

ohne moralische Merksätze! Ist nicht prüfbar von der vorgesetzten Behörde“, wie es in einer damaligen Stellungnahme heißt (vgl. Kerkhoff 1925, S. 363). Da die Lebenskunde jedoch zumindest in den oberen Klassen der meisten weltlichen Volksschulen als „ordentliches Fach“ unterrichtet und auf den entsprechenden Zeugnisvordrucken ausgewiesen wurde, mußten die Lehrer auch Zensuren erteilen. Eine Einsicht in diverse Zeugnisse ergab jedoch, dass fast keiner dieser Schülerinnen und Schüler eine schlechtere Note als „2“ hatte (Auskunft Michael Schmidt v. 31.08.1998, vgl. dazu auch die Zeugniskopie in: Schmidt 1995a, S. 47). Vor diesem Hintergrund und auf Basis der bisher beschriebenen Gesamtkonzeption des Faches sowie seiner außerordentlichen Beliebtheit (siehe dazu weiter unten) ist anzunehmen, dass die Zensurengebung insofern kein wirkliches Problem für Schüler wie Lehrer darstellte.

Der Geist weltanschaulicher Offenheit spiegelte sich auch in den Diskussionsbeiträgen und programmatischen Aussagen im Rahmen der Freien Schulgesellschaften selbst wieder, als ihre Mehrheit von einem „freidenkerischen Rigorismus noch weit entfernt war“, wie es Heimann/Walter sehr pointiert formulieren (dies. 1993, S. 272). Im Mittelpunkt ihrer normativen Leitziele standen zu dieser Zeit die Werte der Toleranz und Duldsamkeit, weltanschaulicher Neutralität, der „wahren Sittlichkeit“ und eines „wahren Menschturns“, wie es die Delegierten der konstituierenden Tagung des *Bundes der freien Schulgesellschaften* Mitte Oktober 1920 in Elberfeld in einem ersten programmatischen Appell an die deutsche Öffentlichkeit beschlossen (vgl. *Hamburger Echo* v. 22.10.1920, zit. nach Heimann/Walter 1993, S. 271).

Zwar gehörten die meisten Akteure der weltlichen Schulbewegung und der Lebenskunde auch schon in dieser Phase den Arbeiterparteien an. Trotzdem lehnten sie es ab, ein sozialistisches Gegendogma als Reaktion auf den Dogmatismus des christlichen Religionsunterrichts in den weltlichen Schulen bzw. der Lebenskunde zu verankern. Die auffällige weltanschauliche Zurückhaltung in der Anfangszeit war sicher auch eine Folge des Schocks des I. Weltkrieges, der ohne den enormen Fanatismus und Haß vieler Menschen nie hätte geführt werden können. Exemplarisch für die Grundstimmung der Mehrheit war die Stellungnahme des Gelsenkirchener Lehrers Hohmann, der sich in seinem Referat auf einer Tagung des „Bundes“ 1921 in Herne „gegen alle Dogmen und Konfession“ wandte, „da diese die Menschen nur zu zügellosem Fanatismus“ verleite (vgl. *Die Neue Erziehung*, Jg. 3, 1921, H. 3, S. 86 ff.; *Der freie Lehrer*, Jg. 3, 1921, H. 3, S. 20, zit. nach Heimann/Walter 1993, S. 271).

Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch bei Erich Fromm der Schock über diesen Irrationalismus von Haß und Fanatismus der Jahre 1914 - 1918 in allen kriegsführenden Ländern das wichtigste persönliche Motiv war, die tiefenpsychologische und gesellschaftliche Ursachenforschung derartiger Phänomene schließlich zu seinem Lebenswerk zu machen.

Teilweise distanzierte man sich zu dieser Zeit auch von den französischen Laizisten, die mit Erfolg jeglichen Religionsbegriff aus ihrem staatlichen Moralunterricht verbannt hatten. Wiederholt plädierten Vertreter der weltlichen Schule dafür, im Lebenskundeunterricht gerade auch religionskundliche und -geschichtliche Stoffe zu behandeln (vgl. z. B. den Beitrag der Lehrerin Toni Jensen und des Lehrers Gehrt Rickers in: Radbruch/Hrsg. o. J. [1920], S. 10 - 12 und 13 - 15). Man wollte zwar eindeutig „für das Diesseits“ erziehen, verstand dieses Erziehungsziel aber bisweilen auch als eine Art „Frömmigkeit zum Diesseits“, wie es dem Kieler Rechtsphilosophen, Kulturexperten der SPD und Anhänger der *Religiösen Sozialisten*, Gustav Radbruch, unter Bezugnahme auf „Goethes weltfrommes Heidentum“ für einen „elementaren Weltanschauungsunterricht... ‘Welt- und Lebenskunde’“ vorschwebte. (vgl. ebd., S. 5 f.).

Mit einem solchen semi-religiösen Grundverständnis knüpften Vertreter wie Radbruch zugleich an jene Ansätze an, wie sie vor allem im Rahmen der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* bzw. im *Deutschen Bund für weltliche Schule und Moralunterricht* bis 1914 diskutiert und entwickelt worden waren (vgl. Abschnitt 2.1.3. dieses Kapitels). Zugleich muß die Betonung, der lebenskundliche Unterricht in den weltlichen Schulen sei „zwar bekenntnisfrei, aber nicht gesinnungslos“ (vgl. ebd. S. 8) auch als Reaktion auf Angriffe von konservativer und kirchlicher Seite gesehen werden, die den neuen „Freidenkerschulen“ (mancherorts wurden sie sogar mit dem Verdikt der „Bolschewistenschule“ belegt, vgl. Schmidt 1995a, S. 42) eine allgemeine „Sittenlosigkeit“ unterstellten.

Normativer Fixpunkt eines lebenskundlichen Unterrichts waren in den frühen zwanziger Jahren somit vor allem die sittlichen Gebote des kategorischen Imperativs von Kant verbunden mit einem republikanischen Bekenntnis, liberaler Toleranz und reformpädagogischer Verve. Durchtränkt war dieser Ansatz oftmals von einem sozialromantischen und lebensphilosophischen Sozialismusbild. Als ein Vertreter eines solcherart eklektischen Weltbildes kann auch der Literat, langjährige Vorsitzende der Berliner *Freireligiösen Gemeinde* und ehemalige Lehrer des freireligiös-lebenskundlichen Unterrichts, Bruno Wille, angesehen werden (es sei daran erinnert, dass der lebenskundliche Unterricht der *Freireligiösen Gemeinde* in Berlin eine der Vorformen des Schulfaches Lebenskunde darstellte!).

Zwar waren entsprechende Überlegungen oftmals aus einem „zeittypischen Pathos lebensreformerischen Unbehagens an der Moderne und der Hoffnung auf baldige erlösende Gemeinschaftsbildung im Zuge einer sich durchsetzenden Reformpädagogik und Jugendbewegung“ formuliert, wie es Heimann/Walter mit Recht hervorheben (vgl. dies. 1993, S. 273). Doch unabhängig davon wurden in den meisten Stellungnahmen zugleich wichtige didaktische und weltanschaulich-philosophische Grundfragen angesprochen, die sowohl die Lebenskundendidaktik bis in die heutige Zeit beschäftigen als auch im Werk von Erich Fromm immer wieder aufgeworfen werden. Ein herausragendes Exempel hierfür ist der Beitrag des Lehrers Franz Greve (in Radbruch/Hrsg. O.J. [1920], S. 17 - 20).

Greve betonte, dass im lebenskundlichen Unterricht die wissenschaftliche Weltanschauung eine „notwendige Ergänzung“ erfahren müsse durch eine „idealistische Weltanschauung“ (ebd. S. 18). Darunter verstand er im Wesentlichen die Ergänzung des menschlichen Intellekts durch die Emotion. Selbstverständlich wandte sich Greve gegen „jede Verpflichtung auf veraltete kirchliche Lehrsätze und Bekenntnisse... und Geringschätzung des Diesseits“. Er lehnte „ebenso aber auch den groben Materialismus und die rein verstandesmäßige Weltanschauung“ ab (ebd.). Unter Bezugnahme auf Bruno Wille formulierte Greve programmatisch: „Der Kulturmensch von heute soll nicht nur seine Vernunft gebrauchen und die Welt erforschen mit allem wissenschaftlichen Rüstzeug, das ihm erreichbar ist; er soll ‘zugleich das Leben innerlich erfassen mit dem feinem Gefühl des Künstlers, mit dem warmherzigen Glauben einer frommen Seele, mit der Menschenliebe und der Reinheit eines kindlichen Herzens’... (Bruno Wille, Vom lebendigen All)“ (ebd.).

Weltanschaulicher Unterricht müsse sich auch den Fragen nach dem „Sinn der Welt und des Lebens“ widmen. Es sei daher eine „Anmaßung“, nur mit Hilfe der Wissenschaft „die ganze Wirklichkeit“ erklären zu wollen. Unterrichtsmethodisch zieht Greve daraus die Konsequenz, für die unteren Klassen vor allem Märchen, Erzählungen sowie auch biblische Geschichten zu verwenden. Die Bibeltexte sollten im lebenskundlichen Unterricht aus Gründen der religiösen Neutralität und zur Vermeidung eines missionarischen Impulses nur dem Alten Testament entnommen werden. In den höheren Klassen sollten verstärkt literarische Texte etwa von Goethe sowie religionsvergleichende Stoffe zur Anwendung kommen.

Wenn man die Sätze von Greve ihres geradezu schwärmerischen „zeittypischen Pathos“ entkleidet und in eine moderne Terminologie übersetzt, so treffen die darin enthaltenen Aussagen sowohl einen Kern der gegenwärtigen *Humanistischen Lebenskunde* als auch ein zentrales Anliegen im Humanismus von Erich Fromm:

- Welterkenntnis kann im Rahmen einer säkularhumanistischen Ethik nicht vor den existentiellen Fragen etwa nach dem Sinn des Lebens halt machen.
- Kritische Reflexion ist im Rahmen säkularhumanistischer Erziehung und Bildung nicht losgelöst von der menschlichen Emotionalität zu sehen.

Beide Gedanken werden daher in den späteren Abschnitten und Kapiteln eine zentrale Rolle spielen.

Offenkundig aber fehlte den damaligen Vertretern der Lebenskunde zu Beginn der zwanziger Jahre noch jeglicher Zugang zum psychoanalytischen Instrumentarium (zeitbedingt insbesondere natürlich in der Frommschen Variante). So war es ihnen kaum möglich, etwa Phänomene der Religiosität oder des politischen Fanatismus unter tiefenpsychologischen und sozialpsychologischen Gesichtspunkten zu dechiffrieren. Allerdings sahen sie auf Grund ihrer zumeist sozialistischen Gesinnung durchaus die Dialektik von Individuum und Gesellschaft, von Erziehung und politischem Wirken.

So hob auch Greve hervor, dass es einerseits die „Hauptaufgabe“ der weltlichen Schule und der Lebenskunde sein müsse, „Kräfte zu entwickeln, reine Lebensfreude zu wecken und zu wahrer Lebenskunst zu führen“ (ebd. S. 19). Doch könne man andererseits „keine besseren Menschen heranbilden, wenn nicht die Verhältnisse von Grund auf gebessert werden“. Eine „erste Voraussetzung“ sei daher die „Hebung der sozialen Lage, besonders der Arbeits-, Ernährungs- und Wohnverhältnisse des arbeitenden Volkes“. Dazu sei innerhalb der weltlichen Schulen unbedingt ein „vertrauensvolles Zusammenwirken“ von Schule und Elternhaus anzustreben (vgl. ebd.).

In den folgenden Jahren wurden solche frühen Ansätze einer Lebenskundendidaktik, wie sie exemplarisch in den Ausführungen von Greve zum Ausdruck kommen, mit Ausnahme der Orientierung auf die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zumindest auf der Ebene der Curriculumentwicklung eher in den Hintergrund gedrängt. Spätestens ab der Zweiten Hälfte des Jahrzehnts dominierte vielfach eine sog. „soziologische“ Sichtweise, worunter ihre Anhänger zumeist den marxistischen Ansatz, bisweilen auch in einer extrem dogmatischen Variante, verstanden. Damit wurde die Lebenskunde zumindest auf der Ebene der Theorieentwicklung und politisch-strategischen Diskussion durch eine hauptsächlich ökonomische Interpretation von Mensch und Gesellschaft geprägt.

Es muß allerdings betont werden, dass in der pädagogischen *Praxis* auch weiterhin viele solcher lebenskundlichen Elemente in der Regel erhalten blieben, wie sie Greve und andere formuliert hatten (vgl. dazu die Befragungen ehemaliger Lebenskundeschüler bei Behrens-Cobet/Reichling 1987 sowie den Erfahrungsbericht des Schriftstellers Schnurre, siehe dazu weiter unten). Sie wurden freilich verstärkt kombiniert mit Elementen einer sozialistisch-materialistischen Weltanschauung und einer entsprechend ausgerichteten Didaktik und Pädagogik. Trotz temporärer Tendenzen zur ideologischen Verengung (vor allem gegen Ende der zwanziger Jahre) dominierte somit in der lebenskundlichen Praxis der meisten Schulen insgesamt eine außerordentlich fruchtbare Synthese reformpädagogischer, ethischer und

republikanisch-liberaler sowie sozialistisch-emanzipatorischer Ansätze. Dass diese reformpädagogischen und offenen Elemente auch in den Folgejahren in der schulischen Praxis in relativ hohem Maße erhalten blieben, war nicht zuletzt eine Folge davon, dass sie in den Rahmenlehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin des Jahres 1924 eingeflossen und somit zumindest in der deutschen Hauptstadt als verbindliche Richtlinien festgeschrieben waren.

Der Plan faßt die Ziele für die Lebenskunde wie folgt zusammen: „Der lebenskundliche Unterricht soll dem Kinde die Tatsachen bieten, aus denen es sich durch eigenes Nachdenken seine Weltanschauung erarbeiten kann, aus denen es vor allem die sichere Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Höherentwicklung unserer Kultur und den festen Willen zur Mitarbeit an ihr gewinnt, so dass es zu einer eigenen Lebensgestaltung im Sinne hingebender Pflichterfüllung im Dienste der Gemeinschaft kommt... Sprachliche Formulierungen von Lehrsätzen der sittlichen Lebensführung darf nicht erzwungen werden, vielmehr ist innerliche Erfassung des sittlichen Kerns zu erstreben. Demgemäß sind die lebenskundlichen Betrachtungen in freier Anlehnung an Ereignisse des täglichen Lebens unter Benutzung von Erzeugnissen der Literatur, der bildenden und Tonkunst anschaulich zu gestalten...“ (Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule mit dem Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin vom Jahre 1924. Berlin o. J. [1924], S. 31 f.)<sup>97</sup>.

Somit hatte sich der Lebenskundeunterricht vor allem zu orientieren an den humanistischen Werten der Selbstbestimmung (Erarbeitung einer eigenen Weltanschauung durch eigenes Nachdenken) und der sozialen Verantwortung (Orientierung auf die Gemeinschaft). Der reformpädagogische Impuls wird besonders deutlich an der Ablehnung eines formalen Auswendiglernens etwa von „Lehrsätzen der sittlichen Lebensführung“ im Gegensatz zur empfohlenen „innerlichen Erfassung des sittlichen Kerns“ bestimmter Themen und Gegenstände. Die Schüler sollten somit ethische („sittliche“) Grunderkenntnisse möglichst selbständig gewinnen, anstatt entsprechende Formeln und Sätze bloß nachzuplappern. Maßstäbe für das didaktisch-methodische Arrangement waren Anschaulichkeit, Kreativität, Phantasie und Alltagsorientierung.

Im Vorgriff auf spätere Abschnitte kann bereits an dieser Stelle eine außerordentlich große Nähe dieses Rahmenplanes aus dem Jahre 1924 zu den didaktischen Grundaussagen des gegenwärtig gültigen Rahmenplans des *Humanistischen Verbandes Deutschlands* (Ders./Hrsg. 1993a) festgestellt werden. Auch der heutige Plan zielt besonders auf die Selbstbestimmung und Verantwortung der Individuen ab (vgl. ebd., S. 15 f. und 30 f.). Im Unterschied zum heutigen Curriculum fehlten im damaligen Rahmenplan freilich Hinweise auf die Sphäre des Unbewußten sowie - und das ist für unseren Untersuchungsgegenstand mindestens ebenso von Bedeutung - vor allem ein klares Bekenntnis zur Nichtreligiosität. Im Gegensatz dazu war - und ist - der staatliche Religionsunterricht jedoch eindeutig an das christliche Glaubensbekenntnis gebunden.

Es stellt sich daher die grundsätzliche Frage, ob ein derart weltanschaulich neutraler Lebenskundeunterricht, wie er in den frühen zwanziger Jahren konzipiert war, strukturell überhaupt ein adäquates Pendant zum weltanschaulich bekennenden Religionsunterricht darstellen kann. Oder muß nicht ein echtes Alternativfach zu einem dezidiert religiösen

<sup>97</sup> In der Gruppe, die bei der Erarbeitung des Lehrplanes für Lebenskunde verantwortlich war, wirkten u. a. Dr. A. Siggel und Oskar Große mit. Dr. Siggel konnte als Schulrat aus Berlin-Lichtenberg auf Erfahrungen zurückgreifen, die seit 1920 an dortigen Schulen mit dem Lebenskundeunterricht gesammelt wurden. Oskar Große war Rektor an der 283. Volksschule in Berlin-Wedding, die 1923 in eine Weltliche Schule umgewandelt wurde.

Unterricht - zumindest auf der Ebene der theoretischen Grundlegung - ebenfalls eine klare weltanschauliche, also nichtreligiös-atheistische, bzw. zumindest agnostische Basis haben, um den konfessionsfreien Kindern und Jugendlichen, für die dieser Unterricht ja in erster Linie gedacht war (und ist), eine entsprechende Orientierungs- und Identifikationsmöglichkeit zu bieten? Reicht bloße Neutralität aus, um in einer überwiegend kirchlich-religiös geprägten Kultur und Gesellschaft eine identitätsstiftende „Kultur der Diesseitigkeit“ zu entwickeln, wie es ja auch vielen Anhängern einer „ethischen Kultur“ bereits vor 1914 vorschwebte?

Die Protagonisten der Lebenskunde in der Weimarer Republik lösten das Neutralitätsproblem in der Folgezeit dadurch, dass sie das Fach bzw. die weltlichen Schulen insgesamt mit sozialistischen Weltanschauungsgedanken untermauerten. Die große Schwierigkeit bestand und besteht freilich darin, im Falle einer dezidiert säkularen Orientierung trotzdem den humanistischen Idealen der Toleranz und Liberalität im Unterricht treu zu bleiben und nicht der Gefahr atheistischer oder sozialistischer Missionierungs- und Indoktrinationsversuche zu verfallen. Das würde wiederum dem Primat der Selbstbestimmung diametral zuwider laufen. Diese weltanschaulichen und didaktischen Grundfragen und Schwierigkeiten beschäftigen die Lebenskunde bis heute. Sie sollen daher in den folgenden Kapiteln vertieft diskutiert werden, um sie schließlich für die heutige *Humanistische Lebenskunde* unter der sozialpsychologischen und humanistisch-ethischen Perspektive des Frommschen Werkes zu reflektieren.

Die Protagonisten der ersten Phase der Lebenskunde verneinten die Frage nach einem nichtreligiösen Bekenntnis zumindest auf der Ebene des Rahmenplanes, zumal eine Reihe von ihnen (wie etwa Radbruch, s. o.) „Religiosität“ und „Frömmigkeit“ für sich keineswegs ablehnten. Es sei nochmals darauf verwiesen, dass auch Erich Fromm in seinem späteren Werk den Religionsbegriff für seinen Humanismus in Anspruch nahm. Die Frage lautet daher, wie der Religionsbegriff überhaupt zu verstehen ist.

Im Vorgriff auf die entsprechenden religionswissenschaftlichen Erörterungen im Rahmen des Frommschen Werkes (vgl. Kap. C.2.3.) soll der Religionsbegriff deshalb an dieser Stelle vorläufig und verkürzt wie folgt definiert werden: Religion ist immer gekoppelt an ein Glaubenssystem, das die Sphäre des Überweltlichen und „Heiligen“ - in der Regel in (teilweise personaler) Gestalt eines Gottes oder mehrerer Gottheiten - als ein zentrales und normatives bzw. handlungsleitendes Element für sich beansprucht. Diese Auffassung stimmt zudem im Wesentlichen mit der gegenwärtigen verfassungsrechtlichen Definition überein (das Verfassungsrecht wiederum hat, wie noch zu zeigen ist, für die heutige Existenz der Lebenskunde eine fundamentale Bedeutung, vgl. dazu Kap. B. 3.2.1.). So muß etwa eine „Religionsgemeinschaft“ über ein „Glaubensbekenntnis“ verfügen, durch das die ihm Angehörigen „sich mit einer oder mehreren Gottheiten verbunden fühlen und der bzw. denen sie kultische Verehrung erweisen“ (BVerG, Urteil vom 14. Nov. 1980 - BVerG 8 C 12/79, S. 154 f., zit. in: Verwaltungsgericht Berlin, Urteil v. 03. Juni 1999 in der Verwaltungsstreitsache des HVD gegen das Land Berlin, VG 27 A 58.98, S. 18).

Auf der Grundlage einer solchen Religionsdefinition dürfte in der Praxis freilich auch schon in dieser frühen Phase der Lebenskundeunterricht zumindest tendenziell von einer nichtreligiösen bzw. religionskritischen (und selbstverständlich kirchenkritischen) Grundstimmung getragen worden sein. Auch in den freireligiösen Vorstellungen eines Bruno Wille etwa gab es nicht mehr den Glauben an eine überweltliche Instanz. Auch seine Form „freier Religiosität“ löste sich letztendlich in diesseitsorientierte Lebensfreude, -achtung und -liebe auf. Zudem gehörten viele Lebenskundelehrkräfte selbst keiner Kirche mehr an, traten vermehrt aus oder organisierten sich zunehmend bei den Freidenkern. Klar abgelehnt wurde zu diesem Zeitpunkt

mehrheitlich allerdings ein aggressiver atheistischer sowie dezidiert sozialistischer Kurs, wie er etwa in solchen Zentren wie Berlin-Neukölln schon sehr früh zu erkennen war.

Der Lehrplan von 1924 war bewußt allgemein gehalten, um Lehrer und Schüler nicht unnötig einzuengen. Zudem betonte er die enge Verzahnung mit anderen Fächern. Die spärlichen inhaltlichen Themenvorschläge lauteten u. a.: „Betrachtung über Wahrhaftigkeit und Lüge, Selbstbeherrschung, Gewohnheiten, Gehorsam, Dankbarkeit...“ oder „der Mensch im Gemeinschaftsleben..., Entwicklung der Moral..., der sittliche Wert der Arbeit...“ (Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule mit dem Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin vom Jahre 1924. Berlin o. J. [1924], S. S. 32). Zur weiteren Konkretisierung lag es „im Sinne des Rahmenplanes“, dass „jede Schule nach ihren Bedürfnissen... einen ausführlichen Stoffplan“ zu entwerfen hatte (ebd., S. 49 f.). Derartige Stoffpläne aber sind in der wissenschaftlichen Forschung bisher nicht dokumentiert worden und konnten auch im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter recherchiert werden. Die konkrete Stoffauswahl war vermutlich in der Hauptsache von den weltanschaulichen Tendenzen in den einzelnen Kollegien und den persönlichen Auffassungen der unterrichtenden Lehrkräfte abhängig.

Der Mitautor des Rahmenplanes, Siggel, sprach in seinen erklärenden Kommentaren ein Dilemma an. Indem eine enge Verknüpfung zu den wissenschaftlichen Fächern gesucht werde, bestünde bei einem harmonischen Zusammenarbeiten aller Fächer der Eindruck und die Ansicht bei vielen Anhängern der weltlichen Schule, dass dieses Fach prinzipiell entbehrlich sei. Der Streit, ob Lebenskunde Fach oder Prinzip sein sollte, erfährt seine Klärung bei Siggel in der Methodenfrage:

„Lebenskunde ist in der Hauptsache Beziehungsfach“ (ebd. S. 50). Dieser Beziehungsbegriff war im Unterschied zum heutigen lebenskundlichen Verständnis allerdings nicht auf die Lehrer-Schüler- bzw. die Schüler-Schüler-Beziehungen gerichtet, sondern zielte auf die Verbindung („Beziehung“) der einzelnen Fächer und Lernstoffe ab. Insofern sollte Lebenskunde „hauptsächlich für die Einzelkenntnisse eine übergreifende und zusammenfassende Sinnggebung sein, wobei selbstverständlich jene Kenntnisse auch eine Erweiterung erfahren. Was das Kind auf diese Weise gelernt hat, soll Grundlage sein, soll Bausteine bilden für die Gestaltung eines metaphysikfreien, wirklichkeitsgetreuen Weltbildes, wie es dem einfachen, volkstümlichen Denken, aber auch den Bedürfnissen der Gegenwartskultur entspricht und gegebenenfalls späterhin als Ausgangspunkt weitergehender individueller Weltanschauung unentbehrlich ist. Aus alledem folgt eine enge Anlehnung an die übrigen Fächer und daraus wieder die Unmöglichkeit eines systematischen Aufbaus der Stoffe“ (ebd.).

Insofern wurde die Struktur und Funktion des Faches einerseits festgelegt: Es sollte u. a. die Klammer der Einzelfächer darstellen um auf einer allgemeineren Ebene Fragen der säkularen („metaphysikfreien“) Sinnggebung und weltanschaulichen Orientierung zu behandeln. Andererseits mußte sich daraus nicht zwangsläufig ein lebenskundlicher Fachunterricht ergeben. Eine fächerübergreifende ethisch-weltanschauliche Reflexion konnte so auch aus den jeweiligen Anlässen im Rahmen des sonstigen (Fach-)Unterrichts erfolgen. Lebenskunde wurde im Plan von 1924 somit zwar als eigenes Fach favorisiert, war aber durchaus auch in den oberen Klassen (vor allem der Lebensgemeinschaftsschulen) als das den Gesamtunterricht leitende Prinzip denkbar.

## Die zweite Phase: Was bedeutet „Erziehung zum Sozialismus“?

Im Laufe der ersten Hälfte der zwanziger Jahre gewannen die Sympathisanten einer sozialistischen Richtung innerhalb der weltlichen Schulbewegung immer mehr an Einfluß. Die damit einhergehenden inhaltlichen wie auch personellen Auseinandersetzungen spitzten sich im *Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands* im Jahre 1925 zu. Nach mehreren kontrovers verlaufenen Tagungen über die weitere Strategie kam es auf dem Bundestag im Oktober 1925 in Dortmund zur entscheidenden Wende. Die bis dahin vom Selbstverständnis her neutrale und offene Bewegung für die weltliche Schule wandelte sich zu einer weltanschaulich festgelegten Organisation zur Förderung sozialistischer Erziehungsstätten.

Nach einer ausführlichen Debatte auf die beiden Hauptreferate des Austromarxisten Max Adler sowie des Reichsleiters der sozialdemokratischen Bewegung der *Kinderfreunde*<sup>98</sup> und Vorsitzenden der *Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer*, Kurt Löwenstein, beschlossen die Delegierten mehrheitlich: „Die weltliche Schulbewegung reiht sich danach in den Emanzipationskampf für die zu erkämpfende solidarische Gesellschaft ein, die nur eine klassenlose Gesellschaft sein kann. So sind Richtung und Ziel und damit der Inhalt für unsere Schulbewegung gegeben“ (*Die freie weltliche Schule*, 1925, S. 202 f.; die Referate von Adler und Löwenstein sind abgedruckt in: *Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands/Hrsg.* 1926). Die neue Programmatik sollte auch für die weitere Entwicklung der Lebenskunde bestimmend werden.

Zwar verließen eine Menge Aktivisten aus der Frühzeit der Freien Schulgesellschaften nun resigniert den „Bund“. Zugleich aber muß konstatiert werden, dass durchaus auch eine Reihe der ehemals „neutralen“ Anhänger der weltlichen Schulen und der Lebenskunde die neue Kursbestimmung mitvollzogen, darunter auch Funktionäre auf der Führungsebene wie der Redakteur der Zeitschrift *Die freie weltliche Schule*, Paul Faulbaum.

Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass die Freidenkerbewegung insgesamt in jenen Jahren einen enormen Aufschwung erlebte. Es gab in der Weimarer Republik rund vierzig organisatorisch selbständige Arbeiterfreidenkervereine (vgl. Meier 1998, S. 146). Die beiden größten unter ihnen, der 1905 gegründete und eher sozialdemokratisch ausgerichtete *Verein der Freidenker für Feuerbestattung (VdF)* sowie die auf eine Gründung des Jahres 1908 zurückgehende marxistisch orientierte *Gemeinschaft proletarischer Freidenker (GpF)*<sup>99</sup>, fusionierten 1927 zu einem Massenverband. Dem neuen *Verband für Freidenkertum und*

<sup>98</sup> Die *Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde Deutschlands* ging auf eine Initiative des zentralen Bildungsausschusses der SPD des Jahres 1923 zurück. Die Gründung erfolgte unter Beteiligung der Arbeiterwohlfahrt, der Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ), der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes (ADGB). Aus der Kinderfreunde Bewegung ging die sozialdemokratisch sowie reformpädagogisch orientierte Kinder- und Jugendorganisation *Die Falken* hervor. Die Bewegung war in den zehn Jahren ihres Bestehens enorm erfolgreich und „leitete real eine neue Entwicklung in der Pädagogik ein“ (Puhlmann in: Betz u. a./Hrsg. 1985a, S. 77 f., mehr dazu weiter unten). Die Kinderfreunde- bzw. Falkenbewegung umfaßte 1930 rund 4500 Kindergruppen in ganz Deutschland (vgl. Brandecker 1981, S. 154). Die Arbeit der sozialistischen Kindergruppen war besonders in konservativen Gegenden oft heftigen Anfeindungen ausgesetzt. In Bayern verbot die dortige Regierung bereits 1930 die Teilnahme von Schulpflichtigen an Veranstaltungen der Kinderfreunde (vgl. ebd., S. 155). Im übrigen nahm auch der spätere Bundeskanzler Willy Brandt als junger Mensch mehrfach an solchen Lagern teil und lernte hier Kurt Löwenstein näher kennen, wie er in seinem Vorwort zu der auch vom Deutschen Freidenkerverband, Landesverband Berlin, mitverantworteten Dokumentation über Löwenstein betonte (vgl. Betz u. a./Hrsg. 1985a, S. 5 f.).

<sup>99</sup> 1908 wurde in Eisenach der proletarisch-marxistische *Zentralverband deutscher Freidenkervereine (ZdF)* gegründet. 1911 erfolgte in Gelsenkirchen eine erste Umbenennung in *Zentralverband proletarischer Freidenker Deutschlands (ZpFD)*, 1922 eine weitere in Kassel in *Gemeinschaft proletarischer Freidenker (GpF)*.

*Feuerbestattung (VFF)* gehörten reichsweit im Jahre 1928 über 600.000 Mitglieder an (vgl. ebd., S. 155). Den Vorsitz hatte der sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete Max Sievers inne.

Neben der Feuerbestattungskasse, die vor allem für viele geringverdienende Konfessionslose eine hohe Attraktivität besaß, war es vor allem ein umfangreiches Kultur- und Bildungsangebot, wodurch die Freidenker in jenen Jahren eine relativ große Breitenwirkung insbesondere in der Arbeiterbewegung sowie in einigen fortschrittlichen Intellektuellenkreisen (z. B. im Rahmen der Berliner Bildungseinrichtung *URANIA*) erzielten: Mit Buchverlagen, Zeitschriften, Freidenkervolkshochschulen und eigenen Seminargebäuden, Friedhöfen und nicht zuletzt mit den damals sehr attraktiven Jugendweihen<sup>100</sup> hatte sich bis zum Ende der zwanziger Jahre eine umfangreiche freidenkerische Kultur entwickelt. 1927 wurde vom Vorstand eigens ein Kultursekretariat geschaffen, das mit Hilfe von Schriftstellern, Theaterleuten und Musikern die traditionelle Rednertätigkeit radikal modernisieren sollte. Erster Leiter des Sekretariats war der Rektor einer weltlichen Schule in Berlin, Fritz Schmidt, der sich für die Dauer diese Tätigkeit vom Schuldienst beurlauben ließ (vgl. Kaiser 1981, S. 182). Diese kulturellen Bemühungen der Freidenker waren zudem meist eng verflochten mit weiteren Kultur- und Sozialeinrichtungen innerhalb der Arbeiterbewegung wie den Arbeitersängerbünden, dem Touristenverein *Die Naturfreunde*, den Arbeitersportvereinen oder der *Arbeiterwohlfahrt (AWO)*. Ein wichtiges Element in diesem kulturellen und sozialen Netzwerk stellten schließlich auch die freien weltlichen Schulgesellschaften selbst dar.

Auf diesem Hintergrund kann der Einschätzung von Heimann/Walter nicht gefolgt werden, dass mit den Dortmunder Beschlüssen von 1925 „die Ghettoisierung der weltlichen Schulbewegung innerhalb des begrenzten Milieus bewußt freidenkerisch und sozialistisch-kämpferisch ausgerichteter Facharbeiterfamilien“ gar „zementiert“ wurde (Heimann/Walter 1993, S. 266). Zwar wanderten mit der neuen Richtung einige Teile der freien Schulgesellschaften ab, insbesondere viele der traditionellen „Ethiker“, aber durch die Verankerung der weltlichen Schulbewegung in der gesellschaftlich zu diesem Zeitpunkt relativ bedeutenden Freidenkerbewegung war, zumindest auf der propagandistischen Ebene, ein gewisser gesellschaftlicher Einfluß der Gedanken der freien Schulgesellschaften gewährleistet. Auch Heimann/Walter müssen zugestehen, dass die Dortmunder Wende „immerhin... eine Zeit der Konsolidierung für die weltliche Schulbewegung“ einleitete. „Die Jahre 1925 - 1929 gehörten zu den ruhigsten und innerorganisatorisch erfolgreichsten der Bundesgeschichte“ (ebd.). Für die Lebenskunde aber waren sie zugleich widersprüchlich.

Sichtbarer Ausdruck dieser Widersprüchlichkeit war die Tatsache, dass es dem „Bund“ einerseits gelang, unter Leitung des späteren Berliner SPD-Schulrates, Gustav Hädicke, einen ausführlichen „Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gemeinschaftskunde“ herauszugeben (Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde o. J./1929). Andererseits war der Plan offensichtlich nur als ein Zugeständnis an die stärker werdenden orthodox-marxistischen Kräften zu betrachten, die aus ihrer antireligiösen Haltung heraus auch jedes Alternativfach zum Religionsunterricht ablehnten und Lebenskunde durchgängig nur als Unterrichtsprinzip anerkennen wollten (mehr dazu weiter unten). Die Widersprüchlichkeit schlug sich aber auch konzeptionell nieder. So wurde versucht, mit dem Plan eine Verbindung von liberaler Offenheit des Berliner Rahmenplanes von 1924 und der marxistischen Orientierung der freien Schulgesellschaften herzustellen. Das drückte sich bereits in seiner Bezeichnung von „Lebens- und Gemeinschaftskunde“ aus.

<sup>100</sup> Innerhalb sozialistisch-atheistischer Familien war die Teilnahme der Kinder an der Jugendweihe seinerzeit „ein Akt der Selbstverständlichkeit“ (Meier 1998, S. 155).



So wurde im Sinne marxistischer Soziologie einerseits die Arbeit bzw. die Ökonomie als „Mittelpunkt des gesamten lebenskundlichen Unterrichts“ in der Mittel- und Oberstufe gesehen. Sie sei nicht nur die „Quelle aller Kultur und alles Denkens“, aus ihrer Organisation entspringe „letzten Endes selbst die Religion, die Konfession, die philosophischen Systeme, entspringt die Ethik“ (ebd. S. 9). Andererseits erstarrte der Plan aber nicht in marxistischer Dogmatik, sondern vertrat auf der Ebene der unterrichtlichen Umsetzung (in Anlehnung etwa an Ellen Key, vgl. dies. 1904) eher eine „Pädagogik vom Kinde aus.“ So sollte der „Gang des Unterrichts“ daher immer „den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen“. Als Unterrichtsmittel etwa waren deshalb „alle Gegenstände der kindlichen Umwelt anzusehen“ (Arbeitsplan 1929, S. 11). Im Unterschied zum Plan der Stadt Berlin aus dem Jahre 1924 wurde zudem versucht, den Lehrkräften auch konkrete didaktisch-methodische Hilfen zu geben. Neben einem über fünfzehneitigen Literatur- und Medienverzeichnis wurden vor allem solche Materialien nach Sachgruppen geordnet und methodisch wie inhaltlich kommentiert, die unmittelbar für den Unterricht gedacht waren.

Der lebenskundliche Unterricht sollte in der Diktion von Hädicke den Menschen vor allem in seinen gesellschaftlichen Beziehungen zeigen, d. h. die Interdependenz von natürlichen Lebensbedingungen (Geographie, Biologie), Arbeitsverhältnissen (Ökonomie, Technik), gesellschaftlichen Beziehungen (Besitz- und Machtverhältnisse, Gruppenbildung) und kultureller Entwicklung (Sitten, Religionen, Künste) aufhellen - ein Ansatz, der auch nach heutigen Kriterien noch als modern bezeichnet werden kann.

Aus der Erkenntnis dieser Tatsachen sollte sich das Kind unter Beihilfe des Lehrers „durch eigenes Nachdenken seine Weltanschauung“ erarbeiten. Insofern versperrte der marxistische Ansatz nicht den Blick auf das Recht des Kindes, sich eine Lebens- und Weltansicht möglichst selbstbestimmt zu erarbeiten. Andererseits wurden in dem Plan von Hädicke die besondere Bedeutung der Dimensionen von Emotionalität und Sinnreflexion nicht explizit angesprochen, wie es etwa in der bereits zitierten programmatischen Stellungnahme des Kieler Lehrers Greve aus den frühen zwanziger Jahren der Fall war. Hätten die Ethiker „der ersten Stunde“ noch Einfluß im „Bund“ gehabt, wäre es wohl zu entsprechenden Ergänzungen gekommen. Hier zeigte sich, dass es mit der Dortmunder Wende in der Tat zu substantiellen Verlusten auch auf der Ebene der didaktischen Grundlegung gekommen war.

Zugleich ging man in dem Plan von der zu vermittelnden Erkenntnis „von der Notwendigkeit einer Höherentwicklung unserer Kultur und den festen Willen zu einer Erneuerung unseres Gemeinschaftslebens im Sinne des Sozialismus“ aus. Auch Hädicke folgte somit der seinerzeit in diesen Kreisen geradezu formelhaft wiederholten Wendung von der Erziehung und Selbsterziehung „im Sinne hingebender Pflichterfüllung im Dienste der werdenden, d. h. der sozialistischen Gemeinschaft“ (ebd. S. 7).

Ein solcher Fortschrittsoptimismus war zudem gerade in den Kreisen der weltlichen und freidenkerisch-sozialistischen Schulbewegung gekoppelt an eine fast religiöse Verabsolutierung der Wissenschaften. Beide Perspektiven aber verklärten den Blick sowohl für die Unzulänglichkeiten eines orthodox-marxistischen Geschichtsbildes (s. u.) als auch für den hohen Preis eines unkontrollierten wissenschaftlich-technischen Fortschritts (z. B. in Form einer zunehmenden Umweltzerstörung oder einer wachsenden Verdinglichung und Funktionalisierung zwischenmenschlicher Beziehungen). Es gab jedoch auch schon in den zwanziger und dreißiger Jahren warnende Stimmen gerade auch von kritischen Intellektuellen der politischen Linken vor derartigen Vereinseitigungen.

So sah etwa der religiöse Sozialist Paul Tillich die Freidenkerbewegung als ein „rein bürgerliches Produkt“. Sie könne überhaupt nicht begreifen, dass die „Anbetung der

Wissenschaft durch die proletarischen Massen... alle Merkmale eines religiösen Glaubens“ besäße und weit entfernt sei von einer von den Freidenkern propagierten wissenschaftlichen Analyse (Tillich 1933, S. 74 und 118 f., zit. nach Heimann/Walter 1993, S. 54). Bei den meisten der geradezu *antireligiös* eingestellten sozialistischen Freidenkern mußte eine solche Kritik von einem „Religiösen“ freilich gänzlich unreflektiert bleiben und abprallen. Im Grunde gelang es der Lebenskunde erst mit ihrem humanistischen Neuansatz zu Beginn der neunziger Jahre, die von Tillich mit Recht kritisierte Wissenschaftsgläubigkeit abzustreifen, ohne dabei den Anspruch auf wissenschaftliche Überprüfbarkeit von Aussagen über Bord zu werfen.

Darüber hinaus arbeitete zeitgleich eine Reihe von ebenfalls sozialistisch orientierten Pädagogen, Psychologen und Philosophen wie etwa Siegfried Bernfeld oder Max Horkheimer – und eben auch Erich Fromm – an den Unzulänglichkeiten der marxistischen Geschichtsauffassung. Denn nach der marxischen Orthodoxie hätte „das Proletariat“ gerade in den kapitalistischen Hauptländern wie Deutschland die „Macht der Bourgeoisie“ bzw. der großen Konzerne und Banken, nach all den Krisen und Zentralisationstendenzen im „organisieren Klassenkampf“ längst brechen müssen. Im Angesicht der sich anbahnenden Weltwirtschaftskrise nahmen zwar die Kämpfe der Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung gegen Ende der zwanziger Jahre wieder zu. Gleichzeitig aber wuchsen auch die reaktionären und faschistischen Tendenzen und machten selbst innerhalb der Arbeiterschaft nicht halt.

Die Gruppen um Bernfeld, Fromm, Horkheimer oder Wilhelm Reich etc. suchten die Lösung dieser Fragen durch die Einbeziehung der unbewußten Konflikte der menschlichen Psyche in ihre gesellschaftskritischen Ansätze. Die wichtigste Persönlichkeit bei diesem Versuch der unorthodoxen Kombination Marxscher und Freudscher Gedanken sollte ab Beginn der dreißiger Jahre Erich Fromm werden (mehr dazu unter anderem im Kapitel zur Fromm-Biographie C.1.4.). Den meisten Anhängern und Funktionären der weltlichen Schulbewegung und der Lebenskunde, aber waren solche Ideen zu dieser Zeit offenbar noch völlig fremd. Eine der ganz wenigen Ausnahme war der Autor und Lehrer an der Berliner Freidenkerschule Paul Kriche sowie seine Ehefrau Maria Kriche (mehr dazu am Ende dieses Abschnittes).

Neben dem Rahmenplan von Hädicke veröffentlichten die freien Schulgesellschaften in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre eine ganze Reihe von Materialien, auf die sich die Lebenskundelehrkräfte stützen konnten. 1926 gründete der „Bund“ einen eigenen *Freien Schulverlag* in Berlin mit einer dazugehörigen Buchhandlung; 1927 zogen die Redaktion der Zeitschrift *Die freie weltliche Schule* sowie die Bundesleitung der Organisation vom Ruhrgebiet ebenfalls in die deutsche Hauptstadt. Seit 1928 gab der Vorstand neben diesem Organ noch eine monatlich erscheinende erziehungswissenschaftliche Zeitschrift mit dem Titel *Der Aufbau* heraus. Die Schriftleitung übernahm Gustav Hädicke. Eine eigene Elternzeitschrift *Schule und Elternhaus*, die bereits 1918 gegründet worden war, hatte die Inflation des Jahres 1923 nicht überlebt.

Im *Freien Schulverlag* erschienen zu dieser Zeit vor allem die Materialien, welche die Fachkommissionen des „Bundes“ für den Unterricht an den weltlichen Schulen erstellt hatten. Die Vereinigungen der Lehrer an weltlichen Schulen nannten sich ab 1925 „Pädagogische Fachgruppen“, die wiederum einzelne Kommissionen für die verschiedenen Unterrichtsfächer gebildet hatten (vgl. Torhorst 1970, S. 78 ff.). Recht verbreitet waren so die beiden von dem Breslauer Schulrektor Max Felsen vorgelegten *Geschichtlichen Handbücher* (ders. 1928 und 1929). Band 1 trug den Titel „Die Naturalwirtschaft“, der zweite Band handelte über „Die einfache Warenproduktion und der Handelskapitalismus“. In beiden Schriften bemühte sich der Autor sichtlich um eine streng marxistisch-materialistische Diktion und Begründung.

Nach einer Übersicht von Heimann/Walter stießen in den weltlichen Schulen jedoch vor allem solche Veröffentlichungen auf das größte Interesse, in denen die Fragen des Lebens in literarischer Weise bearbeitet wurden. So fand die Gedichtsammlung *Unsere Welt* (vgl. Bund der freien Schulgesellschaften/Hrsg. 1928) einen geradezu „reißenden Absatz“ (Heimann/Walter 1993 S. 396; vgl. auch das Lesebuch für die Grundschule: *Wir kleinen Berliner* 1928). Besonders nachgefragt waren auch die vom Verlag herausgegebenen Hefte der *Neuen Jugendbücherei*. Hier waren Autoren wie Jack London, Maxim Gorki, Martin Anderson-Nexö, Upton Sinclair und Ernst Toller vertreten, die man unter sozialistischen Kinder und Jugendlichen mit großer Begeisterung las. Es ist davon auszugehen, dass die genannte Literatur gerade auch im Lebenskundeunterricht stark verbreitet war.

In diesem Zusammenhang ist schließlich auf die verstärkten Versuche hinzuweisen, auch die Lehreraus- und Weiterbildung in Lebenskunde voranzubringen. Entsprechende Angebote wurden jedoch während der gesamten Zeit der Weimarer Republik nach dem bisherigen Stand der Forschung in keinem Fall von einer staatlichen Einrichtung (z. B. von Lehrerseminaren oder Universitäten) gemacht. Die Forderung aus den Kreisen der weltlichen Schulbewegung, auch auf diesem Gebiet im Fach Lebenskunde das demokratische Prinzip der Gleichbehandlung mit dem Religionsunterricht in die Tat umzusetzen, blieb von Seiten des Staates unbeantwortet - im übrigen bis in unsere Gegenwart hinein (mehr dazu siehe Abschnitt 3.3.3. des Kapitels über die Nachkriegsentwicklung der Lebenskunde). Folglich waren die freien Schulgesellschaften sowie die mit ihnen verbündeten Organisationen vor allem aus dem Spektrum der Freidenkerverbände und Lehrgewerkschaften gezwungen, die Aus- und Weiterbildung selbst in die Hand zu nehmen.

So veranstaltete z. B. die gewerkschaftliche Diesterweg-Hochschule in Berlin in den Jahren 1927 und 1928 Kurse für Lebenskunde und darüber hinaus in den folgenden Jahren auch solche zur Einführung in die Soziologie bzw. Gesellschaftskunde (vgl. Vorlesungsverzeichnis der Diesterweg-Hochschule, in: *Berliner Lehrerzeitung*, H. 42/1927, S. 327, zit. nach: Ebert 1990, S. 75). Die Kurse wurden in Berlin in der Regel von Vertretern der weltlichen Schulbewegung selbst gehalten wie z. B. von dem Rektor der 197. weltlichen Volksschule, Richard Schröter (vgl. Tätigkeitsbericht zur 2. Lehrerprüfung des Schulamtsbewerbers Franz Becker, 1930/masch. schriftl., S. 3, zit. nach: Ebert 1990, Anm. 177, S. 143). Im weiteren sind auch solche Einrichtungen wie die Freidenkervolkshochschulen zu erwähnen, von denen zumindest in weltanschaulichen Grundfragen wichtige Impulse zum Selbstverständnis der Lebenskunde ausgegangen sein dürften. Der Forschungsstand ist auf diesem Gebiet jedoch ebenfalls noch äußerst defizitär.

Ein anschauliches Bild vom Lebenskundeunterricht jener Jahre schildert der Bericht des Zeitzeugen Wolfdietrich Schnurre (1920 - 1989). Der Schriftsteller faßte die Erinnerungen an seinen eigenen Lebenskundeunterricht in einem persönlichen Brief an den Trägerverband der Berliner Lebenskunde aus dem Jahre 1985 so zusammen:

„In Lebenskunde, die wir statt Religion hatten, haben wir mit unserem Klassenlehrer die politische Lage besprochen. Wir gingen immer von irgendeiner Zeitungsschlagzeile aus. Er war Sozialdemokrat, also war der Lebenskundeunterricht, was die politische Lage anging, entsprechend ‘ausgerichtet’. Die aktuelle Politik war aber nur ein Teil des Lebenskundeunterrichts. Alles, was wir fragten, was wichtig war - Arbeitslosigkeit zum Beispiel - wurde besprochen. Auch ob es human sei, wenn man ein Dienstmädchen habe. Die Geschichte der Gewerkschaften war ebenfalls ein Thema. Auch die Filme, die wir gesehen hatten wurden besprochen. Ich erinnere mich an den ‘Schimmelreiter’, an Chaplin-Filme, an Buster Keaton und Harold Lloyd. Unser Klassenlehrer machte uns in Lebenskunde klar, dass

das nicht nur Unterhaltungsfilme waren, sondern Filme, die eine soziale Stoßrichtung hatten, die die Kapitalisten aufs Horn nahmen usw. Mir fällt auch ein, dass wir in Lebenskunde mal mehrere Stunden auf Märchen verwandten. Die Frage untersuchten, was an Märchen 'stimmt' und was 'gesponnen' war, und was dahinter steckte. Alles zusammengefaßt, hatte eigentlich jedes Thema in Lebenskunde Platz. Wir mochten Lebenskunde immer ungeheuer gern, weil man als Schüler auch fast jedes Thema anschneiden konnte. Bis 33 jedenfalls; dann, ab Februar, war es mit dem Lebenskundeunterricht aus" (Brief des Schriftstellers Wolfdietrich Schnurre an den Deutschen Freidenker-Verband in Berlin vom 6. Mai 1985, Kopie im Besitz des Verfassers; Teilabdruck im Anhang zum Lebenskunde-Rahmenplan: Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 59; aktuelle Fundstelle: Archiv der Abteilung Lebenskunde des HVD).

In diesem Bericht werden zentrale didaktische Leitlinien des damaligen Lebenskundeunterrichts deutlich:

- Anknüpfung an Alltagserfahrungen und aktuelle Fragen der Schüler,
- Analyse moralischer Dilemma-Situationen (hier die Frage, ob es „human“ sei, wenn man eine Haushaltshilfe habe),
- Erschließung menschlicher bzw. ethischer Grundkonflikte in Märchen und Mythen oder in der Unterhaltungskultur und nicht zuletzt
- ein sozialemanzipatorischer und damit zugleich gesellschaftskritischer Impuls.

Im Vorgriff auf die Analyse des lebenskundlichen Ansatzes in den achtziger und neunziger Jahren kann bereits an dieser Stelle festgehalten werden, dass im Kern diese Grundsätze auch in das gegenwärtige Konzept der *Humanistischen Lebenskunde* aufgenommen wurden. Allerdings spielt die parteipolitische (d. h. vor allem sozialdemokratische) Einfärbung auf Seiten der Lehrkräfte nicht mehr die Rolle, wie es noch bei Schnurre der Fall war. Dazu hat sich der heutige Unterricht in seiner didaktischen Grundlegung wie auch in der Zusammensetzung der ihn tragenden Personen deutlich geöffnet.

Im Zusammenhang mit der sozialistischen Orientierung vieler der damaligen Lehrkräfte ist an die weiter oben erwähnte Unterscheidung zwischen einer revolutionär-marxistischen und einer demokratisch-sozialistischen Strömung innerhalb der weltlichen Schulbewegung zu erinnern. Es können hier die philosophischen, weltanschaulich-politischen und pädagogischen Differenzen vor allem zwischen Kommunisten und Sozialdemokraten auf dem Gebiet von Schule und Erziehung nicht im Detail nachgezeichnet werden. Doch läßt sich bereits an Hand des kleinen Schnurre-Berichtes eine zentrale Streitfrage beider Strömungen verdeutlichen. Auch wenn Schnurre die sozialdemokratische Orientierung des Lehrers nicht explizit genannt hätte, so könnte man trotzdem erkennen, dass der dargestellte Unterricht nicht von einem Lehrer der revolutionär-marxistischen Strömung geleitet wurde.

Zwar ist auch der beschriebene Unterricht sehr stark vom Impuls der sozialen Gerechtigkeit und einem antikapitalistischen Geist geprägt. Gleichzeitig fehlt jeder Hinweis auf eine Instrumentalisierung der Schüler zum Klassenkampf. Denn trotz des politischen Anspruches auch auf Seiten der demokratisch-sozialistischen Strömung und bei aller Ähnlichkeit in der klassenkämpferischen Rhetorik zur revolutionär-marxistischen Strömung zeichnete sich die demokratisch-sozialistische Strömung vor allem dadurch aus, dass sie die Kinder sehr viel stärker in ihrer Autonomie annahm und die freie Entfaltung ihrer Potentiale in den Mittelpunkt stellte. Theoretiker der demokratisch-sozialistischen Strömung wie Kurt Löwenstein sahen eine Funktion der Erziehung durchaus auch in der Entwicklung von „Klassenbewußtsein“ und

insofern „zum Klassenkampf“. Kommunistische Pädagogen wie Edwin Hornle forderten dagegen eine Erziehung „durch Klassenkampf“ etwa in Form der aktiven Beteiligung an „Kampfaktionen“ der kommunistischen Kindergruppen oder des kommunistischen Jugendverbandes, die gegen Ende der Weimarer Republik sogar in militante Straßenkämpfe führten.

Löwenstein begründete seine sehr viel zurückhaltendere Position damit, dass das Arbeiterkind noch gar keine selbständig organisierten Klassenkämpfe führen könne, weil es noch nicht am ökonomischen Prozeß teilnehme, weil es noch keinen politischen Einfluß ausüben könne und weil es die zur Führung geistiger und ideologischer Kämpfe erforderlichen Einsichten erst erwerben müsse. Des weiteren ist auf die ausgesprochen demokratischen und sozialpädagogischen Erziehungsziele und -methoden Löwensteins hinzuweisen, die vor allem in den großen Ferienlagern der Kinderfreundebewegung handlungsleitend waren.

In ihnen auch als „Kinderrepubliken“ international bekannt gewordenen Großzeltlagern mit bis zu 2500 Teilnehmern versuchten die *Kinderfreunde* unter maßgeblichem Einfluß von Löwenstein Prinzipien einer neuen demokratischen und sozialistischen Pädagogik in die Tat umzusetzen: Lager selbstverwaltung vor allem in den überschaubaren Untereinheiten der Zelte und Zeltedörfer (z. B. über den Arbeits- und Tagesplan, die Gruppenkasse, die Beurteilung von Mißerfolgen etc.), Gleichberechtigung zwischen Kindern und älteren Helfern, genossenschaftliche Produktion im Rahmen einer Lagerbedarfswirtschaft (Küchendienste, Einkäufe, Toilettendienste, Ordnung und Sauberkeit etc.), Gemeinschaftserziehung (Jungen und Mädchen wohnten in den Zelten zusammen, wobei sexuelle Kontakte nicht erwünscht waren), Öffentlichkeitsarbeit (z. B. in Form von Besuchertagen für die Bewohner der Umgebung) und Pazifismus (z. B. Ablehnung von Kriegsspielen und Organisation von Antikriegskundgebungen; mehr dazu in: Puhlmann in: Betz u. a./Hrsg. 1985a, S. 73 ff).

Für unser Thema ist von Bedeutung, dass viele dieser Prinzipien auch in den weltlichen Schulen und dem Lebenskundeunterricht selbst favorisiert wurden wie z. B. der eher partnerschaftliche Umgang zwischen den meist jungen Lehrkräften und den Schülern. Das bisweilen kameradschaftliche Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern fand u. a. seinen Ausdruck im „Du“ der Schüler gegenüber den meisten Lehrern, in der Schülerkritik am Lehrer z. B. wegen des Rauchens in der Schule, der Unterstützung leistungsschwacher Schüler sowie der solidarischen Hilfe der ganzen Gemeinschaft für sehr arme Schüler oder auch in der durch Lehrer unterstützten Regelung von Streitfällen durch die Schüler selbst („Schülergerichtsbarkeit“; vgl. Hoffmann 1993 a, S. 122 f.).

Weitere in den Unterricht übernommene Prinzipien waren die Öffnung in das umgebende soziale Umfeld (z. B. durch die gelegentliche Einbeziehung von Eltern etwa bei handwerklichen Arbeitsgemeinschaften) oder die auch unmittelbar politisch verstandene Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung. So gehörten etwa entsprechende Chorgesänge zum festen Bestandteil der auch von den Schulgemeinden mitgetragenen 1. Mai-Feiern, wobei zu berücksichtigen ist, dass der 1. Mai seinerzeit noch kein gesetzlicher Feiertag im Deutschen Reich war.

Es sei im Vorgriff auf spätere Ausführungen bereits an dieser Stelle hervorgehoben, dass die weltlichen Schulen und die Lebenskunde selbst damit in hohem Maße jenen pädagogischen Vorstellungen ähnelten, wie sie auch Erich Fromm später formulierte. Das gilt vor allem für seine theoretischen Analysen wie auch praktischen Erfahrungen in einem großen Waisenhaus sowie bei einem „Klub der Dorfjungen“ im Rahmen seiner großen empirischen Studie über den „Gesellschafts-Charakter eines mexikanischen Dorfes“ (vgl. Fromm 1970b III, S. 458 ff. und 463 ff.).

Löwenstein und andere sahen sich mit ihrer sehr viel stärker pädagogisch orientierten Theorie und Praxis dem Vorwurf der kommunistischen Führung ausgesetzt, dass sie damit zur Verfestigung des bestehenden kapitalistischen Gesellschaftssystems beitragen würden, weil sie die Kinder in einem „Spielraum“ erziehen würden, ohne sie am „wirklichen politischen Kampf“ teilhaben zu lassen (mehr zur Position Löwensteins vgl. Brandecker/Feidel-Metz/Hrsg. 1976 sowie Brandecker, Kolland, Dyno Löwenstein und Puhlmann, alle in Betz u. a./Hrsg. 1985a; mehr zur Position Hoernles und der KPD vgl. Kolland 1985a, Hoernle 1969 sowie den Sammelband: Das proletarische Kind 1974). In der pädagogischen Praxis allerdings spielte die offizielle Strategie der KPD für viele kommunistische Lehrer nicht die entscheidende Rolle.

Gegen Ende der zwanziger Jahre radikalisierte sich die Position der revolutionär-marxistischen Strömung noch weiter. Für die weltliche Schulbewegung hatte dieser sich zuspitzende Konflikt z. T. sehr negative Folgen. Freilich konnte er auch nicht ohne Einfluß auf die Lebenskunde selbst bleiben. 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, den *Bund der freien Schulgesellschaften*, zu majorisieren. Mit ihrem Elitegedanken, die „revolutionäre Avantgarde“ auch auf dem „Kampffeld“ des Schulwesens zu sein, trieben die radikalarxistischen und freidenkerischen Eiferer die weltlichen Schulen damit in eine 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 (ebd. S. 181).

Dieser Kursschwenk hatte sich bereits seit einiger Zeit angedeutet. So beschloß der Bundestag der freien Schulgesellschaften bereits 1926 auf seiner Breslauer Tagung, jeden religions- und lebenskundlichen (!) Unterricht als selbständige Fächer abzulehnen. Man sah darin einen Rückfall in den „alten Individualismus“. Lebenskundliche Fragen sollten vornehmlich im „Geschichts-, Deutsch- und Naturheilkundeunterricht“ sowie auch in anderen Fächern, wo sich Anknüpfungspunkte böten, behandelt werden (zit. nach: Heimann/Walter 1993, S. 283 f.). Damit wurde die Existenz eines in den Stundenplänen ausgewiesenen Lebenskundeunterrichts und dessen positive Entwicklung in den meisten weltlichen Schulen sowie in vielen Simultanschulen im Grunde ignoriert. Zwar vertraten auch viele Gemäßigte die Position, Lebenskunde eher als Unterrichtsprinzip zu verstehen. Aber durch diese Art von Beschlußpolitik wurde ein fruchtbarer Austausch beider Positionen im „Bund“ wesentlich erschwert bzw. er kam größtenteils erst gar nicht zustande.

Dementsprechend kam es in der Folgezeit auch nicht zur Gründung einer entsprechenden Fachgruppe oder Kommission für Lebenskunde in den freien Schulgesellschaften. Das aber wäre der Bedeutung des Faches (oder des Unterrichtsprinzips) auf jeden Fall angemessen gewesen. Denn es war ja gerade auch die Lebenskunde, welche die weltlichen Schulen in ihrem pädagogischen und weltanschaulichen Profil auszeichneten. Und die Tatsache, dass sich der bereits erwähnte Arbeitsplan von Hädicke aus dem Jahre 1929 explizit auch auf die Lebenskunde - und nicht nur auf die „Gesellschaftskunde“ - bezog, kann nur als Kompromiß der radikalen Marxisten an die schulische Realität interpretiert werden.

Sprecher dieser revolutionär-marxistischen neuen Majorität waren u. a. die Geschwister Anna und August Siemsen aus Thüringen sowie die Düsseldorfer Lehrerin Adelheid Torhorst, die zugleich ein Mandat im Reichstag hatte. August Siemsen war u. a. Redakteur des Organs der „Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer“, *Sozialistische Erziehung*. Anna Siemsen,

Studienrätin, Schulrätin des Großberliner Fach- und Berufsschulwesens und seit 1923 Honorarprofessorin in Jena schrieb u. a. regelmäßig im *Vorwärts*. Alle drei gehörten lange dem linken Flügel der SPD an. 1931 schlossen sich die Geschwister Siemsen der kleinen radikalmarxistischen *Sozialistischen Arbeiterpartei* an, Torhorst trat im gleichen Jahr der KPD bei. Zusammen mit den Kommunisten bestimmten sie mit ihrer linksradikalen und z. T. sektiererischen Politik für einen kurzen Zeitraum 1929/30 den *Bund der freien Schulgesellschaften*.

Aus einer psychoanalytisch orientierten Perspektive ist der Umstand von Bedeutung, dass die Geschwister Siemsen selber in einem protestantischen Pfarrhaus aufgewachsen waren. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass deren politisch-ideologische Härte und Kompromißlosigkeit möglicherweise in einem engen Zusammenhang mit einer mißglückten Verarbeitung bzw. nicht erfolgten Integration einer höchstwahrscheinlich autoritären und lustfeindlichen protestantischen Erziehung stehen dürfte. Gerade dieser repressive Charakter einer protestantischen Ethik und Erziehungsmoral, wie er zu Beginn unseres Jahrhunderts noch weite Teile der evangelischen Bevölkerung - und insbesondere deren Repräsentanten - prägte, wurde von Erich Fromm einer umfangreichen sozialpsychologischen Analyse und humanistischen Kritik unterzogen. Die Thematik wird an späterer Stelle ausführlich vertieft.

Vor diesem Hintergrund ist im Vorgriff auf spätere Kapitel auf eine Warnung von Erich Fromm hinzuweisen. Denn ähnlich wie bereits in der beschriebenen Phase des Kulturkampfes im Rahmen der Novemberrevolution wurden auch jetzt wieder jene Tendenzen dominant, vor denen Fromm die humanistischen Bewegungen insgesamt immer wieder warnte: vor Dogmatismus und Sektierertum. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Fromm ursprünglich selbst sowohl ein orthodoxer Jude wie auch ein orthodoxer Freudianer war; zudem war er Ende der zwanziger Jahre wohl auch nicht völlig frei von marxistischen Verengungen, wengleich er zusammen mit Horkheimer und anderen Wissenschaftlern bereits zu dieser Zeit einen erklärtermaßen nichtorthodoxen freudomarxistischen Anspruch hatte (zur marxistischen Verengung jener Zeit bei Erich Fromm im Bereich der Pädagogik vgl. den Exkurs „Frühe Beiträge zur Erziehung“ in Kapitel C.1.4.). Es gelang Fromm jedoch, 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* (Fromm 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).

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 bei gleichzeitiger Vermeidung von Dogmatismus und Sektierertum - nicht zuletzt durch eine Integration gerade auch der negativen individuellen Charakteranteile bzw. -potentiale in die eigene Persönlichkeit - kann daher als eine wichtige Richtschnur auch für die

heutige *Humanistische Lebenskunde* dienen. Das gilt sowohl im Hinblick auf die weltanschauliche und didaktische Entwicklung des Faches als auch besonders für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte unter dem Aspekt von Selbsterfahrung und einer psychoanalytisch orientierten Reflexion der eigenen Biographie.

Bevor das Ende der Lebenskunde durch den tiefen Einschnitt des Nationalsozialismus analysiert wird, soll nochmals auf den für unseren Untersuchungsgegenstand besonders relevanten Versuch eingegangen werden, auch innerhalb der Freidenkerbewegung jener Jahre Freudsche und Marxscher Gedanken zu kombinieren. Wie bereits erwähnt, gehörte vor allem das Ehepaar Krische zu den wenigen Theoretikern der freidenkerisch-sozialistischen Bewegung, die diesem Integrationsversuch, wie er dann vor allem von Erich Fromm im Rahmen des Frankfurter *Instituts für Sozialforschung (IfS)* unter Max Horkheimer ausgebaut wurde, ausgesprochen positiv gegenüberstanden.

In ihren freidenkerischen Lehrbüchern etwa zur Evolution (vgl. z. B. Paul Krische 1926), zu einer modernen Sexualerziehung und Familienpolitik (vgl. z. B. Maria Krische 1921 und Paul Krische 1923) oder zur Frage „Sozialismus und Religion“ (vgl. Paul Krische o. J./1921) versuchte das Ehepaar schon relativ früh, die soziologische (d. h. marxistische) durch eine psychologische Sichtweise zu ergänzen. Vor allem das Heft 8 aus der Reihe „Agitationsbibliothek“ zum Thema „Marx und Freud. Neue Wege in der Weltanschauung und Ethik der Freidenker“ (Paul Krische 1924) ist eines der wenigen Beispiele dafür, die Gedanken Freuds innerhalb der sozialistischen Freidenkerbewegung jener Jahre publik zu machen.

Inwieweit psychoanalytisches Gedankengut auch im Bereich der Lebenskunde jener Jahre verbreitet war, kann hier nur vermutet werden. Dabei muß betont werden, dass diese Fragestellung in den bisherigen Forschungen zur Geschichte des Faches noch keine Rolle spielte.

Einerseits dürfte sich der wachsende Einfluß der revolutionär-marxistischen Strömung innerhalb der weltlichen Schulbewegung nicht zuletzt durch die ultralinke Wende der KPD gegen Ende der zwanziger Jahre auch in den Reihen der Lebenskunde im Sinne einer tendenziellen Ablehnung psychoanalytischer Gedanken ausgewirkt haben. Dazu galten die Gedanken Freuds in orthodox-marxistischen Kreisen als zu bürgerlich. Jedenfalls spielte diese Diskussion etwa in den überregionalen Zeitschriften der weltlichen Schulbewegung kaum eine Rolle. Didaktische Materialien mit psychoanalytischem Ansatz sind bislang nicht bekannt. Andererseits sprechen eine Reihe von Indizien zumindest indirekt für eine partielle Kenntnis und mögliche Übernahme von psychoanalytischen Erkenntnissen und freudomarxistischen Ansätzen im Bereich der Lebenskunde:

So gehörten Theoretiker wie Paul Krische bis Mitte der zwanziger Jahre zum führenden Dozentenkreis z. B. in der Berliner Freidenkerhochschule, an der wiederum auch eine Reihe von Lehrern und Rektoren weltlicher Schulen lehrten. Inhaltliche wie personale Bezüge liegen daher nahe. Und Maria Krische war eine jener Freireligiösen, die 1919 in Berlin den außerschulischen „Religionsgeschichtsunterricht und Unterricht in Lebenskunde“ gegründet hatten (vgl. Groschopp 1997a, S. 398). Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass gerade Berlin sich zum Zentrum der psychoanalytischen Bewegung in Deutschland entwickelte. Sozialistisch orientierte Psychologen bzw. Analytiker wie Siegfried Bernfeld unternahmen hier zudem den Versuch, in Kursen und Veranstaltungen zur Weiterbildung psychoanalytisches Wissen auch Laien wie Lehrern, Kindergärtnerinnen, medizinischem Personal etc. zur Verfügung zu stellen. Und Bernfeld sowie der Sexualwissenschaftler Magnus Hirschfeld waren wichtige Gesprächspartner und Lehrer für die Aktivisten im *Sozialistischen Schülerbund (SSB)* in Berlin, eine über Jahre vom *Kommunistischen Jugendverband (KJV)* „unabhängige autonome



Schülerorganisation“ (vgl. Steinberger 1993a, S. 225 und 229) mit direkten Bezügen zur weltlichen Schulbewegung<sup>101</sup>. Darüber hinaus begann sich zu dieser Zeit sogar eine spezielle „Psychoanalytische Pädagogik“ zu entwickeln, in der auch viele Berliner Wissenschaftler bzw. Pädagogen und Psychoanalytiker veröffentlichten (vgl. die 1926 gegründete *Zeitschrift Für Psychoanalytische Pädagogik*, mehr dazu im „Exkurs: Fromms erste Beiträge zur Erziehung“ in Kap. C. 1. 4.).

Vor diesem Hintergrund ist daher anzunehmen, dass vor allem in Berlin psychoanalytisches Gedankengut in Teilen der weltlichen Schulbewegung - und damit auch in der Lebenskunde selbst - zumindest in Ansätzen bekannt war. Neben dem Ehepaar Krische hatte die wohl wichtigste Vermittlerfunktion in diesem Zusammenhang der Freudomarxist und seinerzeitige Fromm-Kollege Siegfried Bernfeld. Es ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht möglich, dieser Frage insbesondere auch im Hinblick auf die unterrichtspraktischen Konsequenzen detailliert nachzugehen. Auch diese wichtige Aufgabe muß weiteren Forschungen vorbehalten bleiben.

Dritte Phase: Politische Kurskorrektur und Ende durch das NS-Regime.

Der ultralinke Kurs innerhalb der weltlichen Schulbewegung fand 1930 u. a. seinen Höhepunkt in Streiks und Demonstrationen im Zentrum der Bewegung, in Berlin-Neukölln. Ziel der kommunistisch initiierten Aktionen an einigen weltlichen Schulen sollte der reichsweit bekannte Protagonist der weltlichen Schulbewegung und Sozialdemokrat Kurt Löwenstein selbst werden.

Anlaß der „Kinder-Revolution in Neukölln“, so die süffisante Titelschlagzeile der *BZ am Mittag* vom 2. April 1930, waren drastische Sparmaßnahmen im Schulwesen Preußens und Berlins. Im Gefolge der Weltwirtschaftskrise fehlten den öffentlichen Haushalten die notwendigen Steuereinnahmen, so dass alleine im Stadtgebiet von Berlin 7 Millionen Reichsmark bei Schulneubauten, Lehr- und Lernmitteln, Arbeitsgemeinschaften oder Lehrereinstellungen gekürzt werden sollten (vgl. Hoffmann 1993 b, S. 245). Dagegen hatte auch die Stadtverordnetenversammlung von Neukölln sowie Löwenstein selbst heftig protestiert (vgl. Löwenstein 1993a, S. 252). Aber anstatt sich mit den Sozialdemokraten wie Löwenstein zu verbünden und eine breit verankerte bildungspolitische Protestbewegung zu initiieren, die vor allem auch die Masse der konfessionellen Schulen hätte einschließen müssen, konzentrierte sich die KPD in ihrem „Schulkampf“ in Berlin-Neukölln ausschließlich auf die weltlichen Reformschulen - im übrigen völlig entgegen ihrer offiziellen Programmatik - und sah in den Sozialdemokraten, entsprechend ihrer Gesamtstrategie, auch hier nun den „Hauptfeind“. Die Führung der KPD sah eine Chance, die Richtigkeit ihres 1929 proklamierten ultralinken Kurses in Form der „Sozialfaschismustheorie“ auf dem Bereich der Bildungspolitik unter Beweis zu stellen: Gelänge es, Löwensteins praktische Politik und seinen aus kommunistischer Sicht äußerst gefährlichen weil illusionären „linken Reformismus“ erfolgreich zu bekämpfen, ließe sich damit zugleich die gesamte reformistische Jugendarbeit der SPD „entlarven“ und die

<sup>101</sup> Nathan Steinberger wechselte zusammen mit zwei weiteren Führern des SSB im Herbst 1925 von der Knabenschule der Jüdischen Gemeinde in Berlin-Mitte bewußt auf die von Fritz Karsen geleitete weltliche Aufbauschule in Neukölln, wo man den „Kontrast zwischen dem bisher gewohnten und dem... völlig neuartigen Schulsystem in all seinen Aspekten sehr deutlich wahrnehmen“ konnte (vgl. Steinberger ebd., S. 226). Als einflußreichste Schrift in dem vor allem von Gymnasiasten getragenen SSB nennt Steinberger die Veröffentlichung von Bernfeld aus dem Jahre 1928 über *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* (Bernfeld 1974d), die wiederum von Erich Fromm ausführlich rezensiert wurde (vgl. Fromm 1930c, mehr dazu in Kap. C. 1.4.: Exkurs: Frühe Beiträge zur Erziehung).

kommunistische Alternative wirkungsvoll propagieren. Für die Kommunisten verstärkte sich die Vorreiterrolle Neuköllns noch dadurch, dass sie an einzelnen weltlichen Reformschulen (wie z. B. an der 31. Rütli-Schule oder der 6. Heinrich-Zille-Schule) mittlerweile die Mehrheit der Elternbeiräte stellten. „Rote kommunistische Schulinseln im rosaroten sozialdemokratischen Meer - das war eine in Deutschland einmalige politische Konstellation, die ein entsprechendes publizistisches Echo fand“ (Hoffmann 1993b, S. 244).

Die z. T. militanten Streiks und Demonstrationen an den vier beteiligten Schulen (Jugendliche und Erwachsene versuchten z. B. die Rütli-Schule gegen einen Polizeieinsatz mit Gewalt zu erstürmen) brachen jedoch nach einer Woche kläglich zusammen. Trotz des enormen propagandistischen Aufwandes der KPD z. B. durch ihre Berichterstattung im Zentralorgan *Rote Fahne* in der ersten Aprilwoche 1930, kam es zu keiner größeren Solidarisierung. In der Öffentlichkeit aber hatten vor allem die konservativen Gegner der weltlichen Schulen die Chance, „um mit sensationeller Begeisterung über die politische Verhetzung der weltlichen Schulen zu klagen“, worauf Löwenstein mit Recht in einem Beitrag in der Zeitschrift *Sozialistische Erziehung* vom Mai 1930 hinwies (vgl. Löwenstein 1993a, S. 253). Selbst das Organ der kommunistischen Eltern kritisierte im Nachhinein das „linke Phrasentum“, das nur eine Abspaltung „von den Massen“ zur Folge habe (*Das Proletarische Kind*, Nr. 4/5, 1930, S. 80, zit. in: Hoffmann 1993b, S. 248). Der abenteuerliche Kurs vor allem der KPD mußte die weltliche Schulbewegung samt ihres lebenskundlichen Unterrichts weiter in die Isolation treiben.

Diese Tendenz wurde noch dadurch verstärkt, dass auch die seit 1927 in weiten Teilen vereinigte Freidenkerbewegung (s. o.) ihren Masseneinfluß zu verlieren begann. Denn der Kurs der KPD-Führung hatte mittlerweile auch dazu geführt, dass sich Teile der von ihr beeinflussten „proletarischen Freidenker“ sehr schnell als Opposition im neuen *VJFF* verstanden, sich nach mißglückten Majorisierungsversuchen aus dem gerade erst geschaffenen gemeinsamen freidenkerischen Dach wieder zurückzogen und 1929 eine eigene *Zentralstelle proletarischer Freidenker (ZpF)* gründeten. (mehr zur kommunistischen Opposition im gemeinsamen Verband sowie der Abspaltung in: Kaiser 1981, S. 250 ff.)<sup>102</sup>

Infolgedessen kam es auf der Erfurter Bundestagung der weltlichen Schulgesellschaften Pfingsten 1930 zu einer Rückbesinnung auf die moderat-sozialistische Dortmunder Linie von 1925. Um die Beschlüsse von Dortmund zu konkretisieren, sollte eine Programmkommission entsprechende Vorschläge unterbreiten. Die Leitung der Kommission hatte Adelheid Torhorst inne. Dementsprechend liefen die Vorschläge auf eine regelrechte Dogmatisierung des Materialismus hinaus. Der Marxismus sei keine „Sonntagsbeschäftigung“, sondern erfordere „unerbittliche, kompromißlose Klarheit“, sonst verliere er seine „Wissenschaftlichkeit“, rief sie den Delegierten trotzig zu (zit. in: Heimann/Walter 1993, S. 300). Für den Unterricht in den

<sup>102</sup> Nachdem der kommunistischen Opposition im „Gau Berlin“ mit seinen etwa 200.000 Mitgliedern 1927/28 eine Übernahme des neuen Verbandes nur knapp mißlungen war, bekämpfte sie den „reaktionären“ Vorstand unter Sievers immer stärker auch öffentlich. So wurde u. a. die Feuerbestattung als besonders „unmarxistisch“ kritisiert, da sie von den eigentlichen „Kulturkampfaufgaben“ abhalte. Die Opposition begnügte sich aber nicht mit Protesten allein, sondern versuchte - selbst unter Zuhilfenahme der stets dann vielgeschmähten „Klassenjustiz“, wenn diese von den Reformisten in Anspruch genommen wurde - , die Aufhebung der moderaten Programmatik des Frankfurter Verbandstages von 1928 auch auf dem Rechtsweg zu erzwingen (vgl. Kaiser 1981, S. 260 f.). Mit Recht stellt Kaiser daher zusammenfassend fest, dass der linksradikale Kurs der KPD einschließlich ihres Versuches, die Feuerbestattung als 'reaktionären' Nebenaspekt innerhalb des reformistischen Verbandes zu diskreditieren, „als gefährliche Verkennung jener sozialhistorischen Voraussetzungen“ erwies, die „dem *VJFF* erst den Aufstieg zur Massenorganisation ermöglicht hatten“ (ebd. S. 343).

weltlichen Schulen (und darüber hinaus für das gesamte zukünftige Schulsystem) hatten Torhorst und Siemsen schon seit längerem eine absolute Vorrangstellung der Soziologie (also des Marxismus) gefordert. Lebenskundliche Unterweisung sollte demnach in der Hauptsache Gesellschaftskunde sein, „da unser aller Leben gesellschaftlich bedingt, unser aller Verhalten gesellschaftlich bestimmt ist“ (Siemsen, Anna: Soziologie und weltliche Schule, in: *Der Volkslehrer*, H. 11/1928, S. 111, zit. nach: Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 496). Weitere Ansätze wie z. B. aus der Psychologie oder den eher ethisch orientierten Diskussionen der frühen zwanziger Jahre hatten in dieser Sichtweise keinerlei Platz mehr.

Die radikalen Linkssozialisten agierten im Zusammenhang mit der Erfurter Tagung „im Stile einer Kardinalskongregation zur Überwachung der christlichen - in diesem Falle marxistischen - Lehre“ (Heimann/Walter 1993, S. 298). Entgegen der Reinheit der Ideologie pochten jedoch Landesverbände wie Sachsen auf eine Öffnung der Bewegung, ohne sozialistisches Gedankengut völlig über Bord werfen zu wollen. Den Ausgang entschied schließlich der Auftritt des außerordentlich renommierten Kurt Löwenstein. Für seinen Kompromißvorschlag stimmten am Ende 196 Delegierte, 119 votierten für die Torhorst-Strategie.

Die radikalen Linkssozialisten und Kommunisten hatten revolutionäre Speerspitzen schaffen wollen, die sich auf den gewalttätigen Kampf mit der Bourgeoisie vorbereiteten. In der Praxis bedeutete eine solche Strategie jedoch die Verlegung der „Verweltlichung des Schulwesens... in das Jenseits einer nachrevolutionären, vollständig sozialistisch durchgestalteten Gesellschaft“ (ebd. S. 302).

Für unseren Untersuchungsgegenstand ist vor allem die Tatsache von Bedeutung, dass ein Fach wie Lebenskunde - zumal unter Einbeziehung ethischer und (tiefen)psychologischer Dimensionen - in dieser Strategie in keiner Weise vorgesehen war. „Wenn der gesamte Unterricht im Geiste des Marxismus steht - wofür dann noch ein solches ‘Sonderangebot’?“ - darauf lief die linksradikale Strategie hinaus. Sie ignorierte damit jedoch völlig die bestehende Gesetzes- und Verfassungslage und schätzte die politischen Kräfteverhältnisse gänzlich falsch ein. Vor allem aber nahm sie die positive Entwicklung des existierenden Lebenskundeunterrichts - sowohl an den weltlichen Schulen Preußens wie auch an den Simultanschulen anderer Länder und Provinzen - schlicht nicht zur Kenntnis. Und schließlich verschloß sie sich auch völlig vor anderen progressiven gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Strömungen wie z. B. vor der Psychoanalyse und des gerade beginnenden Versuchs der Kombination von Psychoanalyse und Marxismus wie am *Institut für Sozialforschung (IfS)* an der Universität in Frankfurt am Main. Die Kritik von Kaiser am linksradikalen Katastrophenkurs der KPD in jenen Jahren kann daher gerade auch in Bezug auf die Lebenskunde jener Zeit voll und ganz übernommen werden: „Ihre radikalen Politisierungsanstrengungen beeinträchtigten die genuin freidenkerischen Ziele...“ (Kaiser 1981, S. 343).

Im Unterschied dazu hofften Vertreter wie Löwenstein weiterhin auf den sukzessiven Ausbau weltlich-solidarischer Bildungs- und Energiezentren, welche die Gesellschaft auch ohne den revolutionären Bruch schon möglichst weit durchdringen und im Sinne sozialer und demokratischer Prinzipien kontinuierlich umformen sollten. Lebenskundlicher Unterricht im Sinne säkularhumanistischer, liberaler, reformpädagogischer sowie demokratisch-sozialistischer Prinzipien, wie sie etwa in dem zitierten Bericht von Wolfdietrich Schnurre zum Ausdruck kommen, war dabei ein zentraler Bestandteil.

Wie groß der Anteil des Lebenskundeunterrichts bei den damals Beteiligten an der Herausbildung ihrer dezidiert säkularhumanistischen und solidarischen Verantwortungsethik war, wird im Nachhinein an den Erinnerungen ehemaliger Lebenskundeschüler deutlich. Im

Rahmen mehrerer regionalgeschichtlicher Arbeiten über freie weltliche Schulen im Ruhrgebiet wurden in den achtziger Jahren mit mehr als fünfzig ehemaligen Schülerinnen und Schülern ausführliche Interviews durchgeführt. Ein großer Teil der Gespräche konzentrierte sich auf das Fach Lebenskunde.

Behrens-Cobet und Reichling kommen in der Auswertung der Interviews zum Schluß, dass die Lebenskunde „für die ‘Zeitzeugen’ nach ihrem heutigen Urteil das ‘spannendste’ Unterrichtsfach (‘das waren herrliche Stunden’)“ war. Zudem war den meisten „die fehlende didaktische Einheitlichkeit nicht aufgefallen“. Es war das Fach, „auf das sie vor allem ihre moralischen Einstellungen und ihre politische ‘Gesinnung’ zurückführen. Insbesondere die ‘Erziehung zur Sittlichkeit’ wird in der Rückschau als gelungen angesehen“ (Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 497). Indikatoren waren für die Interviewpartner „Toleranz gegenüber Andersdenkenden, Hilfsbereitschaft und Engagement in politischen oder sozialen Organisationen“ (ebd.).

Auch wenn die fünfzig interviewten Personen nach strengen Erhebungsmaßstäben wahrscheinlich nicht repräsentativ waren und manche Erinnerung sich angesichts der langen Zeitspanne verklärt haben dürfte, so haben diese Untersuchungsergebnisse durchaus einen hohen Aussagewert. Vor allem gilt es festzuhalten, dass sich die Befragten in ihren Einschätzungen gegenüber der Lebenskunde in keinem Fall widersprachen. Behrens-Cobet und Reichling heben allerdings mit Recht einen besonderen Aspekt hervor, der bei der Bewertung solcher Aussagen unbedingt zu berücksichtigen ist: „Das Bewußtsein einer bruchlosen Übereinstimmung von pädagogischer Intention und erzieherischer Wirkung bei den heute Anfang 60- bis Anfang 70jährigen erklärt sich u. E. aus der Exklusivität der schulischen Situation und - konkreter - aus der den Lebenskundeunterricht flankierenden proletarischen Festkultur...“ (ebd.).

Diese Besonderheit des einigenden Bandes einer weltanschaulich orientierten Fest- und Feierkultur kann für die Wirkung lebenskundlicher Bemühungen nicht hoch genug bewertet werden. Vor allem das mit solchen weltlichen Festen und Feiern verbundene Gemeinschaftserleben und das damit verbundene Ansprechen der emotional-affektiven Ebene ermöglichte offenbar erst die Tiefenwirkung der Bemühungen zur ethischen und moralischen Werteerziehung der weltlichen Schulen und der Lebenskunde.

Im Vorgriff auf spätere Ausführungen ist schon hier zu betonen, dass die jahrzehntelangen wissenschaftlichen Forschungen sowie die klinischen Erfahrungen Erich Fromms diesen Aspekt der Verbindung von Emotion und Kognition bei der Herausbildung einer humanistischen Lebenseinstellung wesentlich untermauern. Auch neuere Forschungen wie etwa zur Motivation moralischen Verhaltens bestätigen diese Erkenntnisse so z. B. bei Edelstein, Keller und Tugendhat (vgl. Edelstein u. a./Hrsg. 1993). Moralisches Sollen (z. B. zur Solidarität) ist nach diesen Forschungen immer gekoppelt an Gefühle. Nach Keller und Edelstein „liefert die Einbindung in affektiv getönte Beziehungen eine wichtige motivationale Basis für die Entwicklung moralischer Verantwortlichkeit“ (Nunner-Winkler/Edelstein in: Edelstein u. a./Hrsg. 1993, S. 25).

Genau das wurde durch die ausgeprägte Fest- und Feierkultur in den weltlichen Schulen und im Lebenskundeunterricht unterstützt, die zudem noch fest in das sozialkulturelle Umfeld eingebunden war. Sie wurde zudem ergänzt durch eine ganze Palette sozialpädagogischer Maßnahmen wie Wanderungen, Fahrten, Zeltlager etc. sowie durch kulturelle Arbeitsgemeinschaften an den Schulen (z. B. Bewegungs- und Ausdruckstheater, Sprechchor

oder Chorgesang; mehr dazu vgl. die diversen Dokumente bei Hoffmann 1991 und 1993 b<sup>103</sup>). Die Vielzahl solcher Unternehmungen, Feste und Feiern strukturierten nicht nur das Schuljahr, sondern sprachen vor allem das 'Gemüt' der Kinder an; sie förderten das soziale Lernen und schufen eine wichtige Voraussetzung zur persönlichen Identifikation mit den im Unterricht vermittelten Werten. Nach Behrens-Cobet und Reichling unterschieden sich vor allem die Feiern „rituell nur wenig von religiösen Feiern, die Inhalte dagegen waren heidnisch... bis sozialistisch“ (Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 497); so z. B. in Gestalt von Sommer- und Wintersonnenwendfeiern, von Jugendweihen oder auch von Weihnachtsfeiern mit sozialkritisch umgedichteten Liedern und revolutionärer Lyrik<sup>104</sup>.

Vor diesem Hintergrund kann daher gefolgert werden, dass eine allein auf Wissensaneignung und Denken begrenzte Lebenskunde wohl nie die in den Interviews deutlich gewordene Tiefen- bzw. Langzeitwirkung hätte entfalten können. Im Vorgriff auf spätere Ausführungen sei daher bereits jetzt auf das Faktum hingewiesen, dass dieser Zusammenhang für die heutige *Humanistische Lebenskunde* zu den didaktischen Grunderkenntnissen gehört. Zugleich aber wird die Frage nach ihrer konkreten Umsetzung (z. B. zum Thema 'Rituale - ja oder nein?') gegenwärtig kontrovers diskutiert. Für unsere Fragestellung ergibt sich daher die Aufgabe zu untersuchen, inwieweit Frommsche Erkenntnisse auch in dieser Debatte mehr Klarheit schaffen können.

Zusammenfassend kann für die Entwicklung der weltlichen Schulen festgehalten werden, dass die heftigen ideologischen Kämpfe in der Arbeiter- und Freidenkerbewegung gegen Ende der Weimarer Republik einerseits den gesellschaftlichen Druck noch verstärkten. Andererseits waren sie mit ihrem lebenskundlichen Unterricht und dessen Einbettung in ein umfassendes Netz sozialpädagogischer Maßnahmen sowie einer fest im sozialen Umfeld eingebundenen demokratisch-sozialistischen Kultur zugleich „ein Stück freies Land, eine Insel des autonomen pädagogischen Experiments, zudem Kraft-, Energie- und Reproduktionszentren für das sozialistische Milieu und schließlich ein lokaler Fokus für die Zusammenkünfte der verschiedenen Arbeiterkulturorganisationen“ (Heimann/Walter 1993, S. 370). Behrens-Cobet und Reichling fassen die paradoxe Situation wie folgt zusammen: „Die Ghettosituation dieser Schulform verstärkte aber ungewollt deren pädagogische Intention: Erziehungsziele wie Solidarität und Klassengefühl verloren unter den minoritären Bedingungen... ihre Abstraktheit“ (Behrens-Cobet/Reichling 1987, S. 502).

<sup>103</sup> Bei der besonderen Betonung musisch-künstlerischer Bildung an den weltlichen Schulen wurde versucht, weder in Jugendmusikromantik noch in platte Klassenkampfromantik abzugleiten. So konnte Kurt Löwenstein zur Förderung einer modernen, gesellschaftsbezogenen Schulmusik in Neukölln u. a. den Pianisten und Sozialdemokraten Leo Kestenber, bis 1933 zugleich Musikreferent im Preußischen Kulturministerium, sowie den Mendessohn-Schüler und Kompositionslehrer an der Berliner Musikhochschule, Paul Hindemith, gewinnen (vgl. Kolland 1993a, S. 156 und 158 f.). In vielen künstlerischen Arbeitsgemeinschaften an den weltlichen Volksschulen wurden somit „großartige Leistungen erzielt, die sich mit denen der Realschule oder der Mittelstufe des Gymnasiums durchaus messen konnten“ (Hoffmann 1993b, S. 124 f.). Der Reformpädagoge Adolf Jensen von der 32. weltlichen Schule etwa schlug mit den enormen literarischen Eigenproduktionen seiner Schüler „dem kreativen Schreiben in der Volksschule eine Bresche“ (ebd. S. 125); Fritz Hoffmann, der spätere Rektor der Rütli-Schule, führte das gemeinsame Singen der ganzen Schule „zu ungeahnter Höhe - stimmlich und vom Repertoire her, zu dem Volkslieder, Kanons und Spottlieder, aber auch Lieder der Arbeiter- und Jugendbewegung des 19. Jahrhunderts gehörten“ (ebd., s. a. Kolland 1993a, S. 157 f.). Und 13/14jährige Schüler der 31. weltlichen Volksschule brachten etwa zu Weihnachtsfeiern Kleists *Zerbrochenen Krug* zur Aufführung (vgl. Hoffmann 1993a, S. 125).

<sup>104</sup> Vgl. z. B. das Weihnachtslied „Stille Nacht, heilige Nacht“ mit weltlichem Text, abgedruckt in: Behrens-Cobet/Schmid/Bajohr 1986, S. 108 sowie die Anleitungen für Weihnachtsfeiern in: *Die freie Schule*, Nr. 51/1921 (1. Jg.), S. 320 f. und in: *Die freie weltliche Schule*, 3. Jg./1923, S. 42/43.

Auf dieser Grundlage mußten die weltlichen Schulen zu den bevorzugten Angriffszielen der nun immer stärker werdenden nationalsozialistischen Bewegung werden. Das Ende der weltlichen Schulen und der Lebenskunde der Weimarer Republik soll gerafft und exemplarisch wiederum am Schwerpunkt Berlin-Neukölln dargestellt werden, da sich die weitere Entwicklung hier erneut fokussierte. Für unser Thema von entscheidender Bedeutung ist die Tatsache, dass mit den katastrophalen Einschnitten der NS-Schulpolitik die Entwicklung des Faches Lebenskunde für lange Zeit abgerissen wurde. Letztendlich konnte die erfolgreiche Tradition des Faches in der Weimarer Republik erst in den achtziger Jahren wieder vollends aufgegriffen und den neuen Bedingungen angepaßt werden.

Bereits seit 1932 agitierte in Berlin der *Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB)* offen gegen führende Repräsentanten der Berliner Schulverwaltung und forderte deren fristlose Entlassung. Im Mitteilungsblatt des *NSLB* wurde u. a. Kurt Löwenstein für die „Vergiftung der Seele unserer Jugend und ihrer Erzieher“ verantwortlich gemacht. Christlich-konservative Elternbeiräte heizten die Kampagne weiter an (vgl. die „Chronik der faschistischen ‚Machtergreifung‘ im Neuköllner Schulbereich 1931 - 1933“ bei Isemeyer in: Betz u. a. /Hrsg. 1985a, S. 107 ff.). Im Zusammenhang mit der Hetzkampagne gegen Persönlichkeiten wie Kurt Löwenstein und Fritz Karsen mußte der *Vorwärts* am 27. Februar 1933 auf der Titelseite über einen ersten schrecklichen Höhepunkt berichten: „Mordüberfall auf Löwenstein“ (am Tag darauf wurde die sozialdemokratische Zeitung verboten).

SA-Männer hatten die Wohnung des Neuköllner Stadtrates überfallen, mehrmals durch die verschlossene Tür von Löwensteins Arbeitszimmer geschossen und das Inventar verwüstet. Durch das beherzte Eingreifen von Nachbarn konnte ein Blutvergießen verhindert werden. Zwar erreichten SPD und KPD in Neukölln selbst nach der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler (30. Januar 1933) bei den Stadtverordnetenwahlen am 12. März 1933 nochmals die absolute Mehrheit (den 16 NSDAP-Vertretern standen je 12 der beiden Linksparteien gegenüber) und sahen Löwenstein weiterhin als rechtmäßig gewählten Repräsentanten des Bildungswesens an. Doch bereits drei Tage später wurden der sozialdemokratische Bürgermeister sowie die SPD- und KPD-Stadträte durch den „Staatskommissar“ und Nazi Kurt Samson „beurlaubt“.

Eine der ersten Maßnahmen des neuen Neuköllner Bürgermeisters Samson war die Beurlaubung oder Umsetzung zahlreicher Direktoren und Lehrkräfte. Das Hauptziel der faschistischen „Säuberungen“ von „politisch unzuverlässigen und rassistisch unerwünschten Elementen“ galt folgerichtig zunächst den elf weltlichen Schulen im Bezirk, die binnen kürzester Zeit allesamt aufgelöst wurden.

Als erste weltliche Schule wurde die bei den reaktionären und faschistischen Kräften am meisten gehaßte Karl-Marx-Schule „umorganisiert“. Ihr Leiter, Oberstudiendirektor Fritz Karsen, wurde ohne Disziplinarverfahren und ohne Angabe dienstlicher Gründe seines Amtes enthoben. Bereits am 22. Februar 1933 triumphierte das Zentralorgan der Nationalsozialisten, der *Völkische Beobachter*, über diese Schule: „Die Hochburg der marxistischen Unkultur gesäubert“ (zit. nach Mischon-Vossellmann 1993b, S. 346).

Das Ziel der „Säuberungen“ waren nicht nur die engagierten Träger der vielen Reformen in den Kollegien, sondern freilich auch die Reformen selbst – allen voran der lebenskundliche Unterricht bzw. dessen Ersetzung durch den traditionellen konfessionellen Religionsunterricht. Im weiteren wurden aber auch solche Reformen wie das breite Wahl-Pflicht-Angebot an vielen dieser Schulen oder die Arbeiter-Abiturientenkurse am Karl-Marx-Schulkomplex rückgängig gemacht. Durch die besondere Betonung äußerer „Disziplin und Ordnung“ zielten die

Maßnahmen entsprechend der nationalsozialistischen Ideologie schließlich auf den gesamten reformpädagogischen und sozialistischen Geist der Schulen: Gruppentische wurden ersetzt durch eine ausschließlich frontale Sitzordnung; das Duzen der Lehrer wurde abgeschafft und die Schüler mußten z. B. zur Begrüßung geschlossen aufstehen; die Schülergerichtsbarkeit wurde durch die autoritäre „Anordnungsgewalt“ des Lehrers ersetzt, um nur einige Beispiele zu nennen. Eine interne Bilanz etwa an der Karl-Marx-Schule resümiert die neuen Maßnahmen wie folgt: „Es herrscht vor allem wieder Zucht und Ordnung... Nicht mehr der Schüler bestimmt die Richtung und das Ziel des Unterrichts. Der Lehrer ist der Führer und Wegweiser“ (zit. nach: Mischon-Vossellmann 1993b, S. 354).

Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich die Neuorganisation des Schulwesens im Sinne der NS-Ideologie nicht reibungslos gestaltete. Die humanistische Grundeinstellung vieler Lehrer besonders an Volksschulen war im pädagogischen Alltag auch weiterhin meist noch spürbar. Der weltlichen Schulbewegung mit dem lebenskundlichen Unterricht im Zentrum aber war durch die durchgreifenden Maßnahmen bzw. immensen Repressalien der neuen Machthaber in organisatorischer und personeller Hinsicht das Genick gebrochen.

Nach nicht einmal zwei Monaten konnte der Bericht über die Auflösung der 16. weltlichen Volksschule in der Lessingstraße vom 4. April 1933 daher mit den Worten schließen: „Der marxistische Spuk gehört nun als das traurigste Kapitel in der Neuköllner Schulgeschichte der Vergangenheit an“ (Bezirksamt Neukölln von Berlin. Prüfungsberichte kommissarischer Schulleiter - 1933. BezArch. Neuk./37L-5-17, zit. nach: Mischon-Vossellmann 1993a, S. 314). Die Direktoren der weltlichen Schulen waren sämtlich entlassen, und im Juni 1933 waren alle weltlichen Schulen in dem Bezirk wieder in konfessionsgebundene Schulen umgewandelt und der Religionsunterricht wieder eingeführt worden. Vielfach wurde die regelmäßige Andacht wieder eingeführt, so z. B. auch an der ehemaligen Karl-Marx-Schule, die nun wieder ihren alten Namen „Kaiser-Friedrich-Realgymnasium“ hatte (vgl. Mischon-Vossellmann 1993b, S. 355).

Da mehrere der weltlichen Schulen als Versuchsschulen eine eigene Schulorganisation hatten, war den neuen Machthabern deren Rückführung in traditionell-konfessionelle Schulen oftmals zu schwierig. Vielfach wurden sie daher schlicht aufgelöst, was jedoch wiederum neue organisatorische Probleme verursachte. So mußten fast 5000 Schüler dieser Einrichtungen binnen kürzester Frist umverteilt werden. Die Maßnahme brachte vielen Neuköllner Volksschulen eine Frequenzerhöhung von durchschnittlich 4,5 Kindern pro Klasse. In der Regel saßen nunmehr 42 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse (vgl. Mischon-Vossellmann 1993a, S. 313).

Entsprechend ihrer damals mehrheitlich deutschnationalen und extrem antikommunistischen Ausrichtung reagierte die in Teilen der Bevölkerung relativ einflußreiche evangelische Kirche in diesem Bezirk äußerst positiv auf die radikalen Veränderungen durch die Nationalsozialisten. So berichtete das Neuköllner Tageblatt über die Tagung der Kreissynode am 18. Mai 1933: „Superintendent Schulze erklärte, dass die Synode sich mit Bewußtheit in die neue Bewegung stelle...“ Über den ebenfalls anwesenden Rektor und Staatskommissar Freitag wurde berichtet: „Er stand vor der Aufgabe, das Zerstörungswerk Löwensteins... zu vernichten. Freitag ging den weltlichen Schulen scharf zu Leibe, indem er ihre Leiter beurlaubte und dafür nationalsozialistische Kräfte berief, die deutsch-bewußt und religiös eingestellt waren... Die Feststellung von Rektor Freitag, dass es spätestens zu den Sommerferien keine weltliche Schulen in Neukölln mehr geben wird, wurde mit lebhaftem Händeklatschen und Bravorufen vermerkt. Von Quertreibern von Eltern, die aus dem Lager der Gottlosen kommen, wurde mit großem Interesse Kenntnis genommen“ (zit. nach: Isemeyer 1985a, S. 124 f.).

Im Grunde war diese profaschistische Politik der evangelischen Kirche - das Beispiel Neukölln ist auch hier weitgehend repräsentativ für die Mehrheit der beiden großen Kirchen in Deutschland - nur die konsequente Fortsetzung ihrer oftmals reaktionären Positionen, die sie noch aus der vordemokratischen Kaiserzeit übernommen hatte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass staatliche Repressionsmaßnahmen gegen freigeistige und atheistische Propaganda bereits mit der „Notverordnung“ vom 28. März 1931 unter dem katholischen Zentrumskanzler Brüning eingeleitet und unter strenger Geheimhaltung zwischen der Abteilung für „Weltanschauungsfragen“ des Reichsinnenministeriums und den Führungen der beiden Großkirchen koordiniert wurden.

Im Zuge der „Verordnung des Reichspräsidenten zur Bekämpfung politischer Ausschreitungen“ vom 28. März 1931 wurden u. a. die kommunistisch orientierten *proletarischen Freidenker* verboten. „Mit dem Inkrafttreten der Notverordnung begann eine rigorose Verbotspraxis der Behörden, die sich erwartungsgemäß vor allem gegen den VpFD richtete... Obwohl die Arbeit des DFV generell nicht den gleichen Restriktionen unterlag, blieb auch sie von den Beschränkungen nicht verschont...“ (Kaiser 1981, S. 304). Dabei ist zu berücksichtigen, dass jene die Notverordnung vorbereitenden „Denkschriften“ des Reichsinnenministeriums maßgeblich vom Leiter der Weltanschauungsabteilung, Regierungsrat von Lengriesser, verfaßt worden waren, der als strenger Katholik bekannt war (vgl. ebd. S. 307).

Das Innenministerium schätzte aufgrund solcher Denkschriften die „Gottlosenbewegung“ als „Gefahr für Staat und Kirche“ gleichermaßen ein und lud daher am 12. Juni 1931 hochrangige Vertreter des Deutschen Evangelischen Kirchenausschusses und der Fuldaer Bischofskonferenz zu einem geheimen Koordinationsgespräch ein. Man ging dabei „von der Leitfrage aus, was der Staat ‘zum Schutz der christlichen Religion im deutschen Volk’ tun könne“ (ebd., S. 308 f.). Im Ergebnis wurden u. a. vertrauliche „Finanzhilfen“ zur „Koordination staatlicher und kirchlicher Aktionen“ vereinbart, die dem „Republikenschutzfonds“ des Ministeriums entstammten. „Bis in das Dritte Reich flossen die Gelder weiter...“, so erhielten allein der Deutsche Evangelische Kirchenausschuß und die ihm nachgeordneten Kirchenbehörden zwischen Juli 1931 und April 1933 rund 45.000 RM“ (ebd. S. 312).

Faktisch bedeutete ein derartiges Vorgehen einen eklatanten Verstoß gegen den in der Verfassung festgeschriebenen weltanschaulich neutralen Charakter der Republik. Den führenden katholischen Bischöfen waren jedoch selbst diese Maßnahmen gegen die „kulturbolschewistischen Einflüsse aus Rußland“ nicht genug, wie mehrere kritische Schreiben und Eingaben u. a. an den Reichskanzler Brüning (Zentrum) belegen (vgl. ebd. S. 313 f.). Die darin zum Ausdruck kommenden unverhüllten Angriffe auf die Politik eines Kanzlers, der aus dem deutschen Katholizismus und damit aus den eigenen Reihen kam, zielten letztlich auf ein Verbot auch der sozialdemokratischen Freidenker ab (vgl. ebd. S. 314).

Nach der Besetzung der DFV-Zentrale in der Gneisenaustraße in Berlin-Kreuzberg durch die SA am 17. März 1933 eröffneten perfiderweise Mitglieder der protestantischen und profaschistischen „Deutschen Christen“ („DC“) unter der „Schirmherrschaft“ der DC-Pfarrer Themel und Schirmacher in dem Freidenkerhaus eine „Reichszentrale zur Bekämpfung des Gottlosentums“. Dafür erhielt diese später nicht mehr in Erscheinung getretene Organisation vom Preußischen Finanzministerium finanzielle Unterstützung aus dem beschlagnahmten Vermögen der SPD. Schirmacher war im übrigen Adjutant des Wehrkreispfarrers und späteren „Reichsbischofs“ Ludwig Müller (vgl. Kaiser ebd., S. 333, bes. Anm. 248 und 249). Die nun einsetzenden immensen Repressionen gegenüber den Freidenkern -einschließlich der



Beschlagnahme nahezu ihres gesamten Vermögens (inclusive aller Immobilien wie z. B. von Bildungsstätten) - sollte sich nach 1945 nicht zuletzt für die Reorganisation der Lebenskunde als besonders schmerzhaft erweisen (mehr dazu in der Einleitung des nachfolgenden Kapitels B.3.1. sowie im Speziellen die dortigen Anmerkung 107 und 108).

Mit ihrer profaschistischen Politik machten sich die Führungen der beiden großen christlichen Kirchen in hohem Maße mitschuldig an den nun einsetzenden Verbrechen der Nationalsozialisten insgesamt. Es muß jedoch betont werden, dass es in den Reihen der Kirchen freilich auch antinazistische Strömungen gab. Gerade in Bezirken wie Neukölln organisierte sich der christliche Widerstand vor allem aus den Reihen der *Religiösen Sozialisten*. So wurde etwa der Pfarrer der Philipp-Melanchton-Gemeinde, Arthur Rackwitz, der seit 1919 den *Religiösen Sozialisten* angehörte, mehrmals verhaftet; und Carl Pohle, Laienvorsitzender der *Bekennenden Kirche* in der gleichen Gemeinde, wurde im Juni 1944 wegen „Beleidigung des Führers“ im Zuchthaus Brandenburg hingerichtet. Derartige Strömungen blieben in den Reihen der christlichen Kirchen jedoch bis 1945 in der Minderheit<sup>105</sup>

Ganz im Unterschied dazu war die Mehrzahl der Mitglieder und Funktionäre der sozialdemokratischen wie der proletarisch-kommunistischen Freidenker sowie insbesondere auch die Aktivisten im *Bund der Freien Schulgesellschaften* und die Lehrer der Lebenskunde ohne Frage eindeutig antifaschistisch eingestellt. Dementsprechend wurden sie nun benachteiligt oder verfolgt. Viele mußten emigrieren oder beteiligten sich am Widerstand. Ein Großteil von ihnen kam dabei um. Hervorzuheben ist, dass auch eine Reihe ehemaliger Schüler von weltlichen Schulen zum aktiven Widerstand stießen. So bildete sich aus ehemaligen Schülern der Rütli-Schule die antifaschistische „Rütli-Gruppe“, deren führende Mitglieder um Hanno Günther im Dezember 1942 in Plötzensee hingerichtet wurden (vgl. Neuköllner Kulturverein/Hrsg. 1983, S. 27 ff. sowie VVN-Westberlin und Neuköllner Kulturverein/Hrsg. 1987, S. 26 ff.).

Auch Kurt Löwenstein floh bereits kurz nach dem Überfall auf seine Wohnung mit der gesamten Familie über die Tschechoslowakei und Belgien schließlich nach Frankreich. Dort organisierte er u. a. den weiteren Aufbau einer europäischen Falkenbewegung im Rahmen der *Sozialistischen Erziehungsinternationale (SEI)*. Deren Büro wurde 1934 von Wien nach Draveil bei Paris verlegt und nun von Löwenstein geleitet. Löwenstein starb am 8. Mai 1939 an Herzversagen.

In diesem Zusammenhang soll allerdings noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Nationalsozialisten einige Jahre nach ihrer Machtübernahme versuchten, den Begriff der Lebenskunde wiederum im Sinne ihrer rassistischen Ideologie in der Schule zu instrumentalisieren. Dabei konnten sie z. T. an jene bereits erwähnten Konzepte einer deutschnational und germanophil gefärbten „Heidengläubigkeit“ anknüpfen, wie sie bestimmte freidenkerische und freireligiöse Kreise bereits vor 1918 am rechten Rand dieser Bewegungen entwickelt hatten (vgl. z. B. Unold 1912 bzw. 1917). So wurden Ende der dreißiger und Anfang der vierziger Jahre Versuche gestartet, eine rassenbiologische Didaktik der Lebenskunde ganz im Zeichen der Ideologie des NS-Regimes zu entwickeln (vgl. z. B. Frenssen 1942 und Wolter 1943). Mit der Lebenskunde der weltlichen Schulen und der *Freien*

<sup>105</sup> An dieser Stelle wird die ganze Tragik der gegenseitigen Intoleranz und Unvereinbarkeit der Freidenker einerseits und der Religiösen Sozialisten andererseits in der Zeit vor 1933 deutlich. Erst in den Folterkammern und Konzentrationslagern der Nazis gelang es vielen von ihnen, das Trennende beiseite zu schieben und sich auf den gemeinsamen ethischen Kern ihrer Weltanschauungen zu besinnen - die Menschenwürde.

*Schulgeseellschaften* aus der Zeit der Weimarer Republik hatten diese Ansätze jedoch nur noch den Namen gemeinsam.

Viele derjenigen, die Verfolgung und Krieg überlebten, stellten sich nach 1945 meist erneut in den Dienst reformerischer oder revolutionär-marxistischer Veränderungen von Erziehung und Bildung. Als Beispiel seien Fritz Karsen sowie die beiden ehemaligen Leiter der Rütli-Schule, Fritz Lang und Fritz Hoffmann genannt:

Hoffmann entwickelte nach dem Krieg in Neukölln-Britz die dortige Versuchsschule nach den Vorüberlegungen von Fritz Karsen zur ersten integrierten Gesamtschule der Bundesrepublik Deutschland. An dieser „Fritz-Karsen-Schule“, die seit den fünfziger Jahren einen von der Kultusministerkonferenz anerkannten Sonderstatus hat (u. a. lediglich *eine* Leistungsdifferenzierung in Deutsch und Mathematik), gab es bereits in den frühen sechziger Jahren wieder Lebenskundeunterricht. Fritz Lang avancierte als kommunistischer Schulpolitiker 1954 zum Volksbildungsminister der ehemaligen DDR. Fritz Karsen wiederum emigrierte nach seinem Berufsverbot in die Vereinigten Staaten. Für unseren Untersuchungsgegenstand ist dabei besonders die Tatsache hervorzuheben, dass Karsen in den USA Stipendiat am *Institut für Sozialforschung (IFS)* unter Max Horkheimer und Erich Fromm war (mehr dazu in Kap. C.1.5.2). 1946 - 1948 beteiligte sich Karsen als Beauftragter der amerikanischen Militärregierung in Berlin („Chief Higher Education and Teacher Training“) an der Demokratisierung des Bildungswesens. Anschließend übernahm er als Professor für Pädagogik in New York im Auftrag der *UNESCO* 1951 die Reorganisation des Hochschulwesens in Ecuador, wo er 1951 starb.

### 3. Zur Entwicklung der Lebenskunde von 1945 bis 1999

#### 3. 1. Einleitung

Mit der Zäsur des Jahres 1945 begann auch für die weltliche Schulbewegung und das Fach Lebenskunde ein völlig neues Kapitel. Eine Rekonstruktion dieser Periode erfolgt hier deshalb so relativ ausführlich, weil – mit Ausnahme der sehr begrenzten Ausführungen bei Michael Schmidt (ders. 1995a) und Warnke (ders. 1997a) – bislang keine gründliche Untersuchung der Lebenskundeentwicklung für die Nachkriegszeit vorliegt. Das gilt – ähnlich wie bei der Periode vor 1933 – insbesondere auch für die didaktische Entwicklung des Faches. Ähnliches trifft für eine Analyse der für unseren Gegenstand relevanten und noch heute gültigen Bestimmungen des Berliner Schulgesetzes des Jahres 1947 zu, die zudem eine erstaunlich große Affinität zu Frommschen Aussagen aufweisen. Auch für den vorliegenden Abschnitt der Arbeit gilt es daher, weitere Bezüge zu Frommschen Überlegungen herzustellen, die später im Rahmen der Einführung in das Frommsche Werk sowie schließlich im Teil D der Arbeit erneut aufgegriffen und systematisch untersucht werden sollen.

Durch den Sieg der Antihitlerkoalition waren die faschistischen Repressionen endlich beseitigt. Allerdings konnte die freidenkerische Tradition der Lebenskunde – freilich unter völlig veränderten Bedingungen – nach mühsamen Vorarbeiten erst Ende der fünfziger Jahre zumindest partiell wieder aufgenommen werden – allerdings nur noch im Westteil Berlins. Weder in der DDR noch in der Bundesrepublik wurde der Lebenskundeunterricht wieder eingerichtet, obwohl nach dem Grundgesetz Art. 7. (3) „bekenntnisfreie Schulen“, somit also auch freie weltliche Schulen mit einem Fach Lebenskunde nach dem Vorbild aus der Weimarer Republik, möglich gewesen wären und auch weiterhin möglich sind (vgl. dazu auch Pauksch 1980, S. 6 f.)<sup>106</sup>.

Die bis 1933 zumindest in den industriellen Ballungsgebieten relativ einflußreiche Bewegung der Freidenker und die mit ihr aufs engste verknüpfte weltliche Schulbewegung erlebte in der Nachkriegszeit, insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland, einen enormen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust. Das hatte auch unmittelbaren Einfluß auf die Entwicklung der Lebenskunde in Westberlin. Die Ursachen dafür sind vielfältig und sollen hier nur stichwortartig aufgezählt werden:

- Zum ersten ist die Zerschlagung des umfangreichen Netzwerkes der Freidenker- und weltlichen Schulbewegung durch die Nazis zu nennen, die alle relevanten Ebenen betraf – vom Schul- bzw. Organisationsverbot, die Beschlagnahme von Vermögen<sup>107</sup> und

<sup>106</sup> Daneben gab es noch einige sehr begrenzte Versuche freireligiöser Gemeinden etwa in einigen Orten von Hessen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen, nach 1945 einen eigenen „freireligiösen Unterricht“ einzurichten. Solche Versuche blieben jedoch sowohl lokal als auch meist temporär äußerst begrenzt. Vielfach kam man über konzeptionelle Überlegungen kaum hinaus (vgl. z. B.: Lehrplänenwurf für den Freireligiösen Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz, Ludwigshafen o.J. (1979). In Niedersachsen, wo die *Freireligiöse Gemeinde* innerhalb der Bundesrepublik Deutschland am stärksten verankert ist, verzichtete man in den siebziger Jahren gänzlich auf einen eigenen Unterricht zugunsten des staatlichen Angebotes „Werte und Normen“. Allerdings ist die *Freireligiöse Gemeinde* im Beirat dieses Faches vertreten und hat somit eine gewisse Mitsprachemöglichkeit. Diese freireligiösen Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland wurden bisher noch nicht wissenschaftlich erforscht. Auch in der vorliegenden Arbeit werden sie nicht weiter verfolgt. Praktischen Unterricht solcher Gemeinden gibt es nach meiner Übersicht seit den achtziger Jahren nicht mehr.

<sup>107</sup> So ging den Freidenkern im Zuge der Wirren der NS-Diktatur, des II. Weltkrieges und der Besatzungszeit

Enteignung der zahlreichen Immobilien (wie etwa von Bildungsstätten) <sup>108</sup> bis hin zur Liquidierung zahlreicher Führungskader wie dem langjährigen Vorsitzenden des *DFV*, Max Sievers. Das Mitglied der SPD-Fraktion im Reichstag Sievers wurde in der belgischen Emigration von den Nazis gefaßt und am 17. Januar 1944 im Zuchthaus Brandenburg-Görden enthauptet (vgl. Strüning 1981, S. 60; zur Emigration von Sievers vgl. auch Kaiser 1980).

- Zum zweiten ist es der Niedergang der Arbeiterbewegung samt ihrer politischen und sozialkulturellen Milieus in der Bundesrepublik, zu deren integralem Bestandteil vor 1933 auch die Freidenker- und freie weltliche Schulbewegung gehörte.
- Damit einher ging in den fünfziger und sechziger Jahren eine zunehmende Konsumorientierung in der Bevölkerung (Stichwort: „Wirtschaftswunder“), die für ethische Fragestellungen nur wenig Raum hatte. Eng verbunden war damit ein gesellschaftspolitisch prägender ruder Antikommunismus, in dessen Gefolge dezidiert säkularhumanistische oder gar religions- und kirchenkritische Politikansätze schnell mit dem Verdikt der SED-Nähe versehen wurden (Stichwort: „...dann geh' doch rüber!“).
- Der moralische Schock des Holocaust sowie das Schuldbekenntnis der evangelischen Kirche zu ihrer Mitverantwortung im NS-Regime führte auch zu einer Renaissance christlicher Werteorientierung und damit verbunden zu einer sehr erfolgreichen Lobbyarbeit der beiden großen Kirchen, womit jedoch in der Regel keine umfassende Aufarbeitung des Faschismus in der Gesellschaft verbunden war. Von Ausnahmen abgesehen, war eher eine Tendenz der Verdrängung prägend (das historische Phänomen dieser individuellen und kollektiven Verdrängung etwa in Form der „Schlußstrich-Ideologie“ hat u. a. Schulz-Hageleit analysiert und fordert nicht zuletzt für die Schule, „das historisch rückblickende, gedanklich-emotionale Aushalten der Konfrontation mit den im deutschen Namen verübten Massenverbrechen“, vgl. Schulz-Hageleit 1997d, S. 100). Der Protestantismus wurde in der einst wichtigsten politischen Heimat säkularhumanistischer Politikansätze, der Sozialdemokratie, für lange Zeit die einflußreichste Strömung.

---

die wichtigste materielle Basis, die Feuerbestattungskasse, verloren. Im Zuge der „Machtergreifung“ wurde dieses Vermögen, das sich zuletzt aus einem jährlichen Beitragsvolumen von über vier Millionen (!) Reichsmark speiste, eingezogen und auf Geheiß des ersten Gestapo-Chefs Diels unter dem Namen „Neue deutsche Bestattungskasse“ (NdBK) weitergeführt. Die gleichgeschaltete Organisation wurde als „Versicherungsverein auf Gegenseitigkeit“ dem Reichsaufsichtsamt für Privatversicherung unterstellt und expandierte bald zu einem weltanschaulich indifferenten Unternehmen, das sich auch in anderen Sparten betätigte. Allerdings setzten einige alte Freidenkerfunktionäre nun „unter dem schützenden Deckmantel der NdBK vorsichtig die Weltanschauungsarbeit fort“ (Kaiser 1981, S. 336), was auf Seiten der Gestapo zu verstärkten Überprüfungen und Repressalien gegenüber der Feuerbestattungskasse führte. Auf Vorschlag des eingesetzten Staatskommissars Dr. Rohrbach erfolgte 1935 eine Privatisierung und Umbenennung in „Vaterländische Volksversicherung V.V.A.G.“. Rohrbach selbst wechselte später in den Vorstand des Unternehmens (vgl. ebd., S. 79 und 334). Auf Grund von Beteiligungen an diesen Versicherungsgeschäften wurde 1945 die „Ideal Lebensversicherung A. G.“ Rechtsnachfolgerin des Unternehmens. Diese verstrickte Entwicklung führte dazu, dass es dem *DFV* nicht mehr gelang, eine Entschädigung in größerem Umfang zu erwirken. Hinzu kam die Tatsache, dass einzelne Freidenkerfunktionäre kurz vor der Beschlagnahme durch die Nazis einen kleineren Teil der Gelder noch rechtzeitig ins Ausland hatte schaffen können. Aber auch dieses Vermögen verschwand in den politischen Wirren. Alle nachträglichen Versuche z. B. über den damaligen Bundeskanzler Willy Brandt, der in den frühen dreißiger Jahren im Rahmen der Kinderfreundebewegung auch enge Kontakte zu Freidenkern wie Kurt Löwenstein hatte, oder über die deutsche Botschaft in den USA zumindest an diese Reste des alten Vermögens heranzukommen, scheiterten (Auskunft Gerald Betz und Manfred Isemeyer). Die nunmehr extrem mangelhafte finanzielle Basis der Freidenkerarbeit konnte auch für die Entwicklung der Lebenskunde in den fünfziger und sechziger Jahren nicht ohne Auswirkungen bleiben. Denn das Fach wurde, wie noch zu zeigen ist, nun gänzlich in eigener Regie der Freidenker und ihrer Verbündeten aufgebaut.

<sup>108</sup> Nach Auskunft des Geschäftsführers des Berliner *HVD*, Manfred Isemeyer, waren die juristischen Verfahren im Rahmen entsprechender Restitutionsansprüche auch Ende 1999 noch immer nicht abgeschlossen!

- Auch die 68'er Bewegung, die zwar von ähnlichen ethischen Impulsen wie viele sozialistische Freidenker vor 1933 inspiriert war, griff den Traditionsstrang nicht auf. Vor allem infolge ihrer marxistischen Orthodoxie geriet die Lebenskunde als zentrales Moment der freien weltlichen Schulbewegung nicht in ihr Blickfeld (vgl. dazu die Ausführungen zum „Forschungsstand“ in Kap. A.4.1 der Einleitung).
- Als ein weiteres Stichwort ist schließlich der „Modernisierungsschub“ mit seiner starken Tendenz zur Individualisierung zu nennen, in dem traditionelle freidenkerische und lebenskundliche Werte wie Solidarität und Gemeinschaft ebenfalls wenig Attraktivität besitzen.

Vor diesem Hintergrund gelang es der Lebenskunde erst seit den späten achtziger und frühen neunziger Jahren mit einem erneuerten Ansatz, das Fach sukzessive als säkularhumanistische Alternative zum Religionsunterricht in der (anfangs noch West-) Berliner Schule wieder einzuführen und erfolgreich zu etablieren. Die qualitative Erweiterung zur *Humanistischen Lebenskunde*, wie sie vom Träger seit den neunziger Jahren bezeichnet wird, bildete zugleich eine wichtige Grundlage für den quantitativen Durchbruch im Zuge der politischen Wende in der DDR und der Wiedervereinigung Deutschlands bzw. Berlins. Im Zentrum der folgenden Untersuchungen steht somit die Entwicklung in Berlin (bzw. für den Zeitraum von 1949 bis 1989 im Westteil der Stadt).

Die Renaissance der Lebenskunde in Berlin vollzog sich nahezu unbemerkt von der Öffentlichkeit vor allem außerhalb der Stadt, deren Augenmerk mehr auf den Streit um den Brandenburger Modellversuch *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde* (LER) gerichtet war. „Im Windschatten dieses Streits... konnte sich das Fach Lebenskunde in jeder Hinsicht entfalten und konsolidieren“ (Warnke 1997a, S. 25). Erst in der jüngsten Zeit wird die Lebenskunde - zumeist mit großem Erstaunen - allmählich auch überregional wahrgenommen (vgl. z. B. Osuch 1995a, Warnke 1997a und b und Fauth 1998). Auf besonderes Interesse (z. T. auch in Form von Skepsis) stößt dabei immer wieder die Tatsache, dass das Fach einen eigenen, dezidiert nichtreligiösen bzw. säkularhumanistischen weltanschaulichen Anspruch hat, im Unterschied zu den weltanschaulich neutralen (bis christlich eingefärbten) Religionsalternativen in den anderen Bundesländern, wie z. B. Ethik oder „Praktische Philosophie“<sup>109</sup>. In der Regel gänzlich unbekannt ist die lange Tradition des Faches.

Vor allem christlich-konservativen Kräften fällt es dabei offenbar noch immer schwer, konfessionslosen Menschen eine eigene positiv besetzte weltanschauliche Identität - zumal im Rahmen eines dem Religionsunterricht gleichwertig zugeordneten Schulfaches - zuzugestehen. So kam es insbesondere aus Kreisen der CDU sowohl in den fünfziger und sechziger als auch

<sup>109</sup> In einer Analyse zum Stand der „Didaktik der Religionswissenschaft“ betont Fauth, dass erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik im Rahmen des brandenburgischen Schulfaches „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) die religionskundlichen Anteile in der Lehrerbildung der *Religionswissenschaft* zugeordnet wurden. Demgegenüber waren sie beim Fach Ethik „in fast allen anderen Ländern“ bislang „der Theologie und den Kirchen zugeschlagen“ (Fauth 1998, S. 2).

Auch freigeistige Verbände beklagen immer wieder, dass die den Religionsunterricht ersetzenden Fächer in der Regel unter maßgeblicher Beteiligung der christlichen Kirchen zustande kamen und kommen. So wurde bei einer Anhörung der nordrhein-westfälischen Landtagsfraktion von Bündnis 90/Grüne im März 1997 aufgedeckt, dass die Landesregierung von NRW den dortigen Schulversuch „Praktische Philosophie“ „ausschließlich mit den christlichen Landeskirchen und deren Institutionen“ vorbereitet hatte. „Gewerkschaften, andere Glaubensrichtungen, Konfessionslosen-Verbände wurden gar nicht erst gefragt“ (Köster 1997, S. 17). Im weiteren ist auf die Tatsache aufmerksam zu machen, dass alle anderen Alternativmodelle zum Religionsunterricht, wie sie z. B. in Form des Ethik-Unterrichts seit den sechziger und siebziger Jahren in verschiedenen Bundesländern entwickelt wurden, in keinem Fall bewußt an ihren Vorläufer in der Weimarer Republik der Lebenskunde - anknüpften. Vielfach war den Protagonisten des Ethik-Unterrichts die Tatsache der Lebenskunde lange Zeit überhaupt nicht bekannt.

in den neunziger Jahren immer wieder zu massiven Versuchen, die Lebenskunde aus der Schule zu drängen bzw. ihr die Existenz so schwierig wie möglich zu machen<sup>110</sup>. Für christlich-konservative Bildungspolitiker stellt sich insbesondere für ein zukünftiges wissenschaftliches Studium in *Humanistischer Lebenskunde* die Frage, ob das Fach überhaupt so etwas wie eine „eigene Weltanschauung“ und ein eigenes wissenschaftliches und didaktisches Profil – im Unterschied zur breiten theologischen Basis bzw. langen didaktischen Tradition des Religionsunterrichtes – vorweisen oder entwickeln könne. Bestimmte Konfliktlinien und gegnerische Argumentationsfiguren aus der Zeit vor und nach 1918 scheinen sich somit über die Nachkriegszeit bis in die Gegenwart hinein zu tradieren. Auch in den folgenden Abschnitten sollen solche Linien in ihrer historischen Kontinuität an ausgewählten Stellen nachgezeichnet werden. Zugleich berühren derartige kritische Fragen von Lebenskundegegnern tatsächliche Schwachstellen im gegenwärtigen Lebenskundekonzept. Sie sind insofern für das Thema dieser Arbeit von besonderer Relevanz.

Die Frage nach den weltanschaulichen Grundlagen des Faches wird nicht nur in bestimmten christlich orientierten Gruppen kritisch diskutiert. Eine intensive und kontroverse Debatte findet etwa auch in der Lehrgewerkschaft GEW statt (vgl. z. B. Bühler 1998, Schulz-Hageleit 1998a und b, Wilke 1998). Im Humanistischen Verband Deutschlands – bzw. in den Reihen der Lebenskunde selbst – wird über die didaktische und weltanschauliche Neuorientierung ebenfalls weiter intensiv gerungen, ist der Prozeß der säkularhumanistischen Identitätsfindung keineswegs abgeschlossen. Diese Debatten berühren zugleich Kernprobleme der vorliegenden Arbeit. Wie in dem folgenden Abschnitt dargestellt wird, konnte sich das Fach zwar in den neunziger Jahren in weiten Teilen konsolidieren. Aber mit der enormen Expansion sowie der weltanschaulichen und didaktischen Neuorientierung zur *Humanistischen Lebenskunde* entstanden jedoch auch neue theoretische, wie praktische Probleme. Dabei geht es vor allem um:

- die Relation von Kognition und Emotion etwa im Rahmen der nun verstärkt anvisierten „Einbeziehung der Gefühle“ im Unterricht,
- das Spannungsverhältnis zwischen dem neuen und offen verstandenen Humanismusverständnis einerseits und der verfassungsrechtlich geforderten weltanschaulichen Geschlossenheit andererseits (insbesondere zu einem Ethik-Unterricht des Staates, der im Rahmen der öffentlichen Schule in weltanschaulicher bzw. religiöser Hinsicht neutral zu sein hat, wenngleich dies in der Realität nicht konsequent durchgehalten wird);
- die Klärung der Frage, in welchem Maße weltanschauliche Wertsetzungen den wissenschaftlichen Aufklärungsanspruch ergänzen können oder gar müssen;
- das Verhältnis von Religions- und Ideologiekritik zum Toleranzgebot,
- die Frage, ob etwa Märchen, Traumdeutungen, körperorientierte Ansätze (wie z. B. Phantasie Reisen oder Entspannungstechniken) den aufklärerischen Anspruch der Lebenskunde letztendlich sprengen und ob damit möglicherweise die Gefahr einer „esoterischen Verwässerung“ verbunden ist; oder

<sup>110</sup> Eine der jüngsten Vorstöße in diese Richtung machte der schulpolitische Sprecher der Berliner CDU und Zehlendorfer Stadtrat für Volksbildung, Stefan Schleder, auf einer Veranstaltung der *Humanistischen Akademie* des HVD. Im Rahmen einer Podiumsdiskussion über die Zukunft des Religions- und Lebenskundeunterrichts in Berlin sprach er offen aus, dass die Lebenskunde als eigenständiges Fach in den Plänen seiner Partei für einen Wahlpflichtbereich „Religion/Ethik“ keinen Platz habe. Allenfalls könne man lebenskundliche Aspekte in das neu zu bildende Fach Ethik/Philosophie integrieren. Als Begründung sprach Schleder der Lebenskunde jede Vergleichbarkeit mit den christlichen Religionen bzw. Kirchen rundweg ab (vgl. „Wie können Schulen ‘Werte’ vermitteln?“ in: *Berliner Morgenpost* v. 7.5.1999).

- die Frage, inwieweit sich aus dem Postulat der Selbstbestimmung und Verantwortung eine Kritik an gesellschaftlichen Strukturen (einschließlich der Schule selbst) ergibt oder gar ergeben muß.

Für fast alle diese weltanschaulichen wie didaktisch-pädagogischen Fragen und Problemstellungen lassen sich Entsprechungen im sozialpsychologischen, kulturkritisch-ethischen und pädagogischen Denken Erich Fromms finden. Sie werden in der folgenden Darstellung und Analyse der Lebenskundeentwicklung bis in die Gegenwart punktuell angesprochen. Sie sollen in Verbindung mit der ausführlichen Diskussion des Frommschen Werkes in den Teilen C und D der Arbeit wieder aufgegriffen und unter der Frage einer spezifischen säkularhumanistischen Profilierung des Faches systematisch bearbeitet werden. Gleichwohl sind sie auch in den folgenden Darstellungen und Analysen bereits mitzulesen.

Den Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels bilden jedoch nicht nur weltanschauliche und curriculare Fragen, sondern ebenfalls die für das Fach basalen gesellschaftlichen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen. Die verfassungs- und schulrechtlichen Grundlagen des in der Bundesrepublik Deutschland bislang einzigartigen Schulfaches wurden in der frühen Nachkriegszeit gelegt. Ihre Rekonstruktion erfolgt darüber hinaus auch zur Aufklärung der für das Fach leidvollen Kontinuität im Kampf um die Gleichberechtigung des freidenkerisch-humanistischen Ansatzes mit christlichen Identitäten und Ansprüchen. Wie vor allem auch in den nachfolgenden Kapiteln zum Leben und Werk Erich Fromms noch gezeigt wird, ist die Herausbildung des Frommschen Humanismus' ebenfalls begleitet von einer beständigen Zurückweisung eines seit vielen Jahrhunderten tradierten christlichen Monopolanspruchs auf Ethik und Moral. Derartige Parallelen zeigen sich nicht zuletzt in der Forderung Fromms nach Trennung von Kirche und Staat auch im Bereich der Schule.