

Darüber hinaus deuten sich in seiner spezifischen Kombination von „Lebensbejahung“ und praktischem sozialem Engagement einerseits sowie dem psychologischen Blick für die „innere Aktivität“ des Menschen andererseits bereits eine Reihe jener Charakteristika an, wie sie auch für das Werk von Erich Fromm typisch sind. Freilich fehlte dem Ansatz Börners sowohl die Schärfe marxistisch inspirierter Gesellschaftskritik (wodurch sich sein Ansatz auch z. T. von der Lebenskunde an den weltlichen Schulen in der Weimarer Republik unterschied) als auch die Tiefendimension einer (allerdings im Frommschen Sinne revidierten) psychoanalytischen Sichtweise.

Die Diskussion über Sinn und Zweck des konfessionellen Religionsunterrichts sowie möglicher Alternativen wurde allmählich jedoch nicht mehr nur im relativ begrenzten dissidentischen Milieu geführt, sondern erlangte bis 1914 zunehmend auch eine gewisse gesellschaftliche Bedeutung. Hauptsächlich spiegelte sich diese Entwicklung in der Lehrerschaft und ihren Organisationen wider.

So hatte bereits 1905 die Bremer Lehrerschaft eine Denkschrift verabschiedet, in der sie forderte, den Religionsunterricht aus den öffentlichen Volksschulen zu entfernen und durch einen „Sittenunterricht“ zu ersetzen. Die moralischen Anschauungen des bürgerlichen Lebens seien im Wesentlichen von metaphysisch-dogmatischen Überzeugungen unabhängig und würden vielmehr „durch die natürlichen Lebensbedingungen und die kulturelle Entwicklung eines Volkes bestimmt“ (zit. in: Reukauf 1923, S. 14). Nicht ganz so weit ging die sächsische Lehrerschaft im Jahre 1908, als sie sich in den Zwickauer Thesen zur Reform des Religionsunterrichts bekannte, seine Befreiung von kirchlicher Aufsicht forderte, ihn aber nicht grundsätzlich in Frage stellte (vgl. Schmidt in: Groschopp/Schmidt 1995a, S. 26). In der schulpolitischen Debatte hatten sich bis zu Beginn des 1. Weltkrieges die Fronten mittlerweile so weit verschoben, dass die Verfechter der konfessionellen Schule innerhalb der Volksschullehrerschaft in die Defensive geraten waren.

Neben den freigeistigen Verbänden und der SPD setzte sich nun auch der *Deutsche Lehrerverein* als dem größten Volksschullehrerverband für die Entkonfessionalisierung (und Vereinheitlichung) des Schulwesens ein. Auf seiner Tagung im Juni 1914 forderte er „die organisch gegliederte nationale Einheitsschule, in der jede Trennung nach sozialen und konfessionellen Rücksichten beseitigt ist“ (zit. nach: Kölnische Volkszeitung vom 10.03.1916, zit. in: Schmidt 1995a, S. 27). Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass der weitere Auftrieb des konfessionsfreien Einheitsschulgedankens ab 1914 auch eine Folge des nationalen Taumels war nach der keineswegs neuen Devise: die konfessionelle Spaltung treibe einen Keil in das Volksbewußtsein und behindere die Herausbildung eines deutschen Nationalgefühls. Ein anschauliches Beispiel dafür waren die Aussagen des *Württembergischen Volksschullehrervereins*, der 1915 die Losung ausgab: „Ein Volk, ein Heer, eine Schule!... Keine konfessionellen Schranken! Völlige Gewissens- und Religionsfreiheit für Eltern, Kinder und Lehrer!“ (zit. nach: *Kölnische Volkszeitung* vom 27.03.1916, zit. in: Schmidt ebd., S. 27).

Parallel zur Forderung nach einer säkularen Alternative zum Religionsunterricht entwickelte sich etwa zeitgleich eine Debatte innerhalb kirchlicher Kreise zur Reform des Religionsunterrichtes selbst. Zwischen beiden Reformdiskussionen kam es zeitweise sogar zu einem Dialog. Aber allen Bemühungen gegenüber, den Religionsunterricht zumindest zu reformieren (geschweige denn durch einen säkularisierten Alternativunterricht zu ersetzen oder zu ergänzen), setzte sich vor allem die katholische Kirche und die Zentrumspartei mit aller Kraft zur Wehr. Entsprechende Reformversuche kommentierte der Zentrumsminister und spätere Reichskanzler Wilhelm Marx 1913 mit den Worten: „Sie führten entweder zum religiösen Nihilismus, dem vollständigen Unglauben, oder zum Verzweifeln an jeder Wahrheit,

schließlich zum Wahnsinn und zum Selbstmord“ (zit. nach: Germania, 16.12.1913, zit. in: Schmidt ebd., S. 28).

Anlaß für solch rigide Äußerungen bildeten Überlegungen, wie sie z. B. im Rahmen des *Bundes für Reform des Religionsunterrichts* angestellt wurden. Ein neuer Unterrichtsstil, wie er u. a. vom 1887 gegründeten evangelischen Katechetenverein entwickelt wurde, sollte z. B. stärker die Psyche des Kindes berücksichtigen und das reine Auswendiglernen vermeiden. 1911 veröffentlichte der genannte Bund seine *Dresdner Thesen*, wonach sogar eine „allgemeine Lebenskunde“ für religionsmündige Fortbildungs- und Berufsschüler eingeführt werden könne. Es bestand sogar eine gewisse Aussicht, dass sich die staatlichen Behörden darauf einlassen konnten, denn dieser Moralunterricht war zwar als verbindlicher Jugendunterricht konzipiert, jedoch außerhalb von Volksschulen und Gymnasien.

Mit diesem Vorschlag gerieten wiederum die dissidentischen Kreise in Zugzwang. Gemäßigte freigeistige Kräfte sahen darin allerdings auch eine Chance zum konstruktiven Gespräch mit den reformwilligen Christen. Dazu richtete der *Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht* unter Leitung von Penzig Ende September/Anfang Oktober 1912 in Berlin eine Konferenz über sittliche Willensbildung in der Schule aus. Die Vorträge wurden von Penzig noch im selben Jahr unter dem Titel „Harmonie zwischen Religions- und Moralunterricht“ veröffentlicht (vgl. Penzig/Hrsg. 1912).

An der Tagung nahmen überwiegend bekannte Persönlichkeiten des freigeistigen Spektrums wie Börner, Jodl, Meyer, Penzig und Tschirn⁵⁰ teil. Aber auch einige evangelische Pfarrer und katholische Priester traten als Redner auf, wenngleich diese in der kirchlichen Hierarchie wenig Einfluß hatten. Auf der Tagung stand u. a. der *Entwurf eines Lehrplanes für die achtklassigen Volksschulen Bremerhavens* im Fach *Lebenskunde* zur Diskussion, der das zeitgenössische Verständnis des Faches wohl recht gut repräsentierte. Gegenstand des Unterrichts sollten Personen und Themen aus der Kunst und dem Christentum sein, eingeordnet in ein ethisches und kulturhistorisches System. Bewußt hatten die Herausgeber die Bezeichnung „Moralunterricht“ vermieden, da moralische Belehrung unkindlich und deshalb schädlich sei. Die Beispiele aus dem Leben und Werden der Menschheit, aus Kunst und Literatur seien so zu wählen, dass sie an sich „veredelnd auf Geist und Gemüt des Kindes einwirken und sein Handeln bestimmen“ (Penzig/ Hrsg. ebd., S. 175).

Derartige Überlegungen waren innerhalb der dissidentischen Kreise jedoch nicht unumstritten. Vor allem radikal-monistische sowie radikal-sozialistische Freireligiöse und Freidenker wie etwa der Vorsitzende der *Freireligiösen Gemeinde Berlins* und sozialdemokratische Abgeordnete des Preußischen Landtages, Adolph Hoffmann, kritisierten den Ansatz als kompromißlerisch (mehr zur Person Hoffmanns im nächsten Abschnitt). Seine Gruppierung wollte den Religionsunterricht nicht reformieren, sondern prinzipiell aus der Schule entfernen. Aus ähnlichen Gründen standen Hoffmann und seine Anhänger auch gegenüber dem *Weimarer Kartell* kritisch gegenüber, obgleich er zu dessen offiziellen Rednern gehörte. Unklar blieb innerhalb dieser Richtung allerdings auch die Frage, ob ein wissenschaftlich orientierter Ethikunterricht an die Stelle des Religionsunterrichts treten sollte.

⁵⁰ Gustav Tschirn (1865 - 1931) war ein bekannter Breslauer freireligiöser Prediger. Seine Philosophie orientierte sich am Materialismus und der Religionskritik Ludwig Feuerbachs (vgl. z. B. Tschirn 1894 und 1902). Mit Rudolph Penzig und Heinrich Schmidt, dem damaligen Generalsekretär des Monistenbundes, gehörte er zu den drei Gründungsvätern des *Weimarer Kartells*. Zusammen mit dem sozialdemokratischen Reichstagsabgeordneten und Vorstandsmitglied des *Deutschen Freidenkerbundes*, Ewald Vogtherr, gab Tschirn ab 1898 in Mannheim als *Freireligiöse Zeitschrift* das Bundesorgan *Die Geistesfreiheit* heraus. Die Zeitschrift erschien bis zu ihrem 30. Jahrgang.

Auf der Berliner Tagung wurde ein Kompromiß gefunden, der sowohl einen ethischen Moralunterricht als auch einen christlichen Religionsunterricht gleichberechtigt anerkannte. „Lebenskunde“ galt danach sowohl als weltliche Ethik wie auch als „Religion“ der Dissidenten im Sinne eines *Bekenntnisses* zu dieser weltlichen Ethik. Unklar blieb, welche Institution Träger eines solchen Unterrichts in der „Konfession der Konfessionslosen“ auftreten könnte, falls der Staat dazu nicht zu bewegen war. Aus dem weiteren Vorgehen des *Weimarer Kartells* ist zu schließen, dass sich der *Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht* als eine derartige Einrichtung verstand und in diesem Fall quasi als „Kirche“ fungieren wollte. Auf seiner letzten Vorkriegssitzung Anfang September 1913 bestätigte das *Kartell* die Erringung eines konfessionellen Moralunterrichts an Stelle des konfessionellen Religionsunterrichts, um allen Weltanschauungen das gleiche Recht auf Unterweisung der Kinder in den Schulen zu verschaffen und es den Eltern zu überlassen, welche Anschauungen sie für ihre Kinder wählen⁵¹.

Es ist Groschopps Resümee voll und ganz zuzustimmen, dass dies „ein außergewöhnlich mutiger Vorschlag“ war, der allerdings in der Öffentlichkeit noch kaum auf Verständnis stieß. „Irgendwelche Mehrheiten gab es dafür weder im Volk, noch im Parlament und schon gar nicht in der Reichs- oder in den Landesregierungen“ (Groschopp 1997a, S. 227). Der Vorschlag mag bei einigen Dissidenten vielleicht als Ausdruck rein taktischer Überlegung zur besseren Durchsetzbarkeit eines eigenen Unterrichts zustande gekommen sein. Gleichwohl basiert er auf dem humanistischen Gedanken der Toleranz gegenüber Andersdenkenden und gläubigen Menschen sowie dem demokratischen Prinzip der Gleichbehandlung aller weltanschaulichen Orientierungen in einer tendenziell pluralen Gesellschaft. Im Kern entspricht der Vorschlag damit bereits in hohem Maße jenen Regelungen, wie sie sowohl in die Weimarer Reichsverfassung als auch in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland sowie in das Berliner Schulgesetz von 1947 Eingang fanden und damit erst die Einführung der Lebenskunde als gleichberechtigter Alternative zum Religionsunterricht ermöglichten.

Auf derselben grundsätzlichen Linie der Toleranz, des Pluralismus und der Gleichbehandlung basierte auch eine umfangreiche Eingabe des *Kartells* vom Februar 1917 an den Reichskanzler sowie die gesetzgebenden Körperschaften der einzelnen Länder. Flankiert wurde die darin enthaltene Argumentation zusätzlich durch die Kriegsumstände. Denn Freireligiösen, Konfessionslosen, Dissidenten aller Schattierungen und Juden würden sich, so betonte man, im Kriege für das Vaterland opfern. Eine Gleichstellung mit den Christen aber sei demgegenüber noch immer nicht gegeben. Im Detail wurde u. a. gefordert:

Kein Zwang zu einem bestimmten Religionsunterricht für die Kinder, keine Pflicht zur Nennung der Religionszugehörigkeit, freie Wahl der Eidesformel, Zulassung zu den öffentlichen Ämtern ohne konfessionelle Rücksichten, Gleichbehandlung der freidenkerischen Organisationen mit den bisher anerkannten Religionsgemeinschaften (Eingabe des *Weimarer Kartells*. In: *Monistische Monatshefte*, 1. Jg., H. 3/1916, S. 71; zit. nach: Groschopp 1997a, S. 395). Bekräftigt und ergänzt wurden die Forderungen nochmals im Rahmen der Eingabe des *Weimarer Kartells* während der Novemberrevolution 1918 an die deutsche und preußische Regierung, die zugleich die letzte öffentliche Äußerung des *Kartells* überhaupt sein sollte.

Die hierin zum Ausdruck kommende Strategie der gemäßigten Dissidenten interpretierte die Forderung nach Trennung von Kirche und Staat somit nicht mehr im traditionell „neutralistischen“, sondern in einem neuen, „pluralistischen“ Sinne. Es sei im Vorgriff auf spätere Abschnitte bereits an dieser Stelle erwähnt, dass beide Strategien noch heute die

⁵¹ Vgl. dazu: Das Weimarer Kartell. In: *Die neue Weltanschauung*. Monatsschrift für Kulturfortschritt auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Brackwede, H.11/1913, S. 432, zit. nach: Groschopp 1997a, S. 227.

Auseinandersetzungen innerhalb der bundesdeutschen und internationalen freigeistigen und humanistischen Bewegung bestimmen. Während die eine Position von der absoluten weltanschaulich-religiösen Neutralität des Staates ausgeht und im Sinne der strikten Trennung von Kirche und Staat z. B. jede öffentliche Zuwendung an Weltanschauungsverbände und Kirchen, jeden Religions- und Lebenskundeunterricht an Schulen sowie Körperschaftsrechte strikt ablehnt⁵², ist die pluralistische Interpretation deutlich offener und flexibler.

Neben den „staatlichen Kern- und Hoheitsbereichen wie Rechtspflege und Gesetzgebung, die strikt von Weltanschauung getrennt sein müssen“, gibt es demnach durchaus öffentliche Bereiche wie das Bildungswesen, in denen die verschiedenen Weltanschauungsgemeinschaften „die Freiheit zur identifizierenden Selbstdarstellung“ beanspruchen können, wie es der stellvertretende Bundesvorsitzende des HVD und Leiter der Abteilung Lebenskunde im Berliner Landesverband, Werner Schultz, für die gegenwärtige Strategie seines Verbandes programmatisch formuliert (vgl. Schultz 1998a, S. 19; mehr dazu in Abschnitt 3. 3. 3. des Teiles B. der Arbeit). Relativ unbekannt scheint bei den gegenwärtigen Auseinandersetzungen die Tatsache zu sein, dass die pluralistische Position nicht erst nach 1945 durch westeuropäische Humanistische Verbände wie dem der Niederlande ausgesprochen erfolgreich propagiert und umgesetzt wurde⁵³, sondern gerade in der deutschen freigeistigen Bewegung bereits in der wilhelminischen Ära bzw. vor der erstmaligen Einführung des Faches Lebenskunde intensiv diskutiert wurde.

Vor allem das Land Preußen machte in den Auseinandersetzungen bis 1918 jedoch keinerlei Zugeständnisse. Hier wurde durch das Schulunterhaltungsgesetz von 1906 die konfessionelle Volksschule als Regelschule festgeschrieben: „Die öffentlichen Volksschulen sind in der Regel so einzurichten, dass der Unterricht evangelischen Kindern durch evangelische Lehrkräfte, katholischen Kindern durch katholische Lehrkräfte erteilt wird“ (zit. in: Kirschbaum 1976, S. 83)⁵⁴. Im Gegensatz zu den einschneidenden Veränderungen im Zuge der revolutionären Umbrüche 1918/19 blieb jedoch selbst dieses Gesetz aufgrund einer komplizierten Verfassungsgebung und gesetzgeberischer Defizite auch in der gesamten Weimarer Republik erhalten. Wie es trotzdem zur Einrichtung von weltlichen Schulen und eines Lebenskundeunterrichts kommen konnte, soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.

⁵² Relativ konsequent wird diese Position gegenwärtig etwa vom *Internationalen Bund der Konfessionslosen und Atheisten (IBKA)* bzw. in dem ihm nahestehenden *Journal MIZ (Materialien und Informationen zur Zeit)* vertreten.

⁵³ Eine neuere Studie vergleicht beide Positionen am Beispiel der Humanistischen Verbände der Niederlande und Kanadas mit dem Ergebnis, dass die radikale neutralistische Strategie der Kanadischen Humanisten – im Gegensatz zu derjenigen der Niederländer – weder ihren eigenen geringen Einfluß in der Gesellschaft vergrößern noch die Dominanz der Kirchen in Staat und Gesellschaft zurückdrängen konnte (vgl. Mc Taggart 1997).

⁵⁴ „Gesetz, betr. die Unterhaltung der öffentlichen Volksschule vom 28. Juli 1906, nach der amtlichen Begründung, den Kommissionsberichten und den Verhandlungen des Herrenhauses und des Abgeordnetenhauses für den praktischen Gebrauch erläutert von Kurt von Rohrscheidt“. Berlin 1906. Offenbar aus taktischen Gründen wurden im Gesetzestext die Begriffe „Simultanschule“ oder „Konfessionsschule“ umschrieben. Und um Konflikte mit den Bewohnern etwa von Simultanschulgebieten zu vermeiden, wurden z. B. der Regierungsbezirk Wiesbaden vom Geltungsbereich des Gesetzes ausgenommen. Einzig der § 34 hatte noch einen gewissen liberalen Anstrich, nach dem nur wegen des Religionsbekenntnisses keinem Kind die Aufnahme in die öffentliche Volksschule verwehrt werden könne (zit. in: Kirschbaum 1976, S. 84).

2. 2. Einführung und Entwicklung von 1918 - 1933

2. 2. 1. Vorbemerkung

Die revolutionären Umwälzungen in Deutschland Ende 1918/Anfang 1919 bedeuteten gerade auch auf den Gebieten der Kultur- und Bildungspolitik eine teilweise einschneidende Zäsur. Für die hier zu erörternde Problematik entscheidend ist die Tatsache, dass damit die erstmalige Einführung eines Lebenskundeunterrichts an einer relativ großen Anzahl öffentlicher Schulen ermöglicht wurde. Allerdings waren Start und weitere Entwicklung des Faches auch unter den Bedingungen einer demokratischen Verfassung - insbesondere an den weltlichen Schulen in Preußen - von permanenten Widerständen und Hemmnissen unterschiedlichster Art begleitet. Das Fach blieb daher bis zu seinem Verbot durch die Nazis 1933 ein Provisorium - dies galt sowohl für die schulrechtlichen Rahmenbedingungen und die materielle Ausstattung als auch für die Lehrerausbildung und die inhaltliche Ausgestaltung. Zudem geriet die Lebenskunde gegen Ende der Weimarer Republik in die heftigen ideologischen Kämpfe der beiden großen Arbeiterparteien KPD und SPD.

Gleichwohl bildete die Einführung der Lebenskunde eine bis heute kaum beachtete Wende in der deutschen Schulgeschichte. Denn erstmals gab es in Deutschland ein Unterrichtsfach für dissidentische Kinder und Jugendliche innerhalb des öffentlichen Schulwesens als (relativ) gleichberechtigte Alternative zum Religionsunterricht, das - trotz unterschiedlichen Ausprägungen - im Kern ganz an den Ideen der Aufklärung und an einem säkularhumanistischen Menschenbild orientiert war und im weiteren entscheidende Impulse aus der sozialistischen Arbeiterbewegung erhielt. Zudem war es bei den Schülern ausgesprochen beliebt. Seine enge Anbindung an die freidenkerische Bewegung sollte nach 1945 in Berlin dazu führen, dass es auch unter veränderten verfassungsrechtlichen Bedingungen in dem Stadtstaat wieder aufgegriffen werden konnte und seit den achtziger und neunziger Jahren unter Trägerschaft des freidenkerisch orientierten *Humanistischen Verbandes Deutschlands (Landesverband Berlin)* eine regelrechte Renaissance erfährt. Insofern wurde in der Zeit von 1918 bis 1933 - freilich fußend auf den vielen Diskussionen und auch praktischen Erfahrungen z. B. innerhalb der *Freireligiösen Gemeinden* lange vor 1918 - der Grundstein der heutigen *Humanistischen Lebenskunde* gelegt.

In den folgenden Abschnitten soll diese wichtige Phase zum einen unter dem Aspekt der gesellschafts-, kulturpolitischen, verfassungs- und schulrechtlichen Rahmenbedingungen sowie zum anderen unter der Perspektive der didaktischen und schulpraktischen Entwicklung nachgezeichnet und diskutiert werden. Diese verschiedenen Dimensionen sind, wie erwähnt, in der Lebenskunde in spezifischer Weise miteinander verknüpft. Auch ist nochmals an die bis in die achtziger und z. T. neunziger Jahre andauernde nahezu vollständige Nichtbeachtung und Ausblendung des Faches bzw. der weltlichen Schulbewegung aus der wissenschaftlichen Forschung zur Arbeiterbewegung sowie zur Schulgeschichte im allgemeinen wie auch zur Geschichte der Reformpädagogik im besonderen zu erinnern (vgl. Kap. A. 4.1.). Vor diesem Hintergrund führen die folgenden Ausführungen - auch unter dem Aspekt historischer Schulforschung - in großen Teilen auf wissenschaftliches Neuland.

Schließlich sollen auch in den folgenden Abschnitten weitere Bezüge zum Frommschen Werk hergestellt werden, die später unter systematischen Gesichtspunkten erneut aufgegriffen und vertieft werden, wie z. B. die Probleme des „autoritären Charakters“ sowie des Sektierertums und Dogmatismus in den Reihen der sozialistischen Arbeiterbewegung und der weltlichen Schulbewegung selbst.

2. 2. 2. Lebenskunde und weltliche Schulbewegung im Spannungsfeld gesellschafts- und kulturpolitischer Auseinandersetzungen

Revolution und Kulturkampf 1918/19

Die Welle des revolutionären Umsturzes in Deutschland hatte 1918/19 gerade auch auf dem Gebiet der Kulturpolitik z. T. einschneidende Veränderungen zur Konsequenz. Die in der Monarchie zurückgestauten Kräfte reformwilliger Eltern, Pädagogen und Kulturpolitiker wurden mit der Novemberrevolution frei. Bereits zu Beginn der Umwälzungen eskalierte ein Konflikt zwischen radikalen Freidenkern einerseits und konservativ-kirchlichen Kräften andererseits über das Verhältnis Staat-Kirchen zu einem kurzen aber sehr heftigen Kulturkampf. Neben der Bedeutung der gesellschafts- und kulturpolitischen Entwicklungen im allgemeinen wurde dabei zusätzlich ein für unser Thema grundsätzliches Problem offenkundig – die Frage der Toleranz-, Dialog- und Kompromißfähigkeit aller Beteiligten, der zudem für die Seite der Freidenker und Freireligiösen in der wissenschaftlichen Literatur z. T. sehr unterschiedlich bewertet wird. Deshalb soll die revolutionäre Phase 1918/19 im folgenden vor allem auch unter dieser Fragestellung beleuchtet werden.

Die revolutionären Ereignisse in Deutschland hatten in Preußen zur Folge, dass ab November 1918 erstmals in der deutschen Geschichte zwei ausgewiesene Vertreter der freireligiösen bzw. freidenkerischen Bewegung an die Spitze eines Ministeriums, zudem im Bereich der hoch sensiblen Kulturpolitik, gelangten. Mitte November wurde der USPD-Vertreter und Protagonist einer radikal antiklerikalen Politik, Adolph Hoffmann, Mitglied der Preußischen Regierung. Zusammen mit dem freidenkerischen Sozialdemokraten Konrad Haenisch übernahm er die Leitung des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Zugleich beriefen die beiden konfessionslosen Sozialisten weitere enge Vertraute in die Stabsstellen des Ministeriums wie z. B. Alfred Dietrich, einen ebenfalls dissidentischen Sozialdemokraten, als Berater für die Trennung von Staat und Kirche. Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Gros der Ministerial- und Schulbürokratie auch in der Folgezeit weitgehend mit dem aus vordemokratischer Zeit identisch blieb, was von linkssozialistischer Seite schon sehr früh kritisiert wurde. „Eine sozialistische Spitze, auf einen reaktionären Block gesetzt, macht nicht den Block sozialistisch“, schrieb etwa der Schulreformer und damalige Stadtrat der SPD in Berlin Schöneberg, Paul Oestreich, im Januar 1919 an seinen „Genossen“ Kultusminister⁵⁵. Konrad Haenisch (1876 - 1925) stammte aus der proletarischen Freidenkerbewegung⁵⁶ und gehörte zuerst dem linken Flügel um Rosa Luxemburg, Franz Mehring und Karl Radek an,

⁵⁵ Sebastian Haffner beschrieb die Alltagssituation nach der „Machtübernahme“ durch revolutionäre Arbeiter und Soldaten am 9. November in Berlin wie folgt: „Die selben Beamten gingen am Montag nach dem Revolutionswochenende wieder in dieselben Ämter, auch die Schutzleute... waren ein paar Tage später wieder da; in den Feldheeren im Westen und Osten führten immer noch dieselben Generale und Offiziere das Kommando, und selbst die Reichsregierung war im Grunde die alte - nur dass an der Spitze jetzt statt eines kaiserlichen Reichskanzlers ein sechsköpfiges Kollegium von 'Volksbeauftragten' stand... All die gutkonservativen Landräte, Regierungspräsidenten, Ministerialbeamten bearbeiteten ihre Akten wie je zuvor. Man hatte keinen von ihnen entfernt, sonder ihnen nur ein paar Arbeiterräte vor die Nase gesetzt und sie damit furchtbar gereizt“ (Haffner 1979, S. 105).

⁵⁶ Gemeint ist der 1908 gegründete *Zentralverband proletarischer Freidenker (ZpF)*, der seinen Namen 1911 in *Zentralverband proletarischer Freidenker Deutschlands (ZpFD)* erweiterte. Die Gründung erfolgte durch mehrere Freidenkervereine, die aus dem Motiv einer stärkeren Offensive gegen die Kirchen mittlerweile in Opposition zum 1881 gegründeten *Deutschen Freidenkerbund* geraten waren. Wegen ihrer betont anti-kirchlichen Diktion avancierte die bereits 1905 gegründete und von dem Dichter und Redakteur Konrad Beißwanger (1869 - 1934) herausgegebene Zeitschrift *Der Atheist* zum Organ des *Zentralverbandes*. Der

orientierte sich jedoch seit Kriegsbeginn zunehmend zum rechten Flügel in der Partei (z. B. zu Heinrich Cunow)⁵⁷.

Adolph Hoffmann (1858 - 1930) war Vorsitzender der *Freireligiösen Gemeinde Berlin*, Stadtverordneter in Berlin (von 1900 - 1929) und Abgeordneter im Preußischen Landtag (1908 - 1919)⁵⁸. Er gehörte stets zum linken Flügel der Sozialdemokratie und war in der Öffentlichkeit vor allem als der „Zehn-Gebote-Hoffmann“, sowie als einer der Propagandisten in der Kirchenaustrittsbewegung des *Komitees Konfessionslos* vor dem Ersten Weltkrieg bekannt⁵⁹. Bereits zu Beginn des Jahrhunderts hatte Hoffmann ein antikirchliches Buch *Die Zehn Gebote und die besitzende Klasse* (Hoffmann 1904) veröffentlicht. Obwohl er darin die zehn Gebote des Christentums aus seiner radikalen Position heraus lediglich kritisiert hatte, eilte ihm der Ruf voraus, neue Gebote formuliert zu haben. Das war jedoch nur insofern der Fall, als dass seine Attacken darauf hinausliefen, das sozialdemokratische Parteiprogramm als geistige Richtschnur und deren Statut als Verhaltenskodex anzuerkennen⁶⁰.

Besonders Hoffmann neigte in seinen Vorstellungen radikalen Kirchenkritikern wie Otto Rühle zu, der wiederum zum äußersten Linksaußen bei der KPD-Gründung wurde⁶¹. Sie kritisierten die Losung der SPD von der Religion als einer „Privatsache“ energisch⁶² und forderten statt

Zentralverband war vor Kriegsausbruch mit gut 5000 Mitgliedern etwa gleich stark wie der *Deutsche Freidenkerbund* (mehr zur Organisationsgeschichte der proletarischen Freidenkerverbände zwischen 1905/08 und 1933 vgl. Kaiser 1981, S. 81²-279).

⁵⁷ Haenisch kam zwar aus bürgerlichem Hause, hatte aber schon als Gymnasiast Sympathien für die Sozialdemokratie gezeigt und sich freidenkerisch betätigt. Seine Eltern verbannten ihn deshalb in eine Anstalt für geistig Kranke, aus der er floh (vgl. Groschopp 1997a, S. 208). Er wurde Journalist und entwickelte sich über seine Tätigkeit an der *Berliner Arbeiterbildungsschule* zu einem profilierten Kulturpolitiker der SPD.

⁵⁸ Hoffmann fand ebenfalls schon als Jugendlicher zur *Freireligiösen Gemeinde Berlins*. 1893 wurde er deren zweiter und 1913 ihr erster Vorsitzender. Seine Biographie war schon zu diesem Zeitpunkt außergewöhnlich: Der ausgesprochene Autodidakt Hoffmann hatte sich schon als verwaistes uneheliches Kind als Schiffsjunge, Holzfäller, Korbmachergehilfe, Laufbursche, Kunstmaler und Vergolder durchgeschlagen und vom Hausierer zum Kolporteur mit Büchern und Zeitschriften „hochgearbeitet“. 1876 trat er der Sozialdemokratie bei und wurde unter den Sozialistengesetzen 1884 aus Preußen ausgewiesen. In Sachsen-Anhalt gründete er einen Verlag, in dem er auch eine Reihe eigener Titel meist belletristischer Art herausgab (vgl. dazu Bandur 1983, S. 595 ff.).

⁵⁹ Träger der Kirchenaustrittskampagnen waren ursprünglich vor allem linksbürgerliche Gruppen, die sich 1911 im *Komitee Konfessionslos* zusammenfanden und denen sich im Laufe der Zeit auch prominente Sozialdemokraten wie etwa Karl Liebknecht anschlossen. Das Komitee forderte vornehmlich aus weltanschaulichen Gründen zum Kirchenaustritt auf, während Sozialisten wie Hoffmann und Liebknecht im Umfeld der Massenstreikdebatte „politisch“ argumentierten und mit dem Austritt die Kirchen als Stützen des Klassenstaates zu treffen suchten. Die Kirchenaustrittsbewegung erreichte 1913/14 einen ersten Höhepunkt: So verließen 1913 immerhin 23.284 Menschen in Preußen die (zumeist evangelische) Kirche (im gesamten Deutschen Reich waren es im gleichen Jahr 29.255 Austritte). Doch erst in den zwanziger Jahren wurden die Kirchenaustritte zu einem gesellschaftlich bedeutsamen Phänomen (alle Angaben in: Kaiser 1981, Anhang, Aufstellung Nr. 2, S. 352; mehr zur Kirchenaustrittsbewegung vor dem Ersten Weltkrieg vgl. ebd., S. 30 ff. Zum *Komitee Konfessionslos* im Speziellen vgl. auch Groschopp 1997a, S. 187 ff.; zur Kirchenaustrittsbewegung in der Weimarer Republik und ihrer Bedeutung für die „Freie weltliche Schulbewegung“ siehe den nächsten Abschnitt der Arbeit).

⁶⁰ Mehr zu damaligen Versuchen, nicht-christliche Moralnormen aus freireligiöser, freidenkerischer oder monistischer Sicht zu formulieren, vgl. Groschopp 1997a, S. 119.

⁶¹ Vgl. Weber, Hermann (Hrsg.): *Der Gründungsparteitag der KPD. Protokoll und Materialien*. Berlin 1993. Zur Person Rühles vgl. auch die Anm. 41 in diesem Kapitel.

⁶² Bereits der Vereinigungskongress des *Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins* und der *Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Deutschlands* vom Mai 1875 in Gotha hatte programmatisch festgelegt: „Erklärung der Religion zu Privatsache“ (Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, zit. in: *Revolutionäre deutsche Parteiprogramme 1967*, S. 46). Die Formulierung wurde auf dem Parteitag der Sozialdemokra-

dessen von der Sozialdemokratie grundsätzliche Einschnitte in das bisherige Staat-Kirchen-Verhältnis. Die Regierungszeit Hoffmanns währte zwar nur knapp zwei Monate, doch „schlugen die revolutionären juristischen Akte Hoffmanns... Breschen in die Phalanx zwischen Staat und Kirche“ (Groschopp 1997a, S. 401). Denn Hoffmann verstand sich weniger als Minister, sondern, wie er sich selbst titulierte, vor allem als „Ausmister“.

Gestützt auf die Beschlüsse des Rates der Volksbeauftragten vom 12. November 1918 zur völligen Religionsfreiheit⁶³ bestimmten Hoffmann und Haenisch auf dem Erlaß- und Verordnungswege unter anderem:

- am 27. November das Ende der geistlichen Schulaufsicht,
- am 29. November die Aufhebung des Teilnahmewzwanges am Religionsunterricht in der Schule sowie die Abschaffung des obligatorischen Schulgebotes⁶⁴ und
- Mitte Dezember die Erleichterung des Kirchenaustritts.

Diese Schritte zur Durchsetzung der Trennung von Kirche und Staat im Bereich der Schule waren darüber hinaus eingebettet in eine Strategie vor allem des Kreises um Hoffmann, den religiös-kirchlichen Einfluß in Staat und Gesellschaft insgesamt rigoros zu brechen. Die Pläne reichten von der Abschaffung religiöser Eidesformeln und des Gotteslästerungsparagraphen über die Verweltlichung des Bestattungswesens und die Umwandlung der rein kirchlichen Feiertage, soweit möglich, in rein staatliche Feiertage und Naturfeste (z. B. Sonnenwendfeste, Erntefeste, 1. Mai usw.) bis hin zur Annullierung der Konkordate und Staatsverträge sowie der Einstellung aller staatlichen Zuschüsse an die Kirchen (vgl. dazu bes. Breitsohl 1978 sowie auch Scholder 1977). Da öffentliche Gelder eine entscheidende Finanzquelle darstellten, zielten solche Vorstöße darauf ab, die Kirchen auf den Vereinsstatus zu reduzieren, wobei offenbar noch nicht einmal die Gemeinnützigkeit garantiert war (vgl. Groschopp 1997a, S. 402). Es ist hierbei allerdings zu berücksichtigen, dass die Forderung nach „Abschaffung aller Aufwendungen aus öffentlichen Mitteln zu kirchlichen und religiösen Zwecken“ sowie die Zurückführung der Kirchen auf die Basis des Vereinsrechts auch zur Programmatik des Erfurter Programms der SPD von 1891 gehörte (zit. in: Revolutionäre deutsche Parteiprogramme... 1967, S. 85). In ihrer Gesamtheit hatte das Strategiepaket der Gruppe um Hoffmann große Ähnlichkeit mit den entsprechenden Zielen und Maßnahmen der radikalen Atheisten in der Französischen Revolution.

So berechtigt die meisten Forderungen aus freidenkerischer und größtenteils auch aus sozialistischer und liberaler Sicht waren, so zeigten sie in ihrer Gesamtheit zugleich einen Geist der absoluten Unversöhnlichkeit und gingen sogar über die Vorstellungen selbst des *Weimarer*

tischen Partei Deutschlands vom Oktober 1891 in Erfurt nochmals wörtlich bestätigt (Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Erfurt vom 14. bis 20. Oktober 1891, zit. in: Revolutionäre deutsche Parteiprogramme, ebd., S. 85). An dieser programmatischen Forderung hatte sich auch in der Weimarer Republik nichts geändert.

⁶³ Vgl. Aufruf des Rats der Volksbeauftragten an das deutsche Volk vom 12. November 1918: „5. Die Freiheit der Religionsausübung wird gewährleistet. Niemand darf zu einer religiösen Handlung gezwungen werden“ (Zit. nach Huber und Huber: Staat und Kirche, Bd. IV: Staat und Kirche in der Weimarer Republik. Berlin 1988, zit. in: Groschopp 1997a, S. 400, Anm. 73).

⁶⁴ Dieser Erlaß war im übrigen von dem Leiter der *Freien Schulgemeinde Wickersdorf*, Gustav Wyneken, ausgearbeitet worden, der als USPD-Mitglied direkter Berater von Haenisch war (vgl. Bernfeld 1974d, S. 54). Aus dessen Feder stammten auch die „Schulgemeinde-Erlasse“ vom 27. November, die zur inneren Demokratisierung (z. B. über den Weg der Schülermitbestimmung) der Schulen beitragen sollten. Zur radikal-marxistischen Kritik am „kleinbürgerlichen Charakter“ des Schulgemeindegkonzeptes durch Bernfeld sowie die ausgesprochen positive Würdigung dieser Kritik wiederum durch Erich Fromm vgl. den „Exkurs: Frühe Beiträge zur Erziehung“ am Ende des Kapitels C.1.4.

Kartells hinaus. Vor allem berücksichtigten sie nicht die „zu der Zeit sicherlich stärkeren konservativen Grundhaltung in der deutschen Bevölkerung“ (Kirschbaum 1976, S. 13) die sich schon bei den Reichstagswahlen von 1920 für SPD und DDP zu bestätigen begann - die Mitte-Links-Koalition aus SPD, DDP und Zentrum mußte aufgrund geringerer Stimmenanteile zurücktreten und einer Mitte-Rechts-Koalition aus DDP, Zentrum und DVP das Feld überlassen⁶⁵. Dabei ist zu bedenken, dass auch SPD -Anhänger und -Wähler zu einem beträchtlichen Teil ebenfalls christlich orientiert blieben und die große Mehrheit der Bevölkerung auch weiterhin mehr oder weniger christlich eingestellt war. Vor diesem Hintergrund hätte sich eine realistische Strategie zur Trennung von Kirche und Staat auch im Bereich des Erziehungs- und Bildungswesens sehr viel stärker von echter Dialog- und Kompromißbereitschaft auf Seiten der Freidenker und Freireligiösen leiten lassen müssen. Welches Maß an Aggressivität der radikal-atheistische Kurs vieler Freidenker in jenen Jahren gerade in den unteren Ebenen der kultur- und bildungspolitischen Auseinandersetzungen entfalten konnte, wird exemplarisch an einem Flugblatt der Vereinigten Elternbeiräte der weltlichen Schulen in Berlin-Neukölln zur „roten Schulwoche“ sichtbar. So heißt es unter der ironischen Überschrift „Lasset die Kindlein zu uns kommen“ im Text: „Eltern befreit Eure Kinder vom Religionsunterricht. Die konfessionelle Schule erzieht Eure geliebten Kinder zu demütigen Sklavenseelen, zu verdummten, anspruchslosen Arbeitstieren, zu gottergeben Untertanen und damit zu geduldigen Schlachtopfern neuer, kapitalistischer Kriege“ (March., H1, Bd. 1, zit. nach Bach 1993a, S. 265).

Zwar wird hier mit Recht auf die national-konservative und monarchistische Grundhaltung der Kirchenführung⁶⁶ sowie den meist noch immer rigiden und autoritären Charakter der Mehrheit der konfessionellen Volksschulen angespielt⁶⁷. Gleichwohl konnte ein derartiger sprachlicher Duktus die ohnehin verhärteten Fronten nur noch weiter verfestigen. Zugleich mußte die Fixierung auf die „Machtfrage“ jede Möglichkeit erschweren, die sich in den religiösen Erscheinungen und kirchlichen Bindungen ausdrückenden Sehnsüchte und Konflikte

⁶⁵ Die Kräfteverhältnisse 1919 - zur Zeit der Verfassungsgebung - waren völlig anders als bei den folgenden Reichstagswahlen. SPD (163 Sitze) und liberale DDP (75 Sitze) verfügten über eine absolute Mehrheit; ebenso hatte eine Koalition zwischen SPD und christlich-katholischem Zentrum (91 Sitze) eine absolute Mehrheit in der 421 Sitze umfassenden Nationalversammlung. Alle drei Parteien waren in den folgenden Reichstagen nicht mehr so stark vertreten:

Schon bei den Reichstagswahlen von 1920 erhielt die SPD nur noch 102, die DDP noch 39, das Zentrum kam auf 64 Sitze - alle drei zusammen auf 205 von 459 Sitzen; stark zugenommen hatten USPD (mit KPD von 22 auf 88), die Deutschnationalen (von 44 auf 71) und die DVP (von 19 auf 65 Sitze). Während in der Folgezeit die linken Parteien SPD, USPD und KPD zwischen 33 und 40 % blieben, halbierte sich der ehemals 10%-Anteil der DDP, lag das Zentrum zwischen 16 und 11 %, während die sehr konservativen bis nationalistischen Parteien von einem Anteil von 16 % in der Nationalversammlung, über 30% bei den Reichstagswahlen im Jahre 1920 auf mehr als 40 % im Reichstag anstiegen (vgl. Herbert Grundmann /Hrsg.: Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 4, 1. Teilband, Stuttgart 1973, S. 191 ff., zusammengefaßt nach Kirschbaum 1976, S. 113, Anm. 15).

⁶⁶ Insgesamt ist für die beiden großen Kirchen festzuhalten, dass sie auch weiterhin eher national bis monarchistisch eingestellt waren. Was Scholder (ders. 1986) für die evangelische Kirche feststellte, galt gleichermaßen für die katholische Kirche: „Gegenüber der neuen Demokratie hielt sie Distanz“ (ebd., S. 21 ff. und S. 31).

⁶⁷ Die u. a. in den Elternbeiräten meist recht einflußreichen *Christlich-unpolitischen Listen* etwa lehnten fast alle reformpädagogischen Bestrebungen ab, orientierten sich weiterhin an den traditionellen Werten wie Pünktlichkeit, Ordnung, Gehorsam und Unterordnung unter den Lehrer und wollten sogar das „Züchtigungsrecht“ als „letztes Mittel“ erhalten wissen, wie es der Pfarrer und langjährige Geschäftsführer des Evangelischen Elternbundes Groß-Berlin seinerzeit zusammenfaßte (vgl. Foertsch 1930, S. 51 f., zit. nach: Bach 1993a, S. 259).

der Menschen adäquat zu dechiffrieren. Eine solche Argumentation war noch ganz im orthodox-marxistischen Klassenkampfdenken verhaftet.

Es muß jedoch konstatiert werden, dass sich gegen Ende der Weimarer Republik, als sich die weltlichen Schulen stabilisiert hatten und zumindest in einigen Zentren der Arbeiterbewegung Preußens relativ etabliert waren, die ursprüngliche sprachliche Aggressivität sowie das nahezu ausschließlich negative Selbstverständnis als Kirchen- und Religionskritiker zumindest teilweise zugunsten einer moderateren Ausdrucksweise wie auch eines eher positiven humanistischen Selbstverständnisses gewandelt hatte. So wird auf dem Titel- und Werbeblatt der letzten Ausgabe der Zeitschrift *Neue Freie Schulgemeinde* in Berlin (Nr. 1/Januar 1933) mit keinem Wort mehr auf Kirche und Religion Bezug genommen. Die „geistige Befreiung“, so heißt es allgemein, könne „nur eine durch nichts Vergangenes belastete freie weltliche Erziehung und Bildung verwirklichen“ (abgedruckt in: Ebert 1990, Anlage 11, Dok. 8, S. 16). Diese partielle Aufweichung eines antireligiösen Dogmatismus in großen Teilen der weltlichen Schulbewegung muß auch als Folge einer insgesamt toleranteren Haltung und differenzierteren Sichtweise zumindest der sozialdemokratisch orientierten Freidenkerbewegung innerhalb des *Deutschen Freidenkerverbandes (DFV)* und des *Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands* zu Beginn der dreißiger Jahre gesehen werden⁶⁸.

Vor diesem Hintergrund sei bereits hier auf die weitreichende Öffnung der orthodox-marxistischen Perspektive durch den wenig später entwickelten Ansatz der frühen Kritischen Theorie und seine Weiterführung durch Erich Fromm hingewiesen. Wie Fromm, Horkheimer etc. nachweisen konnten, versteckte sich hinter dem revolutionären Pathos linker Arbeiterfunktionäre bisweilen selbst ein zur völligen Anpassung neigender „autoritärer Charakter“, dessen psychologische Nähe zum „autoritär-sadistischen Charakter“ etwa von vielen NSDAP-Funktionären erschreckend groß war (vgl. Fromm 1980a III; mehr dazu unter anderem in Kap. C.1.4.).

Der radikale freidenkerische Kurs mußte nicht nur selbstverständlich einen erbitterten kirchlichen Widerstand im ganzen Reich zur Folge haben. Die extreme Strategie führte schließlich auch zu einer Isolierung der Gruppe um Hoffmann in sozialliberalen Kreisen und gefährdete so nicht zuletzt sogar die entsprechenden schulpolitischen Beschlüsse der neuen Regierung selbst.

Die Erlasse und Vorhaben von Haenisch und besonders von Hoffmann wurden von der christlichen Öffentlichkeit als „Blitzschlag“ erlebt (vgl. Bach 1993a, S. 257). Sie lösten vor allem im Bereich der Schulpolitik eine mächtige Protestwelle auf katholischer und evangelischer Seite aus, die sich sogar zu einem kurzen, aber heftigen Kulturkampf in weiten Teilen des Reiches auswuchs: Von organisierten Elternprotesten, Pressekampagnen und einem „Hirtenschreiben der preußischen Erzbischöfe und Bischöfe“ über Proteste der Direktoren der

⁶⁸ So kam es z. B. im *Vorwärts* schon Ende 1929 zu einer „Aussprache“ zwischen religiösen Sozialisten und Freidenkern, die in dieser Form in den vorhergehenden Jahren von Seiten der meisten Freidenker nahezu undenkbar gewesen wäre. In den zwanziger Jahren hatten die meisten Freidenker, insbesondere auch in Berlin, „nur Hohn und Spott“ für die religiösen Sozialisten übrig (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 49). Eine Fürsprecherin des toleranteren Kurses war die führende Funktionärin im *Bund der freien Schulgesellschaften*, Anna Siemsen, die ansonsten jedoch zum radikal-marxistischen Flügel im „Bund“ gehörte (s. u.). Auch sie argumentierte weiter im klassisch marxistischen Sinne gegen die Religionen. Anna Siemsen ließ sich jedoch nicht nur auf eine Diskussion unter „Parteigenossen“ innerhalb der SPD ein, sondern nahm auch zur Kenntnis, dass es durchaus „Begründungen für einen religiösen Sozialismus (gebe), der auch unter den Laien schon zu recht erheblichen Gruppenbildungen geführt hat“ (Siemsen 1930, S. 63, zit. nach: Heimann/Walter, S. 54). Sie wandte sich zugleich ausdrücklich gegen die Versuche von Freidenkern (z. B. aus Berlin), die SPD-Mandate für Parteifunktionäre an den Kirchenaustritt zu binden (vgl. ebd.).

höheren Schulen in Berlin und Brandenburg bis hin zur Warnung von Regierungsbeamten aus dem Rheinland, dass dieses Vorgehen die dortigen separatistischen Tendenzen begünstige „und somit die Einheit des Reiches gefährde“ (Schmidt 1995a, S. 30), reichte die Gegenbewegung. Vielfach wurden auch die unmittelbar pädagogischen Erlaßinhalte (wie vor allem die Idee der Schülermitbestimmung) als „bolschewistisch“ bekämpft. Aber diese Kritik vor allem des Zentrums und der Deutschnationalen war meist nur vorgeschoben, worauf Bernfeld seinerzeit mit Recht hinwies. Denn in Wirklichkeit steckte auch hinter dieser Ablehnung eines pädagogischen Prinzips bei den Parteien das Motiv, „die drohende Trennung von Kirche und Staat“ zu bekämpfen (vgl. Bernfeld 1974d, S. 56).

Die Illegitimität solcher freidenkerischer Positionen stand für christlich-konservative Kreise nicht einfach außer Zweifel, sondern „sie befand sich außerhalb jeder Kultur“ (Groschopp 1997a S. 403). Besonders deutlich wird diese Haltung an der bischöflichen Stellungnahme: „Ein Staat ohne Gott, ohne Religion! Wer soll den Bestand des Staates sichern, wer die Gewissenhaftigkeit und Treue seiner Bürger, die Wahrhaftigkeit in Handel und Wandel gewährleisten? Etwa die Polizei oder die Furcht vor Strafe?... Die Ehe wird entweiht... Und eine Schule ohne Gott und ohne Offenbarung!... Eine Schule - merket wohl auf, geliebte Diözesanen - ohne Religionslehre und ohne Gottesdienst, ohne Gebet, ohne Beicht- und Kommuniionsunterricht, ohne geregelten Sakramentenempfang.“ (Hirtenschreiben der preußischen Erzbischöfe und Bischöfe vom 20. Dez. 1918, zit. in: Groschopp ebd. S. 403).

Darüber hinaus verfolgte die christliche Seite auch weiterhin einen moralischen Führungsanspruch in der Schule insgesamt. Wie sehr ein derartiger Monopolanspruch bis hinunter in die einzelnen Kirchenkreise auch der evangelischen Kirche noch immer verankert war, wurde darin deutlich, dass über den Religionsunterricht hinaus weiterhin „a l l e Unterrichtsfächer vom christlichen Geist durchweht“ sein sollten, wie es die *Christlich-unpolitische Liste* zu den Elternbeiratswahlen 1920 in Berlin-Neukölln, einem der damals wichtigsten Kampfplätze zur Weltlichkeit der Schule, formulierte (March, H1b, Bd. 1, zit. in: Bach 1993, S. 258; Hervorhebung Osuch)⁶⁹.

Der Selbstverständlichkeit des Erhalts der geistigen Führerschaft und der eigenen Machtposition der beiden christlichen Großkirchen in Staat und Gesellschaft stand auf der anderen Seite die fundamental-atheistische Strategie um Hoffmann diametral gegenüber. Verstärkt durch Widerstände aus den Reihen des rechten Flügels der Sozialdemokratie führte der massive Druck der konservativ-klerikalen Kräfte dazu, dass noch vor der Jahreswende 1918/19 u. a. die Durchführung des Erlasses über die Freiwilligkeit des Religionsunterrichts vom 29. November bis zur Entscheidung durch die preußische Nationalversammlung ausgesetzt wurde und Hoffmann zusammen mit den anderen von der USPD gestellten Volksbeauftragten am 2. Januar 1919 offiziell von seinem Amt zurücktreten mußte (Hoffmann war auf Grund einer Erkrankung bereits seit Mitte Dezember nicht mehr im Ministerium anwesend). Die Verfügung vom 27. November 1918 über das Ende der geistlichen Schulaufsicht wurde von Haenisch Mitte Februar 1919 mit der gleichen Begründung vorerst zurückgenommen⁷⁰. Mindestens ebenso wichtig für den Fortgang der Auseinandersetzungen

⁶⁹ Den pseudo-unpolitischen und extrem konservativen Charakter der weiterhin in den Schulen bzw. der Elternschaft agierenden *Christlich-unpolitischen Liste* entlarvend schrieb der Neuköllner SPD-Stadtrat für Volksbildung, Kurt Löwenstein, im Jahre 1932, es wäre gerechter, diese Gruppierung „unchristlich-politische“ zu nennen (*Der Freidenker*, Nr. 11 v. 1.6.1932; zit. nach Bach 1993a, S. 259).

⁷⁰ Zu den Erlassen und ihren Aufhebungen vgl.: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft Kunst und Volksbildung. Jg. 1918, Berlin 1918, S. 719 - 721, S. 721- 722 und S. 757-758 sowie ebd., Jg. 1919, Berlin 1919, S. 362. Vgl. dazu auch Wittwer 1980, S. 80. Haenisch blieb bis 1921 im Kultusministerium und förderte von hier aus die Volkshochschulbewegung, Elternbeiräte und die Selbstverwaltung an höheren Lehranstalten, gründete die *Akademie der*

war die Tatsache, dass von den Verhandlungen des Verfassungsausschusses zum Verhältnis zwischen Staat und Kirche die Dissidenten ausgeschlossen blieben.

Bezogen auf ein zukünftiges Fach Lebenskunde schien somit die Skepsis, die sich in einem Bericht des *Weimarer Kartells* aus dem Jahre 1918 ausdrückte, durchaus berechtigt zu sein. Darin beurteilten die Autoren trotz der einsetzenden Umwälzungen die Möglichkeiten zur Durchsetzung eines solchen Unterrichts eher zurückhaltend: „Wir dürfen allerdings kaum hoffen, dass unsere Forderung nach ‘Trennung von Schule und Kirche’ alsbald durchgesetzt wird.“ Das Erreichbare sei „die Befreiung der Dissidentenkinder vom gesamten schulplanmäßigen Religionsunterricht unter der Voraussetzung eines staatlicherseits genehmigten Ersatzunterrichts“. Die „dringlichste Aufgabe“ des Kartells bestehe jetzt in der Einigung der in ihm zusammengeschlossenen Bünde auf die Grundlinien eines solchen Unterrichts, „den man getrost ‘Religionsunterricht’ nennen“ solle, wenn „die Behörde einen ‘Moralunterricht’ nicht anerkennt“ (Tätigkeitsbericht der Geschäftsstelle des Weimarer Kartells für das Jahr 1917. In: *Monistische Monatshefte*, Leipzig, H. 2/1918, S. 27, zit. in: Groschopp 1997a S. 400). Zu einem Übereinkommen der Verbände kam es nicht mehr; ebensowenig zu Absprachen mit relevanten Politikern in der Nationalversammlung in dieser Frage.

Gleichwohl drückte sich in dieser Lagebeurteilung ein hohes Maß an Realitätssinn und Pragmatismus aus. Im Grunde bildet eine solche Regelung, nach der die Lebenskunde unter dem Oberbegriff des Religionsunterrichts firmiert, noch heute (also Ende der neunziger Jahre) mit dem Paragraphen 23 des Berliner Schulgesetzes die formalrechtliche Grundlage des Faches in Berlin (mehr dazu in Kap. B. 3.2.2.)²

An diesem kurzen, aber sehr heftigen Konflikt im Rahmen der Novemberrevolution wurde somit schon sehr früh deutlich, wie schädigend sich jede Art von Dogmatismus auf die freie und kreative Entfaltung einer säkularhumanistischen Lebenskunde auswirken mußte. Zum einen war es der Dogmatismus der Kirchen und ihren Verbündeten, der jede Art von Toleranz gegenüber Andersdenkenden und Dissidenten unmöglich machte. Zum anderen aber ließ auch die Unversöhnlichkeit radikaler Freidenker und Freireligiöser keine Möglichkeit eines Gesprächs, geschweige denn eines gütlichen Einvernehmens aller Beteiligten zu. In diesem Machtkampf zeugten sowohl die dissidentischen Denkweisen wie auch die kirchlichen Reaktionen von einer völligen gegenseitigen Fremdheit. Sie wurde auch in der Folgezeit bis in die Ära des Nationalsozialismus nicht überwunden.

Vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung von Behrens-Cobet und Reichling zu kritisieren, wonach die Politik zur Trennung von Staat und Kirche im wesentlichen „an der Absolutheit der Forderung nach christlicher Schulerziehung“ etwa durch die „kulturkämpferprobt“ katholische Kirche scheiterte. Demgegenüber habe sich das Vorgehen von „Haenisch und Hoffmann“ doch eher durch eine „maßvolle Trennungspolitik“ ausgezeichnet (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 495, kursiv ebd.). Einzig „taktisches Ungeschick und die gezielte Indiskretion weitreichender Säkularisierungspläne“ habe die Gegenwehr der christlichen Seite „hier und da unterstützt“ (ebd.).

Zweifellos waren die November-Erlasse von Haenisch und Hoffmann keineswegs etwa als „Konfrontationskurs“ zu bezeichnen, sondern entsprachen voll und ganz den Ansprüchen eines demokratischen und liberalen Rechtsstaates. Doch sie sind eben nicht zu trennen von den sehr viel weitergehenden, radikalen Säkularisierungsplänen - unabhängig davon, ob diese lediglich durch „Indiskretion“ schnell bekannt wurden. Entscheidend ist der Gesamttenor der Vorhaben. Dieser scheint auch auf der radikalen freireligiösen Seite - und eben nicht nur auf der christlichen Seite - eher von einem Geist der Absolutheit und der Kompromißunfähigkeit

Arbeit, die Hochschule für Politik in Berlin und richtete an der Universität Münster Gewerkschaftskurse ein (vgl. Groschopp 1997a, S. 403, Anm. 89)



geprägt gewesen zu sein. So jedenfalls wurde es auch an der Basis der Freidenker- und weltlichen Schulbewegung gesehen. Insofern neige ich zur Einschätzung von Groschopp, der die Strömungen, wie sie sich hier in der Gruppe vor allem um Hoffmann zeigten, als „fundamentalistische Freidenker“ qualifiziert und ihnen ein hohes Maß an Mitverantwortung für die Schärfe und Unversöhnlichkeit zuspricht (Groschopp 1997a, S. 398).

Es ist in diesem Konflikt allerdings zu berücksichtigen, mit welchen historischen Erfahrungen die radikalen freigeistigen Kräfte in „die Schlacht“ zogen: Kirchlich-religiöse Dominanz und Bevormundung waren für sie keine abstrakten Formeln. In der Regel war ihre gesamte Biographie davon geprägt. Fast alle namhaften Dissidenten hatten in ihrem Leben mehr oder weniger große Nachteile aufgrund ihrer weltanschaulichen Orientierung erleiden müssen - von Karriereknicks und Berufsverboten über gesellschaftliche Ächtung bis hin zu polizeilichen Verfolgungen reichte die Palette dissidentischer Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte. Insofern ist die Radikalität vieler damaliger Freidenker subjektiv nachvollziehbar. Objektiv gesehen bleibt sie jedoch eine Strategie, die weder zu einem Geist der Toleranz und Liberalität paßt noch letztlich zum Erfolg im Sinne einer demokratischen und neutralistischen Trennungspolitik von Staat und Kirchen im oben beschriebenen Sinne führte. An diesem Dilemma wird die Größe der Aufgabe deutlich, auch unter komplizierten äußeren Bedingungen den eigenen freidenkerisch-humanistischen Maßstäben treu zu bleiben ohne sich dabei zu verhärten oder gar an den Verhältnissen zu verzweifeln.

Langfristig erfolgversprechender schien demgegenüber schon damals die Strategie des *Weimarer Kartells* zu sein. Mit seiner Forderung nach Trennung von Kirchen bzw. Weltanschauungsverbänden und Staat einerseits und Gleichbehandlung von Kirchen und anderen Weltanschauungsverbänden andererseits entwarfen die Autoren schon sehr früh ein Konzept, das freidenkerische und sozialliberale Prinzipientreue, Toleranz- und Dialogfähigkeit sowie Pragmatismus auf intelligente und weitsichtige Weise miteinander verbanden.

Es sei bereits hier darauf hingewiesen, dass sich dieser gesamtgesellschaftliche Konflikt als Folge eines mehrfachen Dogmatismus in ähnlicher Weise nochmals *innerhalb* der freidenkerischen Bewegung gegen Ende der Weimarer Republik wiederholen und für die weltlichen Schulen fatale Auswirkungen haben sollte. 1929 gelang es einer radikalen linkssozialistisch-kommunistischen Gruppe aus dem Ruhrgebiet unter maßgeblicher Unterstützung der aus Italien stammenden „Galionsfigur der deutschen und europäischen Linkssozialisten seit 1925“ (Heimann/Walter 1993, S. 289) und zeitweiligen Sekretärin der Kommunistischen Internationale, Angelika Balabanoff, die wichtigste außerstaatliche Organisation der weltlichen Schulen und des Lebenskundeunterrichts, den *Bund der freien Schulgesellschaften*, zu majorisieren. Mit ihrem Elitegedanken, die „revolutionäre Avantgarde“ auch auf dem „Kampffeld“ des Schulwesens zu sein, trieben die radikalmarxistischen und freidenkerischen Eiferer die weltlichen Schulen in dieser Phase in eine absolute gesellschaftliche Außenseiterposition; und ihr Stil, ideologische Widersacher in den eigenen Reihen des „Renegatentums, des Verrats, des Abfalls von der rechten... Linie“ zu bezichtigen, trug geradezu „Züge des Gegners, der Kirchen“ selbst (vgl. ebd. S. 181; mehr dazu weiter unten).

Vor diesem Hintergrund ist im Vorgriff auf spätere Kapitel auch auf entsprechende Warnungen von Erich Fromm hinzuweisen. Denn bereits in dieser kurzen und entscheidenden Phase des Kulturkampfes im Rahmen der Novemberrevolution bestätigte sich die große Gefahr, vor der Fromm die humanistischen Bewegungen insgesamt immer wieder warnte: vor Dogmatismus und Sektierertum. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Fromm ursprünglich selbst sowohl ein orthodoxer Jude als auch ein orthodoxer Freudianer war, und in gewisser Hinsicht Ende der zwanziger Jahre auch zu bestimmten orthodox-marxistischen Verengungen neigte, wenngleich

er im Rahmen des Frankfurter *Instituts für Sozialforschung (IfS)* unter Max Horkheimer gerade auch die Orthodoxie des Marxismus zu überwinden versuchte. Es gelang Fromm vor allem aus diesem Arbeitszusammenhang heraus, in der Folgezeit alle solche Formen des Fundamentalismus und Dogmatismus zu überwinden, ohne den humanistischen Gehalt der zugrundeliegenden Ideen über Bord zu werfen.

So warnte er etwa bei seinen Gedanken über *Wege aus einer kranken Gesellschaft* (1955a IV, S. 175 ff.) ausdrücklich vor den „Gefahren des Dogmatismus“, z. B. im Rahmen marxistischer Vorstellungen, und bezog sich dabei u. a. auf einen entsprechenden Brief des französischen Frühsozialisten Proudhon an Marx selbst (vgl. ebd. S. 176). Aber auch den orthodoxen Freudianern warf er nach seiner Abwendung von der Triebtheorie immer wieder deren „autoritären und fanatischen Charakter“ vor (1959a VIII, S. 214). Mit ihrem „messianischen Erlösungsideal“ und der „Idolisierung der Person Freuds“ sei die psychoanalytische Bewegung zu einer „quasi-religiösen Bewegung geworden“, die am Ende zu einer „verfestigten Bürokratie“ geführt und dadurch die ursprüngliche Kreativität und Radikalität der psychoanalytischen Lehre verloren habe (ebd.). Mit ähnlicher Zielrichtung kritisierte Fromm im Übrigen auch „die Auswirkungen eines triebtheoretischen ‘Radikalismus’“ seines langjährigen Kollegen Herbert Marcuse (vgl. 1955b VIII, S. 113 ff.).

Das Festhalten Erich Fromms an einer radikalen humanistischen Kritik an gesellschaftlichen Fehlentwicklungen ohne dabei in Dogmatismus und Sektierertum zu verfallen, kann daher als eine wichtige Richtschnur auch für die heutige *Humanistische Lebenskunde* dienen.

Nationalversammlung und Weimarer Schulkompromiß

Das Recht konfessionsloser Eltern auf eine säkulare Alternative zum Religionsunterricht konnte in der Weimarer Republik nur unter sehr komplizierten Bedingungen und nur in zähen und bisweilen verbissenen Auseinandersetzungen durchgesetzt werden. Die Ursachen für den schwierigen Start und die bis 1933 schul- und verfassungsrechtlich sehr unsicheren Entwicklungsbedingungen dieser Alternative in Form der Lebenskunde waren hauptsächlich in den Verhandlungsergebnissen zur ersten demokratischen Reichsverfassung („Weimarer Schulkompromiß“) sowie in dem Nichtzustandekommen eines Reichsschulgesetzes begründet. Die Wahlen zur verfassungsgebenden Nationalversammlung im Januar 1919 hatten den beiden sozialdemokratischen Parteien SPD und USPD keine Mehrheit gebracht. Zudem tendierten Teile der USPD zur gerade gegründeten KPD. Bei den nun folgenden Verfassungsberatungen favorisierte die SPD weiterhin die weltliche Schule ohne Religionsunterricht und ohne entsprechende Alternativangebote, die liberale DDP die christliche Gemeinschafts- oder Simultanschule und das katholische Zentrum die alte christliche Konfessionsschule. Da die Sozialdemokraten in der Regierungsverantwortung um außenpolitischen Konsens (Versailler Vertrag) und sozialpolitische Gestaltungsspielräume (z. B. beim Arbeitsrecht) fürchteten, rückten sie nun von ihren ursprünglichen radikalen schulpolitischen Forderungen in dieser Frage ab. Die weltanschaulich-religiöse Ausgestaltung der Volksschule war zur Verhandlungsmasse geworden.

Zwar wurde mit Konrad Haenisch am 25. März 1919 innerhalb der ersten demokratischen Regierung des Landes Preußen ein Freidenker mit dem Schulwesen betraut. Doch erwies sich auf Reichsebene vor allem durch die Hereinnahme des katholischen Zentrums in die übrige Regierungskoalition aus SPD und DDP die konsequente Verweltlichung des Schulwesens als

nicht mehr durchsetzbar ⁷¹. Im Ergebnis entstand jener umstrittene „Weimarer Schulkompromiß“, den Haenisch als „nationales Unglück“ bezeichnete (vgl. Landé 1928, S. 112, zit. nach Kirschbaum 1976, S. 29) ⁷². Denn in der Praxis blieb durch ihn die alte preußische Konfessionsschule im Wesentlichen unangetastet.

Die neue Verfassung sah zwar in Art. 146 (1) als zukünftige Regelschule die konfessionsübergreifende Gemeinschafts- oder Simultanschule vor. Und Art. 146 (2) eröffnete zugleich die Möglichkeit, auf Antrag der Erziehungsberechtigten „Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung“ - und damit auch dezidiert weltliche bzw. freidenkerisch ausgerichtete Schulen - einzurichten. Nach Art. 149 aber blieb Religionsunterricht „ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen“. Vor allem sollte die praktische Umsetzung der Verfassungsziele in Art. 146 (2), also die Einrichtung von weltlichen Schulen, ausdrücklich einem noch zu verabschiedenden „Reichsschulgesetz“ vorbehalten bleiben. Bis dahin aber mußte es nach dem sog. „Sperrparagraphen“ des Art. 174 bei der „bestehende Rechtslage“ bleiben - und das war für Preußen das vordemokratische „Volksschulunterhaltungsgesetz“ aus dem Jahre 1906 mit der christlichen Bekenntnisschule - ein Gesetz, bei dessen Zustandekommen der Einfluß des Vatikan eine nicht unerhebliche Rolle gespielt hatte ⁷³ ! Da es aber nie zu einem neuen Reichsschulgesetz in der Weimarer Republik kam, waren dissidentische Eltern, Lehrer und Schüler während dieser gesamten Zeit genötigt, gegenüber der Schul- und Kultusbürokratie sowie gegen den z. T. erbitterten Widerstand konservativ-klerikaler Kreise um ihre Rechte zu kämpfen, oftmals sogar mit den Mitteln des Schulboykotts und -streiks ⁷⁴.

Dabei kam ihnen zumindest indirekt die in der Verfassung deutlich verbesserte Stellung ihrer Organisationen zu Gute. Denn erstmals in der deutschen Geschichte wurden in Art. 137 (7) „den Religionsgemeinschaften...“ die Vereinigungen gleichgestellt, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen“. Freigeistige Verbände konnten damit wie die Kirchen z. B. auch die Körperschaftsrechte für sich erwirken. Für unsere Thematik ist diese Gleichstellung von Kirchen und Weltanschauungsverbänden auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil u. a. der gesamte Artikel 137 der Weimarer Reichsverfassung in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland übernommen wurde (vgl. Art. 140 GG) und damit eine wichtige verfassungsrechtliche Grundlage für die

⁷¹ Im übrigen konnte auch ein preußischer Minister wie Haenisch keineswegs frei und ungehindert seine politischen Vorstellungen umsetzen. So mußte er sich nicht nur mit dem Koalitionspartner Zentrum einigen. Er hatte darüber hinaus auch Rücksicht auf den ihm zur Seite gestellten christlichen Staatssekretär, den Prälaten Rudolf Wildermann, zu nehmen.

⁷² Viele Proteste kamen nicht zuletzt aus der Lehrerschaft. Der Vorstand des Sächsischen Lehrervereins erklärte den Tag der Verkündung der Verfassung zum „Trauertag für die deutsche Schule und ihre Lehrer“, „Enttäuschung und Entrüstung“ sprach die Vertreterversammlung des Schlesischen Lehrervereins aus und ebenso kritisierte der Hauptausschuß der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands den Kompromiß (vgl. Rosin 1920, S. 61 f., zit. nach Kirschbaum 1976, S. 29).

⁷³ Dem Schulunterhaltungsgesetz von 1906 gingen langjährige Auseinandersetzungen zwischen katholischer und evangelischer Kirche bzw. dem Zentrum, den Nationalliberalen und Konservativen voraus, die bis in die Anfänge des Kulturkampfes in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts reichten. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gesetz aus den monarchistischen Zeiten bildete eine entsprechende Einigung zwischen Bismarck und dem Vatikan (vgl. Franz 1954, S. 267 ff., zit. nach: Kirschbaum 1976, S. 83).

⁷⁴ Entwürfe für ein Reichsschulgesetz sind zwar in den Jahren 1921, 1925, 1926 und 1927 beraten worden, fanden jedoch keine Mehrheit im Reichstag und waren auch stets außerparlamentarisch umstritten. Federführend beteiligt war die SPD nur am ersten Entwurf, denn von 1925 bis 1928 gehörte sie den Reichsregierungen nicht an; sie versuchte aber, über die preußische Regierung aus SPD, Zentrum und DDP ihren Einfluß im Reichsrat, der Ländervertretung, geltend zu machen (mehr dazu vgl. Kirschbaum 1976, S. 30 - 48).

Einführung der Lebenskunde in Trägerschaft der Weltanschauungsgemeinschaft der Freidenker in der Berliner Schule der Nachkriegszeit bildete (mehr dazu in Kap. B. 3.2.1.).

Kirchenaustrittsbewegung, „Sammelklassen“ und „freie weltliche Schulbewegung“

Die Kämpfe kirchenferner Eltern, Schüler und Lehrer für die Einrichtung weltlicher Schulen ohne Religionsunterricht bzw. mit einer säkularen Alternative in Form der Lebenskunde sind in der Literatur meist unter dem Begriff der „freien weltlichen Schulbewegung“ bekannt (vgl. z. B. Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 485 ff.)⁷⁵. Dabei ist nochmals an die bereits erwähnte jahrzehntelange Nichtbeachtung und Ausgrenzung dieser Bewegung aus der bundesdeutschen Forschung zu erinnern, obwohl diese Bewegung durchaus z. B. „einen nennenswerten Beitrag zur Kulturpolitik der Arbeiterparteien und zur reformerischen Gegensozialisation geleistet hat“, wie es Behrens-Cobet und Reichling noch recht zurückhaltend formulieren (vgl. ebd. S. 486, zu Fragen der Forschungsmethode s. u.).

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass sich die weltliche Schulbewegung nicht nur auf die Frage des Religionsunterrichtes und einer weltlichen Alternative beschränkte. Sie verstand sich vielmehr von Anfang an als reformerische Strömung, welche die Schule als Ganzes im Blick hatte. Daher waren viele ihrer Sprecher und Funktionäre zugleich Mitglieder im *Bund Entschiedener Schulreformer*, der 1919 u. a. von dem linkssozialdemokratischen Realschullehrer und Bildungspolitiker Paul Oestreich⁷⁶ (1878 - 1958) sowie dem Oberstudiendirektor und Schulreformer Fritz Karsen (1885 - 1951) in Berlin gegründet wurde (zu Fritz Karsen s. u.). Hauptziele der zumeist sozialistischen Schulreformer waren: Einheitlichkeit und Weltlichkeit des Schulwesens, größtmögliche Förderung aller Anlagen des Einzelnen, Erziehung durch die Gemeinschaft, Gleichwertigkeit handwerklich-technischer, musischer und intellektueller Fähigkeiten, kollegiale Schulverfassung, Elternbeiräte und Schulgemeinden (vgl. Ellerbrock 1992, S. 48; mehr dazu weiter unten).

Am erfolgreichsten war die „freie Schulbewegung“ in industriellen Ballungsgebieten wie dem Ruhrgebiet, dem mitteldeutschen Raum (z. B. in Braunschweig und Halle) oder in Berlin. Sie wurde im Wesentlichen eingeleitet durch eine massive Kampagne zur Abmeldung vom Religionsunterricht, welche durch Art. 149 (2) nun auch verfassungsrechtlich möglich war. Auch Lehrer konnten demnach erstmals die Erteilung von religiösem Unterricht und religiösen Handlungen (z. B. Schulgebete) ablehnen. Reichsweit nahmen ca. 8000 und in Preußen ca. 1.150 Lehrerinnen und Lehrer dieses Recht in Anspruch (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 488). Die Abmeldebewegung wurde anfangs vor allem durch die der SPD und USPD nahestehenden *Vereinigung sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen* sowie von Freidenkerorganisationen und der USPD und KPD forciert. Die SPD als Gesamtpartei hielt sich in dieser Phase jedoch auffällig zurück. Sie hatte sich mittlerweile von einer den Staat radikal ablehnenden zur größten der nun staatstragenden deutschen Parteien gewandelt. Infolgedessen interpretierte sie ihre traditionelle Programmatik „Religion ist Privatsache“ nicht mehr nur unter dem Aspekt der strikten Trennung von Staat und Kirche, sondern legte sich darüber hinaus eine recht weitgehende weltanschauliche Zurückhaltung auf.

⁷⁵ „Weltliche“ oder „Freie Schulen“ sind nicht die einzigen von mir verwendeten Termini für denselben Schultyp. Meine begriffliche Inkonsequenz spiegelt die zeitgenössische Perspektivenvielfalt wider.

⁷⁶ Paul Oestreich war nach 1945 u. a. als kommunistischer Hauptschulrat im bürgerlich-konservativen Zehlendorf maßgeblich am Zustandekommen der „Berliner Einheitsschule“ im Schulreformgesetz von 1947/48 beteiligt. Wesentlichen Anteil hatte er u. a. in der Fixierung der Trennung von Schule und Kirche (vgl. Ellerbrock 1992, S. 209; mehr dazu in Kap. B. 3.2.2.).

Eine nicht unerhebliche Rolle spielte dabei die Tatsache, dass zunehmend auch - zumeist protestantische - Pfarrer, Religionslehrer und Professoren in die SPD eintraten, die den 1926 gegründeten *Bund der religiösen Sozialisten Deutschlands (BRSD)* im Wesentlichen anleiteten⁷⁷. Mit seinen bis zu 30.000 Mitgliedern, die hauptsächlich aus organisierten Sozialdemokraten oder Sympathisanten der SPD bestanden, war der *BRSD* gegen Ende der zwanziger Jahre bereits als eine sozialdemokratische Vorfeldorganisation zu betrachten. Maßgeblich beeinflusst wurde diese Bewegung durch den religiös-sozialistischen „Berliner Kreis“ unter Führung von Paul Tillich. Tillich wiederum war einer der wichtigen Bezugsautoren von Erich Fromm z. B. im Rahmen von dessen Marx-Interpretation (vgl. z. B. Fromm 1961b V, S. 368, 370, 377 und 383)⁷⁸. Der neue SPD-Kurs war zugleich ein wichtiger Grund, warum sich viele sozialdemokratische Freidenker der 1917 gegründeten USPD anschlossen, darunter Konrad Beißwanger (vgl. Anm. 56) sowie der spätere Vorsitzende des Deutschen Freidenkerverbandes (DFV), Max Sievers (zur Person Sievers siehe weiter unten). Im weiteren waren nun zunehmend lokale Parlamente und Behörden bereit, dem Elternwillen nach Abmeldung vom Religionsunterricht entgegenzukommen. So setzten sich etwa im Berliner Raum die Schuldeputationen einiger Gemeinden dafür ein, die Religionsstunden an den Schluß des Unterrichts zu legen - eine Maßnahme, die auch gegenwärtig von vielen Rektoren in Berlin, entgegen der entsprechenden Ausführungsbestimmungen zum Schulgesetz, aus pragmatischen Gründen bevorzugt wird und die immer wieder zu Kontroversen führt. Andere Schuldeputationen gingen noch weiter und wollten die frei werdenden Religionsstunden anderweitig nutzen (vgl. Schmidt 1995a, S. 33).

Neben Bestrebungen, diese Stunden anderen Fächern zuzuschlagen, forderten vor allem freigeistig orientierte Eltern, Pädagogen und Politiker, eine inhaltliche Alternative zu schaffen. Die Forderung nach einem „Ersatzunterricht in allgemeiner Religionskunde und in Morallehre (sittliche Lebenskunde, Gemeinschaftskunde)“ (Witte 1920, S. 20) wurde zunächst damit begründet, dass die bestehenden christlichen Konfessionsschulen den Anforderungen einer modernen ethischen Erziehung nicht genügten. „Die Notwendigkeit eines besonderen Moralunterrichts scheint uns unbestreitbar, solange nicht der Gesamtunterricht auf die sittliche Willensbildung und Schaffung ethischer Gesinnung bei Kindern auf der Grundlage einer allgemein anerkannten, natürlichen Moral eingestellt ist“, formulierte z. B. der Vorstand der

⁷⁷ Bereits 1906 hatte Karl Kautsky, Marxist und seinerzeit einflußreicher Theoretiker der SPD, in einer Art parteioffiziösen Stellungnahme betont, dass aus der Sicht der Partei es durchaus möglich sei, „gleichzeitig gläubiger Christ und Sozialdemokrat zu sein“. Denn die Kirche sei nicht nur „Werkzeug der Klassenherrschaft“, sondern entspreche „auch heute noch starken Bedürfnissen breiter Massen“ (Kautsky 1906, S. 8 und 19, zit. nach: Heimann/Walter S. 42).

⁷⁸ Das Selbstverständnis der religiösen Sozialisten war während der Weimarer Republik wesentlich von der Auseinandersetzung um die vielfach noch ungelöste „soziale Frage“ sowie den existentiellen Erschütterungen durch den I. Weltkrieg geprägt. Sie wollten den auf SPD und KPD bezogenen „ökonomischen Sozialismus... vertiefen zum ethischen und religiösen Sozialismus“ (vgl. Otto Koch in: *Blätter für religiösen Sozialismus*, H. 5/1921, zit. nach: Heimann/Walter 1993, S. 17). Organisationspolitisch müssen nach Rudloff deutliche regionale Unterschiede „etwa in der Mainlinie“ berücksichtigt werden. Während v. a. in Thüringen, Sachsen und Berlin Freidenker einen „bestimmenden Einfluß“ auf die Haltung der Parteigremien ausübten, gab es im Süden, in Bayern, Baden, Hessen und dem Rheinland auf Grund der stärkeren kirchlichen Verankerung vieler Arbeiter eine größere Dialogbereitschaft und deutliche Sympathie für religiös-sozialistische Bestrebungen (vgl. Rudloff 1991, S. 78). Innerkirchlich blieb die Bewegung insgesamt eine minoritäre Erscheinung. Die Wählerzahlen bei Kirchenwahlen gaben allerdings einen Hinweis auf ihren bis 1933 wachsenden Einfluß, insbesondere in Südwestdeutschland. So erhielten ihre Listen etwa in Stuttgart im Jahre 1931 immerhin über 20.000 Stimmen gegenüber den ca. 96.000 Stimmen für die Orthodoxen und ca. 69.000 Stimmen für die Liberalen (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 75, dort weitere Angaben). Von vielen Freidenkern wurden die religiösen Sozialisten bis zu Beginn der dreißiger Jahre meist bekämpft oder gar mit Spott bedacht (mehr zum *BRSD* vgl. die ausführlichen Analysen in Rudloff ebd., S. 39 ff. sowie in Heimann/Walter 1993, S. 13 ff.).

Arbeitsgemeinschaft der Freigeistigen Verbände Düsseldorf in einer Eingabe vom 31.3.1919 an den preußischen Kultusminister (PGS, Rep. 76-VII neu, Sekt. 1B-I, Nr. 37, Bd. 7, zit. nach Schmidt 1995a, S. 33)⁷⁹. An diesen Formulierungen wird deutlich, dass die konzeptionellen Überlegungen zu diesem Zeitpunkt in der Regel noch recht offen waren und sich eher an einer allgemeinen Ethik orientierten als an einer dezidiert freidenkerisch-atheistischen oder gar atheistisch-sozialistischen Weltanschauung.

Die verstärkten Abmeldungen vom Religionsunterricht müssen zugleich im Zusammenhang mit der gesellschaftlich wesentlich bedeutenderen Kirchengaustrittsbewegung jener Jahre gesehen werden. So verließen von 1919 bis 1932 jährlich im Durchschnitt über 180.000 Personen die Kirche, davon alleine zwei Drittel in Preußen mit einem deutlichen Übergewicht auf der protestantischen Seite (vgl. Kaiser 1981, S. 38 und 345 ff.). Nach Kaiser war dies ein „ungeheurer Anstieg“ (ebd.)⁸⁰ und keineswegs vor allem der Überzeugungsarbeit freidenkerischer und marxistischer Organisationen zuzuschreiben, wie man vermuten könnte. Zwar sahen nach der Normalisierung der politischen Verhältnisse vor allem die KPD und USPD den Kirchengaustritt auch als Mittel um zusätzliche Kräfte für die Revolutionierung der Arbeiterschaft zu aktivieren. Und auch die politischen bzw. radikalen Freidenker waren angesichts der für sie unbefriedigenden Kirchenartikel der neuen Verfassung nur allzu gerne bereit, in und mit beiden Parteien antikirchliche Kampagnen durchzuführen – so kritisierte man beispielsweise die Regelung, dass in Art. 137 (5) die Körperschaftsrechte der Kirchen unangetastet blieben.

Gleichwohl ist zu konstatieren, dass es sich bei der Austrittsbewegung in der Mehrzahl vielmehr um den – aus vielerlei Motiven heraus – eigenständigen Entschluß bestimmter Bevölkerungsschichten handelte, sich von den Kirchen abzuwenden⁸¹. Nach Kaiser kann nur eine Kombination verschiedener Deutungsperspektiven die Hintergründe durchsichtig werden lassen: „Die nicht zuletzt aus dem politischen Verhalten der Kirchen selbst resultierende allgemeine Religions- und Glaubenslosigkeit, besonders in den Unterschichten, und die verbreitete Ansicht, nach dem Ende des unseligen Krieges und dem Bruch des ehemals engen Bündnisses von Thron und Altar habe die Kirche endgültig abgewirtschaftet, werden ebenso zu berücksichtigen sein wie die optimistische Zuversicht, der neue demokratische und vermeintlich auch sozialistische Staat benötige jene Stabilisierungs- und Integrationselemente nicht mehr, die für die wilhelminische Ära so charakteristisch waren“ (Kaiser 1981, S. 42, mehr zur Kirchengaustrittsbewegung bis 1933 vgl. ebd., S. 43 – 53).

Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand ist diese Einschätzung Kaisers von erheblicher Bedeutung. Denn der darin beschriebene gesellschaftliche Klimawandel dürfte in hohem Maße dazu beigetragen haben, dass es trotz fehlender verfassungsrechtlicher und schulgesetzlicher Grundlagen, sowie einer weiterhin konservativ bis monarchistisch eingestellten Ministerialbürokratie, in der Praxis schließlich doch zur Einrichtung weltlicher Schulen mit der Alternative Lebenskunde kommen konnte. Alleine das Engagement freidenkerisch-sozialistischer Eltern und Lehrer hätte dazu wohl kaum ausgereicht. Wo sich dieser Wandel im

⁷⁹ Zur Arbeitsgemeinschaft gehörten auf Reichsebene später neben mehreren freigeistigen Verbänden auch der *Bund der freien Schulgesellschaften* als wichtigste Trägerorganisation der weltlichen Schulbewegung (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 358).

⁸⁰ Rudloff relativiert derartige Quantifizierungen mit seinem Verweis auf die Tatsache, dass nach 1918 insgesamt nur 3 – 4 Prozent der Gesamtbevölkerung den Kirchen den Rücken kehrten. Zudem müsse man die enormen regionalen Unterschiede z. B. zwischen dem Norden und dem Süden Deutschlands, sowie zwischen großstädtischen und ländlichen Gebieten berücksichtigen (vgl. Rudloff 1991, S. 173).

⁸¹ Dies wurde selbst von führenden Köpfen der proletarischen Freidenker (*GpFD*) wie dem Gothaer Lehrer Walter Lindemann bestätigt. Er führte die Gründe in erster Linie auf die Erschütterungen der Staatsreform 1918 zurück (vgl. Lindemann, Walter und Anna 1926, S. 18 und 24, zit. nach: Kaiser 1981, S. 42, Anm 41).

politisch-kulturellen Klima am stärksten vollzogen hatte, war freilich die Austrittsagitation ebenfalls am erfolgreichsten.

Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichem Klimawandel, Kirchenaustrittsbewegung und weltlicher Schulbewegung wurde daher insbesondere in den Zentren der Arbeiterbewegung sichtbar. Ein herausragendes Beispiel hierfür bildete der Berliner Bezirk Neukölln, der neben Düsseldorf wohl wichtigsten Hochburg der weltlichen Schulbewegung überhaupt. Hier „wurde der Kirchenaustritt als sicherstes Mittel zur Durchsetzung der weltlichen Schule an... Anschlagssäulen propagiert“, wie aus einem zeitgenössischen Dokument hervorgeht (EZA 7/3997, zit. in: Bach 1993a, S. 258). In Neukölln erreichte die Austrittsbewegung bereits im Herbst 1919 einen Höhepunkt, so dass die Zahl der Dissidenten mit 23.000 die der Katholiken überstieg. 1933 führte der Bezirk mit einem Anteil von ca. 23 Prozent Konfessionsloser die Spitze in Berlin an - zum Vergleich waren es in den Stadtbezirken Prenzlauer Berg 17 Prozent, Spandau und Tempelhof etwa 12 Prozent und in Berlin-Zehlendorf zum gleichen Zeitpunkt nur ca. 6 Prozent Konfessionslose.

Eine Übersicht für das Jahr 1925 bezogen auf einzelne Städte und Gebiete im Deutschen Reich ergab folgende Zahlenverhältnisse: In Hamburg und Bremen wurden je 6,8 Prozent, in Sachsen 5,4 Prozent und in Thüringen 4,4 Prozent Dissidenten ermittelt, während im Deutschen Reich der Anteil der Konfessionslosen 1925 bei nur 2,4 Prozent lag. In Berlin hingegen zählte man 1925 8,8 Prozent Dissidenten (vgl. Ebert 1990, Anlage 7, Übersicht 1 und 2, S. 2 und 3, zu Berlin vgl. auch Richter 1981, S. 102). Somit war Berlin als die Hochburg und Berlin-Neukölln gewissermaßen als die „Speerspitze“ der dissidentischen Bewegung anzusehen. Das wurde sowohl von den extrem konservativen Kräften innerhalb der evangelischen Kirche wie auch auf Seiten der Kommunisten so gesehen⁸². Dissidentische Bewegung und weltliche Schule bzw. Lebenskunde, sozialistische Erziehungsideale und Reformpädagogik waren hier auf das Engste miteinander verknüpft. Mit seinem herausragenden Anteil an weltlichen Schulen - fast ein Viertel aller Neuköllner Schüler besuchte Ende der zwanziger Jahre diese Schulform (s. u.) - fokussierten sich in diesem Bezirk somit fast alle gesellschafts- und bildungspolitischen, schul- und verfassungsrechtlichen, didaktischen und pädagogischen Fragen der Lebenskunde wie in einem Brennglas.

Unter dem Aspekt der pädagogischen Geschichtsforschung weist Bruno Schonig daher mit Recht auf die Begrenztheit einer vornehmlich geistesgeschichtlichen Historiographie der Reformpädagogik hin, wie sie etwa von Herman Nohl repräsentiert wird (vgl. Nohl 1988). Durch ihre „weitgehend ideengeschichtliche Typologisierung“ sei sie kaum in der Lage, „ein

⁸² Die „Avantgarderolle“ Neuköllns in diesem Zusammenhang kommt auch in einem Brief des geschäftsführenden Pfarrers der Ev. Stadtkirchengemeinde Neukölln, Heinrich Kriele, an den Ev. Oberkirchenrat vom 11. November 1920 zum Ausdruck: „Die Kirchengemeinde Neukölln steht, wie dem Evangelischen Oberkirchenrat bekannt ist, in sehr schwerem Kampfe. Im Neuköllner Stadtparlament hat die sozialdemokratie die Mehrheit. Das Komitee 'Konfessionslos' hat in Neukölln seinen Hauptsitz, es arbeitet mit der Parteileitung der U.S.P.D. Hand in Hand. Es werden keine Kosten und Mittel gescheut, um gegen die Kirche zu hetzen und zu schüren, um die Austrittsbewegung im Fluß zu halten. Wir wehren uns so gut wir können. Wir kämpfen den guten Kampf des Glaubens gegen den Unglauben. Der gegnerischen Arbeit ist aber ein Erfolg nicht abzuspochen... Alle der Kirche feindlichen Maßnahmen werden zuerst in Neukölln probiert... Auch in der Errichtung der weltlichen Schulen geht Neukölln voran, so dass sich hier das spöttische Wort gebildet hat 'Neukölln in der Welt voran'“ (EZA 7/11742, zit. in: Bach 1993a, S. 257).

Auf kommunistischer Seite betonte Fritz Ausländer, Berliner Studienrat und Leiter der Kulturzentrale der KPD, dass die Förderung des Klassenkampfes in der Schule („Schulkampf“) auf Grund einer sozialistischen Mehrheit, bzw. einer starken KP-Fraktion in der Neuköllner Stadtverordnetenversammlung, sowie einer „proletarisch-revolutionär gesinnten und organisierten Lehrerschaft... am ehesten in Neukölln“ zu führen sei (vgl. Ebert 1990, S. 95).

realistisches Bild“ reformpädagogischen Wirkens gerade in Städten wie Berlin zu vermitteln (Schonig 1989, S. 41). Es sei daher an die Forderung Schonigs erinnert, die drei Ebenen der politisch-gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen

- eines besonderen *sozial*-pädagogischen und nicht allein *schul*-pädagogischen Verständnisses
- sowie eines regional- und
- personengeschichtlichen Untersuchungsansatzes zu verbinden (vgl. ebd. S. 39 f.).

Die vorliegende Arbeit orientiert sich weitgehend an dieser Forschungsmethode (vgl. auch die methodologischen Vorbemerkungen zu diesem Kapitel). Zum Verständnis der überdurchschnittlichen Bedeutung der weltlichen Schulbewegung in solchen Brennpunkten wie Neukölln ist daher notwendigerweise auch die besondere personelle Konstellation auf den verschiedenen Ebenen der Schul- und Bildungspolitik jener Jahre zu berücksichtigen:

Die Leitung des preußischen Kultusministeriums hatte mehrere Jahre lang der Dissident und Sozialdemokrat Haenisch; alle Berliner Stadtschulräte jener Zeit – insbesondere Kurt Löwenstein (s. u.), Wilhelm Paulsen⁸³ und Jens Nydahl⁸⁴ – waren engagierte sozialistische Pädagogen, die vor allem im Rahmen des *Bundes Entschiedener Schulreform* die Konfessionsschule ablehnten und eine sozialemanzipatorische Gemeinschaftserziehung protegerten; nachdem Kurt Löwenstein im Zuge einer beispiellosen Hetzkampagne gegen den „roten Juden“ nicht in seinem Amt als gewählter Oberstadtschulrat bestätigt wurde, übernahm er 1921 als Stadtrat die Verantwortung für das Volksbildungswesen im Bezirk Neukölln; und die Direktoren der weltlichen Schulen in Neukölln: wiederum waren ebenfalls meist engagierte sozialistische Schulreformer, wie etwa der bereits in Hamburg als profiliertes Reformpädagoge bekannt gewordene Leiter der 32. weltlichen Schule in der Neuköllner Rütli-Straße, Adolf Jensen⁸⁵, oder der auch über Deutschland hinaus bekannt gewordene Oberstudiendirektor Fritz Karsen (s. u.). Die Idee der weltlichen Schule mit ihrem Alternativangebot der Lebenskunde war somit in Zentren wie Berlin-Neukölln über einen längeren Zeitraum hinweg sowie durch alle vier Verantwortungsebenen hindurch (Ministerium, Stadt, Stadtbezirk, Schule) eingebettet in ein reformpädagogisches und demokratisch-sozialistisches Gesamtkonzept von Schule und Erziehung.

Eine herausragende Rolle für die weltliche Schulbewegung insgesamt kam Kurt Löwenstein (1885 - 1939) zu. Er hatte zum einen zwölf Jahre lang die Funktion des Stadtrates für Volksbildung in Neukölln bis zu seiner Amtsenthebung durch die Nationalsozialisten 1933 inne; zum anderen war er als Theoretiker wie politischer Organisator auch reichweit einer der

⁸³ Paulsen war vor seiner Amtsübernahme bereits in Hamburg Leiter einer Versuchsschule gewesen und hatte sich als Sprecher der dortigen Lehrerschaft einen Namen gemacht. Sein großes Verdienst in Berlin war es, die Gründung von „Lebensgemeinschaftsschulen“ (s. u.) zu organisieren (vgl. Paulsen 1926).

⁸⁴ Bei aller Ähnlichkeit in bildungspolitischen Grundsatzfragen vertrat Jens Nydahl im Unterschied etwa zu Löwenstein und Paulsen eher eine „unpolitische Pädagogik des Wachsenlassens“ (vgl. Schonig 1989, S. 38). Nydahl war von 1926 - 1933 mehrheitssozialdemokratischer Stadtschulrat und Herausgeber einer sehr informativen Darstellung des Berliner Schulwesens (vgl. Nydahl/Hrsg. 1928).

⁸⁵ Die 32. weltliche Schule unter der Leitung von Jensen wurde insbesondere durch die kreative Arbeit der Schüler auf den Gebieten der Literatur, des Zeichnens und Malens sowie der Musik bekannt. Traditionelle Fächer waren hier zugunsten eines integrierten „Gesamtunterrichtes“ in den Hintergrund getreten. Die 31., 32. und 45./46. - weltlichen - Schulen in Berlin-Neukölln bildeten schließlich den sog. „Rütlichulkomplex“; er hatte als „Lebensgemeinschaftsschule“ offiziell den Status einer Versuchsschule und verfügte somit über einen großen pädagogischen Spielraum (vgl. Hoffmann 1991 und ders. 1993a, zur Erlebnispädagogik bei Jensen vgl. Nicolaus 1964, mehr zu den Lebensgemeinschaftsschulen siehe weiter unten).

profiliertesten Sozialdemokraten auf dem Gebiet der Pädagogik und Bildungspolitik. Darüber hinaus war er seit jungen Jahren ein Anhänger der freireligiösen und freidenkerischen Bewegung (so lernte er z. B. seine Frau Mara Kerwel bei einem seiner Vorträge in einer freireligiösen Gemeinde kennen).

Als Kind eines verarmten jüdischen Händlers wollte Löwenstein - ähnlich wie auch Erich Fromm - ursprünglich Rabbiner werden. Nach der Unterprima in Hannover trat er 1906 in das orthodoxe Rabbiner-Seminar in Berlin ein. Gleichzeitig belegte er philosophische und pädagogische Vorlesungen an der Berliner Universität. Im Rabbiner-Seminar galt er als einer der begabtesten und frommsten Studenten (an dieser Stelle sei bereits auf die Parallele der besonderen jüdisch-orthodoxen Frömmigkeit von Erich Fromm als junger Student hingewiesen). Zunehmende Zweifel an der Religion führten ihn jedoch schon bald in die *Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur*. Über den Umweg als Externer am Realgymnasium in Harburg/Elbe kam er an der Universität Erlangen zur Promotion. Aus dem I. Weltkrieg, den er als Krankenpfleger beim Roten Kreuz überlebt hatte, kehrte er Ende 1918 als Mitglied des Soldatenrates und überzeugter Sozialist zurück. Er schloß sich der USPD an und beeinflusste maßgeblich deren schul- und erziehungspolitische Grundsätze. 1920 wurde Löwenstein sowohl in die Berliner Stadtverordnetenversammlung als auch in den Reichstag gewählt (zu seinem weiteren politischen Wirken s. u.).

Für unseren Untersuchungsgegenstand von Bedeutung ist besonders auch die Tatsache, dass Löwenstein in seiner herausragenden Rolle für die weltliche Schulbewegung nie zum marxistischen oder atheistischen Eiferer wurde, sondern z. B. in der komplizierten Phase 1930 maßgeblich an der Zurückdrängung orthodox-marxistischer Positionen beteiligt war. „Von frühester Jugend an entwickelte Kurt einen praktischen Humanismus, der mit Güte und Energie sich selbst, seine unmittelbare Umgebung und die weitere Umwelt der Unterdrückten verbessern wollte“, so charakterisierte ihn sein Sohn und langjähriger Mitarbeiter Dyno Löwenstein in einer „biographischen Skizze“ (Löwenstein, Dino 1985, S. 7).

Seit dem Frühjahr 1920 häuften sich die Anträge auf Einrichtung weltlicher Schulen bzw. Klassen ohne Religionsunterricht, und im Sommer drohten die Boykottaktionen vor allem von linken Arbeitereltern zur Erreichung ihres Ziels gar „zum Flächenbrand zu werden“ (Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 489)⁸⁶. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die zunehmende Aktionsbereitschaft sozialistischer und freidenkerischer Eltern nicht nur gegen die zögerliche bis ablehnende Haltung der Schul- und Ministerialbürokratie gerichtet war, sondern auch als Reaktion auf das z. T. massive Vorgehen besonders von christlich-konservativer Seite gegen die „Gottlosenbewegung“ verstanden werden muß.

Das Entsetzen etwa von katholischen Eltern insbesondere gegen dissidentische Pädagogen hatte sich zuerst in der Zentrums-Hochburg Herne, aber bald auch in anderen Gebieten ebenfalls bis zur Ausrufung von Schulstreiks gesteigert. 6.000 bis 10.000 Kinder (die Angaben schwanken) blieben z. T. wochenlang der Schule fern, weil ihre Eltern für alle Unterrichtsfächer auf rückhaltlos katholische Lehrkräfte bestanden (vgl. Wagner-Winterhager 1979, S. 224 ff. und Giesecke 1965, S. 162 ff.)⁸⁷.

⁸⁶ Vor allem im katholischen Westen des Deutschen Reiches kam es zwischen 1920 und 1922 zu zahlreichen Streik- bzw. Boykottaktionen dissidentischer Eltern, so u. a. in Dortmund, Köln und Düsseldorf, wo die Streiks bis zu 14 Monate anhielten. Mitte der zwanziger Jahre durchflutete eine neue Welle von Schulstreiks das Rheinland sowie nun auch das schlesische Kohlrevier, wo ebenfalls eine „kämpferische, aber minoritäre Arbeiterbewegung... auf eine tief in der Bevölkerung verankerte katholische Kirche“ stieß (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 312). Aber auch in eher protestantischen Gebieten mit einer starken Arbeiterbewegung, ja selbst in Berliner Bezirken, verliefen die Auseinandersetzungen bisweilen mit Kampfmaßnahmen auf Seiten der Eltern ab (zum Schulstreik in Berlin-Spandau vgl. Ebert 1990, S. 57).

⁸⁷ Vgl. z. B. auch die „lokale Fallstudie“ des Beispiels Köln bei Heimann/Walter (dies. 1993, S. 306 ff.). Dort

Aber auch die evangelische Seite stand dem kaum nach. Bereits im November 1919 hatte Pfarrer D. Dibelius, der spätere Bischof von Berlin und Brandenburg und damalige schulpolitische Sprecher des Oberkirchenrates der Evangelischen Kirche der altpreußischen Union⁸⁸, auf dem Dresdner Kirchentag die weltliche Schule verdammt und erklärt: „Für evangelische Eltern, die ein Gewissen haben, scheidet die weltliche Schule aus“ (*Tägliche Rundschau* v. 19.11.1919, zit. nach Schmidt 1995a, S. 39). Und nachdem in Berlin-Neukölln im Oktober 1920 auf Beschluß der Stadtverordnetenversammlung vom 11. Juni 1920 sechs evangelische Schulen in weltliche Schulen umgewandelt worden waren, antworteten die dortigen Pfarrer mit der Erklärung, dass sie Kinder, die jene Schulen besuchten, nicht zum Konfirmandenunterricht - und damit konsequenterweise auch nicht mehr zur Konfirmation - zulassen würden (vgl. Bach 1993a, S. 263). Da die weltlichen Schulen auch von einem beträchtlichen Anteil weiterhin konfessionell gebundener Eltern bevorzugt wurden (s. u.), kam eine derartige Strategie einer Erpressung gleich und war darüber hinaus wohl als schärfste Waffe der Kirchen gegen die ebenfalls von der Stadtverordnetenversammlung beschlossene Absicht gerichtet, langfristig alle Neuköllner Schulen in weltliche Schulen umzuwandeln. Zugleich bestand damit die Gefahr, dass die weltlichen Schulen in diesem Bezirk nicht mehr für alle offen waren. Für Autoren wie Bach wurde dieser Schultyp damit „endgültig zur Weltanschauungsschule der Konfessionslosen“ (vgl. ebd.).

Eine solche Einschätzung ist jedoch nicht nur für Neukölln zu relativieren. Denn auch in der Folgezeit lag der Anteil von Schülern² mit kirchlicher Bindung an den weltlichen Schulen bei meist knapp einem Drittel. So gab es in den weltlichen Schulen Preußens 1929 insgesamt 25,5 Prozent evangelische, 5,3 Prozent katholische sowie 0,2 Prozent jüdische Schüler (vgl. Kirschbaum 1976, S. 103). Umgekehrt lag der Anteil dissidentischer Kinder an den evangelischen Volksschulen bei nur 1,4 Prozent, und an den katholischen Volksschulen gab es in Preußen so gut wie keine Konfessionslosen (vgl. ebd.).

Die Zahlen lassen den Schluß zu, dass einerseits die Masse der dissidentischen Eltern ihre Kinder gezielt an die weltlichen Schulen schickte. Andererseits herrschte dort aber - unabhängig von der Schärfe der Auseinandersetzungen auf der politischen Ebene - in der pädagogischen Praxis offenbar ein solches Maß an Offenheit und Toleranz, dass auch relativ viele christliche Eltern ihre Kinder den „Gottlosenschulen“ anvertrauten - und dies trotz entsprechender Einschüchterungsversuche von Seiten der Kirchen. Allerdings kann angenommen werden, dass die kirchlich-religiösen Bindungen dieser Eltern wahrscheinlich nur noch relativ locker waren. Insgesamt kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass sich die weltlichen Schulen zwar recht erfolgreich gegen die z. T. erpresserische Strategie kirchlich-konservativer Kräfte zur Wehr setzen konnten. Gleichwohl lastete auf ihnen dadurch

konnten in einer vom katholischen Klerus vergifteten schulpolitischen Atmosphäre (der Kölner Erzbischof hatte den christlichen Eltern, die ihre Kinder auf weltliche Schulen schicken wollten, u. a. mit der Ablehnung des Empfangs der heiligen Sakramente gedroht) die dissidentischen Eltern erst mit einem sechswöchigen Schulstreik ihre Anträge auf „Sammelklassen“ ohne Religionsunterricht bei der Schuldeputation durchsetzen. Katholische Eltern wiederum antworteten mit einem fünföchigen Schulstreik, weil sie die räumliche Nähe zu den „gottlosen Freidenkerkindern“ in „ihren“ Schulen nicht hinnehmen wollten. Daraufhin mußten um die Gelände der Sammelklassen auf Veranlassung der katholischen Schulleiter Mauern und Zäune hochgezogen werden (vgl. ebd. S. 310; zum Begriff der „Sammelklassen“ s. u.)!

⁸⁸ Die *Evangelische Kirche der altpreußischen Union* ging auf eine Vereinigung der lutherischen und reformierten Kirchen in Preußen des Jahres 1817 zurück. Das Gebiet von Altpreußen umfaßte neben dem Hztg. Preußen (Ostpreußen) auch die Provinzen des preußischen Staates, die vor 1806/07 zu ihm gehörten, v. a. Ost- und Westpreußen, Pommern und Brandenburg. Aus ihr bildete sich die *Evangelische Kirche der Union* (EKU), die heute Gliedkirche der EKD ist und ihren Sitz in Berlin hat. Zur EKU gehören u. a. die selbständigen ev. Landeskirchen von Berlin-Brandenburg, Anhalt, Sachsen-Anhalt, Rheinland und Westfalen.

ein permanenter Druck, der sowohl für die gesellschaftliche Akzeptanz als auch für ihre innere Entwicklung keineswegs förderlich war.

Im Gegenzug begannen sich freidenkerische und andere kirchenferne Eltern in *Freien Elternvereinigungen* und *Freien Schulgesellschaften* zu organisieren. Sie schlossen sich am 16. Oktober 1920 in Elberfeld zum *Bund der freien Schulgesellschaften* zusammen, der in den Folgejahren zur wichtigsten Stütze dieser Bewegung und damit auch des Faches Lebenskunde wurde⁸⁹. So konnten die freien Schulgesellschaften 1929 unter Leitung des Rektors einer weltlichen Schule in Berlin und späteren dortigen SPD-Schulrates, Gustav Hädicke, schließlich einen eigenen ausführlichen „Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde“ veröffentlichen (vgl. Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde o.J./1929; mehr dazu weiter unten).

Nach einer Übersicht von Walter (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 335) hatten die freien Schulgesellschaften mit ihren 250 Ortsgruppen und ca. 60.000 Mitgliedern⁹⁰ ihre größte Ausdehnung in städtischen Regionen folgender Länder und Gebiete: westliches Westfalen, Braunschweig, Anhalt, Freistaat Sachsen und Provinz Sachsen, Berlin-Brandenburg, Thüringen und Niederschlesien. Kleinere Stützpunkte gab es noch in Hessen, den norddeutschen Hafenstädten, Stettin und Königsberg. Auffällig ist das Fehlen freier Schulgesellschaften im gesamten Süden und Südwesten Deutschlands sowie in den ausgedehnten ländlichen Gebieten vor allem des Nordens.

Bei dieser Übersicht muß bedacht¹ werden, dass die geografische Ausdehnung freier Schulgesellschaften nicht identisch war mit der Existenz weltlicher Schulen. Sie konnten außer in Preußen nur noch in Braunschweig und Thüringen etabliert werden (vgl. Kirschbaum 1976, S. 104). Andererseits aber – und das ist für unsere Thematik mindestens ebenso von Bedeutung – kann davon ausgegangen werden, dass auch viele der freien Schulgesellschaften in den Simultanschulländern wie Hessen offenbar wesentlich daran beteiligt waren, dass das Fach Lebenskunde auch dort für dissidentische Kinder angeboten werden konnte. Die weiteren Zusammenhänge zwischen dem Wirken der freien Schulgesellschaften und der Etablierung des Faches Lebenskunde in den Ländern (fast) ohne weltliche Schulen ist im Detail jedoch noch nicht erforscht und spielt etwa auch in dem ausführlichen Kapitel bei Heimann/Walter über den *Bund der freien Schulgesellschaften* nahezu keine Rolle. Auch die vorliegende Arbeit kann sich dieser Thematik nicht weiter widmen.

In der hochemotionalisierten Atmosphäre mit Boykottmaßnahmen und Schulstreiks der beiden weltanschaulichen Gruppen der konservativen Christen und der politisch engagierten Dissidenten sah sich das preußische Kultusministerium gezwungen, einen pragmatischen Ausweg aus dem durch die Verfassung verursachten Dilemma zu finden. Das Ministerium schuf auf dem Verordnungswege die Möglichkeit, die Kinder weltlich gesinnter Eltern in

⁸⁹ Die Gründung des Bundes wird bei Ebert auf das Jahr 1923 datiert (vgl. Ebert 1990 S. 60). Dabei handelte es sich jedoch lediglich um eine Reorganisation und Neugründung als Folge eines Linksruckes in der Organisation. Die Differenz dürfte auf politisch-ideologische Verkürzungen bei Ebert zurück gehen, die ihre Dissertation wohl zum überwiegenden Teil noch zu DDR-Zeiten verfaßt hatte (das Datum der Veröffentlichung ist der 4.5.1990). Unabhängig von solchen vereinzelt Verkürzungen zeichnet sich die Arbeit von Ebert jedoch durch umfassendes Quellenmaterial sowie auch durch analytische Schärfe aus.

⁹⁰ In Bezug auf die Mitgliederzahl wurde auch in der wissenschaftlichen Literatur lange Zeit die Zahl 100.000 genannt (vgl. Wagner-Winterhager 1979, S. 203 und Behrens-Cobet u. a. 1986, S. 32). Doch diente diese in der damaligen freidenkerischen und sozialistischen Presse häufig genannte Zahl „ganz offenkundig allein propagandistischen Zwecken“ (Heimann/Walter 1993, S. 342). Nach Auswertung mehrerer Geschäftsberichte kam der *Bund der freien Schulgesellschaften* auch in seiner besten Zeit, in den Jahren 1928/29/30, wohl nicht über 60.000 Mitglieder hinaus (vgl. ebd.).

sogenannten „Sammelklassen für die vom Religionsunterricht befreiten Kinder“ zusammenzufassen. Obwohl die Regierung diese Klassen auf keine rechtlich abgesicherte Grundlage stellen konnte und obschon sie die Bezeichnung „weltliche Schule“ sorgsam vermied, entwickelten sich die Sammelklassen in den kommenden Jahren faktisch zu gesonderten Schulzügen, denen ihre Befürworter und Unterstützer den Namen „freie“ bzw. „weltliche Schulen“ gaben.

Welche juristischen Verrenkungen nötig waren, entsprechende Anträge auf weltliche Schulen faktisch zu genehmigen, wird u. a. am Erlaß von Haenisch für die Stadt Düsseldorf vom 30.4.1920 deutlich. Der Erlaß war zuvor mit dem katholischen Episkopat und der Reichsregierung abgestimmt worden: „Die Einrichtung bekenntnisfreier Volksschulen ist nach der gegenwärtigen Lage der Gesetzgebung zurzeit nicht zulässig. Dem Antrage auf eine Freie Schule in Düsseldorf kann aber in der Weise stattgegeben werden, dass die vom Religionsunterricht befreiten Kinder in besonderen evangelischen oder katholischen Schulen zusammengefaßt werden, in denen für die Konfession der Lehrkräfte die Vorschriften der §§ 33 ff. des Volksschulunterhaltungsgesetzes maßgebend sind, und in denen der Religionsunterricht gemäß Art. 149 der Reichsverfassung ordentliches Lehrfach sein muß, wengleich er solange, als sämtliche Schüler davon befreit sind, nicht erteilt werden kann. Sobald die Eltern von Schülern das Gesuch um Befreiung vom Religionsunterricht zurückziehen, muß er für diese Kinder lehrplanmäßig erteilt werden“ (zit. in Brücher 1985, S. 280, zit. nach: Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 489; zur Übersicht über die einschlägigen Erlasse vgl. auch Theegarten/Hrsg. 1926).

Mit einer solchen, als rein „technischen“ Notlösung legitimierten Strategie, die »Konfessionsschulen ohne Konfession« zuließ, war im Grunde der Weg frei für die Erfüllung der Forderung, weltliche Schulen – und damit das Fach Lebenskunde – einzurichten. Es war zugleich ein heikler Balanceakt des Haenisch-Ministeriums zwischen vor- und nachrevolutionärer Legitimität. Das in den Weimarer Verfassungsberatungen von Heinrich Schulz für die SPD gegebene Versprechen, weltliche Schulen könnten überall dort entstehen, wo die Eltern über „Kraft und Lust“ zu ihrer Durchsetzung verfügten (vgl. Wagner-Winterhager 1979, S. 195), sollte sich trotzdem als Fehleinschätzung der Kräfteverhältnisse erweisen. Denn auch in Zukunft mußte nicht nur in katholischen Hochburgen um nahezu jede Sammelklasse und -schule hart gerungen werden.

Das Haenisch-Ministerium legte großen Wert darauf, dass sich „die Lebenskunde als Ersatz für Religionsunterricht in der Schule“ keinesfalls als „ein Fremdkörper in der Schule“ entwickeln sollte und „als Teil des allgemeinen Schulunterrichts wie der gesamte Schulunterricht der staatlichen Aufsicht“ unterliegen müsse (Brief des Ministers Haenisch vom 28.9.1920 an den Schulausschuß der SPD Niederschönhausen. PGS, Rep. 76-VII neu, Sekt. 1B-I, Nr. 2, Bd. 24, zit. nach Schmidt 1995a, S. 36). Offenbar hatten die freigeistigen und liberaleren Kräfte um Haenisch entsprechende Befürchtungen.

Die Betonung der Integration des neuen Faches in den allgemeinen Unterrichtsbetrieb sowie der Hinweis auf die staatliche Aufsicht über die Lebenskunde mußte nach den Kulturkämpferfahrungen im Zuge der Novemberrevolution als Warnung an die politischen Extremen der Linken wie der Rechten verstanden werden – gegenüber den allzu radikalen freidenkerisch-sozialistischen Kräften dahingehend, das Fach nicht in ihrem Sinne dogmatisch zu instrumentalisieren, gegenüber den klerikal-konservativen Kräften als Hinweis auf die Legitimität des Unterrichts und als Schutz vor Angriffen von dieser Seite. Haenisch betonte in seinem Brief, dass seine Hinweise „gerade von einem dem lebenskundlichen Unterricht freundlichen Standpunkt aus“ zu verstehen seien (ebd.). Wie unsicher aber die rechtliche

Absicherung des neuen Faches bis zu seinem Verbot 1933 blieb, wird u. a. an der Tatsache deutlich, dass die preußischen Kultusbehörden niemals Richtlinien für die Lebenskunde formuliert haben - im Wesentlichen ebenfalls eine Folge des Nichtzustandekommens eines Reichsschulgesetzes. Einzig die Stadt Berlin berücksichtigte in ihrem 1924 veröffentlichten „Lehrplan für die Volksschulen“ die Lebenskunde (Vgl. Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule mit dem Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin im Jahre 1924. Berlin o. J./1924; mehr dazu s. u.).

Gegenüber den gesellschafts- und kulturpolitischen Verhältnissen in den katholischen Gebieten etwa des Rheinlandes gestalteten sich die Möglichkeiten zur Einführung und Etablierung der weltlichen Schulen bzw. des Lebenskundeunterrichts im Berliner Raum trotz der auch hier vorhandenen Widerstände günstiger. Hier hatten die Linksparteien SPD, USPD und KPD vor allem in den ehemaligen Vorortgemeinden und in den bevölkerungsreichen Arbeiterbezirken der deutschen Hauptstadt die Mehrheit. Mit Ausnahme der Phase zwischen 1921 und 1925 hatte auch die Stadt Berlin von 1919 bis 1933 linke Mehrheiten. Viele Freidenker bekleideten zudem öffentliche Funktionen. Zugleich war die Forderung nach einer säkularen Alternative zum Religionsunterricht nicht zuletzt durch den außerschulischen lebenskundlichen Moralunterricht der *Freireligiösen Gemeinde*, den sie seit 1918 wieder an sechs Orten anbot (vgl. Ebert 1990, S. 73), relativ breit verankert. Und die besonders günstige personelle Konstellation bei den Verantwortungsträgern im Bereich der Schule - vom Kultusminister herab bis zur Ebene der Rektoren - wurde bereits erwähnt.

Entsprechende Initiativen kamen von der Schulkommission der SPD-Gemeindevertreter von Groß-Berlin, aus kommunalen Gremien etwa in Neukölln, Lichtenberg, Reinickendorf und Adlershof (heute zum Berliner Bezirk Friedrichshain gehörend) sowie - nach langer und kontroverser Diskussion - auch aus der Berliner Lehrerkammer (mehr dazu bei Ebert 1990, S. 73 f. und Schmidt 1995a, S. 34 ff.). **So wurde am 15. Mai 1920 in Adlershof die erste weltliche Schule Preußens eröffnet** (vgl. Nydahl/Hrsg. 1928, S. 48). In dieser Berliner Vorortgemeinde hatte bereits seit Sommer 1919 eine gemeinsam von SPD, USPD und KPD getragene Initiative einen unentgeltlichen „Unterricht in Religionsgeschichte und Lebenskunde (Moralunterricht)“ angeboten (vgl. Schmidt 1995a, S. 36)⁹¹. Ihr folgten in der Stadt bis 1932 noch weitere 52 Schulen mit insgesamt 23.585 Schülern. Den Schwerpunkt bildete der Bezirk Neukölln, wo es alleine 11 dieser weltlichen Bildungseinrichtungen gab - das war etwa ein Viertel aller Neuköllner Gemeindeschulen (vgl. den Verwaltungsbericht der Hauptschulverwaltung, Berlin 1937, S. 3 und 24, zit. nach: Betz 1985b, S. 104; vgl. dazu auch Richter, Wilhelm 1981, S. 102). Zwar waren es mit 75 bzw. 54 weltlichen Schulen in Düsseldorf und Arnberg z. T. deutlich mehr als in Berlin, doch es besuchten sowohl in Düsseldorf demgegenüber nur 16.925 und in Arnberg ebenfalls nur 13.745 Schüler diese Einrichtungen; offenbar waren die weltlichen Schulen Berlins wesentlich größer (vgl. Ebert 1990, Anlage 9, Übersicht 4, S. 5).

In Preußen konnten sich bis zum Jahre 1931 insgesamt 289 weltliche Schulen etablieren. An diesen Schulen unterrichteten ca. 2.427 Lehrer 98.634 Kinder⁹². Das war somit knapp 1

⁹¹ Es sei nochmals daran erinnert, dass die hier genannten selbständigen Gemeinden am 1. Oktober 1920 in die neue Verwaltungseinheit von Groß-Berlin eingemeindet wurden. Das neue Stadtgebiet entspricht nach der Wiedervereinigung 1989/90 in etwa auch wieder dem heutigen Berlin.

⁹² Die Zahlenangaben schwanken z. T. je nach Bezugsjahr, Quelle bzw. Statistik und Fundort. So geben Heimann/Walter die Zahl der weltlichen Schulen unter Bezugnahme auf *Die Freie weltliche Schule*, Nr. 11/1929, S. 86 mit insgesamt 240 an (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 334). Für Berlin gibt Ebert die Zahl der weltlichen Schulen unter Bezug auf die Quelle „Rep. 76-VII, Sekt. 1B - I Nr. 60, Bd. 3, Bl. 137 f.f.“ des Zentralen Staatsarchivs (ZStA) Merseburg nicht mit 53, sondern mit 50 an (vgl. Ebert 1990, Anlage 9,

Prozent aller Schüler und insofern eher eine Randerscheinung des Volksschulwesens. Andere Einschätzungen gehen noch weiter. Heimann/Walter etwa sehen in den Zahlen „im Grunde eine trostlose Bilanz“ (dies. 1993, S. 334). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam seinerzeit auch Klara Zetkin, wonach die weltlichen Schulen bloß „ein paar kleine bescheidene Schwalbennester“ am „stolzen Dom der Bekenntnisschule“ waren (zit. nach: von Werder/Wolff/Hrsg. 1979, S. 123).

Solche Einschätzungen sowie z. T. auch die Zahlenangaben selbst sind im Zusammenhang mit unserem Untersuchungsgegenstand jedoch in mehrfacher Hinsicht zu relativieren:

- Zum einen mußte jede weltliche Schule bzw. Klasse in ihrem ansonsten zumeist konfessionellen Umfeld (mit Ausnahme der Simultanschulländer wie Hessen und Thüringen) eine bildungs- und kulturpolitische Herausforderung darstellen bzw. den kirchlichen Anspruch auf geistige Führerschaft im Erziehungs- und Bildungswesen in Frage stellen. Eine damit zusammenhängende Ausstrahlung der weltlichen Schulen auf die bildungspolitische Diskussion kann zwar nicht quantifiziert werden, ist jedoch in ihrer qualitativen Rolle nicht zu unterschätzen. Jedenfalls war das Thema „weltliche Schulen“ während nahezu der gesamten Zeit der Weimarer Republik in der bildungspolitischen Debatte präsent, so dass auch die SPD ihre anfängliche Zurückhaltung in dieser Frage aufgab, und diese Schulen auf ihrem Parteitag 1927 in Kiel nun als ein „wertvolles Teilziel“ auf dem Weg zur Verweltlichung des *gesamten* Erziehungswesen bezeichnete. Vom Standpunkt der „werdenden sozialistischen Gesellschaft“ aus seien sie allen anderen gegebenen Schularten eindeutig vorzuziehen“⁹³.
- Zum anderen ist zu bedenken, dass die o. a. Zahlen lediglich die Schüler an weltlichen Sammelschulen und -klassen vor allem im weiterhin konfessionellen Schulsystem Preußens erfassen. Unberücksichtigt sind somit nicht nur die 36.113 vom Religionsunterricht abgemeldeten Schüler an preußischen Konfessionsschulen (Stand 1929), die erst gar nicht in gesonderten Klassen und Schulen „gesammelt“ wurden (vgl. Kirschbaum 1997, S. 103). Hinzu gerechnet werden müssen freilich auch die Schüler, die in den Simultanschulen in Anhalt-Dessau, Hamburg, Hessen, Lippe-Detmold, Sachsen und Thüringen Lebenskunde statt Religion erhielten (vgl. Schmidt 1995a, S. 48). Leider sind diese Zahlen in der wissenschaftlichen Literatur im Detail bisher nicht erfaßt. Auch die vorliegende Arbeit kann diese große Lücke nicht füllen. Es können jedoch gewisse Rückschlüsse z. B. aus der Situation in Berlin-Neukölln auf diese Schulen gezogen werden, da in Neukölln der Anteil der weltlichen bzw. der Lebenskundeschüler (mit ca. einem Viertel) in etwa dem der Konfessionslosen in diesem Bezirk entsprach (s. o.). Da der Anteil der Konfessionslosen in den genannten Simultanschulländern zwischen 4,4 Prozent (Thüringen) und 6,8 Prozent (Hamburg) lag (s. o.), dürften demnach auch die Anteile der Lebenskundeschüler in etwa an diese Zahlen herankommen.

Übersicht 4, S. 5).

⁹³ Den Anhängern der Simultanschule erleichterte der Kieler Parteitag die Zustimmung zur „weltlichen Schule“ durch den Zusatz, dass in „Ländern und Gebieten, in denen die Simultanschule gesetzlich oder durch Überlieferung die herrschende Schulform ist, die Simultanschule im Sinne der Reichsverfassung zu unterstützen und vor der Konfessionalisierung zu schützen (ist)“ (Vgl. Protokoll über die Verhandlungen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Kiel, 22. - 27. Mai 1927. Berlin 1927, S. 148 f. und 261, zit. nach Heimann/Walter 1993, S. 350 f.). Der Beschluß war das Ergebnis einer größeren Initiative des *Bundes der freien Schulgesellschaften* und der *AsL* unter Führung von Kurt Löwenstein, August Siemsen, Richard Schröter und Karl Linke, die allesamt sowohl den Reichsvorständen des „Bundes“ wie der sozialdemokratischen Lehrerorganisation *AsL* in den späten 20er Jahren angehörten (vgl. ebd., S. 348 f.).

- Hinzu kommen regionale Schwerpunkte. Neben Berlin-Neukölln und Düsseldorf waren dies u. a. Elberfeld, Magdeburg und Braunschweig, wo 16, 25 bzw. 30 Prozent der dort ansässigen Volksschulkinder zur weltlichen Schule gingen. Zu nennen ist auch Leipzig, obwohl die Sachsen nicht auf die Etablierung weltlicher Sonderschulen, sondern auf eine zunehmende Verweltlichung der bestehenden Gemeinschaftsschulen setzten. So waren Anfang der 30er Jahre in Leipzig immerhin 31 Prozent der Volksschüler vom Religionsunterricht abgemeldet worden, und nicht weniger als 60 Prozent aller dort unterrichtenden Lehrer hatten den Religionsunterricht niedergelegt (vgl. Heimann/Walter 1993, S. 343). Ob das knappe Drittel der Leipziger Schüler auch tatsächlich vollständig Lebenskunde erhielt (wie es etwa in Hessen vorgeschrieben war), konnte bislang wiederum nicht festgestellt werden, wird aber z. B. bei Schmidt (ebd. S. 42) angenommen. Schmidt geht für ganz Sachsen von etwa 80.000 Lebenskundeschülern aus (vgl. ebd.). Damit aber würde sich schon rein quantitativ ein völlig anderes Bild ergeben, als es Zetkin und Heimann/Walter gezeichnet haben. Die Ursachen für derartige Fehleinschätzungen liegen in deren - freilich gänzlich verschieden motivierten - Fixierung auf die 289 weltlichen Schulen. Es muß weiteren Forschungen vorbehalten bleiben, z. B. den quantitativen Anteil wie auch die qualitative Bedeutung der Lebenskunde in den Simultanschulen außerhalb Preußens für die Zeit der Weimarer Republik genauer zu erfassen und zu analysieren.
- Hinzu kommt schließlich ein für unseren Untersuchungsgegenstand besonders relevanter Faktor: Wie bereits erwähnt, verstanden sich die weltlichen Schulen von Beginn an nicht nur als bloße „Subtraktionsschulen“ („Konfessionsschulen minus Religion“). Hier verbanden sich sozialistische Erziehungsideale wie dem Primat der (Klassen) Solidarität und der sozialen Verantwortung oder der strikten Ablehnung der Prügelstrafe (die in vielen anderen Schulen noch lange an der Tagesordnung war⁹⁴) mit klassisch liberalen Erziehungszielen wie dem der Toleranz sowie mit reformpädagogischen Ansätzen wie dem Projektunterricht oder der Betonung kreativer Methoden. Oftmals hatten diese neuen Bildungseinrichtungen damit den Anspruch, „Musterschule für die Zukunft“ zu sein (vgl. Wittwer 1980, S. 74). Das hierbei „wichtigste Unterrichtsfach war die ‘Lebenskunde’“ (Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 496). Nicht auf einen „Ersatz“ kam es den Protagonisten des neuen Faches an, sondern auf „etwas Besseres“ als den konfessionellen Unterricht (Porsch 1932, zit. nach: Behrens-Cobet, ebd.). Viele der weltlichen Schulen entwickelten sich in den zwanziger Jahren zu Zentren einer sozialistisch orientierten Reformpädagogik in Deutschland. So erhielten 1923 vom preußischen Kultusministerium alleine in Berlin 10 der weltlichen „Sammelschulen“ die Genehmigung als staatliche Versuchsschulen in Form der sog. „Lebensgemeinschaftsschulen“. Sie konnten sich vom üblichen Stunden- und Lehrplan weitgehend frei machen, integrierten einen Großteil der Stunden in den sog. „Gemeinschaftsunterricht“, legten besonderen Wert auf schöpferisch-handwerkliche Tätigkeit (u. a. „Arbeitsunterricht“) und zeichneten sich durch einen hohen Anteil von sozial- und kulturpädagogischen Anteilen aus (vgl. Schonig 1989, zu den Lebensgemeinschaftsschulen in Berlin-Neukölln s. Radde 1993b). Ein weiteres auch international bekannt gewordenes Projekt sollte Anfang der dreißiger Jahre der Komplex der Karl-Marx-Schule in Neukölln werden. In dem vormaligen Kaiser-Wilhelm-Gymnasium gelang es dem sozialdemokratischen Schulreformer Fritz Karsen erstmals in Deutschland,

⁹⁴ Ich selbst kann mich noch sehr gut an mein erstes Schuljahr an einer einklassigen (!) Dorfschule 1958 in Oberhessen erinnern, wo der bereits über sechzigjährige Lehrer bisweilen täglich zu einer Weidenrute griff, um renitentes Verhalten von meist älteren Jungs (aber auch Mädchen) mit Hieben auf die ausgestreckten Finger oder den Hintern zu bestrafen. Im dörflichen Milieu war dies nicht nur geduldet, sondern in der Regel auch erwünscht.

in einem differenzierten Kurs- und Wahlpflichtsystem sowie in enger Kooperation mit umliegenden weltlichen Volksschulen den Gesamtschulgedanken im Kern zu verwirklichen und damit vor allem zahlreiche Arbeiterkinder bis zum Abitur zu führen⁹⁵.

Vor diesem Hintergrund muß betont werden, dass die tatsächliche Bedeutung der weltlichen Schulbewegung weit über die geringe absolute Zahl weltlicher Schulen und - Klassen hinausreichte. Durch ihre pädagogische Vorreiterrolle sowie ihre enge Anbindung an die Arbeiter- und Freidenkerbewegung hatten sie eine z. T. beträchtliche Ausstrahlung sowohl in bildungsreformerische Fachkreise als auch in weite Teile der städtischen Bevölkerung hinein, insbesondere in die Arbeiterschaft industrieller Ballungsgebiete. Der Lebenskunde kam dabei eine besondere Rolle zu, zumal sie in teilweise beträchtlichem Umfang auch an den Schulen der Simultanländer vertreten war.

2. 2. 3. Reformpädagogische Vielfalt, ideologische Richtungskämpfe und das einigende Band der sozialistischen Arbeiterkultur

Über die weltanschauliche Ausrichtung und inhaltliche Schwerpunktsetzung sowie die konkrete didaktische Ausgestaltung des lebenskundlichen Unterrichts gab es von Beginn an sehr unterschiedliche Auffassungen. Somit konnte der Unterricht eine außerordentlich große didaktische und methodische Breite entfalten. Insbesondere in der Anfangsphase gab es selbst über den Namen sowie die Frage, ob der Unterricht ein Fach oder eher ein Prinzip sein sollte, keine einheitliche Linie. Ähnlich wie bereits in der Debatte vor dem 1. Weltkrieg wurden darunter die verschiedensten Begriffe und Konzepte subsumiert:

Lebenskunde konnte Moral- und Tugenderziehung, praktische Lebenshilfe, Gesellschaftskunde, ethisch-sittlicher Unterricht, Philosophiegeschichte sowie Religionskunde sein.

Wie vielfältig die Integration des lebenskundlichen Ansatzes in den Unterricht sein konnte, wird am Beispiel Berlins deutlich. In der Studentafel für die Volksschulen der Stadt waren nach dem Lehrplan von 1924 in der 1. Klasse 3 Stunden und von Klasse 2 bis 8 jeweils 4 Stunden Lebenskunde (oder Religion) vorgesehen. So waren die Lebenskundestunden etwa an der 197. Volksschule im Stundenplan ausgewiesen (vgl. Tätigkeitsbericht zur 2. Lehrprüfung des Schulamtsbewerbers Franz Becker, 1930, masch.schriftl., zit. nach Ebert 1990, Anm. 177, S. 143). In den Lebensgemeinschaftsschulen, die ja in Berlin allesamt ebenfalls weltliche Schulen waren, gab es in den Klassen 6 - 8 teilweise eine Stunde „Religionskunde“ (wie z. B. an der 10. Volksschule in Berlin-Treptow), oder der lebenskundliche Unterricht war völlig in den sog. „Gesamtunterricht“ integriert, in dem wiederum das Gros des Stoffes zusammengefaßt war (wie z. B. an der 308. Volksschule; vgl. Ebert 1990, Anlage 6, Übersicht 2, 3 und 4, S. 2 - 5). Der reformpädagogische Sonderstatus als „Versuchsschulen“ ermöglichte

⁹⁵ Das bildungspolitische und pädagogische „Versuchsfeld Neukölln“ der zwanziger und frühen dreißiger Jahre ist mittlerweile recht gut erforscht. Zu den verschiedenen Reformprojekten im Bezirk vgl. Radde u. a. (Hrsg.) 1993a. Zur damaligen Karl-Marx-Schule vgl. Radde 1981. Zu den weltlichen „Lebensgemeinschaftsschulen“ in Berlin vgl. Hoffmann 1984, zu diesen Schulen in Berlin-Neukölln vgl. Radde 1992. Zur Person des Schulreformers Fritz Karsen vgl. Radde 1966 und 1993b. Weitere regionalhistorische Arbeiten liegen u. a. zu den weltlichen Schulen in Halle/Saale (vgl. Schoof 1982) und in Düsseldorf vor (vgl. Brücher 1985). Zu den „Gemeinschaftsschulen“ in Hamburg vgl. Rödler 1982. Zur Entwicklung der weltlichen Schulen in Berlin vgl. Ebert 1990. Eine Übersicht über den Forschungsstand und statistische Grundlagen der weltlichen Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet vgl. Breyvogel/Kamp 1993. Die allgemeinste Darstellung zu den weltlichen Schulen und ihren Wurzeln bis in das Mittelalter hat bislang Kirschbaum (ders. 1976) vorgelegt (zum Forschungsstand sei auch an Kap. A.4.I dieser Arbeit erinnert).

den Lebensgemeinschaftsschulen die verschiedensten Varianten. Vor allem auch in den unteren Klassen (1. - 4. Schuljahr) der weltlichen Volksschulen wurde Lebenskunde als sog. „Gelegenheitsunterricht“ in den übrigen Unterricht integriert. In den meisten der 5. - 8. Klassen war die Lebenskunde im Stundenplan als eigenes Fach ausgewiesen.

Bei aller Unterschiedlichkeit in vielen Fragen bestand allerdings in einer Reihe allgemeiner Grundsätze weitgehende Einigkeit unter den Protagonisten, insbesondere in

- der Diesseitsbezogenheit und der Ablehnung jeglicher Art religiös-kirchlicher Dogmatik,
- der Orientierung an den Erkenntnissen der modernen Wissenschaften,
- der Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung,
- der Erziehung zu sozialer Verantwortung und Gemeinschaftssinn,
- der Schülerorientierung z. B. durch die weitestgehende Vermeidung des klassischen Frontalunterrichts sowie der Einbeziehung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen,
- der Ablehnung jeglicher Prügelstrafe,
- der besonderen Berücksichtigung künstlerisch-kreativer und die Phantasie anregender Elemente sowie
- der Ablehnung traditioneller Formen der Leistungsmessung ⁹⁶.

Exemplarisch kommen einige dieser Prinzipien in folgender Passage aus einer Veröffentlichung des Jahres 1919 zum Ausdruck: „Was die Methode dieses Unterrichts anbetrifft, so wird der Jugend nicht fertiger Lernstoff, sondern Rohmaterial zur Verarbeitung mit dem Lehrer übermittelt. Die Form des Unterrichts ist darum die vorurteilslose, undogmatische, gemütvollte Besprechung von sittlichen Lebensfragen an Beispielen aus dem täglichen Leben, der Märchen- und Fabelwelt, der Bibel, der Geschichte, der Wissenschaft, der Kunst“ (Höft 1919, S. 84). Nicht zuletzt war der Unterricht damit für viele Lehrer ein willkommener Freiraum, um im Sinne reformpädagogischer Zielsetzungen mit neuen Formen und Methoden zu experimentieren.

Im Laufe der Jahre schälte sich jedoch in weltanschaulicher Hinsicht vor allem an den weltlichen Schulen in Preußen ein bestimmtes Profil heraus, das in der Hauptsache vom *Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands* geprägt wurde. In dieser Entwicklung können drei Etappen unterschieden werden:

- die erste Etappe bis 1925, die gekennzeichnet war von einer umfassenden Orientierungssuche bei weitgehender weltanschaulicher Neutralität;
- die zweite Etappe bis etwa 1929/30, die durch eine Hinwendung zu sozialistischen Erziehungsidealen eingeleitet wurde und in den ideologischen Verirrungen des linksradikalen Kurses durch revolutionär-marxistische Kräfte ihren Höhepunkt fand;
- die dritte Phase bis 1933, die durch eine Kurskorrektur zugunsten eines moderateren Sozialismusverständnisses geprägt war und 1932/33 durch die Repressionen und Verbote der Nazis ihr jähes Ende fand.

Bestimmend für die drei Phasen waren im Wesentlichen die politisch-ideologischen bzw. weltanschaulichen sowie bildungspolitischen Strömungen und entsprechenden

⁹⁶ Vgl. dazu z. B. die Zusammenfassung der Erziehungsziele der weltlichen Schule und einer entsprechenden „Religionskunde“ oder „Sittenlehre“ durch den Berliner Studienrat und Stadtverordneten Witte in: Ders. 1920, S. 24 f. Vgl. dazu auch die Sammlung entsprechender damaliger Stellungnahmen aus der Zeitschrift *Die neue Erziehung* in: Groschopp/Schmidt 1995a, S. 67 f.

Auseinandersetzungen innerhalb der freien (weltlichen) Schulgesellschaften und der mit ihnen eng verbundenen Bewegung der Freidenker sowie letztlich der Arbeiterbewegung insgesamt. Bei einer solchen Phaseneinteilung ist freilich zu berücksichtigen, dass nicht alle gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und politischen Richtungskämpfe sowie nicht jeder ideologische Schwenk etwa in den pädagogischen Fachgruppen und Kommissionen des *Bundes der freien Schulgesellschaften* unmittelbare und sofortige Auswirkungen auf die pädagogische Praxis hatten. Die Atmosphäre in den einzelnen Schulen zeichnete sich sogar meist sehr viel mehr durch Kooperation und einen gemeinsamen Reformenthusiasmus aus, als es die politischen und weltanschaulichen Kämpfe in der Arbeiterbewegung und den Reihen der weltlichen Schulbewegung jener Jahre vermuten ließen. Trotzdem spiegelten sich die Auseinandersetzungen bis zu einem bestimmten Grad auch in der Entwicklung des Faches selbst wieder.

In der Rückschau bestimmte die vom *Bund der freien Schulgesellschaften* herausgegebene erziehungswissenschaftliche Zeitschrift *Der Aufbau* im Jahre 1932 drei Strömungen: eine revolutionäre-marxistische, eine demokratisch-sozialistische und eine als „unpolitisch“ qualifizierte republikanisch-wissenschaftliche Strömung („Darf die Schule zum Sozialismus erziehen?“ In: *Der Aufbau*, 5. Jg., Nr. 12/1932, S. 351).

Der Unterscheidung kann im Großen und Ganzen gefolgt werden, wengleich es durchaus Überschneidungen gab. Zudem ist hervorzuheben, dass der vermeintlich „unpolitische“ Charakter der „republikanisch-wissenschaftlichen“ Strömung vor allem der Tatsache geschuldet ist, dass ihre Vertreter die Schulen bzw. die Lebenskunde aus den politischen Tageskämpfen heraushalten wollten. Gleichzeitig aber hatten sie etwa durch ihren friedenserzieherischen Anspruch durchaus auch einen direkt politischen Charakter. Darüber hinaus muß auf das Faktum hingewiesen werden, dass letztendlich jeder Art von Erziehung und Bildung weltanschauliche Prämissen zu Grunde liegen, somit auch gesellschaftliche und politische Implikationen beinhaltet und insofern immer „politisch“ ist. So waren bekanntlich viele der bewußt „unpolitischen“ pädagogischen Konzeptionen und Didaktiken in der Bundesrepublik Deutschland der fünfziger und frühen sechziger Jahre in der Regel durch ein hohes Maß an Verdrängung der faschistischen Barbarei gekennzeichnet. Diese Ausblendung aber bildete wiederum ein wichtiges - und berechtigtes - Motiv für die rebellierenden Studenten und Schüler in der 68'er-Bewegung.

Die erste Phase: Weltanschauliche Neutralität

Die ausgesprochene Neutralität und Offenheit der Lebenskunde in ihrer ersten Phase wurde sowohl von ihren Befürwortern in den Spitzen der Kommunen und des Kultusministeriums wie auch von den meisten Verfechtern an der Basis hervorgehoben.

Wiederholt betonte etwa der preußische Kultusminister Haenisch, dass es sich um einen neuen Unterricht handle, für den in Preußen kaum Erfahrungen vorlägen und daher solle für die Stoffauswahl mögliche Freiheit zu gewähren sein. In einem Schreiben an den Ausschuß der SPD in Niederschönhausen bei Berlin versicherte er daher, „... dass die staatliche Aufsicht über diesen neuen in der Entwicklung befindlichen Unterricht mit allen diesen Umständen angemessenen Takt ausgeübt werden wird“ (ZStA Merseburg Rep. 76-VII neu, Sekt. 1B-I, Nr. 2, Bd. XXIV, Bl. 346 f., zit. nach Ebert 1990, S. 74). Damit kam das Ministerium zugleich einem Grundanliegen der Lebenskunde entgegen, das sich bis heute erhalten hat - die Auffassung, dass ein derartiger Unterricht nicht mit den traditionellen Formen der Leistungsmessung und -beurteilung zu erfassen ist: „Lebenskunde... ist nicht abfragbar, ist