

3. 2. *Nachkriegsansätze in der besonderen rechtlichen Situation des „Berliner Modells“*

3. 2. 1. Die Bestimmungen des Grundgesetzes und ihre Bedeutung für die Lebenskunde

Der Wiedereinrichtung des Faches Lebenskunde Ende der fünfziger Jahre gingen bereits in den ersten Nachkriegsjahren in Berlin heftige Auseinandersetzungen voraus, die allesamt die Trennung von Kirche und Staat im Bereich der Schule sowie die Gleichbehandlung des säkularen Humanismus zum Gegenstand hatten. Die Tatsache, dass es trotz erheblicher gesellschaftlicher Widrigkeiten in West-Berlin möglich war, in der Nachkriegszeit einen freidenkerisch orientierten Lebenskundeunterricht wieder zu etablieren, basierte im Wesentlichen auf drei Faktoren:

- zum einen auf der besonderen Konstruktion des Grundgesetzes in der Frage des Verhältnisses von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zum Staat;
- zum anderen auf der besonderen Regelung des Religionsunterrichts im Berliner Schulgesetz sowie der speziellen politischen Konstellation im Stadtparlament und in der Lehrerschaft bzw. der Gesamtkonferenz der Schulräte in der Zeit seines Zustandekommens unter dem Viermächtestatus der Stadt;
- zum dritten schließlich in der personellen freidenkerischen Kontinuität vor allem in Berlin-Neukölln, die trotz Unterdrückung, Verfolgung, Emigration und Ermordung einer großen Zahl von Freidenkern bzw. Lebenskundelehrern während der Zeit der NS-Diktatur und des II. Weltkrieges hier selbst in den Hochzeiten des Antikommunismus der fünfziger und sechziger Jahren Fakten schuf und bis in die Gegenwart hineinwirkt.

Vor einer Analyse der weltanschaulichen, didaktischen und methodischen Entwicklung des Faches bis hin zur Gegenwart sollen daher zunächst diese entscheidenden Bedingungsfaktoren dargestellt und diskutiert werden. Das erscheint auch deshalb notwendig, weil vor allem der besondere verfassungs- und schulrechtliche Status bis heute die Existenz der Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht der freidenkerischen Humanisten garantiert und die Fragestellungen in der Auseinandersetzung mit den Gegnern bis heute nahezu identisch sind.

Die wichtigste Orientierung zur Bestimmung für das Verhältnis zwischen Staat und Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften - und somit zugleich für einen Religions- und Weltanschauungsunterricht in der öffentlichen Schule - bildeten auch im ehemaligen Westberlin faktisch die Artikel des Grundgesetzes (Verfassung von Berlin v. 1. Sept. 1950, Art. 1, Abs. 3, abgedruckt in: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Verfassung von Berlin mit den wichtigsten Dokumenten über den Viermächtestatus Berlins. Herausgegeben von Fritz Piefke. Berlin 1980). Auf Grund der Besatzungsvorbehalte hatten die Westalliierten die Bestimmungen des Grundgesetzes für Berlin suspendiert und an der Viermächteverantwortung für Groß-Berlin festgehalten. Westberlin war „kein Bestandteil (konstitutiver Teil) der Bundesrepublik Deutschland“ und durfte daher „nicht von ihr regiert werden“, wie es auch im Abschnitt II. B. des „Viermächte-Abkommens über Berlin“ vom 3. September 1971 nochmals bestätigt worden war (zit. in: ebd., S. 114). Sämtliche Bundesgesetze mußten daher in Westberlin nochmals verabschiedet werden. Den vollständigen Status eines gleichberechtigten Bundeslandes ohne jegliche Beschränkungen durch das ehemalige alliierte Recht erhielt Berlin letztlich erst durch seine am 8. Juni 1995 vom Abgeordnetenhaus verabschiedeten und in einer

Volksabstimmung vom 22. Oktober bestätigten Verfassung. Gleichwohl bildeten die Grundgesetzartikel - bei allen Beschränkungen - auch in den Jahrzehnten zuvor die wichtigste politische Orientierung im Westteil der Stadt (vgl. dazu die Art. 1 und 87 der Berliner Verfassung von 1950, zit. in: ebd. S. 101).

Das sog. „Staatskirchenrecht“ aber war von Beginn an in der bundesdeutschen Verfassung nicht eindeutig geregelt¹¹¹. Dementsprechend weit gehen die verschiedenen Interpretationen auseinander. Angesichts der sich wandelnden religionssoziologischen Gesellschaftsverhältnisse und des gegenwärtigen Bedeutungsverlustes der beiden großen christlichen Kirchen gewinnt die Problematik zunehmend an Brisanz. Seinen Ausdruck findet dies z. B. in den Verfassungsklagen der Kirchen gegen das religiös und weltanschaulich neutrale Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) im weitgehend konfessionsfreien Brandenburg, in der Verfassungsklage der Familie Neumann aus Baden-Württemberg gegen die Zwangsteilnahme ihres Sohnes am dortigen Ethik-Unterricht als „Ersatzfach“ für den Religionsunterricht (vgl. z. B. Neumann/Neumann 1998/*Email*, siehe dazu F.5 im Literaturverzeichnis) sowie nicht zuletzt in der seit einiger Zeit verstärkten bildungspolitischen Debatte über eine Änderung der Rechtslage in Berlin.

Für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass sich auch Erich Fromm vor allem im Rahmen seines politischen Engagements seit den fünfziger Jahren mit der Frage des Verhältnisses Kirche-Staat beschäftigte. Er sah die Gewährleistung der „freien Religionsausübung“ - d. h. nicht zuletzt ohne weltanschauliche Bevorzugung der christlichen Religion - „bei einer völligen Trennung von Kirche und Staat“ als ein Essential moderner demokratischer Politik an (vgl. Fromm 1960b V, S. 36). Ein solcher Anspruch trifft für die Bundesrepublik Deutschland noch immer einen zentralen Nerv im kultur- und gesellschaftspolitischen Kräfteverhältnis, wie z. B. die Klage der beiden großen christlichen Kirchen gegen das neue Fach *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER)* in Brandenburg zeigt. Um diesem Gedanken auch eine größere politische Wirksamkeit zu geben, baute Fromm die Forderung Ende der fünfziger Jahre in seinen Entwurf für ein Programm der Sozialistischen Partei der Vereinigten Staaten ein (vgl. ebd.).

Auch die *Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft* bezog erst jüngst die verfassungsrechtliche Problematik des Religionsunterrichts in Deutschland durch einen sehr kritischen Beitrag von Neumann in eine wissenschaftliche Tagung über „die neuen ‘Seelenfänger’“ ein (vgl. Neumann in: *Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft/Hrsg. o. J. /1998*, S. 61 - 84). Danach ist die Glaubens- und Gewissensfreiheit in Deutschland keineswegs von ‘neuen Seelenfängern’ wie etwa den vielzitierten ‘Jugendsekten’ gefährdet, „sondern nach wie vor von den dominanten Kirchen im Verein mit der staatlichen Gewalt“, was sich nicht zuletzt im staatlich verordneten Religionsunterricht zeige (vgl. ebd. S. 61 ff.). Es ist hervorzuheben, dass sich Neumann mit seinem Votum damit in der gleichen freidenkerisch-liberalen Tradition befindet, in die sich auch Erich Fromm zur aufgeworfenen Problematik stellte.

¹¹¹ Kritische Autoren betonen in diesem Zusammenhang immer wieder, dass man heute längst nicht mehr von einem „Staatskirchenrecht“ sprechen kann. Zum einen kennt das Grundgesetz (mit einer Ausnahme in Art. 137.1) selbst nicht den Begriff der „Kirche“, sondern nur den der „Religionsgesellschaften“ und der „Weltanschauungsvereinigungen“ als Begriffe für Gemeinschaften, die sich im Bereich von Religion und Weltanschauung betätigen. Zum anderen kann längst nicht mehr von einer „Volkskirche“ mit einer 95-prozentigen Identität von Bürger und Christ als rechtlich zu bewertendes Faktum“ gesprochen werden (vgl. Fischer 1993, S. 9). Der Begriff umschreibt jedoch in einfacher Form die komplizierte juristische Materie und ist zudem relativ bekannt. Eingedenk der beschriebenen Defizite soll er daher auch im folgenden verwendet werden.

Das Verhältnis des Staatskirchenrechts zum Berliner Schulrecht und seine Relevanz für die Lebenskunde

Eine ausführliche Analyse des komplizierten Staatskirchenrechtes der Bundesrepublik Deutschland würde selbst auf dem relativ begrenzten Gebiet des Lebenskunde- und Religionsunterrichts den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die Problematik kann daher lediglich überblicksartig und sehr verkürzt dargestellt werden. Zur weiteren Vertiefung muß z. B. auf die Arbeiten von Fischer (vgl. ders. 1964, 1984, 1990 sowie 1993) verwiesen werden, des weiteren auf die umfangreiche Bibliographie zum Thema „Staat und Weltanschauung“ mit einem kritischen Überblick der Entwicklung des Staatskirchenrechtes von Czermak (ders. 1993) sowie die o. g. Analyse von Neumann im Rahmen der *Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft*¹¹². Entscheidend für die Lebenskunde ist die besondere Relation des Staatskirchenrechts zum Berliner Schulrecht.

Gemäß Artikel 140 GG sind die Bestimmungen der Artikel 136, 137, 138, 139 und 141 der deutschen Verfassung vom 11. August 1919 mit vollem Wortlaut in das Grundgesetz inkorporiert. Sie sind daher im grundgesetzlichen Verfassungstext mitzulesen und bilden insbesondere zur Bestimmung des Verhältnisses zwischen Staat und Religions- bzw. Weltanschauungsgemeinschaften die entscheidende Grundlage. Daraus ergibt sich vom Grundsatz her einerseits eine Trennung von Kirchen (bzw. Weltanschauungsgemeinschaften) und Staat (z. B. Art. 137 Abs. 1: „Es besteht keine Staatskirche“) bei gleichzeitiger Kooperation in bestimmten Bereichen andererseits (z. B. zur Regelung der Krankenhaus- oder Militärseelsorge, Art. 141). Insofern wurde das „Staatskirchenrecht als dilatorischer Formelkompromiß zwischen den Prinzipien des säkularen Staates und gewissen Residuen des vorkonstitutionellen Rechtszustands“ (Renck 1994, S. 28) der Weimarer Reichsverfassung auch in die bundesrepublikanische Verfassungswirklichkeit tradiert. Nach Neumann gibt es infolge dieser in Europa einzigartigen religionsrechtlichen Situation „keine Gesetzesinitiative in Bund und Ländern, die nicht bereits im Vorfeld mit den Kirchen abgeklärt worden wäre“ (Neumann in: Internationale Erich-Fromm-Gesellschaft/Hrsg. o. J./ 1998, S. 62).

Dieser widersprüchliche Charakter spitzt sich in der Frage des Religionsunterrichts nochmals zu. In Erbfolge des bereits nach der Novemberrevolution heftig umstrittenen „Weimarer Schulkompromisses“ (ausführlich dargestellt in Abschnitt 2.2.2. des vorhergehenden Kapitels) beinhaltet das Grundgesetz einen Artikel, der die beabsichtigte Trennung von Kirche und Staat gerade im Bereich der öffentlichen Schule in hohem Maße wieder rückgängig macht.

So heißt es in Art. 7, Abs. 1 einerseits: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Gleichzeitig wird in Abs. 3 desselben Artikels geregelt: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ Die Bestimmung des Religionsunterrichtes als „ordentliches Lehrfach“ wird allerdings durch das Elternrecht in Art. 7 Abs. 2 relativiert: „Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.“

¹¹² Bei Fischer und Czermak handelt es sich um ausgesprochen kritische Juristen aus dem freigeistigen Spektrum. Zwei weitere anerkannte Kenner des Staatskirchenrechtes mit bisweilen allerdings eher konservativer Auslegung des GG sind die Juristen Böckenförde (vgl. ders. 1982) und von Campenhausen (vgl. ders. 1996).

Das bedeutet, dass der Religionsunterricht ein staatliches und *primär* verbindliches Schulfach ist, von dem allerdings die Eltern ihre Kinder im Nachhinein abmelden können (ab dem Zeitpunkt der Religionsmündigkeit, also mit 14 Jahren, können das die Schüler auch selbst tun¹¹³). Freilich ist der Staat wegen der ihn aus Art. 4 Abs. 1 und 2 GG verpflichtenden Bekenntnisneutralität nicht in der Lage, die Inhalte und Methoden des Religionsunterrichts festzulegen. Sie werden daher von den Religionsgemeinschaften bestimmt. Der Staat hat freilich – weil es ein „ordentliches Lehrfach“ ist – die erforderlichen organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen zur Erteilung des Unterrichts zu schaffen. Das beinhaltet in der Praxis auch die Lehrerausbildung an staatlichen Universitäten etwa im Rahmen theologischer Fakultäten.

Faktisch bedeutet das ein enormes Privileg der Kirchen, ihren konfessionell bzw. bekenntnismäßig festgelegten Religionsunterricht durch den Staat bezahlen und in der öffentlichen Schule als „ordentliches Lehrfach“ organisieren zu lassen. Aus der Sicht der Kirchen ist das eine „unersetzbare“ und „einzigartige Möglichkeit...“, kontinuierlich mit der nachwachsenden Generation in Begegnung zu treten“ und dient als Hilfe zur „Verwirklichung ihres missionarischen Auftrags“, wie es in einer Studie des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz freimütig formuliert wird¹¹⁴. Aus einer liberalen und freidenkerischen Sicht sind die Bestimmungen des GG zum Religionsunterricht demgegenüber ein „Anachronismus“, der spätestens mit der Übernahme des Grundgesetzes auf das Gebiet der mehrheitlich konfessionslosen neuen Bundesländer offenkundig wurde¹¹⁵.

Ähnlich wie bei der Kirchensteuer handelt es sich somit auch hier um eine „echte res mixta, eine dem Staat und den Kirchen gemeinsame Angelegenheit“, die jedoch aus der strengen Sicht der Bekenntnisneutralität des Staates als „prinzipienwidriges Verfassungsrecht“ erscheint ohne zugleich „verfassungswidriges Verfassungsrecht“ zu sein (vgl. Renck ebd., S. 30). In einem modernen, privilegienfeindlichen, demokratischen und egalitären Staatswesen „sind derartige Privilegien Fremdkörper“ (ebd.). Ähnlich kritisch wie der ehemalige Richter am Münchner Verwaltungsgerichtshof Renck schätzt auch der langjährige Vizepräsident des Bundesverfassungsgerichtes, Ernst G. Mahrenholz, daher den in Art. 7 Abs. 3 definierten Religionsunterricht ein, der „tatsächlich nur ein Fossil alter Zeiten der Nähe von Staat und Kirche“ sei (zit. in: Renck 1994, S. 24).

Mit der sogenannten „Bremer Klausel“ in Artikel 141 sieht das Grundgesetz jedoch eine Ausnahmemöglichkeit von Artikel 7 (3) vor: „Artikel 7 Absatz III Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1.1.1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ Dazu gehörte neben Bremen zweifelsfrei auch Berlin, obwohl es zu dieser Zeit noch kein Land, sondern Besatzungsgebiet war¹¹⁶. Damit war von Inkrafttreten des Grundgesetzes

¹¹³ Alle sonstigen damit zusammenhängenden Fragen sind im weiterhin gültigen „Gesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15.7.1921“ geregelt (abgedruckt in: Fischer 1993, S. 193 f.).

¹¹⁴ Es handelt sich hierbei um eine Untersuchung von Johannes Degenhardt über „Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre“, abgedruckt in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz / Hrsg.: Religionsunterricht - Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989, S. 14 und 21, zit. in: Neumann/Neumann 1998, *Email*, S. 10).

¹¹⁵ Vgl. dazu u. a. die gemeinsame Erklärung der zehn wichtigsten freigeistigen Verbände der alten Bundesrepublik Deutschland „Zur Neuregelung der verfassungsrechtlichen Bestimmungen zum Verhältnis von Kirche und Staat im Rahmen des Vereinigungsprozesses der beiden deutschen Staaten“ aus dem Jahre 1990 (abgedruckt in: *diesseits*, Berlin, Nr.13/Dezember 1990, S. 14).

¹¹⁶ Unter Verfassungsrechtlern ist derzeit noch strittig, ob Art. 141 auch für die neuen Bundesländer gilt. Denn einerseits gab es in all diesen Ländern am 1. Januar 1949 keinen Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (vgl. Renck 1994, S. 31). Andererseits wird von einigen (wie z. B. durch v. Campenhausen) eingewen-

an die Voraussetzung für den Berliner Sonderweg (im folgenden daher „Berliner Modell“) gegeben, der auch in Sachen Religions- und Weltanschauungsunterricht in der öffentlichen Schule eine relativ weitgehende Trennung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften einerseits und dem Staat andererseits ermöglichte. Religions- und Lebenskundeunterricht sind daher heute in Berlin nichtstaatliche und völlig freiwillige Angebote der Kirchen, der Jüdischen Gemeinde und des Humanistischen Verbandes außerhalb des offiziellen Fächerkanons. Sie alleine bestimmen über die Inhalte wie über die Auswahl ihrer Lehrkräfte. Somit obliegt ihnen auch die Fachaufsicht.

Für die Lebenskunde war und ist im Zusammenhang mit den Bestimmungen des Berliner Schulgesetzes dabei ein weiterer Grundgesetzartikel maßgebend. Wie bereits in der Einleitung zur dieser Arbeit erwähnt, ist nach § 23 des Berliner Schulgesetzes der Religionsunterricht **„Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“** (Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. August 1980, zuletzt geändert am 12. März 1997¹¹⁷). Die hierin enthaltene Gleichbehandlung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften geht auf Art. 137 (7) der Weimarer Reichsverfassung zurück, der ebenfalls Bestandteil des Grundgesetzes ist: **„Den Religionsgemeinschaften werden die Vereinigungen gleichgestellt, die sich die gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung zur Aufgabe machen.“** Wie im vorigen Kapitel dargelegt, zielte dieser Artikel historisch vor allem auf die Gleichbehandlung freigeistiger Vereinigungen ab. Als eine solche Weltanschauungsgemeinschaft wurde der Vorgänger des hiesigen *Humanistischen Verbandes*, also der *Deutsche Freidenkerverband (DFV)*, *Landesverband Berlin*, vom Senat im Jahre 1959 mit unbefristeter Dauer anerkannt.

Für das Zustandekommen eines Lebenskundeunterrichts ebenso von Bedeutung war die Tatsache, dass es den an einem solchen Unterricht interessierten Verbänden aus dem freigeistigen Spektrum gelang, sich seit 1955 in einer entsprechenden Arbeitsgemeinschaft zu organisieren (vgl. Schmidt 1995a, S. 54). Als „Beauftragter der Arbeitsgemeinschaft freigeistiger Verbände“ wurde der *DFV* per Senatsbeschluss vom 28. April 1959 (Beschluss Nr. 361/59) mit der schulrechtlichen Kompetenz zur Erteilung des Lebenskundeunterrichts ausgestattet (vgl. auch: Senator für Volksbildung, II a S 1, Rundverfügung Nr. 95/1959 vom 17. November 1959, S. 1 und 2).

Zu dieser Arbeitsgemeinschaft gehörte neben dem *Freidenkerverband* die *Freigeistige Gemeinschaft (Freireligiöse Gemeinde) Berlin* sowie die Berliner Ortsgruppe des *Deutschen Monistenbundes*. Damit hatten sich in der Tradition des *Weimarer Kartells* die wichtigsten freigeistigen Strömungen Berlins unter Federführung des *Freidenkerverbandes* in der zentralen Frage einer weltlichen Alternative zum Religionsunterricht auf ein gemeinsames Vorgehen geeinigt. Möglich war dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund der bitteren Erfahrungen weltanschaulicher und politischer Grabenkämpfe innerhalb der Arbeiter-, Freidenker- und weltlichen Schulbewegung vor 1933 sowie dem tiefen Schock des Scheiterns der demokratischen und linken Kräfte gegenüber dem Nationalsozialismus.

det, dass Art. 141 GG mit der „stillschweigenden Voraussetzung“ gelesen werden müsse, dass ein Land im Sinne dieser Vorschrift ununterbrochen seit Inkrafttreten des Grundgesetzes bestanden haben muß. Bei dieser Lesart ist ebenso eindeutig, „dass Art. 7 Abs. 3 GG sich auf die neuen Bundesländer ausnahmslos erstreckt“ (ebd. S. 32). Endgültige Klarheit dürfte das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes zur Kirchenklage gegen den LER-Unterricht in Brandenburg bringen. Das erwartete Urteil wird von führenden sozialdemokratischen und grünen Schulpolitikern Berlins zugleich als wichtige Entscheidungsgrundlage für die Zukunft des Religions und Lebenskundeunterrichts in der Hauptstadt gesehen.

¹¹⁷ Die Paragraphen des gegenwärtigen Berliner Schulgesetzes, des Lehrerbildungsgesetzes, sowie die Bestimmungen in den „Ausführungsvorschriften über den Religionsunterricht“ sind im folgenden zitiert in: *Berliner Recht für Schule und Lehrer*, hrsg. von der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW Berlin)* im *DGB*, Bd. 1, Berlin, 26. Erg. Lieferung, September 1998, S. 2000 ff. und 206 ff.

Mit dem Verwaltungsakt des Berliner Senats wurde somit in schulgesetzlicher Hinsicht die paradoxe Voraussetzung geschaffen, dass der dezidiert nichtreligiöse Lebenskundeunterricht formaljuristisch als „Religionsunterricht“ der Weltanschauungsgemeinschaft der Freidenker (und befreundeter Organisationen) anerkannt werden konnte. Ähnlichkeiten mit der widersprüchlichen (und ausführlich beschriebenen) Rechtskonstruktion der weltlichen Schulen Preußens im Rahmen des Weimarer Schulkompromisses sind nicht zu übersehen. Zugleich knüpften damit die freigeistigen Kräfte in Berlin an jene moderate und pragmatische Strategie der Gleichbehandlung von Kirchen und Weltanschauungsgemeinschaften bzw. von Religions- und Lebenskundeunterricht an, wie sie bereits das dissidentische *Weimarer Kartell* vor 1918 als gangbare Alternative zu den kirchlich-religiös beeinflussten und verkrusteten juristischen Strukturen empfohlen hatte. Man vermied damit eine radikal-atheistische - und letztlich erfolglose - Strategie zur völligen Zurückdrängung der Kirchen aus allen öffentlichen Einrichtungen, wie sie etwa von der Gruppe um den ersten preußischen Kultusminister und radikalen Freidenker nach der Novemberrevolution, Adolph Hoffmann, verfolgt worden war. Für das Thema dieser Arbeit ist hervorzuheben, dass die Berliner Freidenker und Freireligiösen somit jenen sektiererischen Dogmatismus ablehnten, vor dem auch Erich Fromm die humanistischen Bewegungen immer wieder gewarnt hatte (vgl. Fromm 1955a IV, S. 175 ff.).

Die Trennung von Kirche und Staat in der Berliner Schule sowie die Existenz einer dezidiert säkularhumanistisch-freidenkerischen Alternative in Form der Lebenskunde werden in einer konservativ-christlichen Sicht bisweilen einzig als Resultat der besonderen Besatzungssituation in den ersten Jahren nach 1945 eingeschätzt (vgl. z. B. Roser 1992, S. 42. f.). Der virulente bis offen ausgesprochene Vorwurf läßt sich auf folgenden Nenner zuspitzen:

Das Berliner Modell sei ausschließlich eine Folge der Besatzungspolitik der stalinistischen und atheistischen KPdSU sowie der von ihr abhängigen deutschen Kommunisten - und gehöre daher als tendenziell undemokratisches Fossil längst abgeschafft bzw. der bundesdeutschen Rechtslage angepaßt. In der politischen Debatte wurde und wird eine solche Argumentation bisweilen auch dazu genutzt, die Lebenskunde direkt anzugreifen und zu diskreditieren, wie z. B. in der Rede von Günter Bock, damaliger Staatssekretär in der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport zu den „Perspektiven christlicher Erziehung im vereinigten Deutschland“ vor dem Evangelischen Arbeitskreis der Berliner CDU (gehalten am 5. Mai 1992 in Berlin-Mitte, abgedruckt in: Berliner Elternverein e. V./Hrsg. o. J./1992, S. 31 ff.).

Im folgenden Abschnitt soll das Berliner Schulgesetz aus dem Jahre 1947 näher analysiert werden. Dabei soll nicht nur die Frage berücksichtigt werden, inwieweit sich eine solche Position zu Recht auf die politische Entwicklung der damaligen Zeit berufen kann. Darüber hinausgehend sind die damaligen Auseinandersetzungen und Beschlüsse auch für die Anerkennung einer humanistischen Geisteshaltung in der Berliner Schule im allgemeinen sowie für die Gleichberechtigung der heutigen *Humanistischen Lebenskunde* im speziellen noch immer von fundamentaler Bedeutung. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch hier erneut Bezüge zum Frommschen Denken herstellen.

3. 2. 2. Zu den Auseinandersetzungen um Religion, Weltanschauung und Humanismus im Rahmen des Berliner Schulgesetzes von 1947 und den Folgen für die Lebenskunde bis in die Gegenwart

Als ehemaliges Machtzentrum des deutschen Faschismus wurde die alte Reichshauptstadt Berlin - im Unterschied zu den anderen Besatzungszonen - für fast drei Jahre vom Kontrollrat der vier Alliierten gemeinsam verwaltet. Gemäß der Londoner Protokolle vom 12.9. und 14.11.1944 waren nur diejenigen Beschlüsse in Bezug auf die Viermächtestadt Berlin rechts- und praxiswirksam, die in der Alliierten Kommandantur - und nach deren Konstituierung am 11.7.1945 in allen Erziehungsfragen im Allied Kommandantura Education Committee (AKEC) - einstimmig gefaßt wurden. Hinzu kam, dass die „Vorläufigen Richtlinien für die Wiedereröffnung des Schulwesens“ des von der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) am 17.5.1945 eingesetzten Magistrats für Groß-Berlin bis zum parlamentarisch verabschiedeten Schulgesetz von 1948 die Geltung eines solchen Schulgesetzes hatten¹¹⁸. Diese Richtlinien, die etwa vier Wochen vor Eintreffen der Westalliierten veröffentlicht wurden, hatten neben den Maßnahmen zur Entnazifizierung, materiellen Reorganisation der Schulen und „antifaschistischen Neuorientierung der Lehrer“ nicht zuletzt die Loslösung von kirchlichen Einflüssen zum Ziel.

Im Unterschied zur Weimarer Verfassung sollte der Religionsunterricht daher nicht mehr „ordentliches Lehrfach“ sein. Zugleich aber wurde im Sinne einer moderaten und auf Ausgleich mit religiösen Bedürfnissen in der Bevölkerung orientierten Politik festgelegt: „Allen Eltern steht es frei, ihren Kindern Religionsunterricht erteilen zu lassen. Er ist als zusätzliche oder Eckstunde von den Kirchengemeinschaften damit beauftragten Geistlichen oder Lehrern zu erteilen.“ (zit. in: Lemm 1962, S. 314, zit. nach: Pauksch 1980, S. 25). Zwar wurden die Richtlinien in der weiteren Diskussion noch modifiziert; ihr Kerngedanke aber blieb im Berliner Schulgesetz von 1948 sowie in allen weiteren Fassungen bis heute erhalten.

Insofern scheint die o. g. Argumentation auf den ersten Blick stimmig, die Entfernung des Religionsunterrichts zumindest aus dem offiziellen Fächerkanon als direkte Folge kommunistisch-atheistischer Besatzungspolitik der sowjetischen Führung - transformiert über den von der „Gruppe Ulbricht“¹¹⁹ majorisierten ersten Magistrat - zu verstehen. Eine solche Interpretation aber übersieht, dass das Berliner Modell - einschließlich der Gleichbehandlung von (christlicher) Religion mit einer säkularhumanistischen Weltanschauung - sowohl in seinen geistesgeschichtlichen als auch in seinen politischen Wurzeln sehr tief in der deutschen Geschichte verankert ist. Die entsprechenden Ideen und Konzepte fußen in der liberalen Bewegung von 1848, in den ethischen Vereinigungen der Jahrhundertwende, in der deutschen Arbeiter- und Freidenkerbewegung, sowie besonders auch in der reformpädagogisch orientierten weltlichen Schulbewegung, wie es in den vorangegangenen Abschnitten ausführlich dargestellt wurde.

¹¹⁸ Der erste Magistrat bestand aus 17 Mitgliedern unter der Führung des parteilosen Oberbürgermeisters Dr. Werner. Er setzte sich wie folgt zusammen: KPD 8, SPD 3 und CDU 2 Mitglieder sowie 4 Parteilose.

¹¹⁹ Die „Gruppe Ulbricht“ war eine hauptsächlich aus Kommunisten bestehende Gruppe deutscher Antifaschisten, die mit der Roten Armee aus dem sowjetischen Exil kommend bereits im Mai 1945 den Aufbau antifaschistischer „Initiativgruppen“ und „Ausschüsse“ organisierte. In Moskau hatte sich die Gruppe intensiv auf diese Aufgabe vorbereiten können. Ihr Leiter, Walter Ulbricht, gehörte bereits in den zwanziger Jahren der Zentrale der KPD an. Ab 1950 bestimmte er als 1. Sekretär der SED und ab 1960 als Staatsoberhaupt (Vorsitzender des Staatsrates) unter sowjetischer Anleitung über zwei Jahrzehnte lang die Entwicklung der SED bzw. der DDR.

Von daher schufen die besonderen Bedingungen während der ersten Jahre der Besatzungszeit nach 1945 lediglich die äußeren Voraussetzung, dass diese alten liberaldemokratischen und republikanisch-sozialistischen Forderungen erstmals Gesetzeskraft erhalten konnten. Im übrigen war die sowjetische Kirchenpolitik gerade in diesen Monaten und Jahren eher durch Kooperation als durch Konfrontation gekennzeichnet, wie es etwa in einem Gespräch zwischen dem Vertreter der russischen Militärverwaltung, Semjonow, und dem evangelischen Bischof Dibelius vom 8.10.1945 deutlich wurde¹²⁰.

Darüber hinaus übersieht eine konservative Historiographie die Tatsache, dass die liberale und sozialistische Tradition der Trennung von Kirche und Staat auch nach 1945 in Berlin weiterhin sehr lebendig war und die Beschlußlage der SPD, der Liberalen - sowie zusätzlich in der Gegenwart auch der Grünen - (und damit keineswegs nur der Kommunisten) in Berlin seit 1945 bis heute durchdringt¹²¹. Gerade in der Anfangsphase der Berliner Schulpolitik nach 1945 waren zahlreiche Schulreformer, Sozialisten, Angehörige des Widerstandes oder Nicht-Nationalsozialisten mit leitenden Aufgaben im Erziehungswesen beauftragt, die zu ihrem überwiegenden Teil an die Reformbemühungen der Weimarer Zeit anknüpften, wie z. B. der Mitbegründer des *Bundes entschiedener Schulreform*, Paul Oestreich, der von 1945 bis 1949 Hauptschulrat im bürgerlichen Zehlendorf war (vgl. Ellerbrock 1992, S. 137 ff.). Darüber hinaus dienten auch in den Reihen der US-Armee deutsche Emigranten, die in der Tradition der weltlichen Schulbewegung bzw. der Lebenskunde standen und nun als Angehörige der alliierten Behörden in Berlin einen demokratischen Neubeginn unterstützten (so z. B. Fritz Karsen). Allerdings kann bei den Führungen der Westalliierten tendenziell eher von einer prochristlichen Politik ausgegangen werden. An der großen Verbreitung einer Position der Trennung von Kirchen und Staat unter deutschen Antifaschisten links von der CDU änderte sich auch nichts durch die ersten demokratischen Wahlen vom 20. Oktober 1946, mit denen der Einfluß der gerade gegründeten SED in den parlamentarischen Gremien erheblich abnahm¹²². Die Forderung nach Trennung von Kirche und Staat gerade im Bereich der Schule blieb insbesondere auch unter den Pädagogen und Schulpolitikern fest verankert.

So plädierte im Rahmen der Debatte um ein Schulgesetz die für die weitere bildungspolitische Entwicklung einflußreiche „Gesamtkonferenz der Berliner Schulräte“ im März 1947 mit 56 zu 6 Stimmen für die Trennung von Kirche und Staat (vgl. Lemm 1962, S. 76 f., zit. nach: Pauksch 1980, S. 64 f.). Sie schloß sich damit einem entsprechenden Votum der Berliner Lehrgewerkschaft an. Von deren 134 Delegierten hatten kurz zuvor nur 18 für einen Religionsunterricht „als ordentliches Unterrichtsfach“ gestimmt (vgl. E. Brehm: Die Berliner Schulreform, in: *Die neue Schule*, H. 8/1947, 2. Jg., S. 278, zit. nach: Pauksch 1980, S. 65).

¹²⁰ Semjonow erklärte, dass seine Militärverwaltung Wert darauf lege, dass das freundschaftliche Verhältnis zwischen ihr und der evangelischen Kirche bestehen bleibe und Schwierigkeiten ausgeglichen werden könnten. „Im Bezug auf den Religionsunterricht steht die russische politische Leitung auf dem Standpunkt, dass der Religionsunterricht im Auftrag der Kirche zu erteilen sei, und zwar im organischen Anschluß an den Schulunterricht und normalerweise auch in den Schulräumen. Eine Anordnung, dass Lehrer nicht Religionsunterricht im Auftrage der Kirchen erteilen dürfen, hält sie für unzulässig. Sie ist bereit, Beschwerden über Schwierigkeiten, die bei der Durchführung des Religionsunterrichts gemacht werden, entgegenzunehmen.“ (Auszug aus dem Aktenvermerk über eine Besprechung zwischen dem Politischen Rat Semjonow und Bischof Dr. D. Dibelius am 8.10.1945, in: Kirchliche Erziehungskammer von Berlin/Hrsg. 1966, S. 11, zit. nach: Pauksch 1980, S. 49).

¹²¹ So betonte etwa der Berliner Senator und Landesvorsitzende der SPD, Peter Strieder, auf dem Parteitag der Berliner Sozialdemokraten Ende Januar 1999 ausdrücklich, dass die „weltanschauliche Neutralität“ der Berliner Schule auch in Zukunft nicht angetastet werden soll (vgl. Pressedienst der Berliner SPD vom 27. Januar 1999).

¹²² Bei einer Wahlbeteiligung von 92,3 % entfielen auf die Parteien folgende Stimmenanteile: SPD 44,7 % = 63 Mandate, CDU 22,2 % = 29 Mandate, SED 19,8 % = 26 Mandate, LDP 9,3 % = 12 Mandate.

Der sozialdemokratische *Vorwärts* schätzte in seiner Ausgabe vom 11.3.1947 die Bedeutung beider Voten so ein: „... die Stimmen der Lehrer und der Konferenz der Schulräte kann die Stadtverordnetenversammlung nicht überhören“ (zit. in: Pauksch 1980, S. 66).

Die Kirchen initiierten in der Debatte um ein Schulgesetz eine massive Kampagne für ein „ordentliches Schulfach Religion“ und beriefen sich dabei vor allem auf das „Elternrecht“. Sie konnten dabei ab Ende der vierziger Jahre zu einem erheblichen Teil auf die Unterstützung der Westalliierten hoffen, denn auch diese wollten „atheistischen Tendenzen sozialistischer und kommunistischer Bildungspolitik in Berlin begegnen...“ (Klewitz 1977, S. 569). In diversen Stellungnahmen und Aufrufen wurde zudem versucht, die Einführung des Religionsunterrichts (als ordentliches Schulfach) als einen antifaschistischen Vorgang zu interpretieren und im Umkehrschluß die Schulpolitik des Magistrats bzw. der linksliberalen Mehrheit in der Stadtverordnetenversammlung gar in die Nähe des NS-Regimes zu rücken (vgl. z. B. den Artikel „Katholische Eltern zum Schulgesetz“, in: *Petrusblatt* vom 23.11.1947, zit. in: Pauksch 1980, S. 100)¹²³. Damit wurde deutlich, dass sich die zentralen Argumentationslinien aus der Zeit vor 1933 (und darüber hinaus vor 1918) nicht verändert hatten - und sich auch später nicht wesentlich verändern sollten.

Vor allem der Versuch einer Gleichsetzung von Religion, Sittlichkeit und Antifaschismus wurde von den linken Kräften mit aller Schärfe zurückgewiesen. So erinnerte etwa der Stadtverordnete der SED, Max Kreuziger, in der ersten Lesung des Schulgesetzentwurfes Anfang 1947 an die antifaschistische Wirkung der weltlichen (bzw. lebenskundlich orientierten) Schulbildung im Unterschied zur Wirkung religiöser Erziehung vor 1933: „Die Schlächter von Auschwitz und Belsen waren vielfach Leute, die durch die Konfessionsschule gegangen sind, und die Opfer, die mit einem Heldenmut ohnegleichen dort gelebt und gelitten haben, sind vielfach durch Schulen ohne Religionsunterricht gegangen“ (vgl. Protokoll der StVV vom 13.3.1947, S. 53, zit. nach: Pauksch 1980, S. 71).

Die Kampagne gipfelte in einer Befragung unter Eltern durch die Kirchengemeinden, bei der sich 86 Prozent bereit erklärten, ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen (Vgl. Giese 1955, S. 66, zit. in: Pauksch 1980, S. 52). Hierbei ist freilich zu berücksichtigen, dass an der Befragung keineswegs alle Eltern teilnahmen, bzw. wahrscheinlich nur eine bestimmte Klientel christlich orientierter Eltern angesprochen wurde. Gleichwohl interpretierten die Kirchen und die CDU das Ergebnis als Plebiszit für ein „ordentliches Schulfach Religion“. Die Sprecher der CDU-Abgeordneten gingen in ihrer Ablehnung des Schulgesetzentwurfes des Volksbildungsausschusses jedoch noch weiter und forderten darüber hinaus, die *gesamte* schulische Erziehung „im christlichen Geist“ zu gestalten und das besondere Augenmerk dabei auf die „Gesinnungsfächer, wie Deutsch und Geschichte“ zu lenken (Vgl. Protokolle der Stadtverordnetenversammlung vom 13.3.1947, S. 37, vom 20.3.1947, S. 33 sowie vom 16.10.1947, S. 65 f., zit. in: Pauksch 1980, S. 76 und 90). Darin drückte sich ein seit Jahrhunderten tradierter Monopolanspruch der christlichen Kirchen auf Ethik und Moral aus.

Dieser Absolutheitsanspruch auf geistige Vorherrschaft in der Schule wurde und wird insbesondere in der katholischen Kirche naturrechtlich bzw. theologisch abgeleitet (die römisch-katholische Kirche vertritt, trotz ernsthafter Kritik auch aus den eigenen Reihen, nach

¹²³ In seinem „Hirtenwort“ zur religiösen Kindererziehung vom Oktober 1945 hatte der katholische Bischof Konrad Graf von Preysing ausgeführt: „Wir stehen somit vor der traurigen Tatsache, dass die Reste der religiösen Erziehung in der Schule, Reste, die das nationalsozialistische Regime noch nicht hatte beseitigen können, nunmehr durch den Stadtmagistrat beseitigt werden soll... Wir sind mit der Betonung des Elternrechts und der Gewissensfreiheit völlig im Einklang mit den demokratischen Grundsätzen“ (Berlin, Quellen, 1964, Nr. 318, S. 524 f., zit. in: Pauksch 1980, S. 46).

wie vor die Lehre eines von Gott eingesetzten „Naturrechts“) ¹²⁴. Dabei ist zu betonen, dass es in dieser Logik keineswegs ein uneingeschränktes Elternrecht gibt. Das Recht der Eltern auf ihre Kinder wurde – und wird – in der katholischen Theologie als „von Gott verliehen“ verstanden und ist damit begrenzt durch das Recht der Kirche, die durch die Taufe einen „unmittelbaren Rechtstitel“ erwirbt (vgl. Pauksch 1980, S. 10). Nach Pauksch kann man in Zusammenfassung der katholisch-theologischen Argumentation „folgerichtig behaupten: wenn das Elternrecht das Staatsrecht bricht, so bricht auch das Kirchenrecht über das Elternrecht hinweg das Staatsrecht. Somit steht das Recht der Kirche an der Schule über dem der Eltern und dem des Staates“ (ebd.).

Eine derartige Zurückstellung der Autonomie des Menschen war jedoch nicht auf die katholische Argumentation beschränkt. So faßte der damalige Leiter der Kammer für Erziehung und Unterricht beim Amt des evangelischen Bischofs von Berlin, Pfarrer Lockies, die protestantische Position wie folgt zusammen: „Nicht Autonomie, sondern Theonomie ist die Forderung der Stunde“ (Pfarrer Lockies: Sinn und Bedeutung des Religionsunterrichtes. In: *Der Tagesspiegel* vom 08.02.1946, zit. in: Pauksch 1980, S. 12). Ähnlich wie bei der katholischen Kirche genießt auch in dieser protestantischen Sicht die konfessionelle Schule als obligatorische Bildungseinrichtung für alle Kinder absolute Priorität. Dagegen ist der Religionsunterricht in einer staatlichen Simultanschule nur „zweite Wahl“ (Roser 1992, S. 46)

¹²⁵

Es wird u. a. eine Aufgabe im Teil C der vorliegenden Arbeit sein zu untersuchen, inwieweit sich eine moderne Religionskritik aus der Sicht der *Humanistischen Lebenskunde* auch auf Frommsche Untersuchungen zu derartigen theologischen Ableitungen stützen kann. Die freidenkerisch orientierten Kräfte jener Jahre stellten solchen theologischen und kirchenpolitischen Positionen das Selbstbestimmungsrecht gegenüber, das sie im Grundsatz auch schon für Kinder beanspruchten. So schrieb Paul Oestreich seinerzeit im *Tagesspiegel*: „Die Eltern haben kein Recht, über die Seelen der Kinder zu entscheiden“ (*Der Tagesspiegel* vom 25.01.1946, zit. in: Ellerbrock 1991, S. 33).

An dem Absolutheitsanspruch einer christlich-konservativen Erziehungsauffassung hat sich bis heute kaum etwas geändert. Das wurde u. a. im Rahmen der Einführung des Berliner Modellversuchs „Ethik/Philosophie“ im Jahre 1994 deutlich. Zur Veranschaulichung dieser

¹²⁴ Die Auffassung von einem Naturrecht wurde von ihrem Beginn in der ionischen Naturphilosophie über die griechisch-römische Philosophiegeschichte und ihre christliche Rezeption durch Augustinus, Thomas von Aquin und Luther bis hin zur französischen Revolution in vielfacher Weise ausdifferenziert. Die Unwissenschaftlichkeit des Naturbegriffs als Grundlage ethischer und rechtlicher Normen schloß jedoch letztlich eine Wiederbelebung der Naturrechtslehre aus einer aufgeklärten Sicht aus. Daher betonte etwa der HVD in der Menschenrechtsdiskussion aus Anlaß des 50. Jahrestages der UN-Menschenrechtserklärung (10. Dezember 1998) den „mühsam errungenen Konsens“ der Menschenrechte als Erfahrungssubstrat vieler Weltanschauungen, Philosophien und Religionen, und damit als „letztlich verantwortet von Menschen“ zu begreifen, im Gegensatz zu einer auf Gott bezogenen Naturrechtsauffassung (vgl. Schultz 1998 b, S. 12).

¹²⁵ Theologisches Fundament dieser Position war vor allem die Rezeption der „Zwei-Reiche-Lehre“ Luthers durch die Gruppe um Lockies, Dibelius und andere, wonach der Christ zwar dem Staat „als einer von Gott gesetzten Ordnungsmacht... untertan“, ihm allerdings „nicht hörig“ sei, denn er sei getauft (vgl. das Manuskript einer Rede von Lockies für einen Vortrag im April 1946; Quelle: Gößner Mission, Akte Lockies, zit. in: Roser 1992, S. 47). Es muß allerdings berücksichtigt werden, dass die evangelische theologische Argumentation keineswegs einheitlich war (und ist). So gehörten gerade Dibelius und Lockies seinerzeit einer eher konservativen Richtung an, die sich während der NS-Diktatur aus dem Bruderrat der antinazistischen *Bekennenden Kirche* abgespalten hatte (vgl. Roser ebd., S. 43). Im Unterschied dazu betonte der bekannteste Pfarrer der *Bekennenden Kirche*, der Widerstandskämpfer und langjährige KZ-Häftling, Pastor Martin Niemöller – ähnlich wie etwa auch der bereits erwähnte sozialistische Theologe Paul Tillich – sehr viel stärker das Selbstbestimmungsrecht der Menschen in seinem Verständnis von Christentum.

problematischen Kontinuität im Denken und Handeln christlich-konservativer Bildungspolitik soll daher im Vorgriff auf aktuelle Entwicklungen das Beispiel bereits hier genannt werden. So äußerte die Initiatorin des Modellversuchs und seinerzeit bildungspolitische Sprecherin der CDU-Fraktion im Abgeordnetenhaus, die Katholikin Elke Hofmann, unverblümt die Hoffnung, „dass die Kinder über den Umweg ‘Ethik/Philosophie’ den Weg zur Kirche finden“ (zit. in: Berliner Morgenpost vom 02.11.1994). Die öffentliche Schule (bzw. hier ein staatliches Alternativfach zum Religionsunterricht) soll in dieser Perspektive - ähnlich wie schon im Selbstverständnis vor und nach 1918 sowie nach 1945 - somit auch weiterhin missionarisch instrumentalisiert werden.

Gemeinsame Abstimmung von Liberalen, Sozialdemokraten und Kommunisten

Die wichtigsten politischen Träger der traditionsreichen liberalen und freigeistigen Forderung nach Trennung von Kirche und Staat/Schule bzw. nach Gleichberechtigung einer freigeistig-humanistischen Lebensauffassung waren in der Berliner Stadtverordnetenversammlung die Sozialdemokraten, Kommunisten und Liberalen. In vielen anderen Fragen war man zwar z. T. völlig unterschiedlicher Meinung (vor allem in grundsätzlichen Fragen der zukünftigen Gestaltung von Staat und Gesellschaft). Es gelang den drei Strömungen jedoch selbst während der nun einsetzenden Auseinandersetzungen im Rahmen des „kalten Krieges“ zwischen Ost und West das Berliner Schulgesetz gemeinsam gegen die CDU zu verabschieden.

Im Laufe der parlamentarischen Diskussion des Schulgesetzes im Jahr 1947 wurden die ursprünglich sehr klaren Positionen der Sozialdemokraten und Liberalen in der Frage des Religionsunterrichtes jedoch nochmals brüchig. In der ersten Lesung im März 1947 hatte die LDP noch die Maxime der Trennung von Kirche und Staat favorisiert. Vier Monate später brachte sie plötzlich ihre ablehnende Haltung zum Schulgesetz zum Ausdruck, da „die religiösen und sittlichen Erziehungselemente des Christentums ausgeschaltet“ seien (*Der Morgen* vom 3.7.1947, zit. in: Pauksch 1980, S. 83). Offenbar war dies die Reaktion auf eine Urabstimmung in 20 Berliner Ortsgruppen der Liberalen, bei der sich 90 Prozent der Abstimmenden für eine Erteilung des Religionsunterrichtes durch die staatliche Schule ausgesprochen hatten.

Auch bei den Sozialdemokraten kam es im Verlauf zu heftigen internen Debatten über den richtigen Kurs in dieser Frage. Ihre Haltung wurde zunehmend von der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit den Kommunisten bzw. der SED beeinflusst. Ausdruck davon war u. a. ein sich verschärfender Kompetenzstreit über die Zuständigkeit in Sachen Schulgesetzentwurf zwischen dem SPD-Stadtrat für Volksbildung, Nestriepke, und dem Leiter des Hauptschulamtes, Wildangel, welcher der SED angehörte (mehr dazu bei Pauksch, S. 60 ff.). Letztlich kam es bei der entscheidenden Sitzung der Stadtverordneten am 13. November 1947 doch noch zu einem gemeinsamen Vorgehen der drei Fraktionen. Die teilweise von der SPD, der LDP und der SED einzeln eingebrachten Passagen zum neuen Schulgesetz ergänzten sich jeweils und wurden allesamt gemeinsam gegen die Stimmen der CDU verabschiedet. So geht die entscheidende Aussage im damaligen § 13, Satz 1 - heute § 23, Abs. 1 - auf eine Formulierung der SPD zurück: „Der Religionsunterricht ist Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“. Eine zentrale Aussage im Satz 2 des § 13 - heute Abs. 2 des § 23 - hatte die SED eingebracht: „Aus der Erteilung oder Nichterteilung des Religionsunterrichtes dürfen den Lehrern keine Vorteile oder Nachteile erwachsen“. Der Antrag der CDU für einen Religionsunterricht als „ordentliches Lehrfach“ wurde von den drei anderen Parteien gemeinsam abgelehnt. Damit war - ganz in der Tradition des freigeistigen

Weimarer Kartells - ein richtungsweisender Beschluß für eine moderate Trennung von Kirche und Staat im Bereich der öffentlichen Schule Berlins - gefaßt:

- Religion war kein reguläres, versetzungsrelevantes bzw. staatliches Fach mehr;
- gleichzeitig wurde der Religionsunterricht nicht völlig aus der Schule verbannt, sondern konnte - im Sinne einer Kombination des liberalen Toleranzgedankens mit der alten sozialdemokratischen Losung „Religion ist Privatsache“ - nun außerhalb der Studentafel als absolut freiwillige Ergänzung gewählt werden;
- mit der Einbeziehung der „Weltanschauungsgemeinschaften“ als ebenfalls möglichen Trägern dieses Unterrichtes war die schulrechtliche Voraussetzung geschaffen, dass insbesondere auch die freigeistig-humanistischen Strömungen diesen Paragraphen für sich in Anspruch nehmen konnten, und der Lebenskundeunterricht einige Jahre später wieder eingeführt wurde.

Wie im vorigen Kapitel gezeigt, fußen diese auch gegenwärtig in Berlin noch gültigen Regelungen letztendlich bereits in den freireligiösen und freidenkerischen Bestrebungen der Revolution von 1848. Sie erhielten jedoch erst hundert Jahre später in einem deutschen Land dauerhafte Gesetzeskraft (die ähnliche, aber sehr kurzlebige Regelung im liberalen Herzogtum Anhalt-Dessau der Jahre 1848/49 wurde ebenfalls bereits im vorigen Kapitel erwähnt). Zugleich sollte eine derartige Rechtslage in der Bundesrepublik Deutschland bis heute einzigartig bleiben. Für den Humanistischen Verband als Träger der Lebenskunde ist das „Berliner Modell“ daher keineswegs ein abzutrennender ‘alter Zopf’ der frühen Nachkriegsjahre. Im Vorgriff auf die gegenwärtige Debatte sei daher bereits an dieser Stelle auf einen aktuellen Beschluß der Berliner Humanisten hingewiesen, der in den 1947 beschlossenen schulgesetzlichen Regelungen „die progressivste Lösung in der Bundesrepublik Deutschland“ und insofern geradezu ein Vorbild für zukünftige Entwicklungen in diesem Bereich sieht (vgl. Beschluß der Mitgliederversammlung des HVD, Landesverband Berlin, am 6. März 1999; Archiv des HVD, LV Berlin).

Für die hier vorliegende Thematik ebenso von Bedeutung war und ist der damals verabschiedete und auch heute noch gültige Paragraph 1 des Schulgesetzes, in dem die allgemeinen Prinzipien einer demokratischen Schule beschrieben werden. Dieser Paragraph wurde durch einen sogar von der SPD, SED und LDP gemeinsam eingebrachten Zusatzantrag ergänzt. Im Unterschied zum entsprechenden CDU-Vorschlag, der das Christentum als die für unsere Kultur und die Erziehung entscheidende geistige Kraft in den Mittelpunkt stellte, wurden im Zusatzantrag der drei anderen Parteien neben dem Christentum explizit auch die Antike sowie - und das ist hier von besonderer Bedeutung - der Humanismus genannt. Im Paragraphen 1 des Berliner Schulgesetzes drücken sich nicht nur die leidvollen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und Stalinismus aus. Es werden darin vor allem auch jene ethischen Werte und Prinzipien zusammengefaßt, für die liberale, sozialistische und freidenkerische Pädagogen und Bildungspolitiker z. T. seit Jahrhunderten gekämpft hatten. Es sei bereits an dieser Stelle betont, dass sich sämtliche dieser Prinzipien und Werte daher auch im Rahmenplan der heutigen *Humanistischen Lebenskunde* wiederfinden. Wegen seiner grundlegenden Bedeutung soll der Paragraph im vollen Wortlaut zitiert werden (der erwähnte Zusatz des SPD/SED/LDP-Antrages ist hervorgehoben):

„Aufgabe der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden

politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewußt sein, und ihre Haltung muß bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen -Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker. **Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden**“ (Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 20. August 1980, zuletzt geändert am 12. März 1997, in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin im DGB/Hrsg. Sept. 1998, S. 2000-1; Hervorhebungen Osuch).

Bei der Abstimmung des „Berliner Einheitsschulgesetzes“, wie es fortan genannt wurde, waren am 13. November 1947 von 130 Stadtverordneten 116 anwesend. 86 von ihnen votierten mit Ja, 30 lehnten es ab. Damit war das Gesetz sogar mit einer Zwei-Drittel-Mehrheit der anwesenden Parlamentarier angenommen.

Mit den noch heute gültigen - und in der Bundesrepublik bislang noch immer einzigartigen - Beschlüssen von 1947 zu einer moderaten Trennung von Kirche und Staat sowie einer umfassenden Gleichberechtigung humanistischer Tradition und Weltanschauung in der Schule kommt das „Berliner Modell“ schließlich auch den entsprechenden Vorstellungen Erich Fromms recht nahe. So hebt er etwa in seinem seinerzeit berühmt gewordenen Vorwort zu A. S. Neills „Summerhill“ (vgl. Fromm 1960e IX) als ein Markenzeichen der nichtautoritären Schule im englischen Summerhill u. a. hervor, dass es dort keinen Religionsunterricht gibt. „Das bedeutet jedoch nicht, dass in dieser Schule die humanistischen Werte im weitesten Sinne des Wortes keine Rolle spielen“ (ebd., S. 412). Unter Bezugnahme auf Neill betont Fromm, dass es bei einer derartigen Erziehung zu Freiheit, Autonomie, Bindungsfähigkeit und einer umfassenden Entwicklung der intellektuellen, emotionalen und kreativen Fähigkeiten weniger um den theologischen Streit zwischen Gläubigen und Ungläubigen gehe. Die Konfliktlinie verlaufe vielmehr zwischen denjenigen, die an die Freiheit des Menschen glaubten und jenen, welche die Freiheit unterdrücken wollten. Eine wichtiges Hemmnis zur freien Entwicklung sei die überkommene - christliche - Vorstellung, dass der Mensch in Sünde geboren werde.

Der Frommsche Autoritätsbegriff ist in diesem Zusammenhang in erster Linie negativ besetzt und schließt sowohl pädagogische wie auch gesellschaftliche Dimensionen ein. Fromm schlägt den Bogen von der „offenen Autorität des neunzehnten Jahrhunderts“ bis zur „anonymen Autorität“ der Konzerne und manipulativen bürokratischen Apparate des zwanzigsten Jahrhunderts, welche die Menschen letztlich nicht weniger beherrschten (vgl. ebd., S. 410). Kinder, die jedoch nach Methoden wie denjenigen von Neill erzogen würden, entwickelten „die Eigenschaften, die der humanistischen Tradition des Westens immer als Ziel gegolten haben: Vernunft, Liebe, Integrität und Mut“ (ebd. S. 414). Die hier zum Ausdruck kommenden humanistischen und gesellschaftskritischen Ideale decken sie in hohem Maße auch mit den aufklärerischen und reformpädagogischen Traditionslinien der Lebenskunde.

Allerdings bringt Fromm bei der Beschreibung seiner humanistischen Visionen auch ein religiöses Bild ein, in dem er Neill zitiert: „Eines Tages wird eine neue Generation Religion und Mythen unserer Zeit als veraltet über Bord werfen. Wenn dann eine neue Religion entsteht“, werde sie „Gott verehren, indem sie den Menschen glücklich macht“ (ebd., S. 412).

Zwar steht diese Denkfigur ebenfalls in einer aufklärerischen Traditionslinie, in der auch die Lebenskunde z. T. selbst wurzelt (erinnert sei etwa an das Postulat einer „Diesseitsreligiosität“ als weltanschauliche Grundlage der Lebenskunde durch Radbruch in den frühen zwanziger Jahren, vgl. Radbruch/Hrsg. o. J./1920). Ob jedoch zur Beschreibung humanistischer (Erziehungs-)Ideale im Rahmen der Lebenskunde notwendigerweise auch heute noch auf religiöse Begriffe und Bilder zurückgegriffen werden sollte, kann aus dem gegenwärtigen Selbstverständnis des Faches in Frage gestellt werden. Wie bereits gezeigt, definiert der Rahmenplan „Humanismus“ explizit als „demokratische, *nichtreligiöse*, ethische Lebensauffassung“ (Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a, S. 11, kursiv Osuch). Hierin deutet sich eine Konfliktlinie zwischen dem heutigen lebenskundlichen Verständnis von Humanismus und dem Frommschen Denken an, die an späteren Stellen vertieft untersucht werden soll. Zugleich stellt sich die Frage, warum Fromm bei der Beschreibung humanistischer Zielvorstellungen überhaupt auf religiöse Bilder zurückgreift. Sie kann nur vor dem Hintergrund seiner Biographie verstanden werden, die im nachfolgenden Kapitel ausführlich dargestellt wird.

In Bezug auf die Regelungen im Schulgesetz Berlins zur Trennung von Kirche und Staat und zur Gleichbehandlung des säkularen Humanismus in der Schule bleibt allerdings festzuhalten, dass diese in hohem Maße mit entsprechenden Vorstellungen Erich Fromms sowie der freidenkerischen Lebenskunde selbst korrelieren.

Es verwundert kaum, dass die Verabschiedung des Berliner Schulgesetzes im Jahre 1947 sowohl von der evangelischen Kirchenleitung, als auch von Seiten der katholischen Kirche wie ein „unheilvoller Entschluß“ und als eine große Gefahr für die weitere kulturpolitische Entwicklung angesehen wurde. „Es sei jetzt Aufgabe der alliierten Kontrollbehörden, das Elternrecht zu wahren und über das de jure noch bestehende Konkordat Entscheidungen zu treffen“ (*Berliner Blatt* vom 15.11.1947, zit. in: Pauksch 1980, S. 100; gemeint war damit das zwischen dem Vatikan und der deutschen Regierung unter Adolf Hitler am 20.7.1933 beschlossene Reichskonkordat). Ähnlich wie in den Auseinandersetzungen um die weltlichen Schulen und die Lebenskunde in der Weimarer Republik wurde von christlich-konservativer Seite ein „Kultur-“ und „Schulkampf“ angedroht (vgl. u. a. den Redebeitrag von Frau Maxsein, CDU, in der StVV vom 13.11.1947 sowie *Der Tagesspiegel* vom 22.11.1947, zit. nach Pauksch 1980, S. 99 und 103).

Im Unterschied dazu wurde das Votum der Stadtverordneten von den gewerkschaftlichen Pädagogen und der Mehrheit der Schulräte einhellig begrüßt. So wertete einer ihrer bekannten Sprecher, der Reformpädagoge Paul Oestreich, das Schulgesetz als einen großen moralischen Erfolg. In einem weiten historischen Rückblick resümierte er: „1900 Jahre lang verwüstete der Kampf zwischen Staat und Kirche das Leben. Jetzt sollen beide frei sein.“ Zugleich appellierte er, „auf der Wacht“ zu sein und sich gegebenenfalls zu wehren. Vor allem sah er die Gefahr, dass ein großer Teil des kirchlichen Einflusses im Erziehungs- und Bildungswesen durch konfessionelle Privatschulen über den Weg der Unterstützung durch die Besatzungsmächte reaktiviert werden könne (Oestreich: „Der zentrale Gedanke: Die Humanität!“, in: *Berlin am Mittag* vom 3.12.1947, zit. nach Pauksch 1980, S. 104).

Die Einschätzung durch Oestreich sollte sich rasch bestätigen. So kam es nicht zuletzt wegen der Frage von Privatschulen in der Alliierten Kommandatur zu keiner Einigung. In diesen Auseinandersetzungen machte sich deutlich der christliche Einfluß in den Reihen der westlichen Besatzungsmächten bemerkbar (vgl. dazu auch Klewitz 1977, S. 570 f.). Nach einigen Änderungen im Text, die insbesondere die prinzipielle Möglichkeit der Einrichtung von Privatschulen betrafen, kam es schließlich am 22. Juni 1948 doch noch zur endgültigen Bestätigung des Schulgesetzes. Die Kommandatur behielt sich allerdings das Recht vor, in

Zukunft, außer den bereits zugelassenen, weitere Privatschulen zu genehmigen (vgl. Berlin, Quellen 1964, Nr. 331, Anm. 55, S. 546, zit. nach: Pauksch 1980, S. 105) – eine Einschränkung, welche bereits die kommende Konfliktlinie andeutete. Das Schulgesetz wurde rückwirkend zum 1. Juni 1948 in Kraft gesetzt und bildete damit zugleich einer der letzten gemeinsam beschlossenen juristischen Akte der vier Mächte jener Zeit.

Mit der Zuspitzung des kalten Krieges (u. a. einseitige Währungsreform in Westberlin am 23. und der nachfolgenden Blockade der Westsektoren durch die UdSSR am 24. Juni 1948) kam es zum endgültigen Bruch in der Viermächteverwaltung. Damit einher ging im Osten u. a. eine sich rapide verschärfende Ideologisierung im Sinne eines schärferen „Klassenkampfes“ gerade auch auf geistigem Gebiet und im Westen ein wachsender Antikommunismus sowie ein zunehmender Druck der Kirchen insbesondere auf die Westmächte (vgl. z. B. den Appell der evangelischen und katholischen Bischöfe gegenüber der Kommandantur, in: *Der Kurier* vom 11.6.1948, zit. nach Pauksch 1980, S. 106). Schon kurz darauf wurden 21 konfessionelle Schulen allein von der evangelischen Kirche zur Genehmigung bei der Alliierten Kommandantur eingereicht – und unter realistischer Einschätzung der sich neu formierenden politischen Kräftekonstellation ohne Vorliegen einer Genehmigung gegründet.

Die Gesamtkonferenz der Berliner Schulräte, das für die Volksbildung zuständige Magistratsmitglied May (SPD) sowie der Leiter des Hauptschulamtes Wildangel (SED) kamen zwar überein, von staatlicher Seite bei der Staatsanwaltschaft Strafanzeige u. a. gegen den Leiter der evangelischen Erziehungskammer, Dr. Hans Lockies, wegen ungesetzlicher Gründung privater Bekenntnisschulen in den Westsektoren zu erstatten (vgl. *Tägliche Rundschau* vom 24.9.1948, zit. nach: Pauksch 1980, S. 108). Dazu kam es jedoch in Folge der faktischen politischen Spaltung der Stadt im September 1948 (u. a. Verlagerung der Stadtverordnetenversammlung in das Rathaus Schöneberg) nicht mehr. Die illegal gegründeten konfessionellen Privatschulen wurden von den drei westlichen Besatzungsmächten im Dezember 1948 nachträglich legalisiert. Wie sehr sich die Situation in Ost wie West verhärtete, kam u. a. in der nun einsetzenden Entlassung zahlreicher Lehrer, Schulleiter und Schulräte in allen Besatzungszonen zum Ausdruck. Prominentestes Opfer im Westen wurde der ehemalige Sozialdemokrat Paul Oestreich, der auf Initiative der CDU-Fraktion zum Jahreswechsel 1948/49 in Zehlendorf als Hauptschulrat seines Amtes enthoben wurde, da er sich mittlerweile offen für die SED engagierte¹²⁶.

Bezogen auf unser Thema wirkte sich die gesamtpolitische Entwicklung im Rahmen des Ost-West-Konfliktes so aus, dass sich das Verhältnis Staat-Kirche im Westteil wieder kooperativer gestaltete und damit einhergehend die für den Bereich der öffentlichen Schule beschlossene Trennung von Kirche und Staat in den folgenden Jahrzehnten in einigen Feldern zunehmend aufgeweicht wurde. So kam es im Laufe der Zeit u. a. zu einer bis zu neunzigprozentigen Bezuschussung der Personal- und Sachkosten für den Religionsunterricht, es wurde die Möglichkeit einer öffentlich finanzierten Ergänzungsausbildung in Religion für staatliche Lehrkräfte geschaffen (verbunden mit einer entsprechenden Höhergruppierung des Gehaltes) und per Ausführungsvorschriften wurde festgelegt, dass „der Religionsunterricht bei der Aufstellung des Stundenplanes mit den Fächern des staatlichen Unterrichts gleichbehandelt“ werden soll (Fünfte Durchführungsverordnung zum Schulgesetz für Berlin/Religionsunterricht

¹²⁶ In dem Bestätigungsschreiben der Entlassung durch den sozialdemokratischen Volksbildungsstadtrat May wurde ausdrücklich betont, dass sich diese Maßnahme nicht gegen den engagierten Schulreformer und Verfechter der weltlichen Einheitsschule richte, sondern einzig wegen des Bekenntnisses von Oestreich zu Gunsten der SED erfolge (vgl. Brief May an Oestreich vom 8.1.1949, Oestreich-Archiv Würzburg, zit. nach: Ellerbrock 1992, S. 255 f.)

vom 3. November 1952 sowie AV Religionsunterricht vom 6. Juli 1987, beide in: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin im DGB/Hrsg. Bd. 1, 1998, S. 205-1 und S. 206-2). Unabhängig davon aber blieb die 1947 beschlossene Trennung von Kirche und Staat bezogen auf den Status des Religionsunterrichts im Grundsatz bis in die Gegenwart erhalten.

Für unser Thema von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass die zunehmende Kooperation zwischen Kirche und Staat in der Folgezeit freilich auch von den freigeistigen Weltanschauungsgemeinschaften im Sinne des Gleichbehandlungsprinzips des Grundgesetzes für ihre Arbeitsfelder beansprucht wurde. Für die Lebenskunde sollte dies in den sechziger sowie in den neunziger Jahren nicht nur zu heftigen politischen Auseinandersetzungen mit ihren Gegnern führen. Die verstärkte Kooperation der *Humanistischen Lebenskunde* mit dem Staat seit den neunziger Jahren mußte zugleich eine intensive interne Debatte über die zukünftige Strategie provozieren. Bis Anfang 1999 blieb dabei im HVD, LV Berlin, die Frage nicht eindeutig beantwortet, wie die traditionelle freidenkerische und liberale Forderung nach Trennung von Religion/Weltanschauung auf der einen Seite und Staat/Schule auf der anderen Seite zukünftig zu interpretieren sei (mehr dazu in Abschnitt 3.3.3. dieses Kapitels).

3. 2. 3. Wiedereinführung und Versuch einer didaktischen Neukonzeption der Lebenskunde in den fünfziger und sechziger Jahren

Im August 1953 konstituierte sich ein *Berliner Arbeitskreis für Lebenskunde-Unterricht*. Darin hatten sich zumeist freidenkerisch orientierte Lehrer zusammen geschlossen, die diesen Unterricht in der Regel noch aus der Zeit der Weimarer Republik kannten. Bereits im Mai 1954 konnte der Arbeitskreis einen Vorschlag für einen „Lehrplan für den Lebenskunde-Unterricht“ vorlegen. Der Entwurf schuf die Grundlage für einen „Bildungsplan für den Lebens- und Religionskunde-Unterricht in Berlin“, der in den sechziger Jahren die zentrale bildungspolitische und weltanschauliche Legitimation sowie die curriculare Orientierung dieses Unterrichts bildete (vgl. Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin e. V. o. J./1956).

Aufgrund der in Westberlin nun neuen schulgesetzlichen Regelung des Religionsunterrichts war ein eigenständiger Träger als anerkannte „Weltanschauungsgemeinschaft“ nötig. Anfangs wurde von einigen Protagonisten dazu eine *Ethische Gemeinschaft* als neue Organisation favorisiert, da man beim Freidenkerverband durch dessen Nähe zur SPD die Gefahr einer weltanschaulichen und politischen Einengung befürchtete (vgl. Schmidt 1995a, S. 54). Andere Kritiker sahen demgegenüber gar eine „kommunistische Unterwanderung“ des *DFV*. Ein solcher Vorwurf mußte in der damaligen Zeit des Antikommunismus und einer sich zuspitzenden Atmosphäre des kalten Krieges in der „Frontstadt“ Berlin für den geplanten Unterricht in der öffentlichen Schule geradezu bedrohlich wirken. Derartigen Vorwürfen entzog jedoch die Führung des Berliner Landesverbandes durch ihr weiteres politisches Vorgehen jegliche Grundlage.

Nachdem der Bundesverband des *DFV* mit Sitz in Dortmund im Zuge des Verbots der KPD 1956 tatsächlich unter kommunistischen Einfluß geriet, zog sich der Berliner Landesverband aus diesem Dachverband zurück und gründete zusammen mit einigen anderen ausgetretenen Gruppen und Einzelpersonen aus dem Bundesgebiet 1958 einen neuen Bundesverband gleichen Namens, allerdings mit „Sitz Berlin“ (vgl. dazu die Chronik des HVD in: Humanistischer

Verband Deutschlands, Landesverband Berlin o. J./1994)¹²⁷. Diese Distanzierung von den „Dortmundern“ sollte in den kommenden Jahrzehnten eine wichtige Voraussetzung für den Berliner Landesverband darstellen, auch unter der Bedingung eines zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutungsverlustes durchgängig als anerkannte Weltanschauungsgemeinschaft öffentlich gefördert zu werden. Die anfänglichen Querelen in den Reihen der Lebenskundeprotagonisten konnten im Rahmen der bereits erwähnte *Arbeitsgemeinschaft freigeistiger Verbände für Lebenskundeunterricht* überwunden werden, wobei die kleine Gruppe der *Ethischen Gemeinschaft* nicht mehr dabei war.

Besonders schwierig für die Wiedereinführung der Lebenskunde gestaltete sich die Situation im Senat, der zu dieser Zeit von einer großen Koalition unter Führung der SPD gebildet wurde. Ganz in der christlich-dogmatischen „Anti-Lebenskunde-Tradition“ aus der Zeit vor 1933 wurden die ersten Anträge zur Einführung des Faches als gleichberechtigte Alternative zum Religionsunterricht der Kirchen auf Drängen der CDU rundweg abgelehnt. Entsprechende Negativgutachten hatten vor allem der für kirchliche Angelegenheiten zuständige Bürgermeister Franz Amrehn (CDU) sowie das von der CDU geführte Ressort für Volksbildung unter Leitung von Dr. Tiburtius vorgelegt. Demnach war weder die *Arbeitsgemeinschaft freigeistiger Verbände* als Weltanschauungsgemeinschaft noch die Lebenskunde als Religionsunterricht im Sinne des Schulgesetzes einzuschätzen (vgl. Schmidt 1995a, S. 54). Andererseits wirkten innerhalb der Sozialdemokratie starke Kräfte, die eine weltanschauliche Erziehung konfessionsloser Kinder nach freigeistigen Prinzipien prinzipiell für ein berechtigtes Anliegen hielten. Dazu gehörten nicht nur die traditionellen Freidenker wie z. B. der damalige Landesschulrat Paul Fechner, der bis 1933 Rektor einer weltlichen Schule gewesen war (vgl. ders. 1960). Auch progressive und liberale Christen wie der Senatsdirektor, evangelische Pastor und spätere Senator, Heinrich Albertz, unterstützten die freigeistigen Ansprüche auf Gleichbehandlung mit aller Kraft (vgl. Schmidt 1995a, S. 55).

Willy Brandt für Gleichbehandlung der Lebenskunde

Das Ringen um die Wiedereinführung der Lebenskunde zog sich noch mehrere Jahre hin. Zwar konnte am 28. April 1959 der bereits erwähnte und bis heute gültige Senatsbeschluss gefasst werden, dass die Durchführung und Finanzierung des Lebenskundeunterrichts nach den gleichen Grundsätzen zu regeln ist, wie der Religionsunterricht der Kirchen. Gerade die

¹²⁷ Der DFV. Sitz Dortmund, vereinigte sich 1991 mit den Resten des noch 1988/89 in der DDR gegründeten *Verbandes der Freidenker (VdF)*. Gründung und Aufbau des VdF ging auf einen Beschluss des Politbüros der SED zurück und erfolgte mit großzügiger materieller Hilfe des Staates sowie unter Beteiligung des Ministeriums für Staatssicherheit. Der VdF wollte kurz nach der politischen Wende 1989/90 mit dem damaligen Westberliner DFV fusionieren. Die Westberliner forderten stattdessen die Selbstauflösung des VdF und boten als Alternative die Aufnahme von unbelasteten Einzelpersonen an. Bis auf eine kleinere Gruppierung (mit Schwerpunkt in Berlin-Pankow) erfolgte im November 1990 die Selbstauflösung des Berliner Landesverbandes. Die Mehrzahl der Mitglieder und Funktionäre des VdF zog sich anschließend ins Private zurück und nur eine kleinere Anzahl trat dem Westberliner DFV bei. Allerdings sorgte der Pankower Restverband kurzzeitig nochmals für erhebliche Verwirrung in der bildungspolitischen Landschaft Berlins. Denn er erstritt 1995 per Verwaltungsgerichtsurteil das Recht, einen eigenen Lebenskundeunterricht anbieten zu können, was teilweise zu einem Sturm der Entrüstung führte (z. B. im Rahmen mehrerer Fernsehreportagen) und den Gegnern des liberalen „Berliner Modells“ auch außerhalb der CDU Auftrieb gab (vgl. OVG Berlin, 7. Senat, Urteil v. 8.11.1995, AZ: OVG 7B 34.93, VG 3 A 893.92). Der Rahmenplan ähnelt zu 90 Prozent dem der bestehenden Lebenskunde des HVD. Die Prüfungen zur Zulassung durch den Senat dauern noch an. Die Pankower Gruppe ist seitdem jedoch nicht mehr öffentlich in Erscheinung getreten.

gleichberechtigte Finanzierung aber wurde von der Mehrheit der CDU-Fraktion, flankiert von einer wütenden konservativen Presse¹²⁸, im Abgeordnetenhaus nachträglich wieder in Frage gestellt (vgl. Protokoll der 35. Sitzung vom 23. März 1960, S. 166 - 173).

Die Auseinandersetzungen spitzten sich damit nochmals zu, so dass sich die SPD-Fraktion genötigt sah, ausdrücklich vor der Wiederholung früherer Kulturkämpfe zu warnen (vgl. ebd. S. 166). Schließlich griff selbst der SPD-Abgeordnete und Landesvorsitzende seiner Partei, Willy Brandt, in die Debatte ein - allerdings explizit „nicht als Regierender Bürgermeister, sondern als Mitglied dieses Hauses“ (vgl., S. 170). Offenbar wollte Brandt mit seinem Understatement vermeiden, dem Konflikt eine zusätzliche gesamtpolitische Bedeutung zukommen und ihn weiter eskalieren zu lassen. Unter Bezugnahme auf die „vorbildlich sachlichen“ Ausführungen des Finanzexperten der SPD-Fraktion - und erklärten Freidenkers -, Heinz Striek (später langjähriger Finanzsenator) zur Finanzierung des Lebenskunde- und Religionsunterrichts, plädierte Brandt für Sachlichkeit und aktive Toleranz.

Unter Anspielung auf den CDU-Vorwurf gegen vermeintlich „atheistische“ Einseitigkeiten in der SPD betonte Brandt, dass durch die leidvollen Erfahrungen während der Nazizeit die SPD geradezu ein Vorbild für die Integration der „großen Strömungen“ des politischen Lebens geworden sei und daher „der bei weitem größte Teil der protestantischen Bevölkerung Berlins sozialdemokratisch“ wähle. Im Sinne dieses sozialdemokratischen Brückenschlages zwischen „den Kirchen und Männern... gerade auch aus der deutschen Arbeiterbewegung“ hob er hervor: „Für humanistische Grundauffassungen ist auf dieser Seite des Hauses ebensosehr Raum wie für den Geist der Bergpredigt“ (ebd. S. 170 f). Brandt schloß seine Ausführungen zum Antrag der CDU auf Streichung der beschlossenen Mittel für den Lebenskundeunterricht in Höhe von 90.000 DM mit den Worten: „Bevor die Abstimmung stattfindet, erkläre ich von dieser Stelle aus vor der Berliner Öffentlichkeit: Die eine Seite dieses Hauses verfügt über kein Monopol, was die Werte des Christentums und der christlichen Kirchen angeht - zum ersten - und die andere Seite, die größere Seite dieses Hauses, läßt sich nicht mit einem Schreckgespenst des Atheismus identifizieren, das man sich für diesen Zweck zurechtmacht“ (ebd., S. 172). Der Antrag auf Streichung der Lebenskundegelder wurde mit 71 gegen 39 Stimmen bei 6 Enthaltungen mit großer Mehrheit abgelehnt. Es sollte die für 35 Jahre letzte Kampfabstimmung im Berliner Parlament zur Lebenskunde sein.

Aufgenommen wurde der Lebenskundeunterricht im Oktober 1959 zunächst in Neukölln. In diesem traditionellen Arbeiterbezirk mit starkem Konfessionslosenanteil in der Bevölkerung konnte Lebenskunde binnen eines Jahres an den meisten Schulen angeboten werden. Die relativ problemlose Wiedereinführung des Faches in diesem bevölkerungsreichsten Bezirk Berlins war vor allem eine Folge davon, dass seine große reformpädagogische und weltlich-freidenkerische Schultradition aus der Zeit vor 1933 auch nach 1945 in deutlich stärkerem Maße als in vielen anderen Teilen Berlins (und darüber hinaus) weiterwirken konnte.

So sei exemplarisch daran erinnert, dass der ehemalige Leiter der seinerzeit berühmten weltlichen Rütli-Schule in Neukölln, Fritz Hofmann, nach dem II. Weltkrieg in Neukölln-Britz maßgeblich am Aufbau einer großen Reformschule beteiligt war: Die „Fritz-Karsen-Schule“ wurde nach den Vorüberlegungen ihres Namensgebers konzipiert, und bildete die erste integrierte Gesamtschule der Bundesrepublik Deutschland im Bereich des öffentlichen

¹²⁸ Die katholisch orientierte Wochenzeitung *Neue Bildpost* veröffentlichte die Schlagzeile „Unglaublich: 90.000 DM bereitgestellt. Westberlin finanziert Gottlosenpropaganda!“ und nutzte die Gelegenheit für eine massive Attacke auf den Regierenden Bürgermeister Willy Brandt (vgl. *Neue Bildpost* vom 18.10.1959). Vgl. auch die Veröffentlichungen mit ähnlichem Tenor in: *Petrusblatt* vom 14.06.1959, *Evangelische Information*, Nr. 4/1960, *Der katholische Erzieher*, 13.Jg, Nr.1/Januar, Nr. 2/Februar und Nr. 5/Mai 1960 (alle zit. nach Schmidt 1995a, S. 52 f.).

Schulwesens. Von wenigen Ausnahmen Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre abgesehen, wird an dieser Schule seit 1959/60 nahezu durchgehend bis hin zur Gegenwart Lebenskunde angeboten.

Zwei weitere Beispiele für die besondere personelle Kontinuität freidenkerischer und lebenskundlicher Tradition in diesem Bezirk sind der bereits zitierte Finanzexperte der SPD-Fraktion, Heinz Strieck, sowie der langjährige Oberstudiendirektor, Walter Dornfeldt. Hauptsächlich Neuköllner Abgeordnete wie Strieck sorgten selbst in den für den *DFV* existenziell unsichersten Zeiten der sechziger und siebziger Jahre auch auf höchstem politischem Parkett dafür, dass die Westberliner *Freidenker* kontinuierlich Fördermittel etwa für ihre Jugend- und Bildungsarbeit (z. B. für die jährlichen Jugendweihen im Saal der Philharmonie) erhielten¹²⁹. Dornfeld wiederum war Anfang der dreißiger Jahre einer jener engagierten Junglehrer, die von Kurt Löwenstein an die weltliche Karl-Marx-Schule geholt worden waren. In den fünfziger und sechziger Jahren gehörte er zu den wichtigsten Köpfen des Lebenskundeunterrichts im Bezirk sowie auf Landesebene (vgl. ders. 1965 und 1985).

Schließlich ist im Zusammenhang mit dieser speziellen freidenkerisch-humanistischen Traditionslinie Neuköllns auch der spätere Leiter des Landesschulamtes von Berlin, Wilfried Seiring, zu nennen. Denn Seirings für die bildungspolitische Eliten Berlins sehr überraschendes Engagement in den neunziger Jahren, etwa als Gründungsmitglied im *Wissenschaftlichen Beirat Lebenskunde* oder als Leiter des ersten wissenschaftlichen Ausbildungsinstitutes für das Fach, wurzelt nicht zuletzt in seinen praktischen Erfahrungen als Lebenskundelehrer der frühen sechziger Jahre im Bezirk Neukölln (vgl. *Berliner Morgenpost* vom 18.04.1999).

Die Beispiele sollen deutlich machen, wie sehr das Überleben der freidenkerisch-humanistischen Lebenskunde in Berlin auch abhängig war vom Engagement einer sehr begrenzten Anzahl profilierter Persönlichkeiten. Deren Wirken war in kommunalpolitischer Hinsicht in Neukölln freilich in ein Milieu eingebettet, in dem auch nach 1945 sehr bewußt an die Tradition einer demokratisch-sozialistischen und weltlich orientierten Reformpädagogik angeknüpft werden konnte.

Damit wird erneut auch die Bedeutung jener geschichtswissenschaftlichen Perspektive deutlich, wie sie für den Bereich der Schulgeschichtsschreibung vor allem von Schonig entwickelt wurde. Wie bereits erwähnt, kommt es demnach für eine adäquate Einschätzung reformpädagogischer Strömungen auf eine Kombination der politisch-gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen, eines besonderen sozial- und nicht nur schulpädagogischen Verständnisses sowie nicht zuletzt eines regional- und insbesondere auch personengeschichtlichen Untersuchungsansatzes an (vgl. Schonig 1989, S. 39 f.). Diese Sichtweise korrespondiert zumindest in Teilen auch mit dem Frommschen Ansatz, bei der Analyse historischer Entwicklungen nie die einzelnen Personen als Träger der geschichtlichen Prozesse aus dem Auge zu verlieren (vgl. z. B. Fromm 1930a VI, S. 63; mehr dazu in Kap. C.1.4.).

Glückloses Ende

Eine größere Verankerung der Lebenskunde in der Westberliner Schule jener Jahre war offenbar jedoch nicht möglich. So gelang es gerade in der Hälfte der Westbezirke weitere Lebenskundegruppen zu etablieren. Selbst in Neukölln nahmen im Mai 1960 nur 275 von knapp tausend konfessionslosen Schülern am Lebenskundeunterricht teil (vgl. Schmidt 1995a,

¹²⁹ Der mittlerweile über 80-jährige Heinz Strieck wurde in der Jahresmitgliederversammlung des Berliner Landesverbandes des *HVD* am 19. September 1998 für seine jahrzehntelange Unterstützung des freidenkerisch-humanistischen Anliegens mit dem Ehrenabzeichen des Verbandes in Gold ausgezeichnet (vgl. *Rundbrief* des *HVD*, Landesverband Berlin, Oktober 1998, S. 1).

S. 59). Dabei zeigte sich, dass man sowohl den Bedarf nach Lebenskunde als auch die Bereitschaft von Lehrkräften, diesen Unterricht zu erteilen, viel zu optimistisch eingeschätzt hatte. Die Hoffnung, dass die Mehrzahl der konfessionsfreien Kinder und Jugendlichen dieses Angebot wahrnehmen würden, erwies sich sehr bald als Illusion.

Zu dem eingangs angeführten Ursachenkomplex für die schwindende Attraktivität freidenkerischer Sinn- und Bildungsangebote kamen erheblich organisatorische bzw. finanzielle Mängel sowie personelle Probleme hinzu. Der DFV war bei seinen Anträgen immer davon ausgegangen, dass er auch Mittel zum Aufbau einer organisatorischen Infrastruktur für den Lebenskundeunterricht erhalten würde. Denn im Unterschied zu den Kirchen, die ihren Religionsunterricht auf einer großteils ungebrochenen und breiten finanziellen, organisatorischen bzw. infrastrukturellen Basis aufbauen konnte, waren die Freidenker durch Faschismus, Krieg und Nachkriegswirren ihrer alten Strukturen und Mittel nahezu vollständig beraubt (vgl. Anm. 107 dieses Kapitels). Größere Entschädigungen gab es nicht. Den Hauptteil der Arbeit im *Zentralen Ausschuss für Lebens- und Religionskunde* der *Arbeitsgemeinschaft freigeistiger Verbände* mußte daher ehrenamtlich geleistet werden. An eine professionelle Unterstützung etwa durch universitäre Einrichtungen wagte man nicht zu denken.

Angesichts ausbleibender Erfolge wuchs die Unzufriedenheit unter den Lehrern über den DFV, von dem sich viele bei ihren Bemühungen im Stich gelassen fühlten. „Beide Seiten waren unter den gegebenen Voraussetzungen mit diesem Projekt eigentlich überfordert“ (Schmidt 1995a, S. 59). Frustrationen, gegenseitige Schuldzuweisungen und persönliche Querelen führten daher bereits im April 1961 zu Überlegungen, eine über den sozialdemokratisch dominierten DFV hinausgehende und organisatorisch unabhängige Trägerschaft zu finden. So kam es schließlich zum Bruch, als sich Anfang 1963 die Mehrzahl der Lebenskundelehrkräfte in einer *Vereinigung zur Förderung des Lebenskundeunterrichts* zusammenschloß. Dafür konnte man auch die beiden anderen freigeistigen Organisationen (Freireligiöse und Monisten) sowie einige Persönlichkeiten aus dem Geistes- und Kulturleben gewinnen. Da sich der DFV von der Entwicklung distanzierte, hatte er fast keine Lehrer mehr - und der neuen Organisation fehlte die Genehmigung. 1964 nannte sich die neue Vereinigung in *Bund für wissenschaftliche Weltanschauung* um und erhielt noch im selben Jahr die Anerkennung des Senators für Schulwesen als Weltanschauungsgemeinschaft. Durch massiven Druck von Seiten der SPD erklärte sich der DFV schließlich im Frühjahr 1966 bereit, die ihm erteilte Genehmigung zu Erteilung des Lebenskundeunterrichts auf den *Bund* zu übertragen (vgl. ebd. S. 59 f.).

Aber auch der neuen Organisation gelang es nicht mehr, einen größeren Anlauf zur Etablierung des Lebenskundeunterrichts zu starten. Es blieb bei vereinzelt Lebenskundegruppen insbesondere in traditionellen sozialdemokratischen Wohngebieten Neuköllns, Kreuzbergs oder des Wedding. Der *Bund für wissenschaftliche Weltanschauung* zerrieb sich schließlich nicht zuletzt aufgrund einer partiellen Öffnung in das rechtskonservativ-völkische Konfessionslosenspektrum. Reste der Organisation gerieten in den siebziger Jahren sogar „in das Fahrwasser des *Bundes für Gotteserkenntnis (Ludendorff)*“ (ebd. S. 60). Die Lebenskunde stand zum zweiten Mal in ihrer Entwicklung praktisch vor dem Aus¹³⁰.

Doch unabhängig von diesem glücklosen Niedergang Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre bleibt zu konstatieren, dass es trotz der geschilderten Probleme letztlich möglich war, die Idee eines solchen freidenkerisch-humanistischen Unterrichts auch über die

¹³⁰ Es sind im Übrigen solche partiellen Berührungen mit völkischem Gedankengut am „rechten Rand“ der wechselvollen Freidenker- und Lebenskundegeschichte, die dann immer wieder für vereinzelte Irritationen sorgen, wenn sie von der demokratischen und linksliberal bis sozialistischen Gesamtentwicklung des Verbandes bzw. des Faches isoliert werden (vgl. Presseerklärung des HVD: „Wir haben nichts zu verbergen!“ v. 19.01.1999).

sehr komplizierte Nachkriegszeit hinüber zu retten. Nur vor diesem Hintergrund war es schließlich möglich, Anfang der achtziger Jahre einen erneuten, und diesmal wesentlich erfolgreicherem Vorstoß zur Etablierung einer weltlichen Alternative zum Religionsunterricht der Kirchen im damaligen Westberlin zu wagen. Bevor diese jüngste Etappe in der Lebenskundeentwicklung dargestellt wird, sollen zuvor die zentralen curricularen Aussagen zur Lebenskunde der fünfziger und sechziger Jahre analysiert werden, an die z. T. auch die ersten Lehrplanentwürfe der achtziger Jahre anknüpfen. Es muß betont werden, dass in den bisherigen Veröffentlichungen zur Lebenskundegeschichte diese curricularen Konzepte noch nirgends näher untersucht wurden.

Lebenskunde in ethisch-wissenschaftlicher Ausrichtung

Im Gegensatz zur dezidiert sozialistischen Ausrichtung der Lebenskunde während der zweiten Hälfte der Weimarer Republik wurde dieser Traditionsstrang in den fünfziger Jahren nicht mehr aufgegriffen. Vielmehr orientierte sich sowohl der erste Lehrplanentwurf des *Berliner Arbeitskreises für Lebenskunde* von 1954 als auch der von der *Arbeitsgemeinschaft freigeistiger Verbände* schließlich verabschiedete „Bildungsplan“ an einem vornehmlich naturwissenschaftlichen und ethischen Weltbild, wie es bereits die Ethiker in der Lebenskundebatte bis zur sozialistischen Wende des Faches 1924 favorisiert hatten. Eine weltanschauliche Festlegung vor allem im Sinne des Marxismus wurde zugunsten einer republikanisch-demokratischen und ethischen Orientierung abgelehnt. Das eindeutige Postulat für ein hohes Maß an geistiger Offenheit war eine Reaktion sowohl auf die Erfahrungen weltanschaulicher und politischer Verengungen innerhalb der weltlichen Schulbewegung vor 1933 als auch auf den Schock über die Folgen der nationalsozialistischen Ideologie. Hinzu kam der Versuch, nicht die gleichen Fehler eines geistigen und politischen Totalitätsanspruches im Namen des „Humanismus“ zu begehen, wie er zeitgleich auf dem Gebiet der DDR erneut sichtbar wurde.

Im Unterschied zu den Ethikern der Zeit vor 1924, bzw. vor 1918 aber vermied man sehr bewußt die Bezeichnung „Religiosität“ für das eigene sittliche Anliegen. Um deutlich zu machen, dass der Lebenskundeunterricht dabei keineswegs doktrinär im Sinne eines kämpferischen Atheismus zu verstehen sei, wurde schon in den Titel des Lehrplanes auch ein religionskundliches Anliegen eingebaut: „Bildungsplan für den Lebens- und *Religionskunde*-Unterricht in Berlin“ lautete die Bezeichnung (vgl. Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin/Hrsg. o. J./1956, kursiv Osuch). Die Kirchen sahen hierin jedoch eine unlautere Konkurrenz und intervenierten beim Senat. Unter Bezugnahme auf solche „Beanstandungen“ sah sich der Senator für Volksbildung veranlaßt, per Rundschreiben alle Bezirksämter bzw. Schulen darauf aufmerksam zu machen, dass derartige Bezeichnungen des Faches nicht dem Grundsatzbeschuß des Senats entsprächen und daher „im schulischen Raum nicht angewendet“ werden dürften. Einzig der Begriff „Lebenskunde“ sei erlaubt (vgl. Rundschreiben des Senators für Volksbildung - II a S 1 - vom 17. November 1959). Die Frage, inwieweit der Religionsbegriff zur Kennzeichnung für das ethisch-humanistische Anliegen eines Faches wie Lebenskunde brauchbar ist, wird, wie bereits angekündigt, im Rahmen religionswissenschaftlicher Erörterungen des Frommschen Ansatzes nochmals aufgegriffen und vertieft.

Über weite Strecken lehnten sich die relativ begrenzten curricularen Vorgaben des Lebenskundeunterrichts an den Volksschullehrplan für Lebenskunde aus dem Jahre 1924 der Stadt Berlin an. Ähnlich wie damals sollte der Unterricht „die geistigen und sittlichen Kräfte

fördern und festigen“. In „Anlehnung an die Entwicklungsstufen der Kinder und in Ergänzung zu anderen Schulfächern“ sollte die Lebenskunde so gestaltet werden, „dass den Kindern die Möglichkeit geboten ist, sich über die Natur, die menschliche Gesellschaft und die Weltreligionen eine eigene Anschauung zu bilden“ (vgl. Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin o. J./1956, I. Abschnitt). Vorrang hatte also auch in der Weiterkenntnis das humanistische Prinzip der Selbstbestimmung der Kinder. Zur Vermeidung von Relativismus und Beliebigkeit wurde allerdings eine wichtige Spezifizierung vorgenommen:

Der Lebenskundeunterricht „soll kindesnah ein wissenschaftlich begründetes Weltbild vermitteln“. Bei diesem Vermittlungsversuch eines „wissenschaftlichen Weltbildes“ wurde zugleich angestrebt, „möglichst kritisches Denken anzuregen und praktisch zu üben“ - eine Aufgabenstellung, die wohl auch auf die Gefahr der Wissenschaftsgläubigkeit abzielte. Die Kinder sollten dazu angeregt werden, ihre eigene Überzeugung selbstbewußt zu vertreten und im Sinne von Toleranz und Demokratie gleichzeitig die Meinung Andersdenkender zu achten (vgl. ebd.).

In der reformpädagogischen Tradition stehend sollte der Unterricht besonders im 1. bis 6. Schuljahr „ganzheitlich orientiert“ sein, und sich an der Lebenswelt und den Fragen der Kinder ausrichten (vgl. ebd. II. Abschnitt). Ähnlich wie bereits an den weltlichen Reformschulen sollte die Erziehung zur sozialen Verantwortung, zum partnerschaftlichem Umgang, zur Naturliebe, zur Achtung der Arbeit sowie zum Interesse für „gemeinschaftskundliche und politische Fragen“ vor allem durch eine erlebnis- und handlungsorientierte Gemeinschaftserziehung angestrebt werden (im Unterschied zum eher individualisierten Lernen etwa im klassischen Frontalunterricht). Spiele, Gesang, Geschichten, Filmvorführungen und Wanderungen, aber auch die Beschäftigung mit „lebenskundlichen Einzelbildern“ aus Vergangenheit und Gegenwart etwa zum Thema „Krieg und Frieden“ wurden als Stichworte genannt (vgl. ebd.). Dabei maß man den Lebenskunde-Lehrern eine herausgehobene Rolle zu. Denn durch ihr persönliches Verhalten sollten sie „ihren Schülern vor allem gute Kameraden sein, um durch ihr Vorbild deren sittliche Haltung zu beeinflussen...“ (vgl. ebd.). Das bedeutete - ähnlich wie bereits in der Weimarer Republik - auch im damaligen Schulbetrieb eine Abkehr von der traditionellen Lehrerrolle zugunsten eines eher sozialpädagogischen Verständnisses. Darin klingt nicht zuletzt die freizeitpädagogische Tradition der Bewegung der *Kinderfreunde* (später: *Sozialistische Jugend Deutschlands - Die Falken*) an. Deutlich wird hierbei der Anspruch einer tendenziellen Kongruenz von Zielen, Inhalten und Methoden. Mit anderen Worten: Ein demokratisches und humanistisch-sittliches Erziehungs- und Bildungsideal benötigt in diesem Verständnis entsprechende Unterrichtsformen und auch eine entsprechende Lehrerhaltung, wenn der Unterricht nicht durch einen „heimlichen Lehrplan“ (Bernfeld) tendenziell in das Gegenteil seiner offiziellen Zielsetzung verkehrt werden soll.

Schwerpunkte des Unterrichts in der Oberschule (ab 7. Klasse) bildeten die drei Bereiche Religions-, Natur- und *Gesellschaftskunde*. Beabsichtigt war dabei, dass die Schüler „sowohl die wesentlichen Eigenarten der Religionslehren als auch ein dogmenfreies, auf wissenschaftliche Erkenntnis gegründetes Weltbild und die Beziehung zwischen Staat und Kirche kennenlernen“ (vgl. ebd. III. Abschnitt).

Der Bildungsplan sollte „seine Ergänzung durch Abhandlungen über die methodische Behandlung von Einzelthemen für die verschiedenen Altersstufen“ erhalten (vgl. ebd. IV. Abschnitt). Dazu kam es jedoch nicht. Andererseits enthielt der schon zuvor ausgearbeitete Lehrplanentwurf von 1954 eine Reihe konkreter und auf die jeweiligen Altersstufen zugeschnittener Themenvorschläge („Stoffplan“). Der Entwurf war zwar bisweilen recht laienhaft formuliert, und seine Themenvorschläge wurden nicht in den sehr allgemein gehaltenen Bildungsplan des Jahres 1956 übernommen. Es kann jedoch davon ausgegangen

werden, dass der ausführlichere „Stoffplan“ für die einzelnen Schuljahre aus dem Jahr 1954 schon aus Gründen der besseren Unterrichtsvorbereitung auch in der Folgezeit eine durchaus orientierende Rolle hatte. Er soll daher im folgenden näher untersucht werden (vgl. Berliner Arbeitskreis für Lebenskunde-Unterricht, Berlin o. J./1954, S. 1 - 7).

Kennzeichen der Themenvorschläge sind:

- die Behandlung ethisch-moralischer Problem- bzw. Dilemmasituationen, z. B. „Dieter hat gelogen“, „Max petzt“ (1. und 2. Schuljahr), oder „Gudrun ist eine Streberin (vom gesunden und ungesunden Ehrgeiz)“ (4. und 5. Schuljahr). Auffällig ist allerdings eine noch sehr geschlechtsspezifische Rollenzuweisung, die fast alle Beispiele kennzeichnet. In den höheren Klassen werden die ethisch-moralischen Fragestellungen abstrakter und komplexer; so z. B.: „Heimat-Wahlheimat-Heimatvertriebene“, „Wer ist glücklich und zufrieden?“ (6. Schuljahr) oder „Todesstrafe - Kriesdienstverweigerung-Euthanasie-konventionelle Lügen“ (10. Schuljahr);
- ein aufklärerischer sowie religionskundlicher bis religionskritischer Anspruch; z. B.: „Wer spielt Weihnachtsmann?“ (1. und 2. Schuljahr), „Von Geistern, Gespenstern und anderen unheimlichen Gestalten“ (3. und 4. Schuljahr), „Aus den Kindertagen unserer Erde: Naturkräfte formen unsere Erde“ (5. und 6. Schuljahr), „Furcht schafft die ersten Götter“, „Glaubensvorstellungen der alten Völker (Ägypter-Sumerer-Griechen-Germanen)“ sowie „Verbindung zu Sagen und Märchen der entsprechenden Zeit“ (7. Schuljahr), „Abstammungslehre“ (9. Schuljahr), „Glauben und Wissen“, „Die jüdischen und die christlichen Glaubenslehren“ oder „Geschichte des freien Denkens“ (10. Schuljahr);
- ein Anspruch zur Gemeinschafts-, Arbeits-, Natur und Gesundheitserziehung unter Einbeziehung der Lebensumwelt der Kinder, die wiederum teilweise noch von den spezifischen Problemen der Nachkriegszeit geprägt war. Auch sind noch Reste der einst blühenden weltlichen Fest- und Feiernkultur vorhanden, z. B.: „Hans hat keine Mutter mehr (Das Waisenkind - wir helfen ihm)“, „Arbeiten im Garten (Die Natur erwacht - Wir können helfen)“ (1. und 2. Schuljahr), „tägliche Hilfe (gegenseitige) in der Kolonie“, „Gemeinsame Feste (Baumblüten-Erntefest)“ (3. und 4. Schuljahr), „Der Tageslauf einer Stadt... (Auch Nachts sind fleißige Hände am Werk - ohne Gemeinschaft kein Leben)“, „Gesundheit (Körper- und Kleiderpflege)“ (3. und 4. Schuljahr), „Der Mensch formt die Natur in Stadt und Land um“ (5. und 6. Schuljahr), „Sternenbeobachtungen“ (9. Schuljahr) oder „Fragen der Menschwerdung (biologisch)“ (10. Schuljahr).

Dem Stoffplan ist ein Katalog über „allgemeingültige ethische Grundsätze für ein Gemeinschaftsleben“ angefügt, der unter das Motto der „Goldenen Regel“ gestellt war: „Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu!“ (ebd. S. 5). Dabei ist zu betonen, dass diese ethische Volksregel ausschließlich negativ begründet bzw. formuliert ist und - bei aller Ähnlichkeit - nicht identisch ist mit dem positiv formulierten Kategorischen Imperativ von Kant, von dessen verschiedenen Formulierungen die folgende zitiert sei: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1968 [1785], S. 51).

Kritik

Nach heutigen ethischen Kategorien etwa in Anlehnung an Kohlberg (vgl. ders. u. a. 1986b) entspricht der Kantsche Imperativ der höchsten, d. h. universellen (nach Kohlberg „postkonventionellen“) Ebene ethisch-moralischer Reifeentwicklung. Demgegenüber kommt

der Tugendkatalog zur Lebenskunde aus dem Jahre 1954 offenbar nicht über die Kohlbergsche Stufe 3 der „konventionellen Ebene“ hinaus. Die zwölf „Forderungen“ der ethischen Lebenskunde Grundsätze stellen sich somit als eine Art Mixtur aus klassischen ethischen Verhaltensregeln, wie sie in den meisten großen Kulturen, Religionen und Weltanschauungen entwickelt wurden, einer traditionellen Pflichtenethik und z. T. kleinbürgerlich-konservativ anmutenden Tugendvorschriften dar.

So stehen die Forderungen nach „Wahrheit“, „Ehrlichkeit“ und „Gerechtigkeit“ neben der Forderung, sich „zu beherrschen“, „beständig“ und „natürlich“ zu sein. Aus der Forderung „Alles Leben sei dir heilig!“ wird u. a. abgeleitet: „Verzichte auf die verlogene und menschenunwürdige Schiessromantik in Filmen und Büchern!“ Die Kinder werden aufgefordert, ihre „Eltern zu achten“ und auch „den Geschwistern“ zu helfen sowie „ordentlich“, „pünktlich“ und „sauber zu sein und sich dabei u. a. auch an die „Vorschriften in Parks, Wäldern und Gebäuden“ zu richten. Man soll „keine frechen und häßlichen Worte“ gebrauchen und den „Älteren und Versehrten“ seinen Sitzplatz anbieten. Die „Forderungen“ richten sich in ihrer Sprache direkt an die Kinder und Jugendlichen im Lebenskundeunterricht und sind in der Regel als Sollensappell formuliert.

Damit fällt das ethische Reflektionsniveau dieser Grundsätze z. T. noch hinter manche lebenskundlichen Überlegungen vor und nach 1918 zurück. Denn er erreicht weder das universalistische Niveau etwa des damaligen Lebenskundetheoretikers Wilhelm Börner (vgl. Kap. B.2.1.3.), noch berücksichtigt er die psychosexuelle Dimension des Menschen etwa in der Kraft seiner Triebe und Leidenschaften, wie es der freudomarxistische Freidenker-Dozent Paul Kricke bereits in den zwanziger Jahren zu berücksichtigen versuchte (vgl. Kap. B.2.2.3.).

Im Unterschied zu diesen „ethischen Grundsätzen“ scheinen die einzelnen Themenvorschläge des Stoffplanentwurfs schon eher geeignet, den Menschen in seiner Konflikthaftigkeit anzunehmen (z. B. durch die Nennung ethisch-moralischer Problem- bzw. Dilemmasituationen), ihn zu kritisch-rationalem Denken anzuregen (vor allem durch den aufklärerischen und religionskundlichen bis religionskritischen Anspruch der einzelnen Themen) und ihn zu einem ethisch-moralischen Verhalten anzuregen, das vom Prinzip der Verantwortung geprägt ist. Allerdings wird das im Stoffplanentwurf ebenfalls anvisierte humanistische Prinzip der Selbstbestimmung in den einzelnen Themenvorschlägen kaum deutlich. Es dominiert letztlich wiederum der Anspruch einer nahezu ausschließlich auf Verantwortung und Pflichterfüllung gegenüber der Gemeinschaft orientierten ethischen und moralischen Erziehung und Bildung.

In diesem Zusammenhang ist an die nötige Differenzierung bei der Begrifflichkeit zu erinnern, wie sie in Anlehnung an von Hentig (ders. 1988) und Preuss-Lausitz (ders. 1996) in der Einleitung dieser Arbeit vorgenommen wurde. Denn sowohl im Stoffplanentwurf, als auch im Bildungsplan zur damaligen Lebenskunde, werden die Ebenen einer ethisch begründeten „Werteerziehung“ einerseits, und einer reinen Normen-, oder gar bloßen Tugenderziehung andererseits, nicht unterschieden, sondern ständig miteinander vermischt.

Damit aber wird zugleich die Dialektik von Selbstbestimmung und Verantwortung tendenziell aufgehoben zugunsten einer verabsolutierten Tugend- bzw. Pflichtenmoral. In deren Folge wiederum können jene menschlichen Charaktereigenschaften der völligen Anpassung unter vorgegebene Autoritäten gefördert werden, die auf der psychologischen Ebene wesentlich zur Katastrophe der NS-Herrschaft und des II. Weltkrieges beitrugen. Gerade diese sozialpsychologischen Zusammenhänge des „autoritären Charakters“ aufgeschlüsselt zu haben, kennzeichnet das Frommsche Werk. Es wird eine zentrale Aufgabe folgender Kapitel sein, diese Erkenntnisse im Rahmen der frühen Kritischen Theorie zu rekonstruieren und für die

Lebenskunde fruchtbar zu machen. Aus der Sicht Erich Fromms käme es daher gerade auf die konstruktive Verbindung der „Werte“ Selbstbestimmung und Verantwortung an.

Fromm schwebt eine Pädagogik vor, bei der „die Kinder nicht zur Anpassung an die bestehende Ordnung“ erzogen werden, sondern zu authentischen Persönlichkeiten. Danach müsse das Kind vor allem lernen, „als Individuum der Welt zu begegnen. Es muß lernen, Sicherheit nicht in seiner symbiotischen Anlehnung an andere Menschen, sondern durch seine eigene Fähigkeit zu finden, die Welt geistig, emotional und künstlerisch zu erfassen“ (Fromm 1960e IX, S. 412). Erst im Zusammenwirken mit dieser je neu zu erringenden Sicherheit des Heranwachsenden ist nach Fromm die Basis für soziale Verantwortung und gesellschaftliches Engagement gegeben, kann sich der „produktive Charakter“ (etwa im Unterschied zum „nichtproduktiv-autoritären Charakter“) entfalten (vgl. Fromm z. B. 1970b III, S. 462 ff.; die Begriffe „produktiv/nichtproduktiv“ sind bei Fromm nicht im Sinne ökonomischer Effizienz zu verstehen, sondern im Sinne eines „aus sich selbst heraus schöpferischen und auf den Mitmenschen bezogenen Tätigseins“; diese vorläufige Definition einer der zentralen Frommschen Kategorien wird in den Kapiteln des Teils C der Arbeit ausführlich diskutiert).

Ein solcher Lehrplan konnte somit nur begrenzt zu einer klaren säkularhumanistischen Profilbildung beitragen. Ein originär lebenskundlich-freidenkerischer - und das heißt in dieser Tradition immer auch ein emanzipatorischer - Charakter wurde so eher verwässert. Das weltanschauliche Profil war weitgehend beschränkt auf Wissenschaftlichkeit und die Ablehnung religiöser Letztbegründungen; der ethische Anspruch beschränkte sich weitgehend auf eine Moral der Pflichterfüllung gegenüber der Gemeinschaft. Ansonsten ähnelte der Stoffplan in weiten Zügen eher sach- und gesellschaftkundlicher oder auch naturwissenschaftlicher Unterrichtsvorschläge anderer Fächer aus der damaligen Zeit. Gleichwohl ist daran zu erinnern, dass selbst diese wenigen weltanschaulichen Pointierungen seinerzeit ausreichten, um im christlich-konservativen Lager einen Aufschrei des Entsetzens angesichts der staatlich alimentierten „Gottlosenpropaganda“ zu provozieren (vgl. *Neue Bildpost*, 18.10.1959, zit. in Schmidt 1995a, S. 56 f.).

Bei unserer kritischen Einschätzung ist allerdings zu berücksichtigen, dass viele der Schwächen sowohl des Stoffplanentwurfs von 1954, als auch des Bildungsplanes von 1956, wesentlich auch von den historischen Umständen verschuldet wurden. Denn neben den bereits erwähnten organisatorischen, finanziellen und personellen Schwierigkeiten war auch nahezu die gesamte intellektuelle Infrastruktur der weltlichen Schulbewegung zerstört. Dadurch war nicht zuletzt die Lehrplanentwicklung beschränkt auf das ehrenamtliche Engagement einiger weniger überlebender ehemaliger Lebenskundelehrer. Darüber hinaus war an eine staatliche bzw. universitäre Unterstützung (vergleichsweise in Form der theologischen Fakultäten oder dem Katechetischen Dienst zur Ausbildung evangelischer Religionslehrer) im Bereich der Lebenskunde schon wegen politischer Widerstände noch lange nicht zu denken.

Für unser Thema ist schließlich von besonderer Bedeutung, dass nicht zuletzt sozialpsychologische Ansätze, wie sie vor allem im Rahmen der frühen kritischen Theorie um Horkheimer und Erich Fromm in den dreißiger und vierziger Jahren entwickelt worden waren, in den fünfziger Jahren der Bundesrepublik Deutschland so gut wie noch keine Rolle spielten. Zwar waren Horkheimer und Adorno wieder aus ihrem amerikanischen Exil nach Frankfurt a. M. zurückgekehrt. Doch wurden ihre Schriften zu dieser Zeit noch wenig beachtet. Hinzu kam eine nun einsetzende - und im folgenden Teil der Arbeit noch näher zu beleuchtende - systematische Ausblendung des spezifischen Frommschen Ansatzes durch Horkheimer und Adorno selbst. Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass nahezu die gesamte psychoanalytische Elite aus Deutschland emigriert war und der absolute Schwerpunkt dieser

Bewegung sich nun in den USA befand. Sozialpsychologisches, oder gar psychoanalytisches Denken, zumal in ethischer und pädagogischer Absicht, konnte daher die wenigen überlebenden Lebenskundeprotagonisten im Berlin der fünfziger Jahre objektiv kaum erreichen (mehr zur Entwicklung der Kritischen Theorie und psychoanalytischen Bewegung vgl. das Kapitel zur Biographie Erich Fromms im Teil C.1. dieser Arbeit).

Die zentralen Schwächen der curricularen Grundlagen wurden von ihren Gegnern freilich schnell erkannt. So schätzte der Senator für Volksbildung, Prof. Dr. Tiburtius (CDU), in der bereits erwähnten Abgeordnetenhausdebatte vom März 1960 ein, dass „das, was da gedruckt ist“, zwar nicht gegen gängige ethische Ideale spräche. Aber, so formulierte er diplomatisch, es sei „vielleicht noch ein wenig blaß, ist nur ein Anfang, aber nichts Feindliches“ (Protokoll der 35. Sitzung vom 23. März 1960, S. 169).

Kritik kam aber auch aus den eigenen Reihen. So formulierte Curt Ganswindt, Vorsitzender der *Freireligiösen Gemeinde Berlins*, in einem zehneitigen Papier eine umfassende und kritisch-konstruktive Einschätzung (Ganswindt o. O./Berlin o. J./1955). Ganswindt klagte ein, dass vor allem die „gemeinsamen weitanschaulichen Ansichten deutlicher erkennbar“ sein müßten (ebd., S. 1). Da der Lehrplan „auch Nichtpädagogen“ für ihre Aufgabe schulen solle, sei eine „Lehrstoffangabe in Stichworten“ zudem nicht genügend (ebd. S. 3). So hielt er es u. a. für nötig, bereits in den ersten vier Schuljahren die Kinder mit den verschiedensten Schöpfungsmythen zu konfrontieren. Besonders kritisch schätzte er die Vorschläge für die oberen Klassen ein. So hielt er es für unabdingbar, die Schüler einerseits mit der vorchristlichen Ethik bekannt zu machen: „‘Nächstenliebe’ auch schon lange vorher gefordert: Konfutse, 3. Moses 19/18...“ (ebd. S. 2). Andererseits sollten ihnen die inhumanen Methoden bei der christlichen Missionierung nicht vorenthalten werden: „Ausbreitung religiöser Lehren mittels Gewalt und Terror..., Hexenverbrennungen, Machtstreben und Intoleranz..., Dogmenzwang gegen geistige Entwicklung. ‚Kopernikus, Giordano Bruno u. a.‘“ (ebd.). Für die 8. - 10. Klassen setzte er den Schwerpunkt auf naturwissenschaftliche sowie philosophisch-historische Kenntnisvermittlung (Kosmologie, Evolution, Entwicklung des Denkens bzw. der Erkenntnisfähigkeit, Religionskritik und Geschichte der freigeistigen Bewegung, vgl. ebd. S. 3 - 9). Weitere Ergänzungen machte er für das 10. Schuljahr zur Sexualerziehung (ebd. S. 10). In pädagogischer Hinsicht knüpfte Ganswindt an die entsprechenden Erfahrungen aus der Weimarer Zeit an und betonte: „Jede LKU-Klasse muß auch durch gemeinsame Ausflüge, Museumsbesuche usw., sowie durch gesellige Veranstaltungen zu einer echten Gemeinschaft verknüpft werden, ohne dabei die Schulgemeinschaft zu stören. Die am LKU teilnehmenden Kinder sollen vielmehr auch mit anderen Schulkameraden Freundschaft halten“ (ebd. S. 3). Daran anknüpfend plädierte er bei aller Religionskritik für eine Erziehung zur Toleranz, die er vor allem soziobiologisch begründete. Denn auch die „geistig-seelischen Eigenarten anderer Menschen, Neigungen und Ansichten, ihre Gesinnungen und religiösen Vorstellungen“ seien durch ihre „Erbanlagen und persönlichen Erfahrungen, durch ihre Erziehung und ihre Lebensumstände (Umwelteinflüsse) geprägt“. Selbst unser ‚Gewissen‘ sei „nur eine Art Echo unserer Erbanlagen und Erziehung, unserer Fähigkeit zur Logik und Selbstkritik“ (ebd. S. 9).

Diese Einschätzung basiert auf einem marxistisch inspirierten gesellschaftskritischen Ansatz. Es ist daran zu erinnern, dass eine solche Perspektive für den lebenskundlichen Unterricht der Berliner *Freireligiösen Gemeinde* bereits zu Beginn unseres Jahrhunderts charakteristisch war. Gleichzeitig deutet er auf eine sozialpsychologische Sichtweise hin, wie sie erst in den Rahmenplänen der neunziger Jahre (vgl. z. B. Humanistischer Verband Deutschlands/Hrsg. 1993a) wieder aufgegriffen und insbesondere in „Bausteine einer Didaktik des Lebenskunde-Unterrichts“ (vgl. Schulz-Hageleit 1994a) unter dem Begriff der „Gewissensbildung“ vertieft

wurde. Der Gewissensbegriff war und ist in freidenkerischen und rationalistischen Kreisen jedoch umstritten, vor allem aufgrund seiner christlichen Prägung in Form des „schlechten Gewissens“ - ein Begriff, der wiederum letztendlich auf die christliche Erbsündentheorie zurückgeführt werden kann. Erich Fromm knüpfte ebenfalls am Gewissensbegriff an, stellte ihn in einen soziobiologischen Zusammenhang und unterschied schließlich zwischen dem positiv gemeinten „humanistischen Gewissen“ und einem für die menschliche Entwicklung abträglichen „autoritären Gewissen“ (vgl. Fromm 1947a II, S. 92 – 109). „Gewissen“ und „Gewissensbildung“ werden daher in späteren Abschnitten in Verbindung mit dem Frommschen Ansatz erneut aufgegriffen und vertieft diskutiert.

Inwieweit diese sehr pointierten Vorschläge und Überlegungen Ganswindts in die Arbeit der Lebenskundelehrkräfte einfließen, kann aufgrund der derzeit zur Verfügung stehenden Materialien nicht eingeschätzt werden. Vor dem Hintergrund der in den frühen sechziger Jahren einsetzenden verbandspolitischen Auseinandersetzungen ist jedoch davon auszugehen, dass sich ihre Wirkung im Wesentlichen auf den kleinen Kreis von Lehrkräften aus den Reihen der *Freireligiösen Gemeinde* beschränkt haben dürfte.