast zwei Millionen Pilgern besucht wurde.

¹⁸ Im Laufe der Jahre entwickelte sich daraus ein eigenes „soziales Netzwerk“, zu dem auch ein eigenes Bestattungswesen gehörte. So z. B. auf dem Friedhof der Berliner Gemeinde im heutigen Bezirk Prenzlauer Berg. Das Netzwerk war nach 1848 zudem eng verknüpft mit Arbeiterbildungsvereinen, liberalen Frauencclubs, anderen gemeinnützigen Vereinigungen usw. (vgl. Dowe u. a./Hrsg. 1998, S. 945).

¹⁹ Blum veröffentlichte 1845 sein „Gebet- und Gesangbuch für deutsch-katholische Christen“, wobei die „Gebete“ Gedichte Blums waren. In Leipzig hatte er in dieser Zeit die Deutsch-Katholische Gemeinde gegründet und wurde wenig später zum Stadtrat gewählt. 1848 war Blum Vizepräsident des Frankfurter Vorparlaments. In der Nationalversammlung stritt er als Führer der radikalliberalen Fraktion und Mitglied des Verfassungsausschusses für das Prinzip der Volkssouveränität und für die Einführung der Republik mit legalen Mitteln. Nach Maentel war Blum eines der „prominentesten Mitglieder der Nationalversammlung“ (Maentel 1998, S. 174).

England emigrieren. Blum, der inzwischen dem *Bund der Kommunisten* beigetreten war, wurde am 9. November 1848 bei Wien, trotz seiner parlamentarischen Immunität, auf Betreiben des Jesuiten Alexander von Hübner standrechtlich erschossen (mehr zur Rolle von Freidenkern und Freireligiösen in der Revolution von 1848 vgl. Jestrabek 1998a und b). Zwar hielt die Sozialdemokratische Partei im Laufe ihrer Entwicklung zur freireligiösen Bewegung eher eine gewisse Distanz (vgl. Isemeyer 1989c, S. 14). Gleichwohl gehörten zu ihren Gründungsvätern etwa im Rahmen der Arbeiterbildungsvereine viele jener Freireligiösen und Freidenker, die sich bereits in der Revolution von 1848 profiliert hatten: so der Freidenker Ludwig Büchner²⁰ oder der Freireligiöse Wilhelm Hasenclever²¹.

Die für unser Thema entscheidende Schnittmenge zwischen Freireligiösen und Freidenkern einerseits und der sich nun entwickelnden Sozialdemokratie andererseits bildete auf dem Gebiet der Schulpolitik das Eintreten beider Richtungen für die Trennung von Kirche und Staat. Es ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, dass auch eine Reihe bekannter Pädagogen wie Friedrich A. W. Diesterweg in ihrem sozialemanzipatorischen Engagement die Beseitigung der geistlichen Aufsicht über die Schulen forderten. Diesterweg wurde für sein Eintreten gegen die klerikale Vorherrschaft in der Schule 1847 unter Beschuldigung „sozialistisch-kommunistischer Tendenzen“ seines Amtes als Direktor des Berliner Lehrerseminars - wenn auch unter Belassung seines Gehaltes - enthoben und 1850 vorzeitig pensioniert (vgl. Günther u. a. 1973, S. 269 ff.) Durch das Postulat der *Sozialdemokratischen Arbeiterpartei* in ihrem Eisenacher Programm von 1869 für „Trennung der Kirche vom Staat und Trennung der Schule von der Kirche“²² gehörte seitdem das Ziel der „vollen Weltlichkeit des Schulwesens zum ‘eisernen Bestand’ der Arbeiterbewegung“ (Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 486) - eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die späteren weltlichen Schulen und damit die Lebenskunde hauptsächlich in industriellen Ballungszentren wie Berlin entstehen konnten.

Im Zusammenhang mit der Wirkung der Ideen von Karl Marx und Friedrich Engels ist an dieser Stelle auf zwei für unser Gesamtthema relevante und oftmals wenig bekannte Umstände hinzuweisen. Zum einen richtete sich das von Marx und Engels verfaßte *Kommunistische Manifest* zu Beginn der Revolution von 1848 vor allem an in solchen freireligiös-liberalen wie sozialreformerischen Zirkeln und Gemeinden aktiven Arbeiter und Bürger. Zum anderen war das Manifest daher in der von Engels stammenden Urschrift noch als ein „Glaubensbekenntnis“ und in der Form eines Katechismus abgefaßt (vgl. MEW, Bd. 4, Berlin 1959, S. 640, Anm. 237).

Hieran wird deutlich, wie eng in dieser Zeit materialistisch-sozialistische Gesellschaftskritik mit den vor allem auf das Diesseits gerichteten christlichen Erlösungsphantasien gerade aus freireligiösen Gruppierungen verwoben war. Viele radikale Demokraten pflegten nicht zufällig

²⁰ Ludwig Büchner (1824 - 1899) war der Bruder des revolutionären und radikaldemokratischen Dramatikers Georg Büchner („Der hessische Landbote“, „Dantons Tod“, „Woyzeck“). Der Arzt und Philosoph Ludwig Büchner war radikaler Anhänger des Darwinismus und galt als „Vulgärmaterialist“. Er war Vorsitzender des 1881gegründeten *Deutschen Freidenkerbundes*. Nach einer Reise in die USA forderte er besonders einen naturwissenschaftlichen Unterricht in einem von den Kirchen getrennten Schulwesen (vgl. Büchner 1894). Mit sozialdarwinistischen Gedanken (bis hin zur Billigung einer gezielten Auslese von „Minderwertigem“) schufen Wertführer wie Büchner später allerdings auch eine Richtung innerhalb der Freidenkerbewegung, die schließlich mit zu den geistigen Vorbereitern des Nationalsozialismus gezählt werden muß.

²¹ Hasenclever (1837 - 1889) wurde 1866 Sekretär des Allgemeinen deutschen Arbeitervereins (ADAV) und 1875 einer der beiden Vorsitzenden der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands. Zusammen mit Wilhelm Liebknecht leitete er deren Parteiorgan *Vorwärts* (vgl. dazu auch die Angaben bei August Bebel in: Ders. 1946, S. 56 und 155, zu den Anfängen der Arbeiterbewegung und der Rolle der Bildungsvereine vgl. auch Grebing 1981, S. 40 ff.).

²² Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (Eisenacher Programm), in: *Demokratisches Wochenblatt. Organ der sozial-demokratischen Arbeiterpartei* (Leipzig). Nr. 33 vom 14. August 1869, S. 374. Zit. in: Revolutionäre deutsche Parteiprogramme 1967, S. 46.

„eine von christlichen Metaphern geprägte Rhetorik“ (Hachtmann 1997, S. 547). So konstatierte etwa der Prediger der Freien Gemeinde zu Nordhausen am Südrande des Unterharzes, Wilhelm Eduard Baltzer (1814 - 1887): „Wir halten das ächte Christentum und das ächte Menschentum für identisch“ (In: Kirchliche Reform, Februar 1847, S. 30, zit. in: Meier 1998, S. 127).

Im Vorgriff auf die Darstellung und Diskussion des Werkes von Erich Fromm soll deshalb bereits an dieser Stelle die Einschätzung der Ideen von Marx und Engels durch den Marxisten Fromm zitiert werden. Der „Marxismus“ war demnach „im wesentlichen prophetischer Messianismus in der Sprache des neunzehnten Jahrhunderts“ (Fromm 1961b V, S. 343). Im Sinne seiner speziellen sozialpsychoanalytischen Sichtweise sah Fromm darin zugleich Belege für die große Verwandtschaft im Sinne einer gemeinsamen tiefenpsychologischen Funktion von traditionell religiösen Orientierungs- und Sinnggebungssystemen mit solchen rein weltlicher Natur (das damit zusammenhängende Problem des speziellen Frommschen Verständnisses von „Religion“ soll in Kap. C. 2. 3. ausführlich diskutiert werden).

Freireligiöser Unterricht - Jugendweihe - Lebenskunde

Neben der Grundsatzforderung nach Trennung von Staat/Schule und Kirche propagierten die freien Gemeinden schon sehr früh einen nichtkonfessionellen Jugendunterricht, den einige von ihnen bereits im Jahre 1848 auch praktizierten. Dieser Jugendunterricht sollte sich in den folgenden Jahrzehnten zu einem wichtigen Vorläufer des späteren Schulfaches Lebenskunde entwickeln.

Die Gemeinden hatten 1847 über den Umweg der „zwangswise Dissidenz den erlaubten Kirchenaustritt“ erreicht (Groschopp 1997a, S. 214)²³. Mit diesem „März-Edikt“ des preußischen Königs von 1847 konnten die freien Gemeinden von nun an relativ legal wirken, auch wenn ihr Rechtszustand in der Folgezeit immer wieder in Frage gestellt wurde. Sie hatten den Status einer Religionsgemeinschaft, allerdings nur auf Basis des Vereinsrechts²⁴. Für die „Dissidentenkinder“ in Preußen galt zudem seit einer Entscheidung des Kultusministers Bethmann-Hollweg von 1859 die bedingte Befreiung vom schulischen Konfessionsunterricht. Freilich mußte sie ein ausgebildeter Prediger nachweislich in die Christenlehre einführen. Der Unterricht durfte zudem nicht gegen staatliche Gesetze und „sittliche Gebote“ verstoßen - „eine weit auslegbare Grenzziehung“, wie Groschopp mit Recht hervorhebt (ders. ebd.).

Je nach Größe und Potenz waren die Gemeinden in der Lage, den Unterricht für 12 - 14jährige Kinder, teilweise aber auch schon ab dem achten Lebensjahr in der Regel mit zwei Wochenstunden anzubieten. Den Abschluß bildete anfangs eine „Confirmation“ als Weihefeier mit dem Charakter eines „christlichen Ersatzritus“ (vgl. Isemeyer 1989c, S. 13). Die voranschreitende Auflösung religiöser Inhalte und des christlichen Kultus nicht zuletzt in Folge

²³ Um die reformerischen und liberalen Pastoren aus ihren Ämtern zu entfernen, in die sie nach landeskirchlichem Recht auf Lebenszeit berufen waren, führte König Friedrich Wilhelm IV. am 30. März 1847 den gerichtlich sanktionierten Kirchenaustritt ein - und zwar über den Weg des Ausschlusses aus der konfessionellen (evangelischen) Landeskirche unter Ausdehnung auch auf Katholiken. Der Ausschluß erfolgte ohne Verlust der bürgerlichen Rechte und Ehren „soweit ihre Vereinigung vom Staate genehmigt ist“ (Patent König Friedrich Wilhelms IV. betreffend die Bildung neuer Religionsgemeinschaften vom 30. März 1847, zit. in: Groschopp 1997a, S. 90). Allerdings verloren die Priester und Pfarrer u. a. alle Versorgungsrechte sowie ihre Rechte, weiterhin standesamtlich tätig zu sein (Registrierung von Geburten, Heiraten und Sterbefällen).

²⁴ Diese juristische Benachteiligung gegenüber den Kirchen setzte sich bei den Freidenkern selbst bis heute fort, so dass die meisten Landesverbände des HVD bislang noch immer lediglich als „e. V.“ arbeiten können bzw. wie der Berliner Landesverband noch immer um die Anerkennung als „Körperschaft des öffentlichen Rechts“ (KdÖR) ringen.

eines verstärkten Zustroms sozialistisch orientierter Arbeiter(funktionäre) stellten in den freien Gemeinden sowohl die Inhalte wie auch den Namen der Feiern in Frage. So unterzog der freireligiöse Prediger Gustav A. Wislicenus schon 1851 das „Confirmationsgelübde“ einer scharfen Kritik. Dieser Begriff sei dem Wesen der freien Gemeinde fremd, denn diese wolle „nur selbständige Menschen auf deren freien Entschluss und freien Überzeugung... aufnehmen“ (zit. in: Isemeyer 1989c, S. 13).

Etwa zur gleichen Zeit prägte der freireligiöse Prediger, Eduard Baltzer (s. o.), erstmals den Begriff *Jugendweihe* (vgl. Isemeyer 1989c, S. 13 und Krapp 1977, S. 216). Er setzte sich aber erst Anfang der 80er Jahre in den meisten großen Gemeinden durch, nachdem dort der Prozeß der Loslösung von religiösen Bindungen weiter vorangeschritten war und die Feier in Abgrenzung zur kirchlichen Konfirmation immer stärker weltlichen Charakter annahm. Teilweise wurde auch der Begriff der „Schulentlassungsfeier“ synonym verwendet. Freireligiöser Unterricht für dissidentische Kinder an Stelle des Religionsunterrichts in den Schulen sowie derartige Abschlußfeiern in den freien Gemeinden bildeten eine Einheit. Insofern ist die Lebenskunde auch direkt in der freireligiösen, säkularhumanistischen und schließlich proletarischen Jugendweihetradition der Freireligiösen Gemeinden des 19. Jahrhunderts verwurzelt.

Im Ergebnis längerer Richtungskämpfe über das „freireligiöse“ oder „religionslose“ Selbstverständnis gewannen gegen Ende des 19. Jahrhunderts die rationalistisch und weltlich orientierten Freidenker innerhalb der Freireligiösen zunehmend an Einfluß. Das drückte sich auch in der Mitgliedschaft einflußreicher Personen aus wie z. B. des führenden Sozialdemokraten Wilhelm Liebknecht. Diese Entwicklung galt insbesondere für die Berliner Gemeinde, wo ebenfalls prominente Sozialdemokraten wie Emma Ihrer, eine der Gründerinnen der proletarischen Frauenbewegung in Deutschland, und Franz Tutzauer, einer der ersten sozialdemokratischen Stadtverordneten Berlins, in den achtziger Jahren der Gemeinde beitraten.

Mit der Anstellung des Sozialdemokraten Fritz Kuhnert im Mai 1888²⁵ setzte sich der neue Kurs auch im freireligiösen Unterricht durch. Unter Leitung Kuhnerts entwickelte eine Kommission Richtlinien für ein Lehrbuch, das auf der Grundlage der Vernunftsprinzipien der Aufklärung sowie eines historisch-materialistischen Ansatzes Ziele und Inhalte bestimmte. Neben Religionsgeschichte, die „im strengen Zusammenhang mit der Kultur und besonders der Produktionsweise des betreffenden Zeitabschnittes“ sowie „auf Grund der modernen materialistischen Geschichtsforschung“ vermittelt werden sollte, stand eine dogmenfreie Morallehre „vom Standpunkt der Vernunft“ im Mittelpunkt (Vogtherr 1891, S. 105 f., zit. in: Isemeyer 1989c, S. 17; vgl. hierzu auch Meier 1998, S. 143 ff.)²⁶. Eine neue Qualität

²⁵ Kuhnert war ausgebildeter Volksschullehrer und nach 17jähriger Tätigkeit aus politischen Gründen aus dem Schuldienst ausgeschieden.

²⁶ Als entsprechender Wendepunkt in der freireligiösen Jugendweihetradition kann die Festveranstaltung des Jahres 1889 im Berliner Konzerthaus an der Leipziger Straße angesetzt werden, bei der 1500 Besucher die Jugendweihe von 37 Mädchen und Jungen feierten (Isemeyer 1989c, S. 16). Bis dahin standen individuelle Standhaftigkeit und „die Macht des Geistes“ im Mittelpunkt des Festaktes. Geleitwort, Festrede und „Gelöbniß“ betonten nun erstmals die Notwendigkeit des politischen Engagements als eine Voraussetzung der Emanzipation der gesamten Arbeiterklasse. Ewald Vogtherr, späterer Reichstagsabgeordneter der SPD, forderte in seiner Rede die Jugendlichen zur „Befreiung der Menschheit“ an der Seite der „Genossen und Freunde“ auf (vgl. Isemeyer 1989c, S. 16). Neben Berlin entstanden „proletarische Jugendweihen“ auch in Hamburg, wo ein ähnliches Konzept den dortigen vorbereitenden „sittlichen Unterricht“ für die dissidentischen Kinder an Stelle des Religionsunterrichts von der örtlichen Freidenker-Gesellschaft angeboten wurde. Ein Kennzeichen der proletarischen Festkultur bestand in Hamburg zudem in einer besonderen

politischer Öffentlichkeit erhielt der Unterricht schließlich durch Ewald Vogtherr, der seit März 1889 den freireligiösen Unterricht erteilte und als sozialdemokratischer Stadtverordneter in Berlin die Thematik auch in die parlamentarische Debatte einbrachte (vgl. Meier 1998, S. 143 u. 149).

Die spätere erste Leiterin des Arbeiterinnen-Sekretariats der deutschen Gewerkschaften und freireligiöse Jugendlehrerin in Berlin, Ida Altmann, benutzte schließlich den Begriff der *Lebenskunde* für ihren Unterricht in freireligiösen Gemeinden (vgl. Altmann/Hrsg. o. J./1895). Ob sie allerdings als erste diesen Begriff für den freireligiösen Unterricht einführte, ist bisher nicht nachzuweisen (vgl. Voigt 1997a, S. 79, Anm. 15 sowie Groschopp 1997a, S. 216)²⁷. Doch drang die Bezeichnung zunächst nicht über einige freireligiöse und freidenkerische Zirkel hinaus. Außerhalb wurde zu dieser Zeit unter den Begriff vor allem die wissenschaftliche Biologie subsumiert, wie z. B. durch den Zoologen, Philosophen und freidenkerischen Monisten Ernst Haeckel²⁸, oder man meinte damit, wie etwa der Schulreformer Georg

Betonung heiterer und lebensfroher Elemente. So gehörte u. a. ein gemeinsames Essen aller Teilnehmer zur Feier (ebd., S. 17). Zur Geschichte der Jugendweihe in der freigeistigen Bewegung Deutschlands vgl. auch die eher kritisch-distanzierte Darstellung des evangelischen Theologen Meier (ders. 1998, S. 96 - 186).

²⁷ Ida Altmann wurde 1862 in einem kleinen ostpreußischen Dorf als jüdische Bauerntochter geboren. Bis zum 12. Lebensjahr blieb sie dort ohne Schul- oder sonstigen Unterricht! „Lesen hatte der Vater sie als Fünfjährige an einem Sommernachmittag gelehrt“, wie die Düsseldorfer Hochschullehrerin Losseff-Tillmanns in einer Kurzbiographie über Ida Altmann formuliert (Losseff-Tillmanns 1988, S. 34). Vom 12. bis zum 19. Lebensjahr absolvierte sie eine höhere Töchterschule. Nach bestandenen Lehrerinnen-Examen unterrichtete sie ein halbes Jahr als Vertreterin an der städtischen höheren Töchterschule zu Königsberg. Während der folgenden Jahre als Haus- und Privatlehrerin unternahm sie größere Wanderungen und Reisen in Deutschland und in verschiedene Länder. Dabei begann sie Gedichte, Novellen und Erzählungen zu schreiben. So erschien bereits 1893 in der SPD-Frauenzeitschrift *Die Gleichheit* ihr Gedicht „Sonnenwende“. Im Alter publizierte sie über Leo Tolstoi. Ab 1890 lebte sie in Berlin. Nach Austritt aus der jüdischen Gemeinde Engagement als Jugendlehrerin in der *Freireligiösen Gemeinde zu Berlin*. Deshalb hatte sie keine Anstellung als Lehrerin in der öffentlichen Schule erhalten und stand von diesem Jahr an unter polizeilicher Beobachtung, wie eine relativ ausführliche Akte im Potsdamer Staatsarchiv beweist (vgl. Losseff-Tillmanns 1988, S. 34). Von 1896 an fast zwei Jahrzehnte Vorstandstätigkeit für die Freireligiösen sowie von 1900 bis 1912 Sekretärin für Deutschland im *Internationalen Freidenkerbund* (vgl. Voigt 1997a, S. 81). Daneben ehrenamtliche Sekretärin des Internationalen Gewerkschaftsbundes und Delegierte und Sprecherin im Textilarbeiterverband. Zeitweise arbeitete Ida Altmann eng zusammen mit Emma Ihrer (Vorsitzende des Zentralverbandes der in der Blumen-, Blätter- und Putzfederfabrikation beschäftigten Arbeiter und Arbeiterinnen Deutschlands) und Clara Zetkin (u. a. 1891 - 1917 Herausgeberin der SPD-Frauenzeitschrift *Die Gleichheit*, später ZK-Mitglied der KPD, MdR und dort Alterspräsidentin). Eine langjährige, durch Briefwechsel dokumentierte Freundschaft verband sie mit dem damals wohl bekanntesten Freidenker, Ernst Haeckel (vgl. Voigt 1997a, S. 81). Nach ihrem Tod im Jahre 1935 wurde sie auf dem Friedhof der Freireligiösen Gemeinde in Berlin-Prenzlauer Berg beigesetzt. Erstaunlich ist, dass diese herausragende Persönlichkeit der Freidenker-, Frauen- und Arbeiterbewegung bis in die achtziger Jahre unseres Jahrhunderts „in der Geschichte der Gewerkschaften nicht vorkommt“ (vgl. Losseff-Tillmanns 1988, S. 34, vgl. dazu auch Losseff-Tillmann 1982). Erst durch die Forschungen von Gisela Losseff-Tillmanns konnte somit auch der Beitrag Ida Altmanns für den freireligiösen Lebenskundeunterricht entsprechend rekonstruiert werden (zu den umfangreichen Publikationen von Ida Altmann vgl. die Auswahlbibliographie von Voigt (ders. 1997b, S. 82).

²⁸ Haeckel (1834 - 1919) galt besonders unter rationalistischen Freidenkern als der „deutsche Darwin“ (Groschopp 1997a, S. 22). Über Darwin hinausgehend forderte Haeckel die Anwendung der Evolutionstheorie sowohl auf die anorganische Natur als auch auf die Entstehung der Organismen. 1906 gründete er mit anderen Freidenkern den *Monistenbund* (von griech. *mónos* = allein, Monismus = Alleinheitslehre im Gegensatz zum Dualismus) mit dem Ziel, eine monistische Weltanschauung auf der Basis der Alleingültigkeit der Naturgesetze zu propagieren und zu einer Synthese von Materialismus und ethischen Anliegen der Religion zu gelangen. Innerhalb der Monisten entwickelte sich bald eine sozialdarwinistische Richtung, die aus dem angenommenen „Kampf ums Dasein“ auch auf der Ebene der menschlichen Gesellschaft eine gezielte Förderung der „Stärkeren, Tüchtigeren und Gesünderen“ ableitete. Teile dieser Richtung bereiteten damit nationalsozialistisches Gedankengut der rassistischen Auslese vor (mehr dazu am Ende des Ab-

Kerschensteiner (1854 - 1932), die pädagogische Gesundheitslehre (vgl. Kerschensteiner 1906, S. 46, zit. in: Groschopp 1997a, S. 216).

Ida Altmann faßte mit ihrer „Lebenskunde“ fünfzehn Leitsätze für einen Unterricht in freireligiösen Gemeinden zusammen. Ihre darin enthaltenen Postulate für Vernunft, Selbstbestimmung und „rechtes Thun“ können somit als eine der Keimzellen der heutigen Humanistischen Lebenskunde angesehen werden (mehr dazu s. u.). Zwar wurden in der folgenden Debatte um Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht bis 1918 die verschiedensten Konzeptionen diskutiert, die wichtige didaktische und pädagogische Grundlagen für die späteren weltlichen Schulen lieferten (s. u.). Doch war es wiederum die Freireligiöse Gemeinde, die im Zuge der Novemberrevolution und der Demokratisierung 1918/19 in Berlin noch vor Gründung der ersten weltlichen Schule ihren auf aufklärerisch-humanistischen und sozialdemokratischen Traditionen beruhenden „Religionsgeschichtsunterricht und Unterricht in Lebenskunde“ anbot (vgl. Harndt 1920, S. 35) und insofern am konsequentesten Fakten setzte.

Staatliche Repressionen

In Folge des Säkularisierungsprozesses der freien Gemeinden kam es in den achtziger und neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts zwischen den Freireligiösen und der preußischen Bürokratie zu offenen politischen Auseinandersetzungen über die Frage einer staatlichen Aufsicht über ihren „Ersatzunterricht“. Angeheizt durch Kampagnen der kirchennahen Presse (z. B. des protestantischen *Reichsboten*) wurden 1888 erste Verbote für den „religionslosen atheistischen“ Unterricht ausgesprochen. Mit der Begründung, die Würde und das Ansehen der Schule erlaubten es nicht, „dass in ihnen Gott geleugnet und der König nicht geehrt werde“, entzog die Berliner Schulverwaltung auf Anordnung des Kultusministers der Gemeinde die öffentlichen Schulräume und erließ ein Unterrichtsverbot für den freireligiösen Lehrer Fritz Kuhnert (vgl. Isemeyer 1989a, S. 15 f.). Die Schikanen, Diffamierungen und Repressalien verstärkten sich in den Folgejahren noch, vor allem durch einen Erlaß des preußischen Kultusministers v. Zedlitz vom Januar 1892, nach dem „der Ersatzunterricht ... wie jeder Privatunterricht von der Schulaufsicht zu beaufsichtigen“ sei²⁹.

So untersagte das Preußische Provinzial-Schulkollegium im November 1893 dem freireligiösen Lehrer, Journalisten und Gründer der „Freien Volksbühne“, Bruno Wille, die Erteilung von Jugendstunden mit der Begründung, er besitze keine Erlaubnis für eine „konzessionspflichtige unterrichtliche Tätigkeit“. Er wurde verhaftet und zu Geldstrafen verurteilt³⁰. Auch Ida

schnittes). Nach 1920 erfolgte im Monistenbund nach einer Spaltung die Rezeption sozialistischer, pazifistischer und antirassistischer Denkelemente. Der vereinfachende Materialismus des Monismus hat allerdings nach späterer Einschätzung in Deutschland „die naturwissenschaftliche Kenntnis... zu einer bildungsmäßigen Selbstverständlichkeit gemacht... Erst seither wissen bis zum Volksschullehrer hin alle, und dieser am vehementesten, dass die Erde älter ist als ihre biblischen guten fünftausend Jahre, und erst Büchner und Haecckel und ihresgleichen haben die geistige Gewöhnung an die Tatsache bewirkt, dass der Mensch phylogenetisch wenn nicht vom Affen abstammt, so doch über Seitenlinien nahe mit ihm verwandt ist“ (Hermann Lübbe: *Politische Philosophie in Deutschland*. Basel, Stuttgart 1963. Lübbe 1963, S. 131, zit. in: Groschopp 1997a, S. 264).

²⁹ Erlaß des preußischen Kultusministers v. Zedlitz, betreffend den Religionsunterricht der Kinder der sogenannten Dissidenten vom 16. Januar 1892. Zit. nach Huber und Huber: *Staat und Kirche*, Bd. III: Staat und Kirche von der Beilegung des Kulturkampfes bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Berlin 1983, S. 154. Zit. in: Groschopp 1997a, S. 214)

³⁰ Vgl. z. B. den ironischen Bericht einer solchen Vernehmung im Friedrichshagener „Gefängnis zum Preußischen Adler“ bei Berlin durch Wille (ders. 1914, Auszüge abgedruckt in: Isemeyer/Sühl/Hrsg. 1989a, S. 45 - 51.). Wille gehörte mit Gerhard Hauptmann, Wilhelm Bölsche, den Brüdern Hart u. a. zur

Altmann geriet in Haft und ihr Unterricht wurde verboten, obwohl sie den geforderten Unterrichtserlaubnisschein als Lehrerin besaß. Die Behörden argumentierten, dass die Unterweisung von etwa 500 Kindern dem Halten einer Privatschule gleich komme, für die Ida Altmann jedoch keine Erlaubnis habe (vgl. Voigt 1997a, S. 79). Ein Ausweg wurde in der Unterrichtung einzelner Schüler gesehen, was z. B. in Charlottenburg von Altmann praktiziert wurde. Doch entzog man der couragierten Freidenkerin auch die Erlaubnis für diesen „Privatunterricht“ (vgl. Krapp 1977, S. 245 f. und S. 264). Zu den vom Verbot Betroffenen gehörte im weiteren auch der Sprecher der *Humanistengemeinde*, der Theologe Georg Siegfried Schäfer³¹, der den Dissidentenkindern ebenfalls Unterricht gab. Schäfer hatte einige Jahre zuvor einen *Verein für Reform der Schule und Erziehung* gegründet, der vergeblich eine sogenannte *Diesterweg-Schule* als konfessionslose gemeindliche Bildungsstätte anstrebte. Für Groschopp wuchs aus den Planungen Schäfers „die Idee der weltlichen Schule“ (Groschopp 1997a, S. 215). Ob diese These so haltbar ist, kann angezweifelt werden, da z. B. die Freie Gemeinde Hamburg bereits 1851 eine eigene weltlich orientierte Knaben- und Mädchenschule errichtete, in der neben Geschichte, Fremdsprachen und Naturkunde auch ein aufklärerisch orientierter und überkonfessioneller Religionsunterricht erteilt wurde, „der die Kinder zu religionsmündigen, selbständigen Persönlichkeiten erziehen sollte“ (Isemeyer 1989c, S. 13)³².

Um den Repressionen zu entgehen, tarnte die Berliner Gemeinde die Vorbereitungen der Kinder auf die Jugendweihe schließlich als sonntägliche „Frühvorträge über die Grundsätze und Bestrebungen der Gemeinde“ (Isemeyer ebd., S. 20). An diesen Auseinandersetzungen zeigte sich nicht zuletzt das seinerzeit noch immer vorhandene enge Bündnis zwischen „Thron und Altar“. Denn trotz partiell unterschiedlicher Interessen und Ansprüchen zwischen Staat und Kirchen im Bereich der Schule, wie sie etwa auch im „Kulturkampf“ zwischen der katholischen Kirche und dem preußischen Staat in der Zeit von 1871 bis 1887 deutlich wurden, zog man bei der Frage der Bekämpfung der freigeistig-atheistischen Dissidenten als den erklärten, gemeinsamen Feinden durchaus an einem Strang.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in quantitativer Hinsicht dieser Gegner in einer kleinen gesellschaftlichen Nische wirkte, was nicht zuletzt an den Teilnehmerzahlen der Kurse und Abschlußfeiern der Freireligiösen abzulesen war. So wurden an den freireligiösen Jugendweihen in Berlin um die Jahrhundertwende nicht einmal zweihundert jugendliche Teilnehmer gezählt (Isemeyer ebd., S. 18) – eine im Vergleich zu den tausenden von Konfirmanden eines Jahrganges geradezu verschwindend kleine Zahl³³. Offensichtlich ging es der staatlichen Bürokratie wie den Kirchenoberen um kultur- und letztlich gesellschaftspolitische Grundprinzipien: „In religiös-weltanschaulicher Hinsicht fühlte sich der

Friedrichshagener „Dichterkolonie“.

³¹ Schäfer war ausgebildeter Lehrer, zeitweilig Schullektor und Sprecher der 1887 gegründeten *Humanistengemeinde*, einer radikal-liberalen Abspaltung bürgerlicher Mitglieder aus der Berliner *Freireligiösen Gemeinde*. Nach Groschopp kann die *Humanistengemeinde* als die „Keimzelle der *Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur*“ gekennzeichnet werden (vgl. Groschopp 1997a, S. 121). Aus der *Deutschen Gesellschaft* ging 1906 wiederum der für unseren Gegenstand bedeutende *Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht* hervor (s. u.).

³² Auf noch frühere Schulversuche, in denen die kirchliche Schulaufsicht praktisch aufgehoben war und Religion als Fach eine wesentlich geringere bzw. keine Rolle mehr spielte, ist bereits an anderer Stelle hingewiesen worden.

³³ Ähnlich war das Verhältnis von Mitgliederzahl zur – weitgehend konfessionellen – Gesamtbevölkerung. In der Mitte des 19. Jahrhunderts gehörten den freireligiösen Gemeinden 100.000 Mitglieder an, 1895 war die Zahl auf 20.000 gefallen, um zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf 50.000 zu steigen. 1913 zählte demgegenüber die Bevölkerung des Deutschen Reiches 65 Millionen Menschen (vgl. Meier 1998, S. 137).

Staat zu weitgehenden Reglementierungen berechtigt, da er sich den Kirchen gegenüber nach wie vor verpflichtet fühlte, und der 'Thron' dem 'Altar' Dienste leistete“. Das Interesse des Staates an der Kirche erklärte sich aus dem Umstand, dass die dem Staat mittlerweile untergeordnete Kirche „dem 'Thron' dadurch Dienste erwies, dass durch ihre Lehre Ruhe und Ordnung im Staat aufrechterhalten wurde“ (Pauksch 1980, S. 15 f.).

Die staatlichen Behörden wie auch die Kirchen sahen in dem Wirken von freireligiösen und freidenkerischen Pädagoginnen und Pädagogen seinerzeit offenbar Keimzellen des Aufbegehrens gegen die bestehende Ordnung. Allerdings wurden die Schulbehörden auf Grund politischer Proteste (u. a. durch Artikel im *Vorwärts*³⁴) Ende 1895 schließlich gezwungen, ihre Maßnahmen zumindest gegen die „Frühvorträge“ wieder einzustellen (vgl. Isemeyer 1989c, S. 18).

Einer der Hauptgründe für die staatliche Repression lag offenbar darin, dass in dem freireligiösen Jugendunterricht offen auf aktuelle soziale und geistige Probleme“ eingegangen wurde und dies aus einer weitgehend weltlichen bis dezidiert materialistisch-sozialdemokratischen Perspektive. Nach Voigt förderte insbesondere die Berliner Gemeinde zu dieser Zeit „einen sozialistischen Atheismus“ (Voigt 1997a, S. 79). Dabei waren die Themen recht allgemein gehalten und ließen schon in ihren Formulierungen das Prinzip der Offenheit erkennen: Autorität und Freiheit, Opfer und Gemeinschaft, Erkenntnis und Glaube, Politik und Wirtschaft, Leben und Tod. „Freie Selbstbestimmung gemäß der fortschreitenden Vernunft und Wissenschaft auf allen Gebieten des Lebens“, lautete der programmatische Grundsatz (vgl. Altmann/Hrsg. o. J./1895, ohne Seite). Für Ida Altmann sollten die Kinder dann „auf Grund ihrer naturwissenschaftlichen und Geschichtskentnisse selber die Schlüsse ziehen, die wir für die richtigen halten bezüglich der bestehenden Religionen“ (ebd.).

An dieser Stelle ist die große Kontinuität des Prinzips der Selbstbestimmung als einem zentralen Gedanken der Lebenskunde von ihrem Beginn bis heute hervorzuheben. Darüber hinaus ist auf die Verwendung des Vernunftsbegriffes im Unterschied vom Wissenschaftsbegriff bei Altmann zu verweisen. Denn der Vernunftsbegriff ist auch im Frommschen Werk zentral. Fromm versteht – ähnlich wie Ida Altmann – unter Vernunft die Integration von Rationalität und Emotionalität und setzt sie deutlich von einem auf den reinen Intellekt verkürzten Begriff des Verstandes ab (vgl. z. B. Fromm 1968a IV, S. 290 ff.). In einem ähnlichen Verständnis faßte Ida Altmann ihre fünfzehn programmatischen Punkte im Jahre 1895 daher wie folgt zusammen: „Diese Sätze wollen unsere Kinder anleiten zum rechten Tun, zum vernunftgemäßen Leben, welches ohne vernünftiges Denken und gesundes Fühlen nicht möglich ist“ (Altmann/Hrsg. o. J./1895, ohne Seite). Die Kategorien des „rechten Tuns und vernunftgemäßen Handelns“ müssen nach Altmann also unbedingt mit den Gefühlen verbunden werden, damit ein solcherart ausgerichtetes Leben überhaupt gelingen kann. Das heißt, dass sich die Verbindung von Vernunft, Moral und Emotion, wie sie auch gegenwärtig in der *Humanistischen Lebenskunde* intensiv diskutiert wird³⁵, bereits bei den ersten Vorläufern des Faches vor über hundert Jahren findet.

Aber Ida Altmann sprach nicht nur allgemein von Gefühlen. Sie machte eine wichtige Unterscheidung, indem sie „gesunde“ von „ungesunden“ Gefühlen abgrenzte (was man indirekt

³⁴ Vgl. *Vorwärts* Nr. 219 vom 19.9.1895 und Nr. 272 v. 20.11.1895 (1. Beilage), beide 12. Jg. (zit. in: Krapp 1977, S. 256 und S. 260).

³⁵ Vgl. z. B. die Fachtagung „Gefühle als Unterrichtsgegenstand?“ u. a. mit dem renommierten Psychologen Leo Montada, der Lehrtherapeutin am Berliner Institut für Gestalttherapie und Gestaltpädagogik, Susanne Zeuner, und der Moralforscherin und Mitarbeiterin am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Monika Keller, im Juni 1998 (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg.: *Lebenskunde Fortbildung Sommerhalbjahr 1998*, Veranstaltung Nr. 400/98, S. 6 f.). Vgl. dazu auch mein entsprechendes Einleitungsreferat auf dieser Tagung (= Osuch 1998).

aus der Verwendung des Adjektivs „gesund“ schließen kann). Diese Unterscheidung ist freilich im ethischen Sinne zu verstehen und hat für die Pädagogik gerade auch aus Frommscher Sicht eine wichtige Bedeutung. So ist es zweifellos ein großer Unterschied, ob man in der Erziehung etwa sadistische Impulse und Emotionen fördert, wie es z. B. die Nationalsozialisten in den Schulen versuchten und was von Fromm ausführlich an der Person Hitlers untersucht wurde (vgl. Fromm 1973a VII, S. 335 - 394), oder ob man Empathiefähigkeit, Sensibilität und Friedensfähigkeit kultivieren will, wie es im Lernzielkatalog gerade auch der heutigen *Humanistischen Lebenskunde* festgehalten ist (vgl. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 15 f. und S. 30). Ein wichtiger Unterschied zur Lebenskunde aus der Zeit von Ida Altmann besteht allerdings darin, dass im heutigen Ansatz auch die eher verdrängten bzw. unbewußten Anteile menschlicher Emotionalität berücksichtigt werden sollen (vgl. z. B. Schulz-Hageleit 1994a, S. 25). Inwieweit die Frommsche Perspektive dazu geeignet ist, gerade auch diesen Ansatz zu untermauern und auszuweiten, soll im Kap. D. untersucht werden.

Obwohl die späteren Phasen der Lebenskundeentwicklung in den zwanziger Jahren und vor allem nach 1945 bzw. ab 1982 und nach 1989 nicht mit der eben beschriebenen vordemokratischen und extrem repressiven Zeit vergleichbar sind, so wird doch eine Parallele auch im Verhalten einflußreicher politischer Kräfte deutlich sichtbar, auf die bereits an dieser Stelle hingewiesen werden soll: In fast allen Phasen (d. h. mit Ausnahme der Zeit 1982 - 1989) wurde durch konservativ-christliche Kräfte versucht, den Lebenskundeunterricht in der Regel mit Kampfbegriffen wie „gottlos“, „atheistisch“ und „sozialdemokratisch“ bzw. später „marxistisch“ zu diffamieren - und zwar völlig unabhängig von den jeweiligen politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen, von der Trägerschaft sowie der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Faches.

Dieser Duktus der Intoleranz sollte selbst in der Debatte des Berliner Abgeordnetenhauses zur Einbeziehung der *Humanistischen Lebenskunde* in das Lehrbildungsgesetz im Jahre 1995 noch immer sichtbar sein (vgl. die Abschnitte 3.2.2./3. dieses Kapitels). Der Druck, der damit auf dem Fach nahezu durchgehend lastete (und z. T. noch lastet), mußte sich zwangsläufig hemmend auf dessen Entwicklung auswirken. Das gilt nicht zuletzt für die didaktische Entwicklung des Faches, was in den folgenden Abschnitten weiter verfolgt werden soll.

2. 1. 3. Weitere konzeptionelle Entwicklungen bis 1918

Während die freireligiösen Gemeinden ihr Augenmerk im wesentlichen auf ihre spezielle Klientel der Dissidentenkinder und ihren außerschulischen Unterricht richteten, entwickelte sich darüber hinaus um die Jahrhundertwende eine intensive Diskussion über einen allgemeinen ethisch-moralischen Unterricht innerhalb der Schule als Alternative oder Ergänzung zum konfessionellen Religionsunterricht. Die Debatte ging ursprünglich in der Hauptsache von etablierten liberalen Bildungsbürgern außerhalb freireligiös-sozialdemokratischer Kreise aus, verwob sich jedoch bald auch mit konzeptionellen Überlegungen freidenkerischer Kräfte. Ihre Ergebnisse bildeten für den Beginn der Lebenskunde in den weltlichen Schulen nach 1919 ebenfalls wichtige Impulse.

Zusammengeführt wurde die Diskussion vor allem in dem 1906 gegründeten *Deutschen Bund für weltliche Schule und Moralunterricht*. Diese Organisation wurde über viele Jahre durch Prof. Dr. Bruno Meyer (gest. 1913) und den Moralpädagogen und Charlottenburger Stadtrat, Dr. Rudolph Penzig (1855 - 1934), geleitet und war aus einer entsprechenden Arbeitsgruppe der *Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur* (im folgenden meist *Deutsche Gesellschaft*)

hervorgegangen. Meyer und Penzig gehörten zu den „Multifunktionären in der deutschen Freidenkerei“ (Groschopp 1997a, S. 220). 1910 setzten sie in der *Deutschen Gesellschaft* einen *Ausschuß zur Einführung der Bürger- und Lebenskunde an Fortbildungsschulen* durch. Penzig wirkte seit den Neunzigern des vorigen Jahrhunderts für ein liberales (und z. T. national gefärbtes) Freidenkertum und gehörte später dem linken Flügel der Fortschrittlichen Volkspartei bzw. ab 1917 der Sozialdemokratie an. Seine konsequente Haltung als weltlicher Humanist und Freidenker kam unter anderem durch seine Weigerung zum Ausdruck, den religiösen Dokortoreid abzulegen. Er kann nach Groschopp als „die Zentralfigur der deutschen Freidenkerei bis in die Weimarer Republik“ bezeichnet werden (ebd. S. 22) ³⁶. Meyer gehörte u. a. dem Vorstand der *Deutschen Gesellschaft* an und leitete dort das Ressort Bildung. Beide Funktionäre stellten geradezu die Inkarnation der wichtigen Mittlerfunktion der *Deutschen Gesellschaft* dar zwischen bürgerlich-liberalen Ethikern und eher sozialdemokratisch-sozialistisch beeinflussten Freireligiösen und Freidenkern sowie anderer Gruppierungen des freigeistigen Spektrums. Die Mittlerfunktion sollte sich insbesondere in der Diskussion um eine Alternative zum Religionsunterricht als bedeutungsvoll erweisen.

Die Forderung nach einem „allgemeinen Moralunterricht“ wurde in Deutschland wieder aktuell mit dem Erscheinen der Übersetzung eines entsprechenden Buches des Deutsch-Amerikaners Felix Adler über „Moral-Unterricht der Kinder“ (Adler 1894). Adler lehrte nach seiner Auswanderung Sozialethik an der New Yorker *Columbia University*, wo während der NS-Diktatur auch Horkheimer, Fromm etc. mit ihrem *Institut für Sozialforschung* unterkamen. Bereits 1875 hatte er dort eine Gesellschaft für ethische Kultur gegründet. Auf eine Einladung hielt er 1892 mehrere Vorträge in Deutschland mit großer Wirkung vor allem auf liberale und gebildete Angehörige des Bürgertums. Im Ergebnis dessen kam es im Oktober desselben Jahres in Berlin zur Konstituierung der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* durch z. T. namhafte Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft. Darunter befanden sich u. a. der Marburger Philosoph und Neukantianer Hermann Cohen (zum Einfluß Cohens auf Erich Fromm vgl. Kap. C.1.3.), der Direktor der Berliner Sternwarte und Gründer des Bildungswerkes URANIA ³⁷, Wilhelm A. Foerster, die österreichische Pazifistin Bertha von Suttner und der Kieler Soziologe Ferdinand Tönnies ³⁸. Arbeiter waren nahezu nicht zu finden. Zu einem wichtigen Diskussionsforum entwickelte sich die von der Gesellschaft getragene Zeitschrift *Ethische Kultur*.

Hintergrund für das wachsende Bedürfnis nach ethischer (Neu)Orientierung in den liberalen bildungsbürgerlichen Kreisen waren die soziokulturellen Umwälzungen im Zuge der sich entwickelnden Moderne: ungebändigte Industrialisierung, zunehmende soziale (Klassen)Spaltungen, fortschreitende Individualisierung und Säkularisierung, tendenzielle

³⁶ Penzig hatte die Stadtratsfunktion in Charlottenburg von 1898 - 1920 in der bis 1920 selbständigen Berliner Vorstadt inne. Von der Regierung wurde er allerdings erst nach dem dritten Wahlgang bestätigt, nachdem sich Franz von Liszt, ab 1912 MdR der Fortschrittlichen Volkspartei, Begründer der soziologischen Strafrechtsschule und Vetter des gleichnamigen Musikers, für ihn eingesetzt und Oberbürgermeister Schustehrus versichert hatte, Penzig nur für das Fortbildungs- und Fachschulwesen zu verwenden. Weil er Dissident war, sollte er von der Schuldeputation, in die ihn die Charlottenburger entsandt hatten, ferngehalten werden (vgl. Groschopp 1997a, S. 121f., bes. Anm. 153).

³⁷ Seit einigen Jahren gibt es zwischen der (vormals West-)Berliner URANIA und dem HVD z. T. enge Kontakte, so insbesondere auch im Rahmen von gemeinsamen Veranstaltungen im Bereich Lebenskunde (mehr dazu im Teil D der Arbeit).

³⁸ Weitere Gründungsmitglieder waren u. a. der Physiker, Sozialreformer und Leiter der optischen Werkstätten Carl Zeiss in Jena, Ernst Abbe, der Berliner Bankier Paul Jaffé, der spätere Schulreformer Johannes Tews und der Straßburger Astronom Walter F. Wislicenus (nicht zu verwechseln mit den o. g. freidenkerischen Brüdern Wislicenus. Eine genauere Auflistung findet sich bei Groschopp 1997a, S. 131 f.).



Auflösung traditioneller Bindungen und Wertesysteme etc. Doch im Unterschied zur erstarkenden Arbeiterbewegung sahen die liberalen bürgerlichen Kräfte freilich nicht die Alternative im Klassenkampf und dem Aufbau einer alternativen sozialistischen (Arbeiter)Kultur³⁹. Ohne die „Arbeiterfrage“ allerdings zu ignorieren sollte sich die neue ethische Vereinigung demgegenüber „auf die sittlichen Gesetze stützen“ in einer „Zeit innerer und äußerer Zerrissenheit, in einer Zeit der Zwietracht, des Glaubens-, Klassen- und Racenhasses, in einer Zeit voll materieller Gesinnung und auflösender Tendenzen“, wie Adler in Berlin formulierte (Adler 1892, S. 15 f., zit. in: Groschopp 1997a, S. 130). Die Gesellschaft verfolgte das Ziel, die Menschen nach ihrem „sittlichen Streben“ zu einigen, ohne nach ihrem religiösen Bekenntnis zu fragen.

Die Vereinigung bezog sich in ihrer Legitimation ausdrücklich auf die Leitgedanken Immanuel Kants über „ethische Gesellschaften“ in dessen Schrift von 1793 *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* (vgl. Kant 1914, S. 100 ff. und 129 ff.). Gemeint waren damit Gruppierungen, „die außerhalb von Glaubenssätzen und Kultbräuchen ‘die Gesinnung eines guten Lebenswandels’ als den wahren Gottesdienst ansahen“ und sich zu diesem Zwecke organisierten (vgl. Groschopp 1997a, S. 132). Die neue Organisation bildete für jene Teile der progressiven Intelligenz somit eine Art „geistige Ersatzheimat“, die sich wegen ihrer Auffassungen nur schwer in das Bismarcksche Reich zu integrieren vermochte. Einige Protagonisten wie Tönnies versuchten, aus der Ethik gar „selber eine Religion zu machen“ (Tönnies 1893, S. 17, zit. in: Groschopp ebd., S. 133).

In der Praxis lief diese Strategie auf ethische Bildungsarbeit und „Characterschulung“ verbunden mit einer Art weltlicher Sozialarbeit hinaus. Bisweilen wurde dafür auch der Begriff der „weltlichen Seelsorge“ verwandt⁴⁰. Radikale marxistische Freidenker wie der Lehrer Otto Rühle⁴¹ kritisierten den Ansatz der ethischen Gesellschaft bisweilen als „sektiererische

³⁹ Nach dem Ende der Sozialistengesetze 1890 ging die Sozialdemokratie mit großem Erfolg an den Aufbau eines eigenen soziokulturellen Netzwerkes wie z. B. der Arbeiterwohlfahrt, Arbeitersängerbünde, Arbeiterbibliotheken usw. (vgl. dazu die ausführliche Bibliographie wissenschaftlicher Literatur über diese Entwicklungsphase der Arbeiterbewegung bei Groschopp 1997a, S. 127, Anm. 177).

⁴⁰ Der Ansatz der „weltlichen Seelsorge“ wurde begrifflich und konzeptionell vor allem von dem Ethiker Wilhelm Börner (1882-1951) geprägt. Wie konkret bzw. praxisnah das Konzept bisweilen war, wurde u. a. in Breslau deutlich, wo die ethische Vereinigung in Volksschulen ein warmes „Schüler-Frühstück“ anbot (vgl. Groschopp 1997a, S. 141). In diesem Zusammenhang entwickelte sich nach der Jahrhundertwende auch eine liberale Frauen- und Sexualpolitik zu einem weiteren Standbein der Vereinigung. Den organisatorischen Rahmen bildete seit 1905 der *Bund für Mutterschutz*, nach dem *Bund für weltliche Schule und Moraunterricht* die zweite bedeutsame Ausgründung der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur*. Der Mutterschutzbund vereinigte seinerzeit den „radikalsten Flügel der bürgerlichen Frauenbewegung“ (ebd., S. 229) und trat sowohl „gegen die herrschende Lüge und Heuchelei in allen Fragen, die das sexuelle Leben betreffen, als auch gegen die Gemeinheit, Niedrigkeit und Schrankenlosigkeit, die tatsächlich im Geschlechtsleben unserer Zeit vorhanden sind“ (Schreiber 1908, zit. in: Groschopp ebd., S. 229). Der Vereinigung gehörten vor allem progressive Ärzte und liberale Sozialpolitiker an. Auch der linksliberale Politiker Friedrich Naumann und der Soziologe Max Weber unterstützten den Mutterschutzbund.

⁴¹ Otto Rühle (1874 - 1943) war vor 1918 gemeinsam mit Hermann Duncker als erster besoldeter „Wanderlehrer“ der SPD angestellt, Mitglied des Reichstages und hatte in Freidenker- und Arbeiterbildungskreisen den Beinamen „deutscher Pestalozzi“. Rühle stimmte mit Karl Liebknecht 1915 im Reichstag als einziger gegen die Bewilligung von Kriegskrediten. 1918/19 vollzog er einen ultralinken Schwenk, weswegen er sogar aus der neu gegründeten KPD ausgeschlossen wurde!. Nach enttäuschten Gesprächen mit Lenin in Moskau und dem Kennenlernen der Individualpsychologie Alfred Adlers konzentrierte er sich auf pädagogische Arbeiten (u. a. Gründung des Journals *Das proletarische Kind*). Ab 1925 Abbruch seiner Kontakte zur linksradikalen Szene und - ähnlich wie seinerzeit auch Fromm, Bernfeld und Reich - Versuche, soziologische, pädagogische und psychologische Betrachtungen zu verbinden. „Dabei dehnt er seine Schlüsse auf den ‘autoritären Menschen’ schlechthin aus“ (Dorn/Groschopp 1992, S. 294). 1936 Emigration zur Tochter nach Mexiko, dort Erziehungsberater bei der mexikanischen Regierung. Freundschaft mit Leo Trotzki, Beisitzer im „Trotzkiprozess“. 1943 Tod durch Herzversagen.

Alchemie aus philosophischen, naturwissenschaftlichen und religiösen Ingredienzien“. Es dominiere „eine pantheistische Mystik im merkwürdigen Gemisch mit utilitaristischer Moral“ (Rühle 1977, S. 101, zit. in: Groschopp ebd. S. 140). Bei dieser Kritik ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine quasi-religiöse Begrifflichkeit in freigeistigen Kreisen zu jener Zeit keineswegs ungewöhnlich war. So änderte etwa die *Freireligiöse Gemeinde Berlin* auch dann nicht ihren Namen, als sie sich um die Jahrhundertwende zu einer eher atheistisch-sozialistisch orientierten Kulturorganisation für Konfessionslose entwickelte. Der Religionsbegriff wurde hier relativ problemlos ganz im säkularhumanistischen Sinne verwendet. Dies galt auch für die Debatte um das Selbstverständnis der Lebenskunde zu Beginn der zwanziger Jahre (vgl. Abschnitt 2.2.2. dieses Kapitels). Der Gedanke wird nochmals im Religionskapitel zu Erich Fromm (vgl. Kap. C.2.) aufgegriffen und vertieft.

Es ist an dieser Stelle bereits auf den Umstand aufmerksam zu machen, dass auch der späte Fromm zu einer ähnlichen Begrifflichkeit gelangte, wie sie die hier beschriebenen bürgerlich-liberalen Ethiker sowie eine Reihe von sozialistisch-atheistischen Freidenkern bevorzugten. So sprach Fromm nicht nur von „Humanistischer Religion“, sondern sogar vor einer „atheistischen Religiosität“ (Fromm z. B. in: 1992s = SN 8, S. 151). Darunter verstand er eine menschliche und völlig auf das Diesseits gerichtete Grundhaltung, die durch ein bewußtes Streben nach Bezogenheit in persönlicher Autonomie, nach Liebe, Gerechtigkeit, Solidarität und ökologischer Verantwortung geprägt ist. Eine ähnliche Position vertrat im übrigen auch A. S. Neill in seinem berühmt gewordenen Werk zur antiautoritären Schule „Summerhill“, worauf Fromm in seinem Vorwort zu diesem Buch ausdrücklich Bezug nimmt (vgl. Fromm 1960e IX, S. 412).

Zudem zeichnet sich der Frommsche Ansatz ebenfalls durch den konzentrierten Blick auf den „Charakter“ bzw. die Arbeit am eigenen Charakter als Bestandteil von individueller und gesellschaftlicher Veränderung aus. Gleichwohl ist schon hier der entscheidende Unterschied zu benennen: Denn selbst wenn die Ethiker bereits marxistisches Gedankengut aufgegriffen hätten, so wäre es ihnen trotzdem nicht möglich gewesen, mit dem Charakterbegriff der Jahrhundertwende jene Tiefenschärfe des Frommschen Begriffs vom „Gesellschafts-Charakter“ zu erreichen, da ihnen das psychoanalytische Instrumentarium noch gänzlich fehlte. Allerdings zeichnet sich in der ähnlichen „religiösen“ Begrifflichkeit Fromms ein Scheidelinie zur dezidiert nichtreligiösen *Humanistischen Lebenskunde* der Gegenwart ab.

Moralunterricht bzw. Lebenskunde - Unterrichtsprinzip oder eigenes Fach?

Zu Beginn unseres Jahrhunderts schälten sich bei der Frage nach Alternativen zum Religionsunterricht zwei Grundströmungen heraus, die im Grunde noch heute die Diskussion mit bestimmen.

Die eine Strömung propagierte die völlige Eliminierung des Religionsunterrichts und lehnte ein Ersatzfach etwa in Form eines „Moralunterrichts“ prinzipiell ab. Diese Position wurde vor allem von sozialdemokratischen Fachpolitikern eingenommen. Für den damals führenden Kopf der SPD-Bildungspolitik, Heinrich Schulz, der zusammen mit Clara Zetkin 1906 die schulpolitischen Grundsätze der Partei formuliert hatte, war ein besonderer Moralunterricht eher kontraproduktiv. Moralische Unterweisung müsse demgegenüber ein integraler Bestandteil des gesamten Erziehungsprozesses sein (vgl. Schulz 1911, S. 120 f.) - eine Position, die sich in der Programmatik der Berliner SPD bis in die Gegenwart der neunziger Jahre erhalten hat (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD Berlin/AfB 1998, S. 7 ff.). Schulz und andere Kritiker eines Moralunterrichts sahen darin eine abstrakte Tugendlehre mit

auswendig zu lernenden Grundsätzen, die zwangsläufig Formen einer eigentlich zu überwindenden Moralpredigt annehmen müsse. Die sozialdemokratische Position in dieser Frage resultierte nicht zuletzt aus der Gesamtstrategie der Partei zur Trennung von Kirche und Staat und zur Reform des Schulwesens. So heißt es in Punkt sieben des Erfurter Programms von 1891, der inhaltlich bis zur Weimarer Republik mehrmals bestätigt wurde (so z. B. auf den Parteitag 1905 in Jena und 1906 in Mannheim):

„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“ (Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Erfurt vom 14. bis 20. Oktober 1891. Berlin 1891, S. 5, in: Revolutionäre deutsche Parteiprogramme 1967, S. 85).

Eine zweite Strömung favorisierte ein eigenständiges Fach als Alternative zum Religionsunterricht. Vor allem die bürgerlich-liberalen Ethiker bzw. die bürgerlich geprägten freigeistigen Kreise erhoben die o. g. Forderung nach einem „Moralunterricht“, einer „sittlichen Lebenskunde“ oder einer „Kulturkunde“. Darin waren sie sich, wenn auch nicht unbedingt inhaltlich, durchaus mit der Mehrheit der Freireligiösen Gemeinden einig.

Neben den Unterschieden über die konzeptionelle Ausgestaltung gab es aber auch verschiedene Auffassungen über den Rechtsstatus. Auf der einen Seite stand die Auffassung, ein lebenskundlicher Moralunterricht müsse Totalersatz für den Religionsunterricht werden. Auf der anderen Seite wurde ein Alternativfach auch als fakultativer Unterricht zu einem weiterhin bestehenden - allerdings nicht mehr obligatorisch verpflichtenden - Religionsunterricht in Erwägung gezogen. Diese Position entspricht in etwa dem auch gegenwärtig diskutierten Modell eines Wahlpflichtbereiches „Ethik-Religion“ (CDU-Vorschlag) bzw. „Religion-Ethik-Lebenskunde“ (Vorschlag der Evangelischen Kirche) für die Berliner Schule (mehr dazu im Kapitel 3.3. dieses Teils der Arbeit). Das Berliner Nachkriegsmodell mit Lebenskunde und Religion als völlig freiwilligem Unterricht außerhalb des regulären Fächerkanons, aber innerhalb der Schule, ähnelte nur dem o. g. Lebenskunde- bzw. Jugendweiheunterricht der Freireligiösen Gemeinden insoweit, als dieser phasenweise überhaupt in Schulräumen angeboten werden durfte.

Hinzu kam der Umstand, dass derartige Überlegungen oftmals auch verwoben waren mit einer Diskussion zur Reform des Religionsunterrichtes selbst. Groschopp schlägt zur Differenzierung der unterschiedlichen Ansätze innerhalb der Alternativfachströmung vor, sie in „staatsnahe“ oder eher „staatsferne“ Positionen zu trennen und betont mit Recht: „An beider Beginn stehen Freidenker und Freireligiöse“ (Groschopp 1997a, S. 221). Schmidt unterscheidet bei den bürgerlichen Vorschlägen für einen ethisch orientierten Unterricht zwischen einem „reformerischen“ und einem „konservativen Element“ (Schmidt in: Groschopp/Schmidt 1995a, S. 25). Systematisierungsversuche sind hier jedoch immer schwierig, da sowohl die beiden o. g. Grundströmungen (pro oder contra eines Alternativfaches) als auch die Positionen innerhalb der Alternativfachbewegung sich z. T. durchaus überschneiden konnten.

Die diversen konzeptionellen Entwürfe sind im Detail bislang noch immer nicht hinreichend analysiert. Genauere Untersuchungen gehören jedoch nicht zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit und müssen daher weiteren Forschungen vorbehalten bleiben. Doch schon die vorhandenen Untersuchungen können aus Platzgründen hier nur überblicksartig vorgestellt werden. Die Frage, auf welchem Fundament ein solcher Unterricht basieren müsse und in welchem Rechtsverhältnis er zum Religionsunterricht zu stehen habe, wurde in der Folgezeit

immer wieder heftig diskutiert. Auch für den heutigen Ethikunterricht ist es im übrigen noch immer keineswegs eindeutig geklärt, wie die Auseinandersetzungen etwa um das LER-Modell in Brandenburg oder um den Berliner Modellversuch „Ethik/Philosophie“ zeigen.

Vor allem über den *Deutschen Bund für weltliche Schule und Moralunterricht* wurde die Debatte über einen ethisch-moralischen, bzw. lebenskundlichen Unterricht auch in das *Weimarer Kartell* getragen. Aus dem relativ lockeren Bündnis von vierzehn im weitesten Sinne freigeistigen Organisationen gingen einige wichtige Gesetzesinitiativen aus, so insbesondere zur Trennung von Kirche und Staat sowie der Gleichbehandlung von Weltanschauungsverbänden mit den Kirchen - und hier nicht zuletzt in Sachen lebenskundlichem Unterricht. Diese Forderungen und Initiativen sollten sich im Nachhinein - ganz im Gegensatz zu manch radikaleren Freidenkerforderung - als äußerst weitsichtig erweisen (siehe dazu weiter unten).

Weitere Forderungen des 1907 in Weimar gegründeten *Kartells* bezogen sich auf die Freiheit der universitären Forschung und Lehre, der Befreiung der Kommunen von staatlichen Eingriffen vor allem bei Kulturfragen sowie die Gleichberechtigung der Frauen (vgl. Handbuch der freigeistigen Bewegung 1914, S. 23)⁴². Die größten Mitgliedsorganisationen waren die *Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur*, der *Deutsche Monistenbund* und der *Deutsche Freidenkerbund*. Der *Bund freireligiöser Gemeinden Deutschlands* und der *Zentralverband der proletarischen Freidenker Deutschlands* galten als „verwandte“ Einrichtungen. Die Führerschaft im *Weimarer Kartell* hatten Professoren und Privatdozenten. Über ihre jeweiligen Organisationen und durch ihre Publikationen in freigeistigen Verlagen gehörten ca. 20.000 Personen zur Kartellbewegung (vgl. Groschopp 1997a, S. 23). Nach 1918 hatte das Kartell jedoch kaum noch eine Bedeutung.

Im Rahmen der vorliegenden Thematik ist zusätzlich auf den Umstand zu verweisen, dass zu den führenden Köpfen des *Weimarer Kartells* der promovierte Chemiker und Direktor der Frankfurter Traditionsfirma Degussa, Heinrich Roessler, gehörte. Denn Roessler wiederum war zugleich einer der wichtigsten Förderer der kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges eröffneten liberalen Stiftungsuniversität in Frankfurt a. M., an der es statt der üblichen theologischen eine wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fakultät gab. Damit war zugleich eine der zentralen Forderungen der freigeistigen Bewegungen Deutschlands nach „Aufhebung der theologischen Fakultäten“ in die Tat umgesetzt worden (vgl. Punkt 2 des Gründungsprogramms des *Weimarer Kartells*, in: Handbuch der freigeistigen Bewegung Deutschlands Weimarer Kartells 1914, S. 23). Und schließlich war es nicht zuletzt dieser liberale und freidenkerische Geist, der an der Frankfurter Universität im Jahre 1924 auch die Gründung des *Instituts für Sozialforschung (IfS)* ermöglichte, aus dem schließlich die *Kritische Theorie der Frankfurter Schule* hervorging, und die in ihrer frühen Phase wiederum maßgeblich von Erich Fromm geprägt wurde (zu diesen historischen Zusammenhängen und Querverbindungen vgl. auch das Kapitel C. 1. 4.).

Ein früher Protagonist für ein völlig neues Fach an Stelle des alten Religionsunterrichtes war der Straßburger Astrophysiker Friedrich Wislicenus. Bereits auf der Tagung der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* 1894 in Berlin verlangte er in einer programmatischen Rede über *Religion, Schule und Moral*, dass der „konfessionelle Religionsunterricht außerhalb der Schule von den Geistlichen der betreffenden Konfessionen“ erteilt werden müsse. Stattdessen solle der Staat in jeder Schule einen „unabhängigen Moralunterricht“ einrichten. Dadurch wäre

⁴² Das vollständige Zehn-Punkte-Programm ist auch abgedruckt in: Groschopp 1997a, S. 21. Darüber hinaus widmet Groschopp einen Großteil seiner Untersuchung überhaupt dem *Weimarer Kartell*.

zum einen „jeder Gewissenszwang aufgehoben“. Zum anderen werde jemand, welcher der Religion entsage, „doch die Moralgebote heilig halten, wenn sie nicht auf dem Glauben begründet“ seien; darüber hinaus werde der „Kampf der Konfessionen viel von seiner Schärfe verlieren, weil die moralische Verdächtigung der Andersgläubigen“ fortfalle (zit. in: Groschopp 1997a, S. 210 f. ⁴³).

Dieses Plädoyer für die Verbannung des (konfessionellen) Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule und dessen Substitution durch einen allgemeinen ethisch orientierten Moralunterricht lag jedoch für die politischen Eliten in Deutschland im Bereich der Utopie und mußte für die Schulbehörden geradezu als Angriff auf die Grundlagen der staatlichen Erziehungspolitik angesehen werden. Schließlich basierte in deren Augen das sittliche Fundament der Gesellschaft auf der christlichen Lehre. Wislicenus hatte sich damit in hohem Maße der freidenkerischen und sozialdemokratischen Position nach Trennung von Kirche und Staat/Schule angenähert. Diese Forderungen stellten selbst für die *Deutsche Gesellschaft* fast eine Zerreißprobe dar, worauf die Verfechter der weltlichen Schule die Diskussion in eine Arbeitsgruppe, die *Liga für Moralunterricht*, verlagerten. Trotzdem eskalierte der Konflikt und führte 1903 zum Rücktritt sowohl von W. A. Foerster als auch von seinem Sohn, dem Moralpädagogen Friedrich Wilhelm Foerster von allen Funktionen in der *Deutschen Gesellschaft*.

Unbeirrt davon entwickelte Foerster jün. in den Folgejahren eine umfangreiche Theorie einer „Lebenskunde“ als Bezeichnung für seinen Ansatz eines ethischen Moralunterrichts ⁴⁴. Foersters moralpädagogische Überlegungen waren wiederum in sein von Kant inspiriertes Konzept einer christlich fundierten und sozial verantwortlichen Ethik eingebettet. Dabei entfaltete er in über drei Jahrzehnten eine umfangreiche publizistische Tätigkeit und wurde besonders in den zwanziger Jahren auch im Rahmen der weltlichen Schulbewegung rezipiert (vgl. z. B. Jensen in Radbruch/Hrsg. 1920, S. 11). Es ist vor allem dem publizistischen Wirken von Foerster zu verdanken, dass der Lebenskundebegriff in der Zeit bis 1918 insbesondere in pädagogischen Kreisen relativ populär wurde.

Foerster hatte sich von einem Dissidenten der evangelischen Kirche zu einem „freien Katholiken“ gewandelt, was ihn jedoch keineswegs von partieller Zusammenarbeit auch mit Freidenkern abhielt. Er rezipierte amerikanische Moraltheorien, verfolgte eine zwar christliche, „aber von mystischen Elementen befreite rigorose Ethik“ und plädierte für eine konfessionelle Neutralität in den staatlichen Schulen (vgl. Groschopp 1997a, S. 218 f.). Während dies auch sein Kontrahent Penzig so sah, ging Foerster aufgrund seiner christlichen Bindung jedoch deutlich weiter. Er betonte, dass ein rein ethischer Unterricht durchaus der Ergänzung durch eine tiefere religiöse Bindung bedürfe (vgl. Foerster 1904). Mit seiner Konzeption knüpfte Foerster an den Ansatz von Felix Adler (s. o.) an. In Bezug auf einen zukünftigen Moralunterricht hatte Adler hervorgehoben, dass dieser zwar konfessionsfrei und ethisch

⁴³ Nach Groschopp konnte der Text „als Broschüre... nicht nachgewiesen werden“ (Groschopp ebd., S. 211, Anm. 6).

⁴⁴ Seine entsprechende Erstveröffentlichung zur *Lebenskunde* (vgl. Foerster 1905) war eine Beispielsammlung aus seiner kurz zuvor veröffentlichten *Jugendlehre*, in der er vor allem „Eltern und Geistliche“ ansprach. Das Buch zur *Lebenskunde* erreichte bei seiner Auflage 1909 die Höhe von 25.000 Exemplaren! Friedrich Wilhelm Foerster war etwa zehn Jahre zuvor wegen eines Aufsatzes *Der Kaiser und die Sozialdemokratie* (erschienen in H. 37 der *Ethischen Kultur* vom Sept. 1895) der Majestätsbeleidigung beschuldigt und zu drei Monaten Festungshaft verurteilt worden. Er hatte daraufhin Deutschland verlassen, arbeitete bis 1903 als Generalsekretär des *Internationalen Ethischen Bundes* in Zürich und wurde an der dortigen Universität 1898 habilitiert. Über den Umweg einer Verbeamtung in Wien kam er schließlich von 1914 bis 1920 als Ordinarius für Pädagogik nach München (vgl. Groschopp 1997a, S. 218 f.).

begründet sein müsse, aber gleichwohl baue er auf der „christlichen Glaubenslehre“ auf. Ein solcher Unterricht sei „weder religionslos noch religionsfeindlich“ (Adler 1893, S. 27, zit. in: Groschopp ebd., S. 210).

In der Folgezeit entwickelte er eine Stufenfolge, Kinder in sittliche Prinzipien einzuführen. Der gesamte Unterricht sollte vor allem der „Charakterbildung“ dienen, die den einzelnen in den Stand setzt, auch ohne staatlichen oder kirchlichen Zwang die „vorfindlichen Autoritäten“ zu achten. In jedem Lebensalter sollte eine besondere Pflicht erlernt werden, nicht zuletzt um die „wachsende Verwilderung der Jugend“ einzudämmen. So sollte nicht zuletzt die Schuldisziplin durch stärkere Selbstverpflichtung der Schüler gesichert werden (vgl. Foerster 1904). Hervorzuheben ist schließlich der Versuch Foersters zur Begründung einer Sexualpädagogik. Denn neben einer Charakterbildung etwa zur Entwicklung von Selbstdisziplin sei es zugleich notwendig, die Jugend auf eine größere Offenheit in sexuellen Fragen pädagogisch vorzubereiten. Bei alledem vertrat Foerster einen unbedingten Pazifismus.

Auch Rudolph Penzig vertrat in Sachen Moraltheorie anfangs eine eher nationalliberale Position, die auf eine Stärkung des deutschen Staates durch überzeugte Bürger abzielte. Doch im Unterschied zu Foerster vertraute Penzig mehr der Kraft eines absolut wertneutralen Staates. Nach dem Wortführer des *Deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht* sei schließlich die Verweltlichung des gesamten Staatslebens und vor allem der öffentlichen Schule zu erstreben. Moralunterricht müsse daher ausschließlich auf „menschlich-natürlicher Grundlage“ gelehrt werden. Penzigs stringente Politik zur Trennung von Kirche und Staat gipfelte schließlich in seinem Vorschlag, den künftigen obligatorischen Moralunterricht mit einer „bürgerlichen Jugendaufnahme“ in die „soziale Gemeinschaft“ als staatlich organisiertes „allgemeines jährliches Fest“ im 16. Lebensjahr zu begehen und diese Feier von allem kirchlichen Einfluß fern zu halten. Von jedem Bekenntnis oder Gelöbnis wäre selbstredend abzusehen, denn im modernen Staat regiere das „Bekenntnis zur Bekenntnislosigkeit“ und Religion sei „die allerindividuellste Sache der Welt“ (Penzig 1905, S. 136 ff. und S. 142, vgl. auch ders. 1907).

Eine gewisse Verwandtschaft dieser Idee zu den freireligiösen und proletarischen Jugendweihen der damaligen Zeit ist nicht zu übersehen, wengleich ein weltanschauliches Bekenntnis – etwa im Sinne des sozialistischen Emanzipationsgedankens – freilich völlig fehlt. Die von Penzig vertretene Position dürfte in Bezug auf die konzeptionelle Entwicklung einer zukünftigen Lebenskunde sowohl innerhalb der Freidenkerbewegung wie auch der bürgerlichen ethisch-humanistischen Strömung bis 1919 am einflußreichsten gewesen sein, zumal er selbst in nahezu allen Gremien und Vereinen präsent war (vgl. Groschopp 1995 b, S. 13).

Eine ähnliche Position im Sinne eines Totalersatzes des Religionsunterrichts in einem religiös neutralen Staat vertrat der Münchner Monist Johannes Unold (Unold war zeitweise zweiter bzw. erster Vorsitzender des *Deutschen Monistenbundes*). Bei seinen Vorschlägen einer „Sittenlehre“ und entsprechenden „Lebensgesetzen“ (vgl. ders. 1896 und 1906) sowie seinem „Entwurf eines Lehrplanes für eine deutschen Lebens- und Bürgerkunde auf wissenschaftlicher und erfahrungsmäßiger Grundlage für höhere Schulen“ (ders. 1912 und 1917) kam allerdings eine stark deutschnationale und demokratiefeindliche Komponente hinzu. Der pädagogische Reformator Georg Kerschensteiner wiederum, der selbst jedoch kein Dissident war, entnahm dem Ansatz von Unold seine Drei-Stufen-Theorie der Erziehung: Erhaltung des Einzelnen – Veredelung des Einzelnen – Veredelung des Ganzen (Kerschensteiner 1966, S. 156, Anm. 4, zit. nach Groschopp 1997a, S. 223). Und Kerschensteiner unterlegte ihr eine ähnliche Grundüberzeugung wie Unold, dass niemand ein in unserem Sinne brauchbarer Bürger eines Staates sein könne, der nicht eine Funktion in diesem Organismus erfüllt, der also nicht

irgendeine Arbeit leistet, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kommt. „Diese Hypertrophierung des Nützlichkeitsprinzips und der Arbeitsgesellschaft leitete fast alle dissidentischen Kulturvorstellungen“, wie Groschopp zusammenfassend formuliert (vgl. ebd.).

Unold und eine Reihe anderer dissidentischer Kulturtheoretiker wie der Arzt und Philosoph Wilhelm Schallmeyer, Gründungsmitglied des Monistenbundes, oder der Vererbungsforscher Paul Kammerer kombinierten zusätzlich das aus der ursprünglich protestantischen Arbeitsethik stammende Nützlichkeitsprinzip sowie ihren Hang zum Deutschnationalen mit einem Sozialdarwinismus Haeckelscher Provenienz (s. o.)⁴⁵. Hieraus entwickelte sich eine gefährliche Mischung in Richtung Rassentheorie und Ausleseprinzip. „Nicht immer nur ‘Schutz der Schwachen’, ‘Fürsorge für körperlich und geistig Minderwertige’, ‘Schonung der Verbrecher!’, sondern ‘möglichste Verminderung der Untauglichen, möglichste Förderung der Tüchtigen, Beseitigung alles Schmarotzertums, Verkündigung allgemeiner Arbeitspflicht!’“ war Unolds elitäres und inhumanes Ideal zum Zwecke der kulturellen und eugenischen Rettung der Menschheit.

Die Grenze zwischen deutschnational gefärbter antiklerikaler Wissenschaftsgläubigkeit und einer rassistisch-elitären und germanophilen Heidengläubigkeit war somit fließend⁴⁶. Selbstverständlich gehörte dieser Kreis 1914 auch zu den eifrigen Kriegsbefürwortern. Es muß jedoch konzediert werden, dass die zeitgenössische Debatten über „Rassenhygiene“ oder „Sozialeugenik“, über „sozial mindertwertiges Erbgut“ und „Euthanasie“ zu Beginn des Jahrhunderts noch recht leichtgläubig und freilich in Unkenntnis des Holocaust geführt wurden. Gleichwohl bereiteten sie ihn mit vor⁴⁷.

Auf diesem Hintergrund ist die Einschätzung von Groschopp zu verstehen, dass die „Crux für heutige ‘Lebenskundler’“ darin bestehe, dass das Fach ursprünglich „in einem eigenartigen Spannungsfeld zwischen Ersatz-Religionsunterricht und germanophiler Kulturtheorie stand“ (Groschopp 1995b, S. 7). Dem ist allerdings ausdrücklich hinzuzufügen, dass die „Rechtsaußenposition“ innerhalb der frühen Lebenskundedebatte bereits im Rahmen der Entwicklung des Faches in den zwanziger Jahren praktisch keine Rolle mehr spielte. Allerdings griffen die Nationalsozialisten Ende der dreißiger und Anfang der vierziger Jahre entsprechende germanophile Ansätze wieder auf, um den Lebenskundebegriff ganz im Sinne ihrer rassistischen Ideologie zu instrumentalisieren.

Eine in entscheidenden Punkten gegenteilige, weil streng sozialliberale und pazifistische Ethik, vertrat der Moralphilosoph Wilhelm Börner (1882 - 1951), ebenfalls einer der führenden Köpfe

⁴⁵ An der Kulturtheorie führender Monisten (wie dem Nobelpreisträger Wilhelm Ostwald) kritisierte Max Weber, dass in ihr das singuläre Weltbild einer wissenschaftlichen Spezialdisziplin in eine omnipotente Weltanschauung umgestülpt werde (vgl. Weber 1909, in: ders. 1922, S. 377, zit. in: Groschopp 1997a, S. 263).

⁴⁶ Als sich 1910 durch diverse Zusammenschlüsse die *Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene* bildete, gehörten auch einige führende monistische Freidenker dazu, darunter der Nachfolger auf Haeckels Lehrstuhl, Ludwig Plate, sowie Haeckel selbst als Ehrenmitglied (vgl. Groschopp 1997a, S. 282).

⁴⁷ Schallmeyer z. B. forderte die in Gesetzen zu verankernde „Begünstigung der Fortpflanzung der Personen, die an geistigen und leiblichen Erbwerten den Durchschnitt überragen“ (ders.: *Vererbung und Auslese als Faktoren zu Tüchtigkeit und Entartung der Völker*, Brackwede 1907, S. 18, zit. in: Groschopp 1997a, S. 270), Verbot der Zwangsernährung bei Geisteskranken, Einführung erbbiologischer Personalbögen („Krankenpaßkarten“), Eheverbote für Geschlechtskranke usw. (mehr dazu in: Groschopp ebd., S. 273 – 282). Unold Auffassungen gipfelten 1924 in einem gereimten, nationalen und mystischen Werk über verlorene Werte. In einer makellosen *Weisheit des Germanen* faßte er seine *Lebenskunde für das deutsche Volk zusammen* (vgl. Unold 1924).

der *Ethischen Gesellschaft* und des *Weimarer Kartells*⁴⁸. Als einer der Architekten des Konzepts der „weltlichen Seelsorge“ (s. o.) zielte seine „sittliche Lebenskunde“ auf eine Ethik ab, in der christliche Werte wie Nächstenliebe und Achtung der Würde des einzelnen auf einen weltlichen Boden gestellt würden. Als Garant der neuen Moral sah er die Selbstorganisation der Bürger in humanistischen Vereinen, wie z. B. der Berliner *Humanistischen Gemeinde* von 1887, der seit 1892 bestehenden *Comenius-Gesellschaft* oder eben der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur*. Auf das Gebiet der Pädagogik übersetzte er dieses Prinzip der Selbstorganisation mit seiner Forderung nach „Schüler selbstverwaltung“ (vgl. Börner 1914). In die Diskussion über Lebenskunde griff Börner nicht nur mit seinen Vorträgen etwa zur Charakterbildung der Kinder ein, sondern vor allem auch mit der Veröffentlichung einer Schrift über den staatlichen Moralunterricht in Frankreich (vgl. Börner/Hrsg. 1910)⁴⁹. Der Staat müsse unabhängig von den einzelnen Kirchen und Religionen dafür Sorge tragen, „dass seinen Bürgern die Grundsätze der Moral in der Schule vermittelt werden. Jene Grundsätze nämlich, die, über die trennenden Dogmen der einzelnen Kirchen hinweg, die einigende, allgemeinschliche, individuelle und soziale Sittlichkeit begründen“ (Börner: Einleitung, in: ebd., S. 4). Wie sie demgegenüber ihre „metaphysischen Bedürfnisse“ befriedigten, ginge den Staat nichts an (ebd., S. 5 f.). Börners Pädagogik war geprägt von den humanistischen Idealen der Toleranz und der „Friedensgesinnung“.

Daran anknüpfend entwickelte er in den Folgejahren seinen Lebenskundeansatz zu einem Konzept der „Lebenskunst“ weiter (vgl. Börner 1926). Dieses habe jedoch kein festes weltanschauliches System vorzugeben, sondern an der Herausbildung eines bestimmten Lebensstils theoretisch wie pädagogisch zu arbeiten. Im einzelnen dürfe man den Menschen keine Vorschriften machen. Allerdings bedürfe es der Bestimmung eines ethisch-humanistischen Rahmens, der den Menschen Halt durch Werte gibt, ihnen aber zugleich auch Grenzen setzt. Zu den wesentlichen Merkmalen des neuen Lebensstils und einer entsprechenden Erziehung zählte Börner Vielseitigkeit, Lebensbejahung, einen sozialen Charakter, innere Aktivität, geistige Selbständigkeit und Kulturoptimismus.

Insgesamt sind die ethischen und erzieherischen Gedanken Börners geprägt durch eine Synthese aufklärerischer, sozialliberaler und reformpädagogischer Ansätze. Durch Überlegungen wie diejenigen Börners konnte die bisweilen in einer eher autoritär bzw. unkindlich und national gefärbten „Gesinnungsethik“ verharrenden Lebenskunde- und Moraldebatte wieder Anschluß an humanistisch-aufklärerische und freiheitliche Ideale gewinnen. Vor allem durch das Primat der Selbstbestimmung und der sozialen Verantwortung aus einer rein weltlichen Perspektive können Autoren wie Börner somit ebenfalls zu den wichtigen Vordenkern des gegenwärtigen Konzeptes der *Humanistischen Lebenskunde* gezählt werden.

⁴⁸ Börner trat bereits als zwanzigjähriger Student der *Ethischen Gesellschaft* bei und wurde nach dem Studium Sekretär des *Wiener Volksbildungsvereins*. Das konsequente Eintreten für seine weltanschaulichen Ziele brachte ihm 1911 in Wien eine 14tägige Kerkerstrafe u. a. wegen Religionsstörung ein. Nach 1912 wurde er angestellter Redakteur der monistischen Jugendzeitschrift *Die Sonne* und arbeitete als freigeistiger Wanderredner. Während des Krieges geriet Börner in Wien erneut in Haft, diesmal wegen des „Verdachts auf Hochverrats“. Nach dem Anschluß Österreichs an Deutschland im Jahre 1938 bildete dieser Fall den Vorwand einer Verhaftung durch die Gestapo, aus deren Händen er nur Dank massiver Intervention amerikanischer Freunde frei kam, die eigens nach Wien reisten und ihn ins rettende Exil mitnahmen (vgl. Groschopp 1997a, S. 141 und 221).

⁴⁹ Auch der Wiener Ordinarius für Philosophie und frühe sozialliberale Theoretiker der *Ethischen Gesellschaft*, Friedrich Jodl, hatte in Dissidentenkreisen bereits auf diesen Moralunterricht verwiesen (vgl. Jodl 1892, S. 25 ff., zit. nach Groschopp 1997a, S. 222). Von ihm dürfte die Börnersche Veröffentlichung wesentlich inspiriert worden sein, denn Börner wurde in den zwanziger Jahren Jodels Biograph und Herausgeber.