

## **Horst Groschopp**

# **Humanismus und Ethikunterricht**

## **25 Thesen**

### *Vorbemerkung*

Im Folgenden geht es um Fragen der letztlich politischen Konzeptionsbildung, nicht um didaktische und inhaltliche Fragen eines pluralistisch verfassten Ethikunterrichts. Wie sollten säkulare Verbände, wie sollte der HVD, in Fragen des Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterrichts handeln? Die vorliegende Ausarbeitung geht dabei von Überlegungen aus, die besonders auf die besondere Situation in Berlin reagieren. Hier ist Ethikunterricht Pflichtfach für alle Schüler ab 7. Klasse. Zusätzlich gibt es einen freiwilligen Religions- und Weltanschauungsunterricht in Verantwortung der Religionsgesellschaften und Weltanschauungsgemeinschaften.

Der Humanismusunterricht (*Humanistische Lebenskunde*<sup>1</sup>) des *Humanistischen Verbandes Deutschlands, Landesverband Berlin* (HVD) ist mit 50.000 Kindern gut besucht und Lehrkräfte werden aus- und fortgebildet. Der HVD ist der einzige Anbieter einer Weltanschauung an Berliner Schulen.

Auch im Land Brandenburg gibt es Lebenskunde (und LER) und in einigen Bundesländern haben HVD-Verbände Anträge auf Erteilung eines Weltanschauungsunterrichts gestellt und nach den Landesverfassungen wird dies auf „ordentliches Lehrfach“ nach Art. 7 Abs. 3 GG Satz 1 hinauslaufen. Jedenfalls deutet sich eine bunte Gemengelage an und Entscheidungen werden nötig.

Aus dieser Konstellation erwächst nicht nur ein schulpolitisches, sondern ein grundsätzliches strategisches Problem offenbart sich an einem Beispiel, das sich auch in anderen Bereichen des humanistischen Handelns stellt (Schulen, Kitas, Hospize, Sozialdienste usw.). Es ist dies die Frage nach dem Verhältnis von säkularen öffentlichen Angeboten allgemein (öffentliche Schulen, Kitas, Hospize, Sozialdienste usw.) zu den öffentlichen Angeboten durch weltanschauliche (z. B. humanistische) bzw. religiös orientierte Angebote (christliche, jüdische, muslimische usw.). Was ist zu was alternativ? Auf was sollten die Säkularen, sollte der HVD, vorrangig setzen?

Die Frage, um die es geht, stellt sich im sensiblen Bildungsbereich auf besonders dramatische Weise. Thomas Heinrichs hat das Problem auf der Rechtspolitischen Konferenz der *Humanistischen Akademie Deutschland* im September 2009 wie folgt zugespitzt:

---

<sup>1</sup> Vgl. *Lebenskunde*. Hrsg. von der Humanistischen Akademie Berlin. Berlin 2001 (= *humanismus aktuell*, H. 8; im Folgenden ha; diese Ausgabe ist online kostenfrei erhältlich unter [http://www.humanistische-akademie-berlin.de/sites/humanistische-akademie.de/files/medien/pdfs/hh\\_heft\\_08\\_2001\\_final.pdf](http://www.humanistische-akademie-berlin.de/sites/humanistische-akademie.de/files/medien/pdfs/hh_heft_08_2001_final.pdf)). – Horst Groschopp: *Lebenskunde, Humanistische; Lebenskunde, historisch; Deutscher Bund für weltliche Schule und Moralunterricht; Penzig, Rudolph, Dr. (1855-1931)*. In: *Lexikon der Religionspädagogik*, hrsg. von Norbert Mette u. Folkert Rickers, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 317-318, 1167-1170, 1481-1483; dort auch Eckhard Müller über „Weltliche Schulen“, Sp. 2201-2203. – Horst Groschopp u. Michael Schmidt: *Lebenskunde – die vernachlässigte Alternative. Zwei Beiträge zur Geschichte eines Schulfaches*. Dortmund 1995 (Zur Theorie und Praxis humanistischer Erziehung).

„Der HVD sieht den Lebenskundeunterricht nicht in einer Konkurrenz zu der Einrichtung eines integrativen, wertbildenden Unterrichts im Rahmen staatlicher Fächer wie Ethik oder (Lebengestaltung, Ethik, Religionskunde; LER), soweit ein solcher Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage und religiös-weltanschaulich ausgewogen erfolge. Diese Auffassung ist jedoch sachlich falsch. Ein wissenschaftlicher, religiös-weltanschauliche neutraler Unterricht kann keine bestimmten Werte und Normen vermitteln, sondern höchstens abstrakt-reflektierend über die Werte und Normen von anderen berichten. Das wäre ein Philosophie- oder religionsgeschichtlicher Unterricht. Sobald den Schülern Normen und Werte vermittelt werden sollen, was in diesen integrativ-wertbildenden Fächern offensichtlich der Fall ist, müssen zunächst zu vermittelnde Werte und Normen ausgewählt werden. Das ist jedoch nicht weltanschaulich neutral möglich.“<sup>2</sup>

Wenn dies aber der Fall ist, dann ist auch ordentlicher Ethikunterricht nicht konfessionsfrei im allgemeinen Wortsinn von „bekenntnisfrei“, sondern folgt kulturellen Werturteilen, die sich historisch gebildet haben. Die Ethiken in Deutschland sind dabei sehr stark humanistisch, wenn Werte und Normen gelehrt werden – und eben nicht die „Zehn Gebote“ oder Koranvorschriften.

Was unterscheidet also Humanistische Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht des HVD von jedem Religionsunterricht auf der einen und von jedem Ethik-Unterricht auf der andren Seite? Was aber ist strukturell oder gar inhaltlich gleich? Wo also genügt „Humanismus light“ (wie es Michael Schmidt-Salomon 2005 formuliert hat<sup>3</sup>) und wohin gehört ein bekennender Humanismus – und was sind seine Aussagen und Forderungen? Welche davon kommen, die Menschen- und Bürgerrechte konstituierend und darauf aufbauend, als Grundpositionen im Ethikunterricht und (wie anders) im Lebenskunde- oder gar im Religionsunterricht vor?

---

<sup>2</sup> Thomas Heinrichs: Die rechtliche Stellung der säkularen Weltanschauungsgemeinschaften. In: Konfessionsfreie und Verfassungsrecht, hrsg. von Horst Groschopp, Aschaffenburg 2010 (erscheint in: Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Deutschland, Bd. 3, Aschaffenburg 2010).

<sup>3</sup> Vgl. Michael Schmidt-Salomon: „Irgendwie sind wir doch alle Humanisten ...“. In: Umworbene „dritte Konfession“, Befunde über die Konfessionsfreien in Deutschland, hrsg. von Horst Groschopp i. A. der Humanistischen Akademie Berlin, Berlin 2006, S. 83ff (= ha, H. 18).

Die folgenden Thesen können und wollen auf diese Fragen keine Antworten geben, schon weil Analysen fehlen. Aber einige mögliche Antworten sollen – auch durch Vereinfachung – vielleicht klarer werden.

## Thesen

### 1.

Unter Humanismus wird heute im Allgemeinen (in einem Satz ausgedrückt) eine historisch gewordene Kulturauffassung von „Barmherzigkeit“ und „Menschlichkeit“ verstanden, die weltanschauliche Richtungen bündelt, die mit einem rationalen und historischen Herangehen Würde definieren, damit verbundene Fragen anthropozentrisch beantworten (nicht anthropozentristisch) und die ohne Transzendenzbezug auskommen.<sup>4</sup>

### 2.

Ethik ist eine philosophische Disziplin, die sich mit der Sittlichkeit beschäftigt.<sup>5</sup> Sie hat ihren Ursprung in der antiken Philosophie. Ethikunterricht wird in Deutschland zunächst (in Philanthropischen Anstalten des späten 18. Jh., z. B. Johann Bernhard Basedow<sup>6</sup>) als „Sittenlehre“ (auf religiöser Grundlage) gedacht. Er wurde in praktisch-politischen Vorschlägen der „Kulturethiker“ im anglo-amerikanischen und deutschen Sprachraum gegen Ende des 19. Jh. als „Moralunterricht“ auf „allgemeinen sittlichen Grundlagen“ konzipiert (z. B. von Felix Adler und Friedrich Wilhelm Foerster, bei diesem wird 1904 erstmals das Wort „Lebenskunde“ benutzt).

---

<sup>4</sup> Vgl. Humanismusperspektiven. Hrsg. von Horst Groschopp. Aschaffenburg 2010.

<sup>5</sup> Vgl. Cicero: De fato 1: „philosophia moralis“.

<sup>6</sup> Der „Philantropische Lektionsplan“ aus dem Jahre 1782 sah „Sittenlehre“ neben dem Unterricht in Religion vor. In seinem „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ (1770) forderte Basedow als erster weltliche Schulen als Simultan- oder Gemeinschaftsschulen unter staatlicher Oberaufsicht, in der Schüler verschiedener Konfessionen gemeinsam unterrichtet werden. – Zu Basedows Pädagogik vgl. Jürgen Overhoff: „... aber mit Lust!“ Das Lernen als Kinderspiel. In: DIE ZEIT 16/2003, <http://www.zeit.de/2003/16/A-Basedow> (Zugriff am 3.6.2010).

Philosophisch ist diese Konzeption eines Ethikunterrichts besonders an Immanuel Kant und den Neukantianern (v. a. Friedrich Jodl) orientiert. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts emanzipierte sich das Ethikfach vom Religionsunterricht – auch wenn bis heute einige (auch personelle) Verwicklungen prägend sind.

### 3.

Ethikunterricht in öffentlichen Schulen ist grundsätzlich säkular, auch wenn in ihm verweltlichte Wertvorstellungen vor allem der christlichen Religion vorkommen. Dieser Einfluss ist nicht nur am Vorkommen bestimmter Themen oder Schwerpunktsetzungen ablesbar. Das ist vor allem Lernstoffen wie Religionen allgemein und Ritualen speziell sowie Problematisierungen von Säkularisationsvorgängen bei Vernachlässigung von Religionskritik festzustellen. Das kommt v. a. bei der Behandlung bestimmter ethischer Fragen zum Ausdruck, bei denen schon mit den Begriffen christlich Ethisches gesetzt wird: Schuld, Sühne, Vergeltung, Vergebung ...

### 4.

Ethikunterricht ist eine Errungenschaft von Aufklärung und Humanismus und wurde (wird) bis in die jüngste Zeit immer gegen die Kirchen errungen und verteidigt, die nach wie vor auf ihrer Wahrheit beharren, dass ohne Gott / ohne Religion keine Ethik und Moral möglich seien.

Für die Anhängerschaft des Humanismus ist Ethik (oder, wie die Fächer länderspezifisch heißen, *Werte und Normen*, *Philosophieren mit Kindern* / *Philosophie*, *Lebensgestaltung* / *Ethik* / *Religionskunde* [LER] usw.) ganz grundsätzlich kein „Ersatzfach“ für Religion. Dieses Bildungsangebot ist – streng genommen – kein „Alternativfach“ zum Religionsunterricht. Wirklich alternativ wäre nicht-religiöse Unterweisung, wie sie „Lebenskunde“ darstellt. Ethikunterricht ist nach dieser Auffassung ein integratives Schulfach für alle Kinder. Eine Befreiung sollte nicht möglich sein.

Religionsunterricht ist lt. Art. 7, Abs. 3 GG ein ordentliches Lehrfach und wird vom Staat (mit den Ausnahmen, die Art. 141 GG bestimmt) für die Kinder der jeweiligen Religionsanhängerschaft vom Staat, aber in „Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der jeweiligen Religionsgesellschaften angeboten. Parallel dazu sollte es, wo Religionen angeboten werden, gleichberechtigt dazu auch Weltanschauungsunterricht entsprechender Gemeinschaften geben, z. B. Lebenskunde des HVD – dies alles nach den jeweiligen landesgesetzlichen Regeln. Humanismus-Unterricht wäre hier eine Al-

ternative zum (z. B.) katholischen, evangelischen, islamischen, jüdischen ... Religionsunterricht, aber nicht zum Ethikunterricht. Dort, wo Ethik nicht pflichtig ist, wäre Lebenskunde nicht ergänzend, sondern ebenfalls als ordentliches Lehrfach einzurichten. Entsprechende Anträge laufen. Die ganze Struktur kommt in Bewegung und wird stärker als bisher politischer wie theoretischer Gegenstand.

#### 5.

Historisch gesehen nimmt diese Entwicklung ihren Ausgang damit, wie schon These 3 angedeutet, dass Freidenker und Freireligiöse für ihre „Dissidentenkinder“ einen eigenen Weltanschauungsunterricht (zur Vorbereitung auf die „Jugendweißen“) außerhalb der Schulen anbieten und eine Befreiung vom Religionsunterricht wollen. Beide Bestrebungen werden polizeilich verfolgt und unterdrückt.

Es sind schließlich die „Humanistengemeinden“ (1887-1892), dann die *Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur* (gegr. 1892) und schließlich der *Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht* (1901-1920), die erstmals einen reformpädagogisch und humanistisch motivierten „Moralunterricht“ konzipieren in ein Bündel von politischen und pädagogischen einbinden. Auch hierauf erfolgt massiver kirchlicher Widerstand. Dennoch entstanden mit Hilfe namhafter Philosophen zwischen 1890 und 1933 Anfänge einer Ethik für Kinder, während parallel dazu der Weltanschauungsunterricht in den freidenkerischen und freireligiösen Gemeinden ausgebaut wurde. All dies ist noch nicht historisch aufgearbeitet. Diese Aktivitäten wurden unter verschiedenen Begriffen diskutiert, darunter dem der „Lebenskunde“ bzw. der „Lebens- und Religionskunde“.<sup>7</sup>

#### 6.

Ein zweiter Strang der Bestrebungen einer Alternative zum Religionsunterricht für „Dissidentenkinder“ (wie die Kinder von Konfessionsfreien bis 1936 hießen) war der Weltanschauungsunterricht in Freireligiösen Gemeinden und Freidenkerverbänden, meist mit der Forderung nach einer Befreiung

---

<sup>7</sup> In den Debatten, in denen z. B. der Begriff Lebenskunde zwischen 1910 und 1930 benutzt wurde, überschneiden sich mehrere praktische Versuche und theoretische Diskurse: 1. Reform des Religionsunterrichts, 2. Errichtung weltlicher Schulen, 3. reformpädagogische Erneuerung des Schulwesens insgesamt, 4. Moralunterricht, 5. Bürgerkunde (auch Staatsbürgerkunde), 6. „Evangelische Lebenskunde“ und 7. übergreifende politische oder weltanschaulich-religiöse Interessenartikulationen.

dieser Kinder vom obligatorischen Religionsunterricht verbunden, teils in Vorbereitung auf die Jugendweihen. Für diesen Unterricht gab es unterschiedliche Benennungen (Freireligiöser Unterricht, Lebenskunde u. a.), dies schon wegen der häufigen personellen Identität der Protagonisten in beiden Strömungen.

#### 7.

Die Weimarer Reichsverfassung schaffte den pflichtigen Religionsunterricht ab. Da es aber zu keinem Reichsschulgesetz kam, das Schulwesen nicht konsequent von kirchlichen Bindungen befreit wurde und „weltliche“ (bekenntnisfreie) Schulen nur regional eingerichtet werden konnten, kam es zwar in einigen Bundesländern zur Einführung von Ethikfächern (teilweise unter dem Namen „Lebenskunde“), aber nicht zu einer generellen Lösung.

„Weltliche Schulen“ entstanden besonders in Preußen und hießen offiziell „Sammelschulen“. Es wurden diejenigen Schüler an extra Schulen gesammelt, die von ihren Eltern vom Religionsunterricht abgemeldet waren. Freidenker versuchten nun ihrerseits, eine stärkere Orientierung an der sozialistischen Weltanschauung durchzusetzen, was nur punktuell gelang. Zugleich gab es marginale Versuche, diese Fächer völkisch zu gestalten. Der Hauptstrom ging aber in Richtung „Lebenskunde“ als Ethik- und Religionskunde-fach.

#### 8.

Vorläufer „Humanistischer Schulen“ entstanden besonders nach dem Scheitern des Reichsschulgesetzes 1928. Es kam verstärkt zu Neugründungen von „weltlichen Schulen“ als (private) „Freie Schulgemeinden“, für die günstigere Bedingungen, aber auch andere Konzepte vorlagen als für die öffentlichen bekenntnisfreien Schulen. Sie wurden befördert vor allem vom *Bund Freier Schulgesellschaften*, der sich links von der Sozialdemokratie und im Bündnis mit Freidenkern zu profilierte. „Lebenskunde“ war hier in der Regel kein Bekenntnis förderndes Weltanschauungsfach, sondern ein generelles Prinzip und eine weltanschauliche Grundlage für Inhalt und Methoden allen Unterrichts.



**9.**

Der Nationalsozialismus machte den Religionsunterricht wieder obligatorisch, mit einigen wenigen Ausnahmen (z. B. „Lebenskunde“ der „Ludendorfer“). Er schaffte Ethikunterrichtungen wieder ab, unterdrückte freien Weltanschauungsunterricht und führte unter dem Namen „Lebenskunde“ Rassenlehre als Teil des Biologieunterrichts ein.

**10.**

Nach 1945 nahm die Entwicklung des Religions- und Weltanschauungsunterrichts und der ethischen Fächer zunächst in den vier Besatzungszonen und dann in den beiden deutschen Staaten und wiederum unterschiedlich in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik unterschiedliche Verläufe. In der DDR etablierte sich das Fach „Staatsbürgerkunde“, an dessen frühem Konzept Sozialdemokraten (nun in der SED) führend beteiligt waren, die in der Weimarer Republik „Lebenskunde“ gefördert hatten. Hinsichtlich der allgemein-ethischen bzw. der spezifisch-lebenskundlichen Elemente im Ideologiefach „Staatsbürgerkunde“ fehlt jede Analyse.

**11.**

Die Entwicklung in der Bundesrepublik ist vor allem durch zwei Vorgänge markiert:

Zum einen knüpften besonders freireligiöse Verbände an ihre in der Weimarer Republik erworbenen Rechte wieder an und erhielten die Möglichkeit, für die Kinder ihrer Mitglieder einen eigenen Unterricht anzubieten, teils unter der Bezeichnung „Lebenskunde“. Doch entwickelten sich die Teilnahme an solchem Unterricht und Mitgliedschaft in solchen Organisationen rückläufig.

Eine andere Tendenz beförderte den Ethikunterricht (unter verschiedenen Namen) als „Ersatzfach“ für Religion, verzichtete auf einen eigenen freigeistigen Unterricht und hoffte vergeblich auf eigenen Einfluss auf dieses Fach. Der Staat behandelte Ethik aber stiefmütterlich. Zugleich beeinflussten Kirchenvertreter zunehmend die Inhalte und stellten die Lehrer oder bildeten sie aus.

Eine größere gesellschaftspolitische Debatte über Ethikunterricht blieb bis heute weitgehend aus, wird vom Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) im Land Brandenburg, dem Ethik-Klageverfahren von Johannes Neumann für seinen Sohn in Baden-Württemberg und dem Berliner Streit für und gegen „Pro Reli“ bzw. „Pro Ethik“ abgesehen.



## 12.

Anders verlief die Entwicklung in Westberlin. Deren Ergebnisse wirken nun in der Gegenwart auf die gesamtdeutsche Debatte mit einer besonderen Variante. 1953 versuchte ein Arbeitskreis ehemaliger Lehrer des Faches, die Lebenskunde in Westberlin wieder einzuführen, allerdings nicht als Weltanschauungsunterricht, sondern als Lebens- und Religionskunde. 1956 arbeitete der spätere Rechtsträger des Humanistischen Lebenskundeunterrichts, der *Deutsche Freidenkerverband, Sitz Berlin*, heute *Humanistischer Verband Deutschlands, Landesverband Berlin*, dafür einen Lehrplan aus.

Im April 1959 fiel die bis heute gültige Entscheidung des Berliner Senats, die Durchführung und Finanzierung des Lebenskundeunterrichts nach den (zunächst im Prinzip) gleichen Grundsätzen zu regeln wie den Religionsunterricht der Kirchen. Um den Unterschied dazu und zu einer neutralen Unterweisung in Ethik und Religionskunde zu unterscheiden, begann im Oktober 1959 ein freidenkerischer Weltanschauungsunterricht.

Das Fach wurde 1963 wegen mangelnder Zahl der Klassen wieder eingestellt, aber 1980 erneut beantragt, 1982 mit einem Schulversuch begonnen und 1984 endgültig zugelassen. Das Fach wird derzeit von etwa 50.000 Kindern besucht, die zwischen mehreren Religionen, Lebenskunde oder gar nichts entscheiden können bzw. deren Eltern so entscheiden, wenn die Kinder noch nicht religionsmündig sind.

## 13.

Lebenskunde ist heute humanistischer Weltanschauungsunterricht. Er will kein „neutraler“ schulischer Ethik- oder LER-Unterricht sein, steht aber nicht in Gegnerschaft, sondern in demokratischer Konkurrenz zu katholischem, evangelischem, islamischen und jüdischem Religionsunterricht (wobei letzterer nicht an öffentlichen Schulen stattfindet).

Besonders wegen der Probleme mit islamischen Migranten, aber auch wegen einer allgemein geforderten Wertevermittlung und wegen schulorganisatorischer Fragen wurde 2006/07 ein verbindliches Ethikfach ab 7. Klasse eingeführt, aber der Religions- und Weltanschauungsunterricht in seiner bisherigen freiwilligen Gestalt belassen und damit zu einem zusätzlichen Fach.

Deshalb, wegen der bundespolitischen Beispielsetzung, des weiteren Rückganges kirchlichen Einflusses auf die Wertebildung an Schulen und wegen möglicher Auswirkungen auf den Religionsunterricht allgemein (Gefahr der Marginalisierung), strengten beide Kirchen (dann verlorene Klagen) an und unterstützten eine Volksabstimmung, bei der „Pro Reli“ mit demütigendem Ergebnis unterlag.

#### 14.

Seit dem Sieg von „Pro Ethik“ wird die Notwendigkeit eines größeren religionskundlichen Anteils im Lehrplan unzulässigerweise verknüpft mit Fragen und Anteilen des Religionsunterrichts im Ethikfach. Das Problem, inwiefern Humanismus Teil / Bestandteil der Bildung in genau diesem Fach ebenfalls ist, wird derzeit ungenügend beachtet. Moderne Ethik enthält zwar viele humanistische Positionen, ist aber keinesfalls a priori humanistisch. Sie hat Elemente des Humanismus in sich durchaus in der Hinsicht, dass Humanität und Menschenwürde in unser Rechts- und Kultursystem überhaupt eingegangen sind (zu unserer Kultur gehören). Humanismus in einem bekennenden Sinne, der also ohne religiöse Weltdeutungen auskommt und die Autonomie jedes Individuums betont, ist in Ethiken nicht explizit enthalten, auch nicht (jedenfalls nicht wesentlich) im realen Ethikunterricht (in Berlin und anderswo).

Die Geschichte des Brandenburger Rahmenplans LER von 2004 für die Sekundarstufe I ist hier lehrreich, weil nun (2008) neben den „Exkursen“ zum Christentum, Judentum, Islam und Buddhismus auch einer zu „humanistischen Weltanschauungen“ ergänzend vorgesehen ist, sogar mit einem Punkt „6. Weltanschauungsgemeinschaften und ihre Aktivitäten“. Doch mangelt es nach wie vor an einer komplexeren und konkreteren Darstellungen eines bekennenden modernen Humanismus und dessen Prinzipien

(Camus und Sartre bilden sozusagen die Endstation). Kommt bei allen drei großen monotheistischen Religionen der Punkt „Verständnis vom Menschen“ vor, so fehlt ausgerechnet dieser bei den (nur in der Mehrzahl vorkommenden) „humanistischen Weltanschauungen“ (in Klammern gesetzt). Es geht also nicht um Humanismus, sondern um „verschiedene geistesgeschichtliche Entwicklungen und Vorstellungen“.

15.

Erst unlängst hat das Bremer Verwaltungsgericht in einem für den HVD positiven Urteil betont (Verwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen vom 25.2.2010; Az: 1 K 1209/09, es ging um den Antrag auf Genehmigung einer Humanistischen Schule<sup>8</sup>), dass der Humanismus eine eigene Weltanschauung ist. Zwar durchdringe Humanismus heute die gesamte Gesellschaft, doch das heiße nicht, dass eine Weltanschauung, nur weil sie sich durchgesetzt habe, keine Weltanschauung mehr sei, wie sie der HVD vertrete.

Das Portal der *WELT* fasste am 7. April 2010 unter der Überschrift „*Privatschulallergie*“ in Bremen den Kern des dortigen Urteils wie folgt zusammen: „Die Bremer Behörde zweifelte aber bis dato, ob der Humanismus überhaupt eine eigene Weltanschauung sei. Er durchdringe doch heute die gesamte Gesellschaft und alle Bremer Schulen. Doch das Gericht sah das anders: Wieso soll eine Weltanschauung, nur weil sie sich durchgesetzt hat, keine Weltanschauung mehr sein?“

Es wird hier – und dies entspricht den Gegebenheiten – zwischen einem allgemeinen und gesellschaftlich vorherrschenden Humanismus und einem speziellen und gemeinschaftlich organisierten Humanismus unterschieden, was auch dem Fach Lebenskunde (wie anderen humanistisch-praktischen Projekten) Fragen zur Präzisierung des Humanismusverstndnisses stellt.

Dennoch gilt doch aber, dass das Christentum sowohl als Kirche, wovon es jeweils wiederum mehrere Varianten gibt, als auch als Nicht-Kirche existiert, dass es christliche Wertvorstellungen gibt, die mit kirchlicher Lehrautorität vertreten werden in und von den jeweiligen Kirchen, und dass es christliche Wertvorstellungen gibt, die säkularisiert sind oder in großen Formenreichtum in der Bevölkerung geglaubt werden.

---

<sup>8</sup> Die Bremer Landesregierung ist Ende Mai in Berufung gegangen. Sie bestreitet in ihren Begründungen so ziemlich alles, was den HVD ausmacht, ob er eine Weltanschauung hat, ob er diese organisiert und sich dabei wie eine Religion benimmt. Das Land Bremen verlangt, dass eine Weltanschauung im Grundsatz von einer ähnlichen Geschlossenheit sein müsse wie eine Religion. Die Weltanschauung des HVD habe auch einen Ausschließlichkeitsanspruch. Zudem müssten ihre Vertreter deren Prägekraft aktuell nachweisen.

Daraus folgt die vom Bremer Gericht als Selbstverständlichkeit angenommene Unterscheidung zwischen einem allgemeinen und gesellschaftlich breit vorkommenden Humanismus und einem speziellen und gemeinschaftlich organisierten Humanismus, der parallel zu einem allgemeinen und einem evangelischen, katholischen usw. Christentum „lebt“ und von den Organisierten gepflegt wird.

**16.**

Der HVD ist eine Weltanschauungsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes (Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 7 WRV). Alle neuere Rechtsliteratur bestätigt die Gleichbehandlung von Religionsgesellschaften mit Weltanschauungsgemeinschaften:

„Von den fünf großen Grundgesetzkommentaren (Maunz/Dürig, von Mangoldt/Klein/Starck, Umbach/Clemens, Berliner Kommentar, von Münch/Kunig) vertritt in den derzeit aktuellen Auflagen nur noch von Münch/Kunig die Auffassung, dass Artikel 140 GG i.V.m. Artikel 137 Abs. 7 WRV nicht als eine Art Generalklausel der Gleichstellung zu verstehen sei und daher nur an den Stellen, an denen die Weltanschauungsgemeinschaften ausdrücklich erwähnt werden, diese auch den Religionen gleichgestellt wären. Relevant ist diese Diskussion z. B. bei der Frage des schulischen Religionsunterrichts, den Art. 7 GG, der den Bekenntnisunterricht als ordentliches Schulfach – mit der Ausnahme nach Art. 141 GG – festschreibt, aber die Weltanschauungsgemeinschaften nicht erwähnt.“<sup>9</sup>

Es ist also davon auszugehen, dass sich die allgemeine Auslegung im Sinne der Gleichbehandlung auch auf Art. 7 GG ausdehnen wird – schon wegen der Gleichbehandlung der Muslime beim Islamunterricht.

**17.**

„Wenn Weltanschauungsgemeinschaften sagen, dass sie gleichbehandelt sein wollen, dann müssen sie auch ihre einmaligen oder mit den Kirchen vergleichbaren Leistungen für das (demokratische) Staatswesen darlegen. ... Abgesehen von formal möglichen und gemeinnützigen Leistungen für die Gesellschaft, die förmlich gewollte Gleichstellung setzt unabhängig davon voraus, dass die Bedingung ‘gemeinschaftliche Pflege einer Weltanschauung’ erfüllt sein muss. Ohne diese ist alles andere nichts (in Sinne einer Anwendung von Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 7 WRV). ... Die Anerkennung

---

<sup>9</sup> Heinrichs: Die rechtliche Stellung. In: Konfessionsfreie und Verfassungsrecht.

als Gemeinschaft der Weltanschauungspflege – insofern dieser Status beansprucht wird – setzt das Vorhandensein einer Weltanschauung nicht allein in dem Sinne voraus, dass sie pragmatisch nötig wäre, um die 'Pflegerichtlinien' formal zu erfüllen. Sie ist vielmehr die unhinterfragte Grundvoraussetzung überhaupt, nämlich die tatsächliche 'Gewähr der Ernsthaftigkeit'.<sup>10</sup>

Die in der Verfassung genannte Voraussetzung dafür, die „Pflege einer Weltanschauung“, verpflichtet den HVD sogar, diesen Nachweis zu erbringen. „Lebenskunde“ z. B. ist Humanismusunterricht in diesem Sinne und in Parallele zum Religionsunterricht. Dieser Unterricht ist eine spezielle, eine humanistische Ethik (aber wie Religion, so reicht auch Humanismus über Ethik hinaus).

**18.**

Wenn also Religionen (in der Mehrzahl, denn es kann sich ja nicht nur um die beiden christlichen Religionen handeln) auch künftig – wie wohl zu erwarten ist – im Ethikunterricht und in der Ausbildung von Ethiklehrern stark behandelt bzw. Kirchen sogar partnerschaftlich verankert werden, so ergibt sich schon streng juristisch auch in diesem Fall eine Gleichbehandlung des Humanismus. Der Gefahr einer Nicht-Pluralität des Ethikunterrichts ist geboten zu begegnen. Man kann nun eine „neutrale“ Ethik fordern. Aber was soll das sein? Deshalb ist es wohl angebracht, mehr Verankerungen (zumindest Beachtung) humanistischer Überzeugungen zu verlangen.

**19.**

Dieser Einbezug von Humanismus hat, hier erneut zunächst nur verfassungsrechtlich gesehen, in einem doppelten Sinn zu erfolgen:

a) Wenn der religionskundliche Anteil im Ethikunterricht steigt, muss auch der „humanismuskundliche“ Teil („Humanistik“) vergrößert werden, z. B. durch kindgerechte Lehren über Theorien und die Geschichte des Humanismus, von den griechisch-römischen „humanitas“-Lehren (Würde, Barmherzigkeit, Menschenfreundlichkeit, Milde, Bildung ...) über die Vorstellungen und Grenzen des „freien Willens“ und über die „Menschenwürde“ seit Pico

---

<sup>10</sup> Horst Groschopp: Konfessionsfreie und Weltanschauungspflege. In: Konfessionsfreie und Verfassungsrecht, hrsg. von Horst Groschopp, erscheint Aschaffenburg 2010 (III. Quartal), Schriftenreihe der Humanistischen Akademie Deutschland, Bd. 3).

della Mirandola (Renaissance) bis zu neueren humanistischen Ethiken und Philosophien sowie naturalistischen und anderen Ethiken.

Schon in Ciceros *de officiis* (also vor dem Christentum) finden sich moderne und mit Kindern diskutierbare Wertvorstellungen wie Hochherzigkeit, Freundlichkeit, Wohltätigkeit, Liberalität, Gerechtigkeit, nützliche Tätigkeit ... Auch käme es sogar darauf an, gerade in Bezug auf Migranten, Humanismus im arabischen Raum mehr und besser zu behandeln (Ibn Ruschd u. a.).

b) Humanismus ist ein weltanschauliches Bekenntnis der Wahrheit<sup>11</sup> menschlicher Autonomie auf der Basis solcher Prinzipien wie Individualität, Selbstbestimmung, Weltlichkeit, Solidarität, Toleranz und Kritikfähigkeit. Diese Prinzipien liegen einer allgemeinen Ethik nicht per se zugrunde, ganz abgesehen von den Interpretationen. Die Ableitungen und Begründungen dieser Prinzipien stehen durchaus religiösen Prinzipien gegenüber.

## 20.

Es gilt anzuerkennen, dass bestimmte in Ethiken verhandelte Wahrheiten nicht kompatibel sind. Dazu ein Beispiel: Wenn im Ethikunterricht die „Zehn Gebote“ behandelt werden sollten, dann ist von humanistischen Positionen aus klarzustellen,

---

<sup>11</sup> Man kann sich nur zu etwas bekennen, das man für wahr hält. Selbstverständlich sind Religionen und Weltanschauungen auch hier vergleichbar (nicht gleich!). – Zur Historizität und Relativität von Wahrheiten dieser Qualität zwei Zitate, die belegen sollen, was gemeint ist. – Vgl. Paul Veyne: *Als unsere Welt christlich wurde. Aufstieg einer Sekte zur Weltmacht*. München 2008, S.42: „Diese Wahrheitsfrage [welches ist die wahre Religion, H. G.] mag uns selbstverständlich vorkommen, als eine Frage, die sich immer und überall spontan aufdrängt, doch im Laufe der Jahrhunderte war das keineswegs der Fall. ... Die Wahrheitsfrage ist weniger zwingend, als man glaubt. Wir fragen uns nicht immer, bei jedem Thema, ob eine Sache wahr ist. ... [W]ürde jedermann sich der Wahrheitsfrage stellen, dann müsste zumindest eine Minderheit überrascht feststellen, dass sie der Gegenstand ihres postulierten Glaubens völlig kalt lässt.“ – Max Weber: *Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis* (1904). In: Max Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1922, S. 154: „Weltanschauungen‘ [können] niemals Produkt fortschreitenden Erfahrungswissens sein ..., und daß also die höchsten Ideale, die uns am mächtigsten bewegen, für alle Zeit nur im Kampf mit anderen Idealen sich auswirken, die anderen ebenso heilig sind, wie uns die unseren.“

- a) dass die humanistische Weltanschauung zwar kein Credo kennt, aber dagegen ihre Wahrheit geltend macht, dass diese Gebote nur für diejenigen Christen gelten können, die daran glauben wollen, dass deren Wahrheit nicht universell gesetzt werden kann, auch wenn Missionierung dies vorsieht
- b) dass die ersten drei christlichen Gebote rundweg ablehnt werden, was nur weltanschaulich begründbar ist, und
- c) für die anderen sieben Gebote andere Interpretationen angeboten werden, als sie im Religionsunterricht wahrscheinlich angeboten werden und über die in einem Ethikunterricht diskutiert werden sollte.

Während ein Ethikunterricht zumindest den Vergleich gestatten und mitteilen müsste, wie eine säkulare Ethik dazu steht, dürfte der christliche Religionsunterricht die Gebote als Wahrheit verkünden und würde ein humanistischer Unterricht seine Wahrheiten darstellen und die Gebote ablehnen.

## 21.

Der Bekenntnischarakter des Humanismus zeigt sich auf zwei Ebenen des Diskurses über Ethikunterricht, auf der Ebene der Philosophie und derjenigen der Weltanschauung:

a) *Philosophie*: Dem modernen Humanismus liegen in seiner philosophischen Argumentation die Thesen zugrunde,<sup>12</sup> dass es wahr ist, dass alle Menschen gut sein können, und dass dies auch begründet werden kann, dass dieses Gutwerden und Gutbleiben von ihnen zu erwarten ist, und dass politisch dafür eingetreten werden kann, dass alle Menschen dazu befähigt werden, gut sein zu können. In diesem allgemeinen Sinne ist der Humanismus ein philosophisch begründetes Bekenntnis und wäre Bestandteil eines Ethikunterrichts.

b) *Weltanschauung*: Eine Weltanschauung sei „eine wertende Stellungnahme zum Weltganzen, welche allein unter immanenten Aspekten Antwort auf die letzten Fragen nach Ursprung, Sinn und Ziel der Welt und des menschlichen Lebens zu geben sucht. Eine solche Lehre muss mit der aktuellen Le-

---

<sup>12</sup> Vgl. Martha C. Nussbaum: *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a.M. 1999.



benswirklichkeit, der Kulturtradition, sowie dem allgemeinen und religionswissenschaftlichen Verständnis vereinbar sein.“<sup>13</sup>

## **22.**

Weltanschaulich am Humanismus ist vor allem zweierlei:

a) dass er Aussagen vor allem über Lebensvorgänge macht (Ziel, Sinn und Wert) und nicht mehr (hier die Tradition und die bisherigen Dimensionen weltanschaulichen Denkens verlassend) über die Welt als Ganzes, denn er anerkennt für dieses Feld (Weltall, Erde, Mensch) die Dominanz wissenschaftlichen Erkennens in der Betrachtung realer Tatbestände, allerdings eingeschränkt durch Kritik an jeder Vernunft- und Wissenschaftsgläubigkeit; die Ergebnisse der Wissenschaften enthalten allerdings durchaus weltanschauliche Botschaften, insofern sie sich z. B. gegen religiöse Aussagen wenden, die empirischen Befunden widersprechen

b) dass er überhaupt Antworten auf Lebensfragen gibt, in denen verschiedene Wahrheiten „leben“; zudem spricht er dabei die Emotionen von Menschen an, fordert sie zum Engagement auf, wird praktisch, hat Rituale usw.; Humanismus ist eine kulturelle Weltanschauung.

So plausibel und nicht-transzendent humanistische Wertungen sein mögen, wissenschaftlich begründbar sind sie insgesamt nicht, nur hinsichtlich ihrer beweisbaren Elemente, in dem, was objektiv bestimmbar ist.

## **23.**

Gegen die in These 22 getroffene Aussage wird gewöhnlich angeführt, dass Inhalte einer weltanschaulichen Wertung durchaus wissenschaftlich begründbar seien und zwar besonders diejenigen, die sich wie z. B. das Prinzip notwendiger Solidarität der Menschen, aus wissenschaftlichen Befunden ableiten lassen, etwa aus der Evolutionstheorie, der Verhaltensbiologie und der Entwicklungspsychologie.

Das gilt für Überzeugungen, die dem Glauben durch Beweisbarkeit entzogen sind (ich glaube, dass die Erde eine Kugel ist ...), aber dennoch nicht geglaubt werden müssen (ich beharre darauf, dass sie eine Scheibe ist ...).

---

<sup>13</sup> Christine Mertesdorf: Weltanschauungsgemeinschaften. Eine verfassungsrechtliche Betrachtung mit Darstellung einzelner Gemeinschaften. Frankfurt a.M. u. a. 2008, S. 129.

Selbst wenn man Wissenschaftliches zu Hilfe nimmt, so macht diese Tatsache kulturelle Aussagen nicht zu wissenschaftlichen, höchstens zu mit Hilfe wissenschaftlicher Erträge zustande gekommene Beiträgen zu diesen Aussagen. Das erhärtet durchaus ihre Plausibilität, macht sie aber nicht zu einer „wissenschaftlichen Weltanschauung“.

Etwas anderes ist es, dass kulturelle Aussagen hinsichtlich ihrer Geschichte, ihres Zustandekommens und ihrer Wirkungen durchaus Gegenstände einer Kulturwissenschaft sein können, deren Befunde verifizierbar sind. Das gilt aber auch für die Theologie, allerdings mit der nicht unwesentlichen Einschränkung, dass hier die Existenz eines – letztlich nicht beweisbaren – Gottes Grundvoraussetzung ist.

#### 24.

Wichtige Aussagen in einem Humanismus als Bekenntnis sind (logischerweise vereinfacht):

a) Gott ist den Humanisten gleichgültig (geworden). Er kommt in ihren Gewissheiten nicht (mehr) vor. Unterschiede unter den Humanisten bestehen darin, ob und mit welchen Folgen akzeptiert wird, dass andere mit einem Gott rechnen. Der HVD akzeptiert, dass andere Menschen anders glauben. Humanisten bejahen in konkreten existenziellen Lebenssituationen, in denen „letzte Antworten“ gefragt sind (z.B. Schwangerschaftsabbruch und Sterbehilfe), klare humanistische Antworten hinsichtlich des hier gemeinten „freien Willens“ (der Betroffenen).

b) Humanisten meinen, dass sie keine andere Chance haben, das Leben zu meistern, als den Erfahrungen der Menschheit zu trauen, sie zu hinterfragen und die Erfahrungswissenschaften zu Rate zu ziehen, wohl wissend, dass Wissenschaften auf Kulturanschauungen nur begrenzt Einfluss haben. Wer Humanismus für wertvoll hält, muss mit Gleichgesinnten kommunizieren, um Antworten zu finden, die nur Menschen selbst finden können. Ob dieser Kommunikation von Erfahrungen von vornherein ein a priori zugrunde liegt, z. B. die Goldene Regel, ist selbst eine kulturelle Frage mit einer kulturellen Antwort (mit evolutionsbiologischem Bezug: Wie, wo und wann hat sich diese Regel gebildet).

c) Humanisten ist ein Gedanke an Erlösung völlig fremd. Das ist nicht zu verwechseln mit (meist vergeblichen) Hoffnungen, das Leben und seine Umstände mögen sich rasch bessern, der Lottogewinn möge sich einstellen.

Es meint, dass wir im Hier und Heute bestehen müssen. Darin ordnen Humanisten eher rational ihre Utopien und Grundsätze von der Würde und Gleichheit der Menschen ein. Sie begründen sie mit der Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit jeden Lebens, das einen Anfang und ein Ende hat. Und wer gedanklich ohne Auferstehung auszukommen gedenkt, hat nur die Möglichkeit, anderen durch Taten im Gedächtnis zu bleiben.

d) Die starke Betonung der Individualität (mit dem Recht auf Selbstbestimmung) gegenüber allzu festen Einbindungen in Gemeinschaften (Familie, aber auch „Glaubens“gemeinschaft) ist bei Humanisten verbunden mit großen Distanzen gegenüber allen Formen (dauerhafter) Organisiertheit. Gerade dies erzeugt ja die besonderen Formationen von „Weltanschauungsgemeinschaften“. Da es aber zugleich eine Illusion ist, anzunehmen, die Individualität existiere sozusagen völlig frei, ist dem Humanismus die Priorität wichtig. In jeder Kultur sind nämlich überindividuelle Pflichten gegeben, die in der realen Gesellschaft bestehen, die zu lernen und möglichst einzuhalten sind. Der Humanismus befragt diese nach ihrer Nützlichkeit für Individualität.

e) „Solidarität“, das säkulare Pendant zur „Nächstenliebe“, wird stark funktional aufgefasst, als politische oder soziale Unterstützung von Menschen durch Menschen in Mangel- und Konfliktsituationen, nicht weil sie sich lieben, sondern weil sie Menschen sind. Solidarität kann auch „stellvertretend“ wahrgenommen werden durch Dienstleistungen bzw. „indirekt“ durch Geld- oder Sachleistungen.

f) Dass Humanisten das „Weltliche“ betonen, hat nur noch wenig Bezug zum Kampfbegriff der Freidenker in den 1920er Jahren („weltliche Schule“). Das Wort „weltlich“ hat – u. a. angesichts der pragmatischen Diesseitigkeit kirchlicher Politik und des unbefangeneren theologischen Umgangs mit Phänomenen der Wirklichkeit – seine Brisanz und Eindeutigkeit verloren, zielt aber immer noch auf die Ablehnung jeder Form von (metaphorisch ausgedrückt) „Himmel“.

g) Ständige Kritik am eigenen Weltbild ist bei Humanisten quasi ein Prinzip und somit nicht einfach ein Merkmal neben anderen, sondern konstitutiv schon aus der Tradition der Religions- und Kirchenkritik heraus. Zudem erzeugt die ständige Abwehr des Arguments, der HVD sei selber eine „Kirche der Atheisten“, Selbstkritik als Ausweis eigener Offenheit und Toleranz – bei allen menschlichen und allzumenschlichen Beschränkungen, die das kritische Element im wirklichen Leben immer hat.

So hat der Humanismus im säkularen Spektrum stets ein kräftiges agnostisches Element, auch sich selbst gegenüber.

**25.**

Der Gegensatz zwischen einer kirchlich oder anders organisierten gemeinschaftlichen Gläubigkeit und einer die individuelle Selbstbestimmung betonenden humanistischen Haltung wird deutlich, wenn die Aussage des *Humanistischen Selbstverständnisses* (des HVD) mit einer Äußerung von Domkapitular Monsignore Wolfgang Sauer, Abteilungsleiter *Weltkirche* im Erzbistum Freiburg, kontrastiert wird. Dieser meinte im Juni 1999 (lt. Internet<sup>14</sup>), dass, wer aus einer der „Weltanschauungsregionen der Autonomie und des Individualismus“ komme, erst in der Dritten Welt wieder Kirche als „Gemeinschaft der Gläubigen“ erfahren könne. Der HVD stellt gegen solche Ansichten für seine Mitglieder den Wunsch und das Recht auf diese „Autonomie“ unmissverständlich fest, nämlich „nach den eigenen Maßstäben gut zu leben.“ Er setzt – wie andere Humanisten – diese Werte universell.

---

<sup>14</sup> Leider ist der Link nicht mehr auffindbar.