

Zeitschrift für Kultur und
Weltanschauung

humanismus aktuell

Lebenskunde

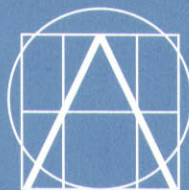
FRIEDER OTTO WOLF **Umkämpfte Menschenwürde**

PETER SCHULZ-HAGELEIT **Denket selbst**
GERD EGGERS **Lebenskunde als Schulfach**
HORST GROSCHOFF **Weltanschauungsunterricht**
SIEGFRIED HEIMANN **Religiöse Sozialisten**
MICHAEL SCHMIDT **Verbot und Widerstand**
ECKHARD MÜLLER **»Lebenskunde« im NS**
MARTIN A. VÖLKER **Schönheit der Rasse**
BRUNO OSUCH **Lehrplanvergleich**
WERNER SCHULTZ **Humanistische Lebenskunde**

PETER SCHULTZ-HAGELEIT **Aus Erfahrungen lernen**
UWE MARKUS **Werte-Renaissance**

Rezensionen
In eigener Sache

HG. VON DER
HUMANISTISCHEN AKADEMIE E.V.
HEFT 8 FRÜHJAHR 2001



DENKET SELBST

ZUR GESCHICHTE DES
UNTERRICHTSFACHES LEBENSKUNDE



Eine Ausstellung des Humanistischen Verbandes
Deutschlands/Landesverband Berlin e.V. in
Kooperation mit dem Heimatmuseum Treptow
vom 1. Dezember 2000 bis 31. Mai 2001
im Heimatmuseum Treptow, Sterndamm 102,
12487 Berlin

HEIMAT
MUSEUM
TREPTOW



Humanistischer Verband
Deutschlands
Landesverband Berlin

Öffnungszeiten: bis zum 31. Januar Donnerstag
bis Sonntag 14 bis 18 Uhr; danach Montag bis
Mittwoch von 10 bis 16 Uhr, Donnerstag von
14 bis 18 Uhr (Vom 18. Dezember bis 1. Januar
ist das Heimatmuseum geschlossen.)



humanismus aktuell

Lebenskunde



Heft 8 • Juni 2001 • 5. Jahrgang
Herausgegeben von der
Humanistischen Akademie, Berlin





4 Zu diesem Heft

Kommentar

Frieder Otto Wolf

6 Umkämpfte Menschenwürde

Thema des Heftes

Peter Schulz-Hageleit

9 „Denket selbst“ – Thesen zum Motto der Ausstellung

Gerd Eggers

12 Lebenskunde als allgemeinbildendes Schulfach im 20. Jahrhundert

Horst Groschopp

26 Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht

Siegfried Heimann

38 Religiöse Sozialisten und die weltliche Schule in der Weimarer Republik

Michael Schmidt

44 Die Auflösung der weltlichen Schulen in Berlin

Michael Schmidt

52 Widerstand aus den Reihen der weltlichen Schulbewegung

Eckhard Müller

59 Zum lebenskundlichen (biologischen) Unterricht im Nationalsozialismus

Martin A. Völker

65 „Über den Sieg der Schönheit als Sieg der Rasse“

Bruno Osuch

71 Lebenskunde – Die Geschichte eines Schulfaches im Spiegel seiner Lehrpläne

Werner Schultz

79 Humanistischer Lebenskundeunterricht heute

Dokumente zum Thema

Inhalt

82 Text eines Informationsblattes des Humanistischen Verbandes,
Landesverband Berlin, Frühjahr 2001

84 Aus dem Antrag des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg vom 21. Juni 2000 an
das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam

	Humanismus heute
	Peter Schulz-Hageleit
86	Aus Erfahrungen transgenerationell für besseres Leben lernen
	Zur Diskussion
	Uwe Markus
95	Zurück in die Zukunft? Werte-Renaissance löst postmoderne Beliebigkeit ab
	Rezensionen
101	Maria Wuketits u. Franz M. Wuketits: Humanität zwischen Hoffnung und Illusion
102	Michael Schmidt-Salomon: Erkenntnis aus Engagement
104	Diesseitsreligion
106	Alain Cabantous: Geschichte der Blasphemie
107	Carsten Wippermann: Religion, Identität und Lebensführung
108	Religion ist keine Privatsache
110	Deutscher Islam – Islam in Deutschland
111	Michael Sachs: Verfassungsrecht II Grundrechte
112	Bernd Jeand'Heur u. Stefan Koriath: Grundzüge des Staatskirchenrechts
114	Politische Philosophie des Sozialstaats
115	Jürgen Cromm: Familienbildung in Deutschland
117	Frieden schaffen! Mit UNO-Waffen?
118	Stefan Sommer: Lexikon des Alltags der DDR
119	„Wir sind doch nicht die Meckerecke der Nation“
120	Neuere Forschungen zu Jugendweihe und Jugendfeier
121	Management in Nonprofit-Organisationen
123	In eigener Sache
125	Antwort-Coupon
128	Tagungsankündigung
129	Rück- und Vorschau
130	Autorenverzeichnis
131	Bildnachweis
132	Impressum

Zu diesem Heft

Sich auf den Leitspruch des Philanthropen Basedow (1770) Denket selbst berufend – des ersten deutschen Verfechters der weltlichen Schule – präsentierten der Humanistische Verband Berlin und das Heimatmuseum Treptow (Berlin-Johannisthal, Sterndamm 102) der Öffentlichkeit bis Ende Mai 2001 eine Ausstellung mit dem Untertitel Zur Geschichte des Unterrichtsfaches Lebenskunde. Das Projekt erinnert an das achtzigste Jubiläum der Gründung der ersten Weltlichen Schule Deutschlands 1920 in Berlin-Adlershof sowie an den Beginn eines Lebenskunde-Unterrichts an einer Schule in Berlin-Lichtenberg.

1931 gab es in Preußen fast 300 Weltliche Schulen. An diesen Schulen unterrichteten etwa 2.400 Lehrer nahezu 100.000 Kinder. Das war zwar nur ein Prozent aller Schüler, aber eine kulturhistorische und politische Novität. Weltliche Schulen gab es auch im Freistaat Braunschweig. Zentren der weltlichen Schulbewegung waren Berlin, Düsseldorf, Elberfeld, Essen, Bochum, Braunschweig, Breslau, Halle, Hamburg, Hannover und Magdeburg.

Auf diese Weltlichen Schulen nimmt Artikel 7, Absatz 3 Grundgesetz über den Religionsunterricht Bezug, der „mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“ ist. Solche bekenntnisfreien Unterrichtsstätten fehlen. Zugleich ist es den Ländern verwehrt, diesen Schultyp zur Regelschule zu erklären. Aber auch zu Weltanschauungsschulen ist es nie gekommen, sondern (seit den Siebzigern) zu einer Art „Simultanisierung“ unter Erhalt der großkirchlichen Privilegien im Religionsunterricht.

Die Exposition stellte den geschichtlichen Zusammenhang von dissidentischen Strömungen, Lebenskunde und Weltlichen Schulen bis zur Gegenwart dar. Die Historiker Daniel Küchenmeister und Dr. Eckhard Müller zeich-

neten für Konzeption, Recherche, Texte und Gesamtleitung verantwortlich. Die Ausstellung kann nun, jeweils durch örtliche Belege ergänzt – was einige Arbeit macht, die auch Geld kostet – auf „Wanderschaft“ gehen.

Die Sammlung ist aus mehreren Gründen interessant. Erstens wird das Unterrichtsfach Humanistische Lebenskunde derzeit vom HVBB in Brandenburg gefordert und vom HVD in Berlin angeboten, von fast 30.000 Schülern belegt sowie an 300 Schulen und von über 400 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet (siehe dazu den Beitrag von Werner Schultz; verwiesen sei zugleich auf die Hefte 1, 3-6 und das Sonderheft 2 von humanismus aktuell). Zweitens zeigt die in der Ausstellung vorgestellte Forschung, dass heute aller „Religions-Ersatz-Unterricht“ in der Bundesrepublik auf dieses Ereignis und diese Historie zurückgeht, sei es Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER), Ethik oder Werte und Normen.

Diese und andere Zusammenhänge arbeiteten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen einer wissenschaftlichen Tagung heraus, die von der Humanistischen Akademie am 28. Februar 2001 gut besucht veranstaltet wurde. Dabei ging es auch um die inneren Widersprüche dieser Bewegung, um Lebensgemeinschaftsschulen, Reformpädagogik, den Beitrag der religiösen Sozialisten, den antifaschistischen Widerstand und den „lebenskundlichen (biologischen) Unterricht“ im Nationalsozialismus und einige weitere Themen. Die Beiträge werden in diesem Heft – ergänzt durch einige weitere – veröffentlicht. Leider haben objektive Gründe dazu geführt, dass auf Abdruck des Textes von Nele Günterroth verzichtet werden muss, deren Dissertation von 1990 über die Berliner Weltlichen und Lebensgemeinschaftsschulen der Weimarer Republik ein Standardwerk zu diesem Thema ist.



Der Kommentar greift in die aktuelle, nahezu inflationäre Debatte über die Menschenwürde ein. Da die Thematischen Beiträge einen großen Raum beanspruchen und eine Vielzahl von Rezensionen das breite Spektrum der wissenschaftlichen Beschäftigung im Umfeld der Humanistischen Akademie spiegeln, sind diesmal die Rubriken Humanismus heute und Zur Diskussion wesentlich kürzer als sonst gehalten. Beide Beiträge – so verschieden ihre Gegenstände, Zugänge und Aussagen auch sind – können als Meinungen zur Arbeit am humanistischen Selbstverständnis gelesen werden. Zwar liegen weitere interessante Beiträge vor, doch muss die Redaktion auch haushälterisch handeln.

Die Zeitschrift ist generell in einer schwierigen finanziellen Situation und in dieser Lage auf ihre Leserinnen und Leser, Autorinnen und Autoren – und auf das Bedürfnis aller angewiesen, die dem modernen Humanismus auch in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit zwar bescheidenen, aber doch dauerhaften Bestand wünschen. Mit der Notiz In eigener Sache wendet sich der Herausgeber an alle an der Zeitschrift humanismus aktuell Interessierten, schildert den Zustand und erbittet v.a. finanzielle Unterstützung für dieses Projekt.

Kommentar

Frieder Otto Wolf

Umkämpfte Menschenwürde

In gegenwärtigen Debatten ist die Menschenwürde ein wichtiger Bezugspunkt, dessen Bedeutung wächst. Allerdings wird sie von gegensätzlichen Seiten in Anspruch genommen. Einerseits argumentieren etwa die Hospizbewegung oder KirchenvertreterInnen unter Berufung auf die „Menschenwürde“ gegen die neue gesetzliche Regelung der Sterbehilfe in den Niederlanden; andererseits nimmt etwa der neue Staatsminister für Kultur, Professor Nida-Rümelin, als Philosoph den Begriff der Menschenwürde in Anspruch, um seinen Schutz auf leidensfähige Subjekte einzuschränken – und damit menschliche Embryonen für gentechnologische Forschungen frei zu geben. Besonders gebildete VertreterInnen einer uneingeschränkten und ungebremsten Entfaltung der biomedizinischen Forschung könnten sogar das Argument ins Feld führen, die spezifische Würde der Menschen als freier Subjekte beruhe doch gerade auf ihrer Fähigkeit, sich selbst zu überschreiten. Nicht nur das „Verlassen der Erde“, auch das Abstreifen der Fesseln, die uns als Subjekte immer noch an die biologische Spezies des homo sapiens sapiens binden, wäre dann geradezu ein gesteigerter Ausdruck der Menschenwürde. Die „Cyborgs“ der Zukunft lassen grüßen ...

Gestern war es noch üblich, immer gleich Kattun, Erdöl und Profit zu wittern, wenn von „Menschenwürde“ gesprochen wurde. Gewiss ist es ein Fortschritt, dass auch Diskurse über Menschenwürde wieder ernst genommen und nicht sofort in eine Sprache der Interessen übersetzt werden, in der es keinen politischen Diskurs, sondern nur noch Kräfteverhältnisse und Kuhhandel gibt. Aber damit dieser moralische Fortschritt nicht in Blindheit gegenüber der Heuchelei umschlägt, ist zumindest zweier-

lei erforderlich: Erstens den Diskurs der Menschenwürde als solchen zu entwickeln und auszutragen; und zweitens keineswegs zu vergessen, unter welchen realen Voraussetzungen und ggf. auch mit welchen uneingestandenen „Nebenabsichten“ er geführt wird.

Jedes Argument ist durchaus als solches, immanent, ernst zu nehmen – sonst würden wir ihm seinen ethischen Ernst absprechen. Aber das ist noch längst nicht alles: Im politischen Raum muss jede Argumentationslinie auch darüber Auskunft geben können, für welche Interessen sie von Nutzen ist, welchen Interessen sie gegebenenfalls schadet und welche Verfahren einer Interessenabwägung bzw. eines Interessenausgleichs sie daher mit ihrer eigenen Anerkennung zu verknüpfen vorschlägt.

Eine Herangehensweise, welche die Umkämpftheit des politischen Raumes nicht naiv und rechthaberisch ausblendet, muss dazu kommen, die Fragen anders zu stellen, bzw. die zunächst „spontan“ gestellten Fragen bewusst in dieses Feld adäquater reflektierender Fragestellungen zu übersetzen. Anstatt uns über die unbeantwortbare Frage zu streiten, ab wann stellt ein sich aus einer menschlichen Eizelle entwickelnder Zellhaufen „einen Menschen“ dar, dessen Würde zu schützen ist, müssen wir uns etwa die Frage stellen, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen kann als gewährleistet gelten, dass ein forschender oder technologischer Zugriff auf menschliche Embryonen die Interessen aller Menschen ohne Ausnahme respektiert und nicht bestimmte Menschengruppen zum Objekt neuer Ausbeutungs- oder Herrschaftsstrategien macht.

Die vertretbaren Antworten auf diese Art von Fragen produziert alleine eine kritische Gesell-



schaftswissenschaft; sie ergibt sich nicht gleichsam nebenher in der biologischen Forschung, in der medizinischen Praxis oder auch in den Reflexionen eines Philosophen (oder eines mit ihm auf diesem Feld konkurrierenden Theologen). Das schließt durchaus ein, sich klar zu machen, was „Selbstbestimmung“ im Hinblick auf künftige Generationen zu bedeuten hat – nämlich hier und heute keine Festlegungen zu treffen, die den kommenden Generationen jede Möglichkeit zu ihrer Selbstbestimmung nehmen oder sie auch nur erheblich beeinträchtigen würden, oder welches Verhältnis von individuellen Leistungen und gesellschaftlichen Gegenleistungen in einer „menschenwürdigen Gesellschaft“ zu unterstellen ist – im Grenzfall nämlich auch das einseitige „Geschenk“ der Gesellschaft an alle ihre Angehörigen, ihnen ein „menschenwürdiges Leben“ zu ermöglichen. Oder wer möchte sich als verantwortliches Mitglied einer Gesellschaft wissen, die eben dieses Geschenk ihren Angehörigen etwa grundsätzlich verweigert?

Auch in der Frage der Sterbehilfe geht es um zwei sehr unterschiedliche Fragen, die parallel zu untersuchen sind: Zum einen um die Frage, wer wir selber eigentlich sein wollen, in unserem Verhältnis zu Menschen, die sich – nach gründlicher Abwägung – aus vielfältigen Gründen bewusst für ihren Freitod entscheiden. Wollen wir ihnen sagen, wir verbieten Euch das aber, weil Eure Entscheidung nicht zu rechtfertigen ist? Im Falle des selbst herbeigeführten Freitodes bedarf es jedenfalls starker Voraussetzungen, um ein derartiges Verbot des Freitodes rechtfertigen zu können, die ohne religiöse oder autoritäre Vorgaben kaum jemand mitmachen dürfte.

Aber sobald derjenige, der seinen Freitod will, nicht in der Lage ist, sich die dafür erforderlichen Mittel zu verschaffen oder gar die dann dafür notwendigen Handlungen alleine oder ohne erniedrigende Schmerzen zu vollziehen, kommt zum anderen als zweite Frage unübersehbar dazu: Ermöglicht unser Sozialwesen diesem Menschen überhaupt ein menschenwürdiges Leben, wird er nicht strukturell unter Druck gesetzt, etwa seine Familie durch seinen Tod zu „entlasten“? Und: kann dieser

Mensch vernünftigerweise noch erwarten, in unserem Gesundheitswesen eine menschenwürdige Pflege zu erhalten – oder muss er befürchten, dass er als ein perspektivloser Kostenfaktor, von dem niemand mehr etwas zu erwarten hat, faktisch schon „ausgemustert“ werden wird?

Erst daraus, dass diese zweite Gruppe von Fragen nicht einfach guten Gewissens für völlig gegenstandslos erklärt werden können, gewinnen die Argumente der GegnerInnen der Sterbehilfe ihre Ernsthaftigkeit und Plausibilität. Sonst würden sie sich von vornherein auf diejenigen beschränken, die davon überzeugt sind, dass jeder Mensch irgendwelchen „höheren Mächten“ gehört und daher keineswegs frei über sich selbst verfügen kann.

Der Mensch ist keine Sache, seine Menschenwürde schon gar nicht. Aber Menschen sind – so sehr sie sich auch immer von jeder konkreten Gestalt ihres Lebens in Gedanken distanzieren können – keine einfachen „Eigentümer ihrer selbst“ und auch keine „freien Subjekte“, die beliebig über sich selbst verfügen dürfen. Als gesellschaftliche Individuen sind sie immer auch den Verhältnissen verpflichtet, die sie hergebracht haben.

Aber sie sind – spätestens seit der europäischen Neuzeit – niemals einfach diesen Verhältnissen hörig. Ihre „Würde“ liegt letztlich eben darin, sich frei „selbst“ zu wählen, in aller Kontingenz und Beschränktheit, die damit verbunden ist. Hierfür kann ein philosophischer Diskurs ihnen Fragen und Gesichtspunkte nahe bringen. Aber er vermag nicht an ihrer Stelle moralisch oder politisch zu urteilen. Das müssen sie immer noch „selber tun“, wie ein populäres Lied des 19. Jahrhunderts behauptete.

Damit die vielen Menschen genau dies tun können, bedarf es einer entfalteten gesellschaftlichen Debatte – einer Diskussion, die nicht ihre Ansprüche in relativistischer Belieblichkeit zerfasern lässt, sondern in der jede Position mit allem Ernst argumentiert. Aber auch auf nichts anderes zählen kann als ihre Argumente: Um die Vielen zu überzeugen, deren Verantwortung es ist, immer wieder von neuem selbst zu einem vertretbaren Urteil zu kommen. Deswegen ist es etwa gut – und kei-



neswegs schlecht – dass über das niederländische Gesetz oder Regine Hildebrandts Wunsch nach einem menschenwürdigen Sterben breit und offen diskutiert wird, oder über die Hoffnungen, welche die Bioindustrie in die Gentechnologie projiziert, ihre Hoffnungen auf gute Geschäfte ebenso wie die Hoffnungen mancher Betroffener auf Heilungsmöglichkeiten.

Allerdings sollten wir uns dabei keine Illusionen über die herrschaftlichen Strukturen unserer Medienwelt hingeben, die ein offenes und kontinuierliches Abwägen von Argumenten nicht gerade fördert. Und wir sollten wissen, wo wir in der Frage eines menschenwürdigen Sterbens oder auch eines menschenwürdigen Lebens mit Krankheiten oder Behinderungen die eigentlichen ExpertInnen zu suchen haben – nämlich auf der Seite der PatientInnen oder der Krüppelbewegung – und nicht auf der Seite der „instrumentellen“ ExpertInnen aus Industrie und Kliniken, die uns vor allem sagen können, ob und wie etwas zu erreichen ist, nicht aber, was wirklich gut und erstrebenswert wäre.

VertreterInnen eines praktischen Humanismus, der nichts weiter beansprucht, als mit den besten verfügbaren Erkenntnissen und Mitteln für eben diese Menschenwürde als Recht aller Menschen einzutreten, wie sie von diesen Menschen selber konkretisiert wird, haben in dieser Debatte auch keine Patentrezepte. Sie können aber inzwischen vieles deutlich machen, das so nicht geht: Weder eine Unterordnung der vielen Menschen unter zentrale religiöse oder staatliche Vorgaben, noch ein verantwortungsloses Alleinlassen der einzelnen Menschen mit ihren Problemen. Und sie können mit anpacken, um die vielfältigen konkreten Fragen, die in diesen Debatten immer wieder mit angesprochen werden, wirklich energisch zu klären. Der umkämpfte Begriff der Menschenwürde wird so zum Eingangstor einer erneuerten Politik der reflektierten Aufklärung, als einer Politik der gemeinsamen Selbstbestimmung aller: Sapere aude (Entschließe Dich, weise zu sein; Horaz) – diese Maxime gilt heute mehr denn je!



Thema des Heftes

Peter Schulz-Hageleit

„Denket selbst.“

Sechs Thesen zum Motto der Ausstellung

Zur Motivgeschichte – „Denket selbst.“ Das für die Ausstellung ausgewählte Motto (was für ein glücklicher Fund!)¹ verweist nicht nur auf einen wesentlichen Aufgabenbereich der Weltlichen Schule und der Humanistischen Lebenskunde, sondern ruft darüber hinaus ein jahrtausendealtes Leitmotiv philosophischen Denkens in Erinnerung, als dessen Vater mit guten Gründen oft Sokrates (470-399) genannt wird. Einen unumkehrbaren Durchbruch dieser um geistige Autonomie ringenden Einstellung zum gesellschaftlichen Leben erreichte Kant (1724-1804) mit dem berühmten Wahlspruch der Aufklärung: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen.“²

Zur ethischen Fermentierung des Denkens – Leider fehlt jedoch oft, allzu oft, nicht nur der Mut, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, sondern auch das Können, die Verstandeskraft, sowie die ethische Fermentierung des Denkens im humanistischen Sinn. Wo das Denken durch ein Verlangen nach mehr Macht oder Geltung angetrieben wird, da vollbringt es erstaunliche Leistungen. Wo hingegen überpersönliche Interessen und Pflichten wie Gerechtigkeit, Naturschutz oder Vergangenheitsaufarbeitung in Angriff genommen werden sollen, da erschläft das Denken bei vielen

Menschen wie ein Segel in der Windstille. In der bewussten Durchdringung des Denkens mit ethisch-politischen Optionen liegt eine wesentliche Aufgabe des modernen Humanismus.

Zum Verhältnis von eigenem Denken und Gesellschaft – Die Hochachtung für eigenes unzensiertes Denken bindet einen Verband wie den unseren an Philosophie und Wissenschaften, die freilich unmöglich in ihrer Gänze rezipiert werden können und daher vor allem vom eigenen Denken her kritisch zu befragen sind. Eigenes Denken äußert sich weder als solipsistischer Monolog noch als Verkündung von oben, sondern vielmehr als Frage und Gesprächsinteresse, aber auch als Widerstand gegen Meinungstrends und als Ich-Stärke im Aushalten von Unsicherheiten und Zweifeln.

Zum Verhältnis von Denken und Lernen – Wie jede menschliche Fähigkeit entsteht sachrechtes und verantwortungsbewusstes Denken nicht naturwüchsig, sozusagen von alleine. Es bedarf vielmehr der gezielten Förderung, des systematisierten Lernens und der Übung. Dabei haben Lernfelder und Denkaufgaben recht verschiedene Profile. Ich selbst habe mich anlässlich meiner Promotion vor

¹ Der Philanthrop Johann Bernhard Basedow (1724-1790) hat 1770 ein Buch mit folgendem Titel herausgegeben: *Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft nach dem in der Philalethie angegebenen Plane*. Unter diesem Titel ist eine Zeichnung zu sehen, auf der eine die Vernunft darstellende Frau mit erhobenem Arm zwei Kinder belehrt. Unter der Zeichnung ist das Motto platziert: *Denket selbst*.

² Dieser oft zitierte Satz findet sich in Kants Beantwortung der Frage: *Was ist Aufklärung?* von 1783, abgedruckt u.a. in: Immanuel Kant, *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*, hg. und eingel. von Jürgen Zehbe. Göttingen 1975.



bald dreißig Jahren mit dem Thema Denkerziehung im Geschichtsunterricht³ intensiver befasst und dabei erkannt, dass geschichtliches Denken doch etwas anderes ist als etwa mathematisches Denken. Danach wurde mir schrittweise bewusst, wie stark mein objektives Erkenntnisinteresse durch unbewusste subjektiv-lebensgeschichtliche Implikationen angetrieben wurde (Kindheit im NS mit entsprechenden weitreichenden Folgen). Bedeutungsschichten und weitere Vernetzungen scheinbar einsinniger Denkergebnisse zu entschlüsseln, das gehört bei mir seit längerem zur Lust am eigenen Denken.

Zur Erweiterung des Denkbegriffs – Der Begriff des Denkens hat meiner Einschätzung nach sein eingeschränkt kognitivistisches Verständnis zu Gunsten eines erweiterten integrativen Konzepts überwunden. Es wird anerkannt und verstärkt erforscht, dass Gefühle und Gedanken sich wechselseitig beeinflussen. Wir denken im Medium bestimmter Gefühlskonstellationen und kommen nicht selten gefühlsmäßig zu Einsichten, die begrifflich noch nicht zu fassen sind. Diese neue integrative Sichtweise

auf das Denken ist insbesondere für die Didaktik der Lebenskunde von großer Bedeutung. Denkerziehung heißt heute also nicht nur im Sinne Kants „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, sondern auch: Habe Mut, deine eigenen Gefühle wahrzunehmen, zu reflektieren und zu dialogisieren.

Zum selbstkritischen Überdenken von Erfahrungen – „Denket selbst.“ Das für die Ausstellung gewählte Motto aus dem 18. Jahrhundert gilt, so denke ich, auch fürs 21. Jahrhundert. Damit der Appell besser „ankommt“ und Wirkung zeitigt, sollten wir immer wieder unsere geschichtlichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen überdenken und in Rechnung stellen, was eigenes Denken massiv behindern oder sogar außer Kraft setzen könnte. Dazu gehören sowohl äußere politisch-soziale Einwirkungen (Werbung, Propaganda, Konformitätszwänge) als auch psychologische innere Mechanismen (Verdrängung und andere Formen der Abwehr peinlicher Einsichten). Selbst denken ist immer kritisch, gewiss, aber auch selbstkritisch.

³ Erschienen 1977 in zweiter Auflage unter dem vom Verlag gemachten Titel: Wie lehrt man Geschichte heute?





Gerd Eggers

Lebenskunde als allgemeinbildendes Schulfach im 20. Jahrhundert

Befunde einer historischen Spurensuche zu „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER)

Lebenskunde und LER

Als am Tag des Mauerfalls in Berlin am 9. November 1989 in der Kongresshalle am Alexanderplatz das Forum Bildungsnotstand stattfand, wurde u.a. gefordert, an den Schulen der DDR ein Fach „Lebenskunde“ einzuführen. In der Folgeveranstaltung nach 14 Tagen, auf der sich die Volksinitiative Bildung mit mehreren Arbeitsgruppen konstituierte, verständigte man sich auf den Namen „Lebensgestaltung“ für dieses Fach. Dennoch: Die Bezeichnung „Lebenskunde“ hielt sich weiterhin in curricularen Entwürfen, die für das neue Fach erarbeitet wurden.¹

Die Brandenburger Landesregierung, gebildet von SPD, Bündnis 90 und FDP, nahm den Begriff Lebenskunde in den am 1. November 1990 in Potsdam verabschiedeten Vertrag zur Bildung der Landesregierung Brandenburg auf. Dort hieß es: „Es wird angestrebt, an den Schulen einen breit angelegten Unterricht in Religions- und Lebenskunde durchzuführen und die konfessionelle Unterweisung in Verantwortung der Kirchen zu belassen.“² Die Landesregierung entschied sich schließlich dafür, ein Fach

„Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ in einem dreijährigen Modellversuch zu erproben.³ Bis heute aber kommen Verwechslungen von „Lebenskunde“ mit „Lebensgestaltung“ immer wieder vor.

Nicht nur die Namensverwechslung bzw. -ähnlichkeit, sondern auch eine Reihe Publikationen zur Geschichte des Lebenskundeunterrichts und eigene Sondierungen im Zusammenhang mit der Begründung von LER geben Anlass, gründlicher der Frage nachzugehen, ob und inwieweit in der neueren Geschichte unter der Bezeichnung „Lebenskunde“ bereits allgemeinbildende Schulfächer (oder Konzepte dafür) existierten bzw. existieren, mit denen Ähnliches angestrebt wurde wie mit LER. In der folgenden Darstellung, dies ist einschränkend zu sagen, werden die Ergebnisse dieser Nachforschungen überblicksartig als Befunde einer historischen „Spurensuche“ präsentiert. Sie können sowohl zur weiteren Ausarbeitung einer umfassenden Geschichte des Lebenskundeunterrichts⁴ beitragen als auch zur historisch-vergleichenden Begründung des neuen Brandenburger Faches LER.

¹ Vgl. Katharina Dang: Gedanken zu einem Unterrichtsfach „Lebenskunde/Lebensgestaltung“. In: Lebensgestaltung als Bildungsaufgabe und Unterrichtsfach. Konzepte. Die Volksinitiative Bildung in der Zeit des Umbruchs. Hg. vom Comenius-Zentrum beim Interdisziplinären Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik der Humboldt-Universität zu Berlin und von der Arbeitsgemeinschaft für Bildung und Lebensgestaltung e.V., Berlin 1993, S.80-82 (Lebensbildung, Heft 1). – Barbara Meier: Überlegungen zu einem Fach „Lebenskunde/Lebensgestaltung“, ebd., S.108-112.

² Zit. in: Christian Lange u. Peter Kriesel: Lebensgestaltung-Ethik-Religion. Modellversuch in Brandenburg. Ein Konzept auf dem Weg zur pädagogischen Praxis. Unter Mitarb. von Gerd Eggers u. Ruth Priesse. Ludwigsfelde 1993, S.6 (im Vorwort von Jan Hofmann).

³ Von 1992 bis 1995 fand ein landesweiter Modellversuch zu einem Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ statt, aus dem im April 1996 das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ zunächst für die Sekundarstufe I hervorging.

⁴ Diese Geschichtsdarstellung müsste sowohl die Entwicklung „allgemeiner“ und „weltanschaulicher“, als auch „religiöser Lebenskunden“ umfassen.



Die durchgeführte „Spurensuche“ ergab, dass in Konzeption und Praxis des Faches LER verschiedene Entwicklungslinien lebenskundlichen wie auch moralpädagogischen und religionskundlichen Unterrichts eingingen. Im Folgenden soll ausschließlich die lebenskundliche Entwicklungslinie zurückverfolgt werden, die – wie sich zeigte – Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts mit der moralpädagogischen Entwicklungslinie noch unmittelbar verbunden war bzw. auch teilweise aus ihr hervorging. Die folgenden Recherchen sind auf „allgemeine Lebenskunden“ im 20. Jahrhundert konzentriert, d.h. solche Lebenskunden, die mit dem Anspruch konzipiert bzw. praktiziert wurden oder werden, allgemeinbildend und religiös-weltanschaulich neutral zu sein. Dabei ist einschränkend zu sagen, dass die Einlösung dieses Anspruchs gerade in der Zeit zwischen 1900 und 1933 auf große Probleme stößt.

Die „Spurensuche“ schließt sich an bereits vorliegende Untersuchungen bzw. Publikationen zur Geschichte des Lebenskundeunterrichts an, so die von Horst Groschopp, Michael

Schmidt, Bruno Osuch, Gerald Warnke sowie die Befunde der Ausstellung Denket selbst (Daniel Küchenmeister, Eckhard Müller). Sie legen meist den Schwerpunkt auf „weltanschauliche Lebenskunden“, die auch Susanne Enders in einem Aufsatz zur Geschichte des Ethik- und Lebenskundeunterrichts untersucht.⁵

Außer Betracht bleiben Befunde zu „religiösen Lebenskunden“, wie sie sich im Kontext des Säkularisierungsschubs im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts herausbildeten. Hierzu sei hier nur beispielhaft auf Publikationen zur evangelischen Lebenskunde, zur Lebenskunde im Religionsunterricht an Berufsschulen und zum freireligiösen Lebenskundeunterricht hingewiesen.⁶ Nach 1945 haben in der Bundesrepublik religiöse Lebenskunden explizit nur noch eine sehr begrenzte Rolle gespielt.⁷ Implizit sind religiöse Lebenskunden mit der Öffnung des Religionsunterrichts hin zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zunehmend seit den sechziger Jahren in Konzepte, Curricula und Praxen des katholischen und

⁵ Vgl. Horst Groschopp u. Michael Schmidt: Lebenskunde – die vernachlässigte Alternative. Zwei Beiträge zur Geschichte eines Schulfaches. Berlin 1995, S.7-22. – Horst Groschopp: Dissidenten. Freidenkerei und Kultur in Deutschland. Berlin 1997. – Ders.: Artikel im Lexikon der Religionspädagogik, hg. von Norbert Mette und Folkert Rickers. Neukirchen-Vlym 2001: Lebenskunde (Sp. 1164-1166), Humanistische Lebenskunde (Sp. 1168-1170) und Penzig, Rudolph (Sp. 1481-1483). – Bruno Osuch: Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung, Berlin. Techn. Univ., Diss., 2000. – Gerald Warnke: Lebenskundeunterricht. Geschichte und Perspektive des humanistischen Unterrichts in der Schule. Berlin 1997. – Susanne Enders: Auf der Suche nach neuem Sinn: Moralpädagogik im Freidenkertum der Jahrhundertwende. In: Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung: Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Hg. von Ludwig Duncker ..., Bad Heilbrunn/Obb. 2000, S.241-266.

⁶ Vgl. Fritz Schulze, Otto Günther u. Otto Eberhard: Die Lebenskunde im evangelischen Religionsunterricht. Probleme und Tatsachen. Leipzig 1933. – Jürgen Lott: Religion in der Berufsschule. Indoktrination und Schulpolitik in der berufss- und religionspädagogischen Theorie und Praxis. Hamburg 1971 (darin insbes. Kap. 2: Zwischen Lebenskunde und Verkündigung u. Kap. 4: Zwischen Lebenshilfe und Weg der Existenzklärung). – Georg Pick: Freireligiöser Unterricht. In: Die Freireligiöse Bewegung, Wesen und Auftrag, Als Gemeinschaftsarbeit hg. vom Bund Freireligiöser Gemeinden Deutschlands, Freie Religionsgemeinschaft, o.O. 1959, S.313-326 (darin zu „freireligiöser Lebenskunde“). – Vgl. Lehrplan für Freie Religions- und Lebenskunde in den deutschen Ländern. Hg. von der Arbeitsgemeinschaft für Freie Religions- und Lebenskunde. Hannover 1958.

⁷ Wohl gemerkt in expliziter Form. Vgl. Schulbücher mit Titeln wie „Mit Christus leben: Eine katholische Sittenlehre und Lebenskunde“ (Tesch, 1965) u. „Das christliche Leben: Eine katholische Sittenlehre und Lebenskunde“ (Hammer, 1955).



evangelischen Religionsunterrichts der Bundesrepublik eingegangen.

Noch eine Vorbemerkung ist anzuschließen: Außer Betracht bleiben im Folgenden Befunde, die über Lebenskunde als Schulfach in Richtung auf eine allgemeine lebenskundliche Strömung in Bildung und Erziehung des 20. Jahrhunderts hinausführen. Das betrifft Tendenzen

- einer lebenskundlich / lebenspraktischen Durchdringung verschiedener Unterrichtsfächer seit der Zeit der Reformpädagogik (vom Sachunterricht der Grundschule bis hin zum konfessionellen Religionsunterricht an Berufsschulen)
- einer breiten lebenskundlichen Ratgeberliteratur für Jugendliche und Erwachsene
- eines großen Spektrums lebenskundlicher Angebote der Erwachsenenbildung
- sowie frühe Überlegungen zur Implementation lebenskundlicher Fragestellungen in die Lehrerbildung bzw. die Universität.⁸ Der Begriff Lebenskunde wird auch im folgenden stets in Sinne eines allgemeinbildenden, religiös sowie weltanschaulich neutralen Faches benutzt.

Historische Vorläufer bis 1900

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Grundlegung des österreichischen Pflichtfaches Lebenskunde hat Josefa Kiegerl⁹ auf die Frühgeschichte lebenskundlicher Bildung auf-

merksam gemacht. So fände sich bei den Kulturen des alten Orients eine reiche „Fundus von Fabeln, Sprichwörtern, Maximen, Lehrgedichten und Reflexionen über Lebensprobleme wie Leiden, Armut, Reichtum, Sinn und Sinnlosigkeit.“ Maximen als Lebensregeln und Lebensweisheiten ständen auch im Mittelpunkt der Lehrdichtung der Ägypter, in der israelitischen Literatur und in der griechischen Philosophie.¹⁰ Später fanden Lebens- und Klugheitsregeln in verschiedener Form Eingang in den „Lehrplan des Abendlandes“ bis hin zu Schulordnungen und Lehrplänen des 17. bis 19. Jahrhunderts, ohne dass sich „Lebenskunde“ als eigenständiges Schulfach konstituierte.¹¹

Mit Lebens(kunst)lehren in der Geschichte der Philosophie hat sich in den letzten Jahren Wilhelm Schmid in seiner Grundlegung einer Philosophie der Lebenskunst systematisch auseinandergesetzt.¹² Bedingt durch dass das Christentum als Staatsreligion seit dem 4. Jahrhundert ist die Tradition weltlicher Lebensdeutungen, philosophischer Lebens(kunst)lehren und Klugheitslehren weitgehend verschüttet und durch kirchliche Lebensdeutungen, Lebensregeln und Lebenslehren verdrängt worden.

Verschiedenen historischen Darstellungen ist zu entnehmen, dass das seit dem 16. Jahrhundert entstehende allgemeine Schulwesen dabei bedeutsamen Einfluss bekam. In den protestantischen und katholischen Gebieten

⁸ Vgl. Alfred Ernst Stengg: Erfolg auch für Dich. Lebenskunde-Menschenkunde-Lebenskunst. Eine lebenskundliche Anleitung zur Selbsterziehung, 2., erw. Aufl., Graz u. Wien 1954. – Hinsichtlich der Anfänge vgl. Rudolf Lochner: Lebenskunde in der Volkshochschule. Langensalza 1929. – Vgl. auch den (von den Kirchen monopolisierten) „Lebenskundlichen Unterricht“ in der Bundeswehr (dazu: Peter H. Blaschke: Lebenskundlicher Unterricht (LKU). In: Religionspädagogisches Lexikon, Sp. 1170-1173. – Ernst Friedl: Lebensführungskunde als neuer, notwendiger Zweig der pädagogischen Forschung und Lehre. Ein Vorschlag und Entwurf zur Ausgestaltung der wissenschaftlichen Pädagogik (Universität, Volkshochschule, Lehrerbildungsstätte). In: Pädagogische Zeitschrift 65(1932)6/7, Sonderdruck.

⁹ Vgl. Josefa Kiegerl: Offenes Curriculum im Fachgegenstand Lebenskunde – ein Handlungsforschungsprojekt. Graz, Univ., Diss. 1977.

¹⁰ Kiegerl: Offenes Curriculum, S.22ff.

¹¹ Kiegerl: Offenes Curriculum, S.25ff.

¹² Vgl. Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt a.M. 1998.



Deutschlands stand die Unterweisung im jeweiligen Glauben über Jahrhunderte im Mittelpunkt des schulischen Lernens. Sie hatte die Form eines Katechismusunterrichts, welcher sich mit den zentralen Stücken des christlichen Glaubens beschäftigte, d.h. mit Dekalog und Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Taufe, Abendmahl und Beichte. In seiner Vorrede zum Großen Katechismus schrieb Martin Luther: „Katechismus, das ist eine Kinderlehre, so ein iglicher Christ zur Not wissen soll“. Deshalb müssen ihn Hausväter und Schulmeister der Jugend „einbleuen“. Wer den Katechismus aber nicht lernen will, dem droht der Ausschluß von Abendmahl, Patenamt und christlicher Beerdigung. Dazu sollen ihm, die Eltern und Hausherrn Essen und Trinken versagen und ihn anzeigen, daß solche rohen Leute der Fürst aus dem Lande jagen wolle.“¹³ Eine wichtige Aufgabe des konfessionellen Religionsunterrichts war es, die Glaubensspaltung zu begründen und zu vertiefen.

Erst im Zeitalter der Aufklärung begannen sich langsam die Fesseln konfessionalistischer Weltdeutung und entsprechender Sittenlehren und Lebensregeln zu lockern. Die Philosophie begann sich mehr und mehr aus der Umklammerung der Theologie zu lösen. Der Philosophieunterricht begann seinen Einzug in die Gymnasien. Die Essays von Michel de Montaigne¹⁴ (1533-1592) wurden ins Deutsche übersetzt, eine Ausgabe erschien 1817 in Königsberg unter dem Titel Stimme der Wahrheit aus der Vorzeit. Ein Beitrag in anthropologischer Hinsicht für die praktische Welt- und Lebenskunde.

Mit den Philanthropen (Basedow, Salzmann, Campe u.a.) entstanden Ansätze einer vornehm-

lich weltlich begründeten Moralpädagogik. Diese beruft sich allein auf die Vernunft und die vernunftgemäße Sittlichkeit bzw. die „natürliche Religion“. Sie findet u.a. ihren Niederschlag in Schulbüchern und in Ratgebern für die heranwachsende Jugend als „Anleitung zu gutem Leben“; so in Christian Gotthilf Salzmanns Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von acht bis zehn Jahren (Schneppenthal 1803) und in Joachim Heinrich Campes Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet (Leipzig 1801).

Kant, der die Bemühungen der Philanthropen bewunderte, entwarf in seiner Schrift Die Metaphysik der Sitten einen „Moralischen Katechismus“. Mit Hilfe dieses „Katechismus“ sollte der Schüler nicht durch auswendig zu lernende Gebote und Bibelverse und ihre Auslegungen, sondern im vernunftgeleiteten Gespräch mit dem Lehrer mittels der sokratischen Methode zur Erkenntnis des Guten geführt werden.¹⁵

Die Kritik am Katechismusunterricht nahm besonders nach 1848 zu. Einer der deutlichsten Kritiker wurde F.A.W. Diesterweg. Er forderte 1848, den „konfessionell-dogmatischen Religionsunterricht“ aus den Schulen zu entfernen. Denn er sei die „gefährlichste Art der Verbildung“¹⁶. „Das Konfessionelle schließt das Allgemein-Menschliche aus ... Man kann ein Katholik werden – schreibt er – und ist doch noch kein Christ In dem Konfessionellen ... liegen Momente, die das direkte Gegenteil von dem Christlichen und Menschen sind. Darum verwerfen wir es für die religiöse Bildung der Jugend und fordern, daß sie auf das Allgemein-

¹³ So zit. von Sebastian Kranich in der Ankündigung einer Lehrveranstaltung zur Kirchengeschichte (Proseminar zu Luthers Kleinem Katechismus) an der TU Dresden. Quelle: http://www.tu-dresden.de/phfiet/institut/WS98_99/Kranich2.htm.

¹⁴ Zu Montaigne im Zusammenhang mit philosophischen Lebenskunst-Lehren vgl. Wilhelm Schmid: Lebenskunst, S.362ff.

¹⁵ Vgl. E. Temming: Artikel „Moralunterricht“ in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hg. von W. Rein, Bd. 5, Langensalza 1906, S.923-938.

¹⁶ Zit. nach Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsmitverantwortung seit der Reformation, Bd. 2/1: 19. und 20. Jahrhundert, Karl-Ernst Nipkow u. Friedrich Schweitzer, o.O. 1994, S.83f.



Menschliche gerichtet werde und bleibe ..."¹⁷ Diesterweg wollte einen „allgemeinen Religionsunterricht“, der die jungen Menschen „zur Einheit und Gemeinschaft mit den Menschen“ erzieht, „also nicht zu den Unterschieden, Differenzen und Streitpunkten“.¹⁸ Dieser Unterricht solle „den ganzen Menschen bilden“: „Wir haben ... in der religiösen Bildung den Menschen im Auge, die menschlichen Anlagen, wir stehen auf dem allgemein-humanistischen Standpunkte.“¹⁹

Später kommen Konzepte eines „konfessionslosen Sittenunterrichts“ hinzu, z.B. die Sittenlehre für konfessionslose Schulen von Wilhelm Fricke (Gera 1872). Trotz zunehmender Kritik bleibt der Religionsunterricht weitgehend indoktrinierender Katechismusunterricht mit sanktioniertem Zwang. Noch 1916 berichtet Rudolph Penzig über zwangsweise von der Polizei dem Religionsunterricht zugeführte Dissidentenkinder.²⁰

Ende des 19. Jahrhunderts radikalisieren sich die politischen und weltanschaulich-kulturellen Auseinandersetzungen. Besonders der Religions- und Geschichtsunterricht wurde zu einem Kampfmittel gegen die erstarkende Sozialdemokratie.²¹ Aus der Arbeiterbewegung wurden im Gegenzug die Forderungen nach einer ersatzlosen Abschaffung des Religionsunterrichts immer lauter.

Frauenbewegung und Lebenskunde

Aus der Frauenbewegung heraus wird durch deren Vorkämpferin Helene Lange 1884/85 in

der Zeitschrift *Die Lehrerin in Schule und Haus* der Vorschlag für Lebenskunde im Rahmen grundlegender Reformideen zur Mädchenbildung publiziert²² und nachfolgend in mehreren Beiträgen unter den Aspekten praktischer Lebensbewältigung und sozialer Solidarität angeregt diskutiert. „Ich habe – schreibt E. N. – H. Langes Abhandlung ‚Das Wissen der Frau‘ ... und besonders das, was sie über ‚Lebenskunde‘ sagt, mit großer Freude, ja mit Begeisterung gelesen, und als ich zu Ende war, habe ich gedacht: das ist es, was uns fehlt; hier ist das Übel, an dem unsere heutige Mädchenerziehung krankt, bei der Wurzel angegriffen; diese Zeilen enthalten in großen Zügen das Programm der Mädchenschule der Zukunft!“²³

In der weiteren Diskussion wird die Forderung nach Lebenskunde über die Mädchenbildung hinaus erweitert: „Ebenso berechtigt erscheint mir die Forderung, wenn nicht in der Schule, so doch auf jeden Fall in allen Fortbildungs-Anstalten für die Jugend diejenige Lebenskunde zu berücksichtigen, welche H. Lange als Begriff von den Lebensbedingungen und Verhältnissen der verschiedenen Gesellschaftsklassen, als Bewußtsein von der Solidarität der menschlichen Interessen definiert.“²⁴

Moralunterricht

Die Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur forderte 1892 einen allgemeinen Moralunterricht. Auf dem Hintergrund des drohenden gesellschaftlichen Zerfalls und der rapide zurückgegangenen Bindekraft des kirchlich

¹⁷ Religionspädagogik, Texte S.89f.

¹⁸ Religionspädagogik, Texte S.83.

¹⁹ Religionspädagogik, Texte S.89.

²⁰ Vgl. Rudolph Penzig: Religionsunterricht einst, jetzt und künftig. Berlin 1916.

²¹ Vgl. den Erlaß Wilhelms II zum 1. Mai 1889, in: Peter C. Bloth, Religion in den Schulen Preußens, Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968, S.142f.

²² Vgl. Helene Lange: Das Wissen der Frau. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 1(1884/85), S.257-264 u. 289-295. – Diese Quelle ist mir bisher leider nicht zugänglich gewesen, so dass ich mich auf nachfolgende Kommentare beziehen muss.

²³ E.N.: Noch einmal „Lebenskunde“. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 3(1887), S.79-81, Zit. S.79.

²⁴ L.K.: Lebenskunde. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 3(1887), S. 328-330, Zit. S. 328.



verfaßten Christentums konfessioneller Prägung formierte sich, wie früher in Amerika und England, zu Beginn der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts in Deutschland eine ethische Bewegung.

1892 kommt es in Berlin zur Gründung der Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur. „Es ist der Zweck der ... [Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur] – heißt es im § 1 der Satzung – im Kreise ihrer Mitglieder und außerhalb desselben als das Gemeinsame und Verbindende, unabhängig von allen Verschiedenheiten der Lebensverhältnisse sowie der religiösen und politischen Anschauungen, die Entwicklung ethischer Kultur zu pflegen. Unter ethischer Kultur als Ziel ihrer Bestrebungen versteht die Gesellschaft einen Zustand, in welchem Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit, Menschlichkeit und gegenseitige Achtung walten.“²⁵

In ihren Leitsätzen stellte die Gesellschaft fest, dass die religiösen Vorstellungen nicht hinreichend seien, die Gesellschaft zu einen. Als „persönliche Angelegenheit des einzelnen und wegen ihrer trennenden Vielgestaltigkeit“ eigneten sie sich „nicht zur Grundlage einer allumfassenden sittlichen Gemeinschaftsbildung.“ Sie seien „überdies als alleinige Stütze des Sittlichen unzuverlässig geworden, weil sie ihren Einfluß auf die Gemüter in weiten Kreisen verloren haben.“ Und in Bezug auf die Schule wird gefordert: „Als unentbehrliche Grundlage für die zu erstrebende sittliche Höherbildung muß eine zielbewußte und nachhaltig wirksame Erziehung der Jugend zur Sittlichkeit gefordert werden. Als nächstes Ziel hierfür bezeichnen wir die Einführung eines von religiösen

Voraussetzungen unabhängigen Moralunterrichts in die öffentliche Schule.“²⁶

Die Vorstellungen zum Moralunterricht wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst vor allem durch Friedrich Wilhelm Foerster präzisiert und fanden später unter dem Namen Sittliche Lebenskunde Verbreitung. Es handelt sich hier um ein frühes Konzept einer allgemeinen Lebenskunde mit moralpädagogischem Schwerpunkt.

Mit den Forderungen nach einer Lebenskunde als Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Orientierung (Helene Lange u.a.) sowie nach einem allgemeinen Moralunterricht haben die spätere „Lebenskundliche Bewegung“²⁷ und die „moralpädagogische Bewegung“²⁸ als wichtige (in der bisherigen pädagogischen Historiographie vernachlässigte) reformpädagogische Strömungen Ende des 19. Jahrhunderts wesentliche Anregungen erhalten.

Lebenskunde von 1900 bis 1918

Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur bildete sich 1905 eine Liga für Moralunterricht.²⁹ Am 5. November 1906 schließlich wurde daraus in Berlin unter Führung von Rudolph Penzig und Bruno Meyer³⁰ der Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht gegründet. Im § 1 der Gründungsurkunde heißt es: „Der Bund erstrebt die Verwirklichung der weltlichen Schule und die Einführung eines rein menschlich-natürlichen Moralunterrichts.“ Und weiter im § 3: Es läge „im höchsten Interesse des Staates und der bürger-

²⁵ Rudolph Penzig: Die ethische Bewegung in Deutschland. Eine Festgabe ..., Berlin 1926, S.4.

²⁶ Penzig: Die ethische Bewegung, S.5f. – Bei der Entwicklung der Vorstellungen zum Moralunterricht spielte ein Vortrag des Deutschamerikaners Felix Adler 1892 in Berlin eine besondere Rolle. Vgl. Felix Adler: Der Moralunterricht der Kinder. Berlin 1894.

²⁷ Vgl. Gustav Würtenberg: Das lebenskundliche Prinzip in der modernen Schule. In: Deutsches Philologenblatt 38(1930)35, S.513-516 u. 36, S.531-533.

²⁸ Vgl. Karl Pabelick: Die treibenden Kräfte in der internationalen moralpädagogischen Bewegung (Versuch einer Periodisierung der Gesamtbewegung). Düsseldorf 1933 (Köln, Univ., Diss.).

²⁹ Vgl. Penzig: Die ethische Bewegung, S.13.

³⁰ Nach Groschopp: Dissidenten, S.220.



lichen Gemeinschaft, schon die Jugend zu verständigem Erfassen ihrer natürlichen Menschen- und staatlichen Bürger-Pflichten anzuhalten. Hierzu gehört auch die Bekanntschaft mit Natur und Gestaltung der Beziehungen von Mensch zu Mensch und des Einzelnen zur Gesamtheit. Dies, unter dem Namen ‚Moral‘ oder ‚Sittenlehre‘ zusammengefaßt, bedarf einer selbst-ständigen, nachdrücklichen und systematischen Behandlung in der Schule.³¹

Zwei der maßgeblichen Persönlichkeiten für die Verbreitung der Idee und des Unterrichts einer allgemeinen Lebenskunde in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich waren Friedrich Wilhelm Foerster und Rudolph Penzig. In kritischer Auseinandersetzung mit dem französischen Moralunterricht entwickelte Foerster das Konzept einer lebensverbundenen und jugendgemäßen ethischen Unterweisung und veröffentlichte es 1904 in Berlin unter dem Titel Jugendlehre. Ein Buch für Eltern und Geistliche. Im gleichen Jahr erschien als Auszug daraus Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen, dessen zahlreiche Auflagen in der Folgezeit viel zur Popularisierung des Begriffs der „Lebenskunde“ beitrugen. Nach einem Zerwürfnis Foersters in der Gesellschaft für ethische Kultur, betreffend die Haltung zum Religionsunterricht, ist es später vor allem Rudolph Penzig, der konzeptionell, organisatorisch und politisch entscheidend zur Verbreitung von allgemeiner Lebenskunde beiträgt.³² 1905 machte die Bremer Lehrerschaft deutschlandweit auf sich aufmerksam, indem sie in einer Denkschrift die Herausnahme des konfessionellen Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule forderte. Weitergeführt werden

sollte ein „Sittenunterricht“ im Sinne „einer allgemeinen Welt- und Lebenskunde“³³ 1910 wurde durch die Mitglieder des Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht ein Ausschuß zur Einführung der Bürger- und Lebenskunde an Fortbildungsschulen durchgesetzt. In der Folgezeit differenzierte sich unter den Befürwortern eines Moralunterrichts bzw. Lebenskundeunterrichts die Diskussion in konzeptioneller Hinsicht, aber auch zu Fragen der politischen Durchsetzung von Forderungen weiter aus.³⁴

Lebenskunde zwischen 1918 und 1933

Ende 1918 kam es durch die Veröffentlichung von innerministeriellen Richtlinien des preußischen Kultusministers Adolph Hoffmann vom 27. November 1918 zu einem heftigen schulpolitischen Konflikt. In den Richtlinien heißt es u.a. „Religion ist nicht mehr Prüfungsfach, die Einführung des konfessionslosen Moralunterrichts wird vorbereitet“.³⁵ Kurze Zeit später, am 29. November, wurde dieser Erlass durch seinen Ministerkollegen Konrad Haenisch teilweise zurückgenommen, ohne dass dieser die Absicht, einen allgemeinen Moralunterricht einzuführen, aufgab. Haenisch beauftragte damals Rudolph Penzig, ein Gutachten für einen solchen Unterricht auszuarbeiten, der daraufhin Leitsätze und einen Lehrplan für eine Religions- und Lebenskunde vorlegte.³⁶

Als Fachziel der Lebenskunde bestimmte Penzig: „Die Lebenskunde (Sittengeschichte) soll als ein in die Wirklichkeit des sittlichen Gemeinschaftslebens einführendes Unterrichts-

³¹ Zit. nach: Rudolph Penzig: Lebenskunde. Berlin 1917, S.61.

³² 1918/19 wird Penzig im Auftrag des Kultusministers Haenisch den Rahmenplan für eine allgemeine „Religions- und Lebenskunde“ entwerfen (dazu im nächsten Abschnitt).

³³ Vgl. Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch. Hg. von Ralf Koerrenz u. Norbert Collmar. Weinheim 1994, S.36.

³⁴ Vgl. Groschopp: Dissidenten, S.220-228.

³⁵ Zit. nach Ernst Rudolf Huber u. Wolfgang Huber: Staat und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Dokumente zur Geschichte des deutschen Staatskirchenrechts. Berlin 1988, S.14.

³⁶ Vgl. die spätere Publikation von Rudolph Penzig: Religionskunde und Lebenskunde in der weltlichen Schule, Frankfurt a.M. 1926.



fach Kenntnis und verständnisvolle Würdigung der in der Vergangenheit von unseren menschlichen Vorfahren geschaffenen und in der Gegenwart örtlich geltenden sittlichen Gebräuche, Ordnungen, Einrichtungen und Gesetze vermitteln und als Pflichtenlehre zur Bildung sittlicher Empfindungen, Vorstellungen und Begriffe helfen. Neben sie tritt die Erziehung zur Lebenskunst, die durch Anregung, Übung und Gewöhnung des Willens die Jugend zu sittlichen Persönlichkeiten bilden soll, die sich willig mit ihrem ganzen Denken, Fühlen und Wollen in den Dienst ihrer Volksgemeinschaft und der Menschheit stellen.“³⁷ An anderer Stelle definierte Penzig Lebenskunde als „Einführung in die Lebenskunst“.³⁸

Nach 1921 weitete sich der Lebenskundeunterricht an Fortbildungsschulen, an allgemeinen Volksschulen und an Weltlichen Schulen (den Sammelschulen für vom Religionsunterricht abgemeldete Kinder) aus. Indikator dafür ist auch die zunehmende Zahl von Publikationen zum Lebenskundeunterricht. Mittels einer bibliometrischen Analyse wurde für die Zeit zwischen 1911 und 1935 für den deutschsprachigen Raum ein starker Zuwachs ermittelt. Im Zeitraum von 1896-1910 erschien dagegen lediglich ein einziges Schulbuch. Nach 1911 wuchs die Zahl der Bücher zum Lebenskundeunterricht sprunghaft und fand ihren Höhepunkt zwischen 1926 und 1930 mit 42 Buchpublikationen.³⁹

Aus der Analyse der Titel lassen sich hinsichtlich der Schultypen hauptsächlich Zuordnungen ausmachen zu Volksschulen, Berufsschulen und Fortbildungsschulen, hinsichtlich von Fächerverbindungen insbesondere zu Bürgerkunde, Berufskunde, Religionsgeschichte und Religionsunterricht sowie Moralunterricht und Sittenlehre. Eine kursorische Durchsicht ausgewählter Lebenskunde-Bücher ergab zudem unterschiedliche Typen didaktischer Schwerpunktsetzungen, insbesondere hinsichtlich Sittenlehre und Moralerziehung, Hilfe zur praktischen Lebens- bzw. Alltagsbewältigung sowie Gemeinschaftserziehung und Gesellschaftsgestaltung.⁴⁰

Zur Verbreitung allgemeinen Lebenskundeunterrichts in den damaligen deutschen Ländern hat Georg Pick 1930 die folgende Übersicht veröffentlicht.⁴¹ Nach seinen Erhebungen wurde in folgenden Staaten innerhalb des Schulbetriebs für Kinder freigeistiger Eltern Lebenskunde erteilt, die offiziell als neutral galt (siehe Tabelle auf nexter Seite).

Als Beispiele für Zielsetzungen der allgemeinen Lebenskunde sei aus den Richtlinien für Hamburg und Sachsen zitiert: „Der Unterricht in Lebenskunde soll die Schüler mit den sittlichen Grundlagen des Lebens bekanntmachen und damit zu ihrer Erziehung zu sittlichen Persönlichkeiten im Dienste der Gemeinschaft beitragen. ... Der Unterricht in Lebenskunde darf nicht an Grundsätze bestimmter Bekennt-

³⁷ Penzig: Religionskunde, S.52.

³⁸ Penzig: Religionskunde, S.33.

³⁹ Eine differenzierte Grafik ist beim Autor erhältlich.

⁴⁰ Vgl. Walther Kluge: Sittliche Lebenskunde. Beiträge zur schulpraktischen Ausgestaltung der ethischen Erziehung. Leipzig 1921. – Paul Ruchatz: Lebenskunde. Osterwieck am Harz 1930 (d.i. ein „Handbuch für Lehrer an Berufsschulen, insbesondere an ländlichen Fortbildungsschulen“). – Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde. Zusammengest. i.A.d. Bundes der Freien Schulgesellschaften Deutschlands von Gustav Hädicke. Berlin 1929.

⁴¹ Vgl. Georg Pick: Lebenskunde, o.O. 1930, S.7 (Teildruck aus: Handbuch der Lehrerbildung III/C, o.O., o.J.). – Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Adolf Grimme, richtete am 9. Juli 1932 an die Unterrichtsverwaltungen der außerpreussischen Länder eine Anfrage, betreffend Ersatzangebote für Religionsunterricht. Das bisher unveröffentlichte, sehr detaillierte Manuskript zur Umfrage vom 28. November 1932 (Bundesarchiv Berlin, Abteilung Reich) ist in der Ausstellung zu sehen.

Land	Bezeichnung	besondere Kennzei	in		Anzahl
			1	2	
Preußen	Moralunterricht (Unterricht in sittlicher Lebenskunde, allgemeine Religionskunde)	Ortlich verschieden	2-4		
Sachsen	Lebenskunde Sittliche Lebenskunde	Obligatorisch für alle an keinem Religionsunterricht teilnehmenden Kinder; keine Religionskunde	2	1-2	
Braunschweig	Moralunterricht, Lebenskunde und allgemeine Religionsgeschichte Lebenskundlicher Unterricht		2		
Hamburg	Lebenskunde				

Tabelle: „Lebenskunde 1930“ von Georg Pick

nisse oder Weltanschauungen gebunden sein; auch darf Lebenskunde nicht als systematischer Moralunterricht erteilt werden“ (Hamburg⁴²). – Im Lehrplan für den Schulaufsichtsbezirk Zwickau I (Sachsen) heißt es: Lebenskunde „soll ..., wo sie nach den Verordnungen vom 15. Mai 1920 und 23. September 1921 in 2 Stunden wöchentlich erteilt wird, das sittliche Streben der Schüler wecken und fördern helfen mit dem Ziele, an der eigenen Vervollkommnung zu arbeiten, Verantwortung freudig auf sich zu nehmen und mit hingebender Pflichterfüllung der Allgemeinheit zu dienen“⁴³.

Besonders nach 1920 wird die bildungspolitische Debatte zu pädagogischen, weltanschaulichen und politischen Fragen der Konzeption und Verbreitung von Lebenskunde

heftiger und wird schließlich durch den Nationalsozialismus abgebrochen.

„Lebenskunde“ im Nationalsozialismus 1933-1945

Zu den frühesten schulpolitischen Maßnahmen der Nationalsozialisten gehört die Schließung der Weltlichen Schulen bzw. Sammelschulen.⁴⁴ Zugleich wurde damit das Fach Lebenskunde abgeschafft, welches an vielen dieser Schulen einen Platz hatte. An die Stelle allgemeiner, auf Beförderung von Moralität, Humanität und Individualität gerichteter Lebenskunde trat im Nationalsozialismus ein als Lebenskunde bezeichneter Biologieunterricht, der entgegen-

⁴² Richtlinien für den Arbeitsplan der hamburgischen Volksschule. Hg. von der Oberschulbehörde, Hamburg 1929, S.18.

⁴³ Bearb. vom Bezirkslehrerrat und von einer Reihe von Fachgruppen. Zwickau 1929, Zit. S.21.

⁴⁴ Vgl. die Beiträge von Eckhard Müller und Michael Schmidt in diesem Heft.

⁴⁵ Vgl. Friedrich Wolter: Lebenskunde im Schulalltag. Lehrauftrag, Weg und Ziel. Leipzig 1943.



gesetzte Ziele ansteuerte und die Würde des einzelnen Menschen leugnete, Rassenhass begründete und so einen zentralen Platz bei der Vermittlung einer nationalsozialistischen Weltanschauung einnahm.

Dies wird deutlich im 1943 in der Schriftenreihe Völkisches Lehrgut erschienenen Buch von Friedrich Wolter.⁴⁶ Es beginnt mit dem Abschnitt Die Lebenskunde als Kernstück völkischer Weltanschauung und folgenden Aussagen:

„Als Grundlage der neuen Weltanschauung dürfen wir wohl die Erkenntnis bezeichnen, daß das Individuum nichts gilt für sich, daß es wenig gilt im Geschehen des Ganzen, daß es jederzeit ersetzt werden kann, daß es ersetzt werden muß, wenn es seinen Dienst am und im Ganzen nicht mehr erfüllt, daß es seine Daseinsberechtigung nur so lange hat, als es im Verband der Gemeinschaft dem gemeinsamen Ziele zustrebt und sich ihr zu diesem Zwecke willig und völlig unterordnet. Und diese höhere, überindividuelle Einheit, diese Ganzheit, die jeden einzelnen von uns in sich schließt, ist das Volk.“ Diese „Ganzheit“ des Volkes dulde „in sich nicht Fremdkörper und lebensungesetzliche Anhängsel“. Das eigentliche Ziel sei „nicht die Übermittlung von Wissen, sondern mit der Entwicklung des lebenskundlichen Denkens die Bildung des biologischen Willens, also Charakterbildung.“ Die Bildung des Charakters aber setze „eine geeignete Erbmasse als Nährboden“ voraus. Daraus folge „die große Bedeutung der einheitlichen rassischen Grundlage für unsere Volksgemeinschaft“.⁴⁶

Lebenskunde nach 1945

Im Vergleich mit der Ausbreitung des Faches Lebenskunde in der Zeit vor 1933 kann für die

Zeit nach 1945 für die alte Bundesrepublik nur eine äußerst rudimentäre bzw. randständige Existenz von allgemeiner Lebenskunde bzw. entsprechenden Konzepten konstatiert werden. Der bekannte Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner schlug 1946 vor, mit Rückgriff auf Entwicklungen der schulischen Lebenskunde und eigene Erfahrungen mit lebenskundlicher Erwachsenenbildung an Volkshochschulen der Weimarer Republik, eine Lebenslehre in einem „neuen Lehrfach“ umzusetzen.⁴⁷ Die „Lebenskunde“ in der Weimarer Republik lief für ihn „auf eine Laienphilosophie hinaus, auf Betrachtungen über Lebenswert und Lebenssinn, sich berührend mit moralischen Überlegungen und an das religiöse Nachsinnen angrenzend.“⁴⁸

Flitner unterstrich das Anliegen einer „Lebenskunde“ vom Schulfach der „Philosophischen Propädeutik“ her, worin diese seit dem 19. Jahrhundert bereits enthalten sei und weist auf den Gedanken Herman Nohls hin, dass die schulisch vermittelten Inhalte in den Abschlussklassen einer zusammenfassenden Betrachtung bedürften.⁴⁹ Im Abschnitt Ansätze einer Lebenslehre für Laien stellt Flitner fest: Die „jüngere ‚Lebenskunde‘ ... will nicht eine fertige Philosophie in vereinfachter Form und daher gefälscht vortragen, sondern eine Besinnung entwickeln, die auch in der Philosophie enthalten ist, hier aber unmittelbar aus der Lebenserfahrung herausgeschöpft wird und eine wissenschaftliche Form noch gar nicht gewonnen hat.“⁵⁰ – Der Abschnitt Künftiger Einbau des lebenskundlichen Kursus enthält Vorschläge für den Bereich der Erwachsenenbildung und der Schule.⁵¹

In Aufnahme und konzeptioneller Fortführung des Vorschlages von Wilhelm Flitner publizierten im Jahre 1970 Horst Ruprecht und Bernhard Linke Überlegungen zu einer Lebens-

⁴⁶ Wolter: Lebenskunde, S.7f.

⁴⁷ Wilhelm Flitner: Lebenslehre. Ansätze zu einem neuen Lehrfach. In: Ders., Erwachsenenbildung, Paderborn u.a. 1982, S.215-228 (Gesammelte Schriften, Bd. 1).

⁴⁸ Flitner: Lebenslehre, S.216.

⁴⁹ Flitner: Lebenslehre, S.216-221, 218.

⁵⁰ Flitner: Lebenslehre, S.221.

⁵¹ Flitner: Lebenslehre, S.224-228.



lehre als einem von vier „didaktischen Zentren“ der Hauptschule.⁵² Im Bereich des didaktischen Zentrums Lebenslehre, für das drei Wochenstunden veranschlagt wurden, sollen „die zentralen Fragestellungen der Schüler für ihre eigene gegenwärtige und künftige Lebensgestaltung artikuliert und eingehend erörtert“ werden.⁵³

Linke ging in der Begründung des Vorschlages auf die veränderte gesellschaftliche Situation ein, in der Freizeit- und Lebensgestaltung zu Aufgaben werden, auf die Schule Heranwachsende systematisch vorbereiten müsse. Als mögliche Themen nennt er: „Der Mensch und sein persönliches Leben“, „Verständige Lebensweise“, „Der Mensch in Gemeinschaft mit anderen“, „Wachsende Freizeit“, „Die Massenkommunikationsmittel“, „Familie im Wandel“, „Schulsysteme“ und „Erwachsenenbildung“.⁵⁴ Der Autor verweist auf Unterrichtsbeispiele in der Publikation von Günter Stachel (1969).

In der zweiten Auflage dieses Buches⁵⁵ schrieb Linke: „Ob man diesen Unterricht ‚Lebenslehre‘ (W. Flitner), ‚Menschenbildung‘ (Heimann), ‚Weltkunde‘ (Berlin), ‚Existentielle Probleme‘ (Klafki) oder ‚Lebensfragen‘ (Rummel) der Jugendlichen nennt, ist zweitrangig. Wichtiger dürfte sein, daß es sich hier um einen Kernunterricht für alle Schüler handelt, gleichgültig, zu welchen Leistungskursen sie aufgestiegen und welche Wahlfächer sie in einer sich immer mehr differenzierenden

Sekundarstufe belegt haben. Dieser Unterricht kann zwar als eine Vorbereitung und Ergänzung‘ zum Religionsunterricht dienen, er kann ihn aber weder ersetzen noch von ihm ersetzt werden. Er analysiert existentielle Fragen des einzelnen und der Gesellschaft auf der Basis der allen zugänglichen Erfahrung.“⁵⁶

Für die Schulpraxis kann aufgrund einiger zwischen 1966 und 1970 erschienener Schulbücher angenommen werden, dass lebenskundliche Inhalte temporär im Verbund mit solchen der Gemeinschaftskunde, der Sachkunde und der Weltkunde explizit nur eine begrenzte Rolle gespielt haben.⁵⁷

Ansätze von Lebenskunde in der DDR

In der DDR-Schule waren Fragen freier individueller Lebensorientierung und Lebensgestaltung weitgehend ausgeblendet. Zumindest kann dies für die amtlichen Vorgaben wie Lehrpläne und Unterrichtshilfen festgestellt werden.⁵⁸ Reformbestrebungen z.B. zur Einführung fakultativer Kurse zu Problemen der Familie bzw. auch Ethik „fanden kein Gehör bzw. strikte Ablehnung bei den verantwortlichen Stellen“, ebenso der Vorschlag, ein integratives Unterrichtsfach einzuführen. Dieses sollte das Verhältnis „Mensch-Gesellschaft-Natur“ zum Gegenstand haben. Auch der Vorschlag, das Fach Staatsbürgerkunde „von der

⁵² Neben Arbeitspraxis/Arbeitstheorie/Berufskunde, Techniklehre, Gesellschaft/Politik/Wirtschaft. Vgl. Horst Ruprecht: Lehrplantheorie und didaktische Zentren. In: Hauptschule als Sekundarschule. Hg. von Werner S. Nicklis unter Mitw. von Manfred Bönsch ..., Bad Heilbrunn 1970, S.71-91, S.90. – Bernhard Linke: Freizeit und Lebensgestaltung als zentrale Inhalte einer neuzugestaltenden Hauptschule. In: Hauptschule als Sekundarschule, S.111-138.

⁵³ Ruprecht: Lehrplantheorie, S.87. – Meiner bisherigen Kenntnis nach ist ein Versuch der Umsetzung des Konzepts einer Lebenslehre von Ruprecht und Linke im Anschluss an Flitner nicht erfolgt. Es wäre interessant, dem nachzugehen.

⁵⁴ Ruprecht: Lehrplantheorie, S.133f.

⁵⁵ Günter Stachel: Unterricht über Lebensfragen. Material für den Unterricht im achten bis zehnten Schuljahr. Mit zusätzlichen Beitr. von Bernhard Linke ..., Zürich, Einsiedeln u. Köln 1971.

⁵⁶ Bernhard Linke: Didaktische Anmerkungen. In: Stachel: Unterricht, S.167-181, Zit. S.168 (Hervorh.: G.E.).

⁵⁷ Vgl. Frida Huber u. Gertrud Hagen: Lebens- und Gemeinschaftskunde. Für Schülerinnen der Haupt-, Berufs- und Berufsfachschulen. Allensbach a. Bodensee 1966. – H.-J. Klauer: Lebenskunde-Sachkunde-Weltkunde. Bonn/Bad Godesberg 1966/68 (2 Bde.).



Stundenzahl her zu erweitern und in eine ‚Gesellschaftskunde‘ oder ‚Lebenskunde‘ umzuwandeln“⁵⁹ blieb ohne Gehör. Erst Mitte 1989 gelang es, einen fakultativen Kurs Zur Gestaltung des persönlichen Lebens in das Programm der Schule aufzunehmen.

Im Zusammenhang mit einer zunehmenden Kritik an der DDR-Schule fand Ende November 1989 in Berlin das eingangs erwähnte Forum Bildungsnotstand statt, auf dem die Einführung eines Faches Lebenskunde bzw. Lebensgestaltung öffentlich eingefordert wurde. Unabhängig von dieser Initiative wurde an einem „Runden Tisch“ unter Beteiligung von Kirchenvertretern ein Fach Gesellschaftskunde für die 7.-10. Jahrgangsstufe konzipiert. Es sollte den Ende 1989 abgeschafften Staatsbürgerkundeunterricht ersetzen. Im Rahmenplan für die Erprobung dieses Faches waren Fragen der Lebensgestaltung als obligatorisch und Fragen philosophischer Ethik und der Religionskunde als fakultativ vorgesehen.⁶⁰

Im Oktober 1990 wurde im Rahmen einer von Bildungsminister Meyer (CDU) eingesetzten Kommission Ethische Bildung die Einführung eines Faches Lebensgestaltung/Ethik in den neuen Ländern vorgeschlagen. Lediglich im Land Brandenburg wurde dieser Vorschlag, zusammen mit den Ideen der Volksinitiative Bildung zu einem Fach Lebensgestaltung und der Kirchen zu einem Fach Ethik für alle aufgegriffen und führte über einen Modellversuch hin zum heutigen Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER).

Lebenskunde als Schulfach im Ausland

Anders als in der Bundesrepublik sind die Entwicklungen der Lebenskunde der zwanziger Jahre in Österreich und in der Schweiz nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgenommen bzw. weitergeführt worden. In Österreich gibt es das Fach Lebenskunde seit Beginn der sechziger Jahre an allgemeinbildenden Schulen im Rahmen des Polytechnischen Lehrganges (heute: Polytechnische Schulen). Der Rahmenplan von 1989 weist es für die Klassenstufe 9 mit zwei Wochenstunden obligatorisch und drei weiteren Wochenstunden wahlobligatorisch (Sozial- und lebenskundliches Seminar) aus.⁶¹

Im Lehrplan heißt es: „Hauptaufgabe des Faches Lebenskunde ist es, die Entwicklung der Schüler zu selbstbewußten, gemeinschaftsfähigen, kritischen, verantwortungsvollen und schöpferischen Persönlichkeiten zu fördern, damit sie eigene Lebenssituationen (auch im Hinblick auf die Freizeit) sinnvoll bewältigen bzw. gestalten können.“⁶² Als Aspekte der Hauptaufgabe werden genannt: Förderung „sensibler Wahrnehmung und kommunikativer Handlungsweisen“, „Entwicklung von Lebensbedingungen und des generationsübergreifenden Lernens“, eines „zeitgemäßen Weltbildes“, von „Ich-Stärke und Werthaltungen“.⁶³

Auch in der Schweiz (Kanton Zürich) gehört das Fach Lebenskunde und Realien zu den Pflichtfächern und wird in der Unterstufe (1.-3. Klasse) mit 440 Stunden („Lektionen“), in der Mittelstufe (4.-6. Klasse) mit 600 Stunden sowie

⁵⁸ Vgl. Gerd Eggers: Zum Brandenburger Modell L-E-R in seinen zeitgeschichtlichen Voraussetzungen und im Vergleich. Eine Studie zur historisch-vergleichenden Begründung von L-E-R. Berlin 1992. In: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, Der Brandenburger Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“ (L-E-R), Abschlußbericht der Projektgruppe, Teil 2: Anlagen, S.7-24.

⁵⁹ Vgl. Hans Joachim Hausten: Allgemeinbildende Schule und Lebensgestaltung. Ein Rückblick auf die Allgemeinbildung in der ehemaligen DDR. Berlin 1992, S.21f, 24.

⁶⁰ Hingewiesen sei auf eine Lehrerhandreichung zum Unterrichtsteil „Lebensgestaltung“. Vgl. Lebensweise und Lebensgestaltung. Hg. von Ingeborg Bastian u. Rolf Borrmann. Leipzig 1990 (Methodische Handreichung zur Gestaltung des Gesellschaftskundeunterrichtes). – Ich und meine Welt. Lebensweise und Lebensgestaltung. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Schülers. Hg. von Harry Müller. Leipzig 1990.

⁶¹ Vgl. Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges. Stand 30. Mai 1989, Wien 1990, S.27.

⁶² Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges, S.57.

in der Oberstufe als Gelegenheitsunterricht erteilt.⁶⁴ Die Aufgabe des Faches wird wie folgt bestimmt: „Der Unterricht in ‚Lebenskunde‘ hilft den Schülerinnen und Schülern, sich in ihrem vertrauten Lebenskreis zurechtzufinden und Orientierungspunkte für ihr Handeln und die Gestaltung ihrer täglichen Beziehungen zu gewinnen. Grundsätzlich werden zwei Wege unterschieden, auf denen lebenskundliche Fragen angegangen werden können:

- mittels Verfremdung: Erzählungen, Geschichten, Rollenspiele, Übungen, Darstellung durch Medien
- in Auseinandersetzung mit der unmittelbaren, eigenen Wirklichkeit: aktuelle Ereignisse, Gefühle, Situationen“⁶⁵; in seinen Inhalten entspricht das Fach z.T. dem Sachunterricht an deutschen Schulen.

In Japan wurde 1989 gesetzlich bestimmt, Lebenskunde in den 1. und 2. Klassen der Primarschule als neues Pflichtfach anstelle von Natur- und Sozialkunde einzuführen.⁶⁶ „In der Lebenskunde spiegelt sich die Absicht der Lehrplanrevision von 1989 wider, die bisherige, einseitig auf die reine Vermittlung von Schulwissen ausgerichtete Schulbildung zu erneuern ... Im Fach Lebenskunde sollen drei Konzepte miteinander verwoben werden: Entdeckendes und problemlösendes Lernen durch konkrete Tätigkeiten und Erlebnisse, Persönlichkeitsbildung sowie Kooperation von Schule, Familie und Gemeinde, welche die Lebens-

wirklichkeiten der Kinder als Lernorte und Lerngegenstand nutzt“⁶⁷ Der Umfang des Lebenskundeunterrichts beträgt in der 1. Klasse 102 von 850 Schulstunden (à 45 Minuten) und in der 2. Klasse 105 von 950 Schulstunden.⁶⁸

Schlussbemerkungen

Es wurde am Beginn dieses Aufsatzes darauf hingewiesen, dass die Idee eines allgemeinbildenden Faches Lebenskunde am Anfang der Initiative stand, welche 1996 schließlich zur Einführung des Faches Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in Brandenburg führte. Auch wenn der Begriff Lebenskunde, abgesehen von bis heute vorkommenden Verwechslungen, im Fach LER nicht mehr explizit tragend ist, sind in LER wesentliche Intentionen, die das Fach Lebenskunde in Deutschland bzw. Ausland trugen bzw. tragen, integrativ aufgehoben und mit jenen des Ethikunterrichts und der Religionskunde zusammengeführt.

Wenn LER den nicht geringen Erwartungen, die mit einem solchen integrativen Ansatz geweckt sind, erfüllen soll, bedarf es der Erarbeitung einer entsprechenden Didaktik. Diese steht noch aus. Zu wünschen ist darüber hinaus, dass im Sinne der für LER formulierten Zielsetzung, einen wirksamen Beitrag für Dialog und Verständigung zwischen Menschen verschiedener Religionen und Weltanschauungen

⁶³ Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges, S.58f.

⁶⁴ Vgl. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich 1999, S.14.

⁶⁵ Lehrplan für die Volksschule, S.47.

⁶⁶ Vgl. Nobukyuki Harada: Lebenskunde als Schulfach in Anfangsklassen in Japan. – Dortmund: Inst. f. Allg. Didaktik und Schulpädagogik an der Univ. Dortmund, 1998, S. 5 (Berichte aus dem IADS).

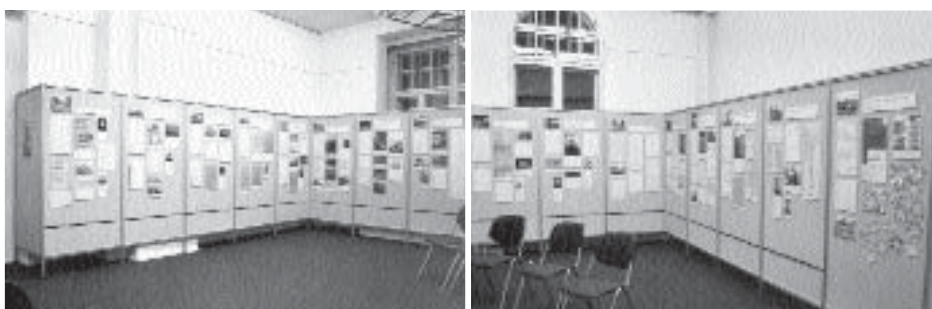
⁶⁷ Harada: Lebenskunde, S.6.

⁶⁸ Vgl. Nobukyuki Harada: Curriculare Entwicklung und Forschungsaufgaben für den Sachunterricht in Japan. In: Forschung zum Sachunterricht. Hg. von Brunhilde Marquardt-Mau ..., Bad Heilbrunn 1997, S.226-239, hier S.226.



gen zu leisten, ohne Differenzen zu nivellieren, schrittweise Kooperationsbeziehungen zum Religionsunterricht und zu dessen Alternativfach, der Humanistischen Lebenskunde aufgebaut werden. Das setzt zweifellos Bemühun-

gen von allen Seiten voraus. Nach dem nunmehr nahen Urteilsspruch des Bundesverfassungsgerichts wird es dafür eine neue Situation geben.





Horst Groschopp

Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht

Am historischen Ausgangspunkt eines aktuellen Streits

Zur Fragestellung

Um die historische Dimension der weltlichen Schulbewegung und des Streits um den Platz von Weltanschauungen im Schulstoff oder gar als Schulfach zu erfassen, ist der Bezug auf die aktuellen Konflikte um den christlichen und islamischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland nützlich, wie er sich auch in dieser Zeitschrift spiegelt.¹ Doch geschichtlich gesehen stellt sich dieser Disput als ein Kulturkampf dar, zu dem Adolf Diesterweg 1852 aufrief², als er die neue „Schule der Pädagogik“ gegen die alte „Schule der Kirchenlehre“ setzte. Schule solle Menschen bilden, nicht Lutheraner, Kalviner oder Katholiken „abrichten“ – also auch keine Atheisten, Freidenker, religionsfreie Humanisten?

Diese Frage prägt bis heute die bildungs- und kulturpolitischen Debatten innerhalb der freigeistigen Organisationen. Für Lebenskunde spitzte sie 1931 Walther Kluge, Redakteur der vom Leipziger Lehrerverein herausgegebenen Monatsschrift *Schule und Elternhaus* zu: „Es gibt Vertreter des lebenskundlichen Unterrichts, die eine weltanschauliche Lebenskunde für das Richtige halten. Sie bringen für diese Ansicht gewisse Gründe vor, von denen manche sogar etwas Bestechendes haben. Sie vertreten zunächst die Auffassung, dass das, was der Kirche recht ist, den Freigeistigen oder

Sozialisten billig sei. Habe die Kirche also das Recht auf einen ihren Lehren entsprechenden dogmatischen Unterricht, so könne man ihnen einen ebensolchen mit ganz bestimmten weltanschauungsgemäß ausgeprägten Lehren nicht vorenthalten. Damit werde auch der Scheidung zwischen 'Christlichen' und 'Weltlichen' am besten Rechnung getragen. Wer diese Anschauung teilt, der erkennt ... völlig die Absicht, die bei Einführung des lebenskundlichen Unterrichts bestand ... Es ist ein großer Irrtum, anzunehmen, dass die Lebenskunde ein Konkurrenzfach für den Religionsunterricht sein soll.“³

Diese Haltung leitete sich aus Kluges Ansicht ab, die weltliche Schule habe generell „dem Religiösen im Menschen“ und der freien Entfaltung von Liebe, Toleranz und Ehrfurcht vor dem Ewigen zu dienen. Es waren aber viele Verfechter des weltlichen Schulwesens aus anderen Erwägungen durchaus mit ihm einig: „Wir weisen die Behauptung, die welt[liche] Schule sei religionslos, oder gar religionsfeindlich, als eine Verleumdung zurück. Die Beeinflussung der Kinder für irgendein religiöses Bekenntnis oder für irgend eine Weltanschauung lehnt die welt[liche] Schule ab. Sie überlässt das den religiösen Gemeinschaften.“⁴

¹ Vgl. *humanismus heute*, H. 1; *humanismus aktuell*, H. 3, 4, 6 u. Sonderheft 2.

² Vgl. Adolf Diesterweg: *Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften* von E. v. Sallwürk. Bd. II, Langensalza 1899, S.268.

³ Walther Kluge: *Weltanschauliche Lebenskunde?! In: Die Neue Erziehung. Monatsschrift für entschiedene Schulreform und freiheitliche Schulpolitik ...* Jena 13(1931)1, S.48. – Ders.: *Die weltliche Schule als Führerin zur Religion*. Leipzig 1924, S.24: „Die weltliche Schule lehnt es ab, Helferdienste für irgendeine Konfessions- oder Weltanschauungsgemeinschaft zu leisten.“

⁴ E. Jansen: *Wie stellt sich die weltliche Schule zur Religion? In: Die freie Schule, Organ des Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands*, Herne 2(1922)1, S.3.



Streitpunkte

Kirchenfreier Weltanschauungsunterricht – sei es als erlaubter Ersatz für Dissidentenkinder außerhalb oder sei es als Alternative zum Religionsunterricht an den Schulen – wurde 1918/19 in der Revolution durch freireligiös-freidenkerische Verbände erzwungen. Erst dadurch brach das kirchliche Privileg. Dieser Bruch schuf den Anlass, über eine staatliche Aufsicht, eine religiöse Ausrichtung, eine neue Lesart und andere Varianten eines Faches oder eines Prinzips Lebenskunde nachzudenken und darüber theoretische wie politische Kämpfe auszutragen.

Beweggründe und Motive ergaben sich zwingend aus den besonderen deutschen Verhältnissen der unvollendeten Trennung von Staat und Kirche sowie von Schule und Religion. Es verquickten sich mehrere Diskursstränge: erstens der um eine Reform des Religionsunterrichts, verbunden mit einzelnen Absichten christlich-reformerischer Minderheitsgruppen, dieses Fach zu entstaatlichen und außerhalb der staatlichen Schulen auf freiwilliger Basis anzubieten⁵; zweitens der um reformpädagogische Erneuerung des Schulwesens insgesamt bzw. der Schaffung reformpädagogischer Sonderschulen (z.B. Lebensgemeinschaftsschulen); drittens der um die Errichtung weltlicher Schulen, besonders im Konflikt mit den christlichen Simultan- bzw. den katholi-

schen und evangelischen Bekenntnisschulen (eingeschlossen die deutsche Paradoxie, dass katholische Schüler nur von katholischen Lehrern, evangelische von evangelischen usw. unterrichtet werden durften); viertens der um Moralunterricht; fünftens der um eine Bürgerkunde, sei es als Staatsbürger- oder als Sozialkunde; sechstens der um eine Evangelische Lebenskunde⁶; siebentens diverse übergreifende politische oder weltanschaulich-religiöse Interessen. – Diese Ebenen des Streits spiegeln sich auch in den Verwendungen des Wortes Lebenskunde und den Absichten, die damit jeweils verfolgt wurden.⁷

Vom Beginn seines Gebrauchs 1904 durch Friedrich Wilhelm Foerster⁸ handelt es sich um einen schillernden Begriff. Stets versuchten seine Verwender zu suggerieren, Leben wie es ist oder sein sollte sei erkennbar und gestaltbar, sei es als wissenschaftliche Reflexion soziologischer Differenzierungen, sozialkultureller Distinktionen oder gar politökonomischer Klassenanalysen; sei es als Wertkategorie, wo sich Anleihen bei religiös-spirituell motivierten Sinngebungen sowie individual- und sozialpsychologische Erklärungen ebenso finden wie ein vereinfachender materialistischer Rationalismus.

Für die Zeit bis 1914 sind zunächst die parallelen Unternehmungen von Freidenkern und Freireligiösen auf der einen und von Humanisten und Kulturethikern auf der anderen Seite

⁵ Eine dieser Gruppen waren die religiösen Sozialisten. Siehe dazu den Beitrag von Siegfried Heimann in diesem Heft sowie Siegfried Heimann u. Franz Walter: Religiöse Sozialisten und Freidenker in der Weimarer Republik. Bonn 1993.

⁶ Vgl. Otto Eberhard: Evangelische Lebenskunde auf wertpädagogischer Grundlage. Stuttgart 1928. – August Reukauf: Lebenskundlicher Unterricht. Ein Wort an Lehrer, Schulbehörden und Parlamentarier. Langensalza 1923.

⁷ Befreiung der Dissidentenkinder vom Religionsunterricht, Vorbereitungsunterricht auf die Jugendweihe, Ersatzfach für Religion, sittliche und / oder staatsbürgerliche Unterweisungen, pädagogische Gesundheitslehre, philosophische Naturlehre. – Literatur hierzu wie generell vgl. Bruno Osuch: Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung. Dissertation, TUB 2000. – Horst Groschopp: Dissidenten. Kultur und Freidenkerei in Deutschland. Berlin 1997. – Horst Groschopp u. Michael Schmidt: Lebenskunde. Die vernachlässigte Alternative. Dortmund 1995. – Gerald Warnke: Lebenskundeunterricht. Geschichte und Perspektive. Berlin 1997.

⁸ Friedrich Wilhelm Foerster: Lebenskunde. Ein Buch für Knaben und Mädchen. Berlin 1904. – 1909 erreichte die Auflage eine Höhe von 25.000 Exemplaren.



zu konstatieren. Zwar gab es einige Berührungspunkte durch einzelne Personen, vor allem durch Rudolph Penzig, der in nahezu allen freigeistigen Organisationen in den Vorständen wirkte. Doch kann nicht von einer einheitlichen Haltung die Rede sein.

Anfang des 20. Jahrhunderts lassen sich – grob zusammen gefasst – drei Standpunkte innerhalb des freigeistigen Spektrums feststellen, die sich zu Beginn der Revolution politisch zuspitzten und die Debatten in den Zwanzigern strukturierten: erstens, für einen bekennenden Unterricht in freier Religion; zweitens, für eine humanistische Moralpädagogik auf allgemeiner ethischer Grundlage; drittens für eine freidenkerische weltanschauliche Bildung außerhalb der Schulen. Dabei ist allerdings zu beachten, dass einige in der Weimarer Republik bestimmende Verbände erst entstanden, als sich die wesentlichen Positionen in dieser Frage schon vorgebildet hatten⁹, und dass andere, wie die ethische Kulturgesellschaft, an Einfluss verloren. Auch finden sich in den einzelnen Organisationen durchaus verschiedene Ansichten.

Unterricht in freier Religion

Die älteste Position unter den Freigeistern reicht bis auf die Deutschkatholiken und Lichtfreunde der Vormärz-Zeit zurück. Der Bund freier religiöser Gemeinden Deutschlands von

1859 (BFGD) und seine diversen Landesverbände besonders in Südwestdeutschland hatten selbst wenig Probleme mit dem staatlich verantworteten Religionsunterricht, wenn sie nur selbst ihre Kinder in freier Religion durch eigene (staatliche) Lehrer unterrichten durften. Sie beteiligten sich in dem Maße an den Aktivitäten der Konfessionsfreien, wie diese die Privilegien der beiden großen Kirchen angriffen, aber radikalere Interessen ihre eigenen nicht gefährdeten. Das war der Fall, als das Weimarer Kartell 1909 die Forderung erhob, Schule und Kirche zu trennen. Sie zogen sich zurück.

Das betrifft auch Freidenker, namentlich in Preußen. Den Anlass gab hier, dass Kindern von Dissidenten nur freier Religionsunterricht als Ersatz geboten werden konnte. Das war „eben nur auf dem Wege des Anschlusses an freireligiöse Gemeinden möglich. So entstanden seit 1911 besonders im Rheinland aus freidenkerischen, monistischen und anderen Kreisen solche Gemeinden zwecks Anstellung eigener Lehrkräfte.“¹⁰

Die Weimarer Reichsverfassung (WRV) verankerte in ihrem Artikel 149 den Religionsunterricht an den Schulen. Dies leitete sie u.a. aus den Bestimmungen ab, wonach die „Religionsgemeinschaften“ Schutz- und förderungsrechtigte „Körperschaften des öffentlichen Rechtes“ seien. Sie blieben es, „soweit sie solche bisher waren.“¹¹ Wer diesen Status besaß¹² oder erhielt¹³, konnte sich verbessern, zu den

⁹ So der Verein der Freidenker für Feuerbestattung 1905, aus dem (über Zwischenstufen) 1930 der Deutsche Freidenker-Verband hervorging, 1958 der mit Sitz in Berlin, aus dem wiederum 1992/93 der HVD sich gründete.

¹⁰ Handbuch der freigeistigen Bewegung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Jahrbuch des Weimarer Kartells 1914. Hg. i. A. des Weimarer Kartells v. Max Henning. M. e. Übersichtskarte. Frankfurt a.M. 1914, S.67.

¹¹ Artikel 149 u. 137, in: Die Verfassung des Deutschen Reichs (Weimarer Verfassung) vom 11. August 1919 (RGBl. S.1383). In: Deutsche Verfassungen. Hg. u. m. e. Einf. vers. v. Rudolf Schuster, 14. Aufl., München 1981, S.125, 123. – Deshalb forderte Rechtsanwalt Friedrich Maase, 1. Vorsitzender des Bundes freier Schulgesellschaften, von den Freidenkern, sie sollten endlich ebenfalls solche Anträge stellen. Vgl. Ders.: Weltanschauungsorganisationen als Körperschaften öffentlichen Rechtes. In: Aufbau, Erziehungswissenschaftliche Zeitschrift, Berlin 3(1930)11, S.334-341.

¹² 1845: Freireligiöse Gemeinden Offenbach u. Wiesbaden; 1847: Freie Religionsgemeinschaft Mainz; 1876: Unitarische Religionsgemeinschaft Freie Protestanten Rheinland Pfalz.



Privilegierten stoßen und politisch-institutionellen Einfluss gewinnen. Die Vertreter eines Freireligiösen Unterrichts schieden nach 1920 aus der nationalen Debatte um Lebenskunde an weltlichen Schulen erneut weitgehend aus. Sie verfochten regional ihre eigenen Interessen.¹⁴

Humanistischer Moralunterricht

Der Deutsche Bund für weltliche Schule und Moralunterricht ist die Keimzelle allen Nachdenkens über ein Schulfach Lebenskunde. Zunächst in der Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur (gegründet 1892) konstituierte sich 1901 die Liga für Moralunterricht (Arthur Pfungst, Bruno Meyer, Rudolph Penzig, Friedrich Wilhelm Foerster u.a.). Letzterer verließ drei Jahre später die Liga und die Kulturgesellschaft, weil er, in geistiger Anlehnung an die englische Moral Instruction League (1906ff), an einem zusätzlichen Religionsunterricht zur Lebenskunde, entgegen der Mehrheit, festhielt.

Die Arbeit an einer allgemeinen Moralpädagogik besaß damals keineswegs einen konservativen Anstrich, wie es in der Rückbetrachtung den Anschein hat. Es finden sich hier

durchaus Ansätze der späteren Reformpädagogik. Das Nachdenken über einen modernen Moralunterricht unterschied sich in Anspruch, Methode und Ziel, aber auch hinsichtlich der beabsichtigten Selbstentscheidung der Kinder in Sinnfragen, wesentlich von den parallelen kirchlichen Bestrebungen, in der die heutige Religionspädagogik ihren Ausgangspunkt hat.

Durch die Dominanz freigeistiger Positionen in den ethischen Vereinen im freigeistigen Spektrum wurde Lebenskunde noch stark als freier Religionsunterricht mit einer Tendenz zur Kulturlehre gesehen, die auf dem Entwicklungsgedanken Darwins fußt.¹⁵ Es kam dabei zu einer eigenartigen Verquickung von, wie man annahm, wissenschaftlich begründetem Materialismus, geschult an Ludwig Büchner, mit pantheistischer Weltanschauung, Tschirns freidenkerischen sogenannten Glaubenstatsachen und Corvins religionskritischer Ketzergeschichte.¹⁶ Dafür steht im wesentlichen der Name Bruno Wille.¹⁷

Die Didaktik sollte anderen Glauben verstehen und verstandesmäßig erfassen lehren. Bewusstseinsvorgänge wurden rein kognitiv gesehen, Gefühl als außerhalb davon religiös-spirituell, aber positiv bestimmt. Humanismus war gleichbedeutend mit Neuhumanismus in

¹³ 1918: Freireligiöse Landesgemeinde Baden.

¹⁴ Die Freie Religions- und Lebenskunde der Freireligiösen bedarf einer besonderen Betrachtung, nicht nur, aber auch wegen der staatlichen Anstellung freireligiöser Lehrer in Baden, Hessen u. z.T. in Rheinland-Pfalz und wegen des Bezuges auf die Jugendweihe-Vorbereitung an Schulen. Vgl. Georg Pick: Freireligiöser Unterricht. In: Die freireligiöse Bewegung, Wesen und Auftrag, hg. v. Bund Freireligiöser Gemeinden Deutschlands, Freie Religionsgemeinschaft, Mainz 1959, S.313-326. – Lehrplan für Freie Religions- und Lebenskunde in den deutschen Ländern. Hannover 1958.

¹⁵ Vgl. Leitsätze für den freireligiösen Unterricht. In: Der Dissident. Zentralorgan für die Interessen aller Dissidenten. Frankfurt a.M. 6(1912)10, S.89ff. – Rudolf Penzig: Die Umwandlung des Religionsunterrichts in religionsgeschichtliche und ethische Unterweisung. In: Ethische Kultur, Berlin 20(1912)15, S.113/14.

¹⁶ Vgl. Ludwig Büchner: Kraft und Stoff, oder Grundzüge der natürlichen Weltordnung. Nebst einer darauf gebauten Moral oder Sittenlehre. 19. Aufl., Leipzig 1898. – Gustav Tschirn.: Freidenker-Katechismus. Kurzgefasste Summa dessen, was der Freidenker und Freireligiöse wissen muss. Bamberg 1902. – Otto v. Corvin: Pfaffenspiegel. Historische Denkmale des Fanatismus in der römisch-katholischen Kirche. Berlin-Schöneberg 1885.

¹⁷ Vgl. Lehrbuch für den Jugendunterricht der Freireligiösen Gemeinde zu Berlin. III. Teil: Kulturbilder, alte und neue Weltanschauung, 2. Aufl., hg. v. Bruno Wille, Berlin 1905.

der Tradition der griechischen Antike, ergänzt durch Schillers Ästhetik, mit einem starken Hang zur neukantianischen Ethik von Friedrich Jodl.¹⁸

Als sich die Liga 1906 zum selbständigen Deutschen Bund für weltliche Schule und Moralunterricht wandelte, wurde „die Verwirklichung der weltlichen Schule und die Einführung eines rein menschlich-natürlichen Moralunterrichts“ (Satzung, §1) gefordert. Der Bund erreichte zunächst etwa tausend Mitglieder und bis 1914 das Doppelte („mehr als die Hälfte Lehrer“¹⁹) und 42 Körperschaften. 1910 gründete der Bund in der Kulturgesellschaft einen Ausschuß zur Einführung der Bürger- und Lebenskunde an Fortbildungsschulen und führte 1912 in Berlin eine wissenschaftliche Konferenz durch.²⁰ Das positive Ziel des Deutschen Bundes formulierte Immanuel Lewy in der ersten Flugschrift – gründliche Charakterbildung.²¹

Zum Zeitpunkt des Ausbruchs der Revolution 1918/19 war im Bund und im Weimarer Kartell strittig, ob man diesen Ersatzunterricht „Religionsunterricht“ nennen soll, wenn die Behörde einen ‚Moralunterricht‘ ... nicht anerkennt.“²² Es wurden Eingaben gemacht und Forderungen aufgestellt. Besonders Penzig bemühte sich auch während des Krieges konzeptionell, bestimmte Stoffe des Religionsunterrichts in eine „Kulturkunde“ und solche der Moraltheorie in eine „Gemeinschaftskunde“ einzubinden, wobei er beide Lehren mit dem modernen Entwicklungsgedanken sowie mit Standpunkten zur staatsbürgerlichen Erzie-

hung verknüpfte, dabei August Döring, Georg Kerschensteiner, Johannes Unold und andere umfänglich zitierend.²³ Damit unterbreitete Penzig das damals reifste Programm für eine ethisch begründete Lebenskunde als Ersatz für den christlichen Religionsunterricht. Er selbst wurde 1917 Sozialdemokrat und beriet Anfang der Zwanziger sozialdemokratische Bildungspolitiker.

Direkter Nachfolger des Bundes wurde im Oktober 1920 (bis 1933) – mit stark sozialistischer Orientierung – der Bund der Freien Schulgesellschaften. Das wirkte sich nicht zuletzt auf Lebenskunde aus. Eine Mehrheit im Bund tradierte anfangs die Auffassungen der Vorkriegszeit, ergänzte sie dann allerdings durch freidenkerische Vorstellungen vom Ende des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Die Breslauer Tagung des Bundes Freier Schulgesellschaften lehnte 1926 einen lebenskundlichen Unterricht als Fach kategorisch ab und gestand lediglich eine gewisse Orientierung in den Fächern Geschichte, Deutsch und Naturkunde zu.

Freidenkerische Bildung außerhalb der Schule

Freidenker waren an der Wende zum 20. Jahrhundert eher allgemein philosophisch orientiert. Sie finden sich seit 1881 in einem eigenen Verband, in freireligiösen und humanistischen Gemeinden und in zahlreichen Initiativen und Komitees. So vielfältig ihre soziale

¹⁸ Vgl. Friedrich Jodl: Moral, Religion und Schule. Stuttgart 1892. – Wesen und Ziele der ethischen Bewegung in Deutschland (1893) – Über das Wesen und die Aufgabe der Ethischen Gesellschaft (1894) – Was heißt ethische Kultur? (1894).

¹⁹ Rudolph Penzig: Apostata. Licht- und Schattenbilder aus meinem Leben. Berlin 1930, S.106.

²⁰ Die Harmonie zwischen Religions- und Moralunterricht. Vorträge auf der Konferenz über sittliche Willensbildung in der Schule, geh. am 29., 30. Sept. u. 1. Okt. 1912 in Berlin, ges. u. hg. v. Rudolf Penzig, Berlin 1912.

²¹ Vgl. (Immanuel Lewy): Weltlicher Moralunterricht in der Schule: eine Forderung der Zeit. (Finsterwalde 1908).

²² Tätigkeitsbericht der Geschäftsstelle des Weimarer Kartells für das Jahr 1917. In: Monistische Monatshefte, Leipzig 2(Febr. 1918)2, S.28.

²³ Vgl. Rudolf Penzig: Der Religionsunterricht einst, jetzt und künftig. Berlin 1916, S.121.



und zunächst auch politische Verankerung war – hier finden sich in der Regel studierte Bürger ohne Universitätsanstellung, ehemalige Pfarrer, Rabbinen und Lehrer, Autodidakten aller Art, Fabrikanten und deren Söhne, Künstler, Sonderlinge, fast keine Arbeiter – so vielfältig waren auch ihre Weltanschauungen. In ihrer Mehrheit waren Freidenker Darwinisten und Haeckelianer – aber: Frei-Denken hieß zugleich: frei in der Weltanschauung und Religion. So waren sie sich einig: Man sollte Marxist, Nietzscheaner oder Buddhist sein dürfen ohne Nachteil im Staatswesen.

Mit der Proletarisierung der Freidenkerei besonders nach 1905 und der Hinwendung vieler sozialdemokratischer Funktionäre zum Marxismus setzte sich die Annahme durch, Religion würde sowieso bald absterben und der Religionsunterricht gehöre gänzlich abgeschafft. „Arbeiteraristokraten“ (soziologisch gemeint) politisierten in diesem Sinne die freidenkerisch-freireligiöse Bewegung für die Sozialdemokratie. Sie legten Wert auf kulturelle Bildung, die ihnen fehlte, auf Bildungs- und Sozialarbeit, Sterbeversicherungen und Festkultur. Daraus wurde bis 1933 eine reiche Arbeiterbewegungskultur an der Schwelle zur kommerziellen Massenkultur.

Zugleich stieg im letzten Jahrzehnt vor dem Krieg unter den Freidenkern der Anteil von Lehrern und verhinderten Lehrern. Die einzige Möglichkeit Volksschullehrer zu werden, bestand nämlich bis 1919 im vierjährigen Besuch eines kirchlichen Seminars. Und wer das dortige autoritäre Verhalten und dogmatische Denken ablehnte, musste auf diesen Beruf verzichten.

Eine eigene schulische Praxis hatten diese Freidenker nicht, strebten aber danach, ihren Wunschberuf reformpädagogisch ausüben zu dürfen. Sie wurden in den Zwanzigern zu Förderern weltlicher Schulen und von Lebenskunde. Sie knüpften dabei an den Jugendweihe-Unterricht in ihren Verbänden und den freireligiösen Gemeinden an und wollten ihn als

Weltanschauungsunterricht an die Schulen bringen oder allen Stoff daran orientieren.

Die proletarischen Freidenker und verschiedene Freireligiöse, die sich freidenkerisch in einem radikaleren politischen Sinn und nicht mehr freigeistig verstanden, gehörten weder zum Weimarer Kartell von 1907/09, noch zum Deutschen Bund für weltliche Schule und Moralunterricht. Doch gerade aus diesen Freidenkerkreisen kamen mit Konrad Haenisch und Adolph Hoffmann 1918/19 die Revolutionsminister, die Trennung von Kirche und Staat verfügend. Der damalige Standpunkt der Freidenker ist wohl am Genauesten 1920 bei Heinrich Bahlke umrissen, „Religion als Kulturgut“ zu behandeln, Staatsbürgerkunde an die Stelle von Religionsunterricht zu setzen, alle Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften aus den Lehrplänen und auf ihre Jugendweihe- oder Konfirmationsvorbereitung zu verweisen sowie ihnen dafür und für eventuelle weitere Unterweisungen Schulräume unentgeltlich zur Verfügung zu stellen.²⁴

Freier Weltanschauungsunterricht

Gegen Ende des Krieges warfen die freidenkerischen Freireligiösen erneut die Frage nach der Anerkennung ihres Jugendunterrichts auf. Sie wollten zunächst nur durchsetzen, ihre Kinder vom obligatorischen konfessionellen Religionsunterricht in den Schulen zu befreien. Im Sommer 1917 stellte die Lehrerin Maria Krische aus Berlin beim Ministerium einen Antrag auf Genehmigung eines eigenen Unterrichts an Stelle des Schulreligionsunterrichts. Ein Jahr später – vor der Revolution – wurde der Gemeinde erlaubt, „Religionsgeschichtsunterricht und Unterricht in Lebenskunde für die Jugend einzurichten.“²⁵

Damit war zu Beginn des Schuljahres 1919 nicht nur erstmals für eine freidenkerisch-dissidentische Gruppe die pflichtige schulische Unterweisung in Religion gänzlich abge-

²⁴ Vgl. Heinrich Bahlke: Die weltliche Schule. Berlin 1920, S.26, 4f.

²⁵ Adolf Harndt: 75 Jahre Geschichte der Freireligiösen Gemeinde Berlin 1845-1920. Berlin 1920, S.35.



schaft, sondern auch die Chance gegeben, diese Erlaubnis auszudehnen.²⁶ Zu diesem Zeitpunkt transportierte die Pazifistin und Mitbegründerin des Deutschen Bundes für weltliche Schule und Moralunterricht Lilli Jannasch die Ideen der ethischen Kulturgesellschaft über Lebenskunde in die aufgewühlte Debatte über einen Ersatz für den Religionsunterricht.²⁷ Der promovierte Studienrat Erich Witte sprach das Problem eines „Ersatzunterricht(s) in allgemeiner Religionskunde und in Morallehre (sittlicher Lebenskunde, Gemeinschaftskunde)“ in der akademischen Pädagogik offen an.²⁸ Weichenstellend v.a. die freie Reichsschulkonferenz des Bundes entschiedener Schulreformer Ostern 1920 im Berliner Herrenhaus.

Im Mai 1920 offerierten „freigesinnte Lehrer und Lehrerinnen“ in Berlin an siebzehn Schulen „Unterricht in Lebens-, Gemeinschaftskunde und Religionsgeschichte“. Vor allem wurde die staatliche Aufsicht über die Inhalte abgelehnt. Adolph Hoffmann protestierte schriftlich bei Haenisch gegen solche Zumutungen.²⁹

Diese und ähnliche Vorstöße zugunsten Weltlicher Schulen und eines freien Weltanschauungsunterrichts, soweit sie von Freidenkern und Freireligiösen auch in anderen Städten vorgetragen wurden³⁰, fußten inhaltlich auf den Stoffen, die bisher dem Jugendweihe-Unterricht, der Bildungsarbeit und der Religionskritik dienten. Doch solche „wildern“ Unternehmungen verunsicherten die Schulverwal-

tungen und Ministerien, denn sie waren schwer zu beherrschen. Disziplinierung durch Verrechtlichung und Durchsetzung der staatlichen Schulaufsicht wurde angestrebt und Ende 1919 juristisch verankert. 1920 versprach dann Haenisch, dass „die staatliche Aufsicht über diesen neuen ... Unterricht mit ... Takt ausgeübt werden wird“.³¹ Das meinte nicht nur Achtung solcher Versuche, sondern auch deren Schutz, denn es wurden wiederholt „gottlose Lehrer“ aus den Schulen regelrecht hinausgeprügelt.³²

„Welt- und Lebenskunde“ als bekenntnisfreie Weltanschauung

Die sozialdemokratische Position in der Frühzeit der Weimarer Republik griff die eigene alte Forderung nach Weltlichkeit des Schulwesens auf und reagierte auf die spontanen Aktionen von Lehrern, Eltern und freidenkerisch-freigeistigen Organisationen. Sie wandte sich, an der Spitze Gustav Radbruch und Heinrich Schulz, gegen jede Simultan-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule, denn jede davon sei dogmatisch.³³ Ziel sei die weltliche Schule als „eine bekenntnisfreie Weltanschauungsschule“³⁴ mit einer an der sozialistischen Kultur orientierten Weltanschauung. Diese wurde als undogmatisch offen, aber für die Arbeiterbewegung parteinehmend bestimmt. Ihre Ethik orientiere sich an Gemeinschaft, Kamerad-

²⁶ Vgl. Adolph Hoffmann in: Der Weg. Politische Zeitschrift. Berlin 9(1919)6/7, S.197.

²⁷ Vgl. Lilli Jannasch: Zur Frage der ethischen Erziehung in der Schule. Die neue Erziehung, 1(1919)5, S.16ff. – Zur Diskussion während des Krieges vgl. Wilhelm Börner: Religionsunterricht oder Moralunterricht. München 1917.

²⁸ Erich Witte: Die weltliche Schule. Dortmund 1920, S.20.

²⁹ Kulturhistorisches Archiv HVD Berlin.

³⁰ Vgl. Weltliche Schule, Kirche und Staat. In: Die freie Schule, 2(1922)31, S.241f.

³¹ Vgl. Nele Ebert: Zur Entwicklung der Volksschule in Berlin in den Jahren 1920-1933 unter besonderer Berücksichtigung der Weltlichen Schulen und der Lebensgemeinschaftsschulen. Päd.Diss., Berlin 1990, S.74.

³² Heidi Behrens-Cobet u. Norbert Reichling: „Wir fordern die freie Schule, weil sie die Schule des Sozialismus ist.“ Die Bewegung für freie weltliche Schulen in der Weimarer Republik. In: IWK, Berlin 23(1987)4, S.488.

³³ Resolution der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen. Verhandlungen des Ersten Sozialdemokratischen Kulturtages in Dresden. In: Gustav Radbruch u. Artur Arzt: Die weltliche Gemeinschaftsschule. Stuttgart 1921, S.39.



schaft und Arbeitsfreude. Dabei sei ein Fach „Welt- und Lebenskunde“ (zusammengelegt mit Staatsbürgerkunde) durchaus zu begrüßen. Letzteres blieb aber umstritten.³⁵

Zu diesem Zeitpunkt hatte die Linke in Deutschland erstens ihren Generalangriff auf das konfessionelle Schulwesen und die Trennung von Staat und Kirche – trotz wesentlicher Errungenschaften – bereits verloren.³⁶ Die Nationalversammlung³⁷ hatte lediglich solche Zugeständnisse an die Dissidenten gemacht, die schon vor dem Kriege absehbar waren und von Bildungsexperten wie Paulsen schon mehr als ein Jahrzehnt früher vorhergesagt wurden: „Was die Schule anbelangt, so ist hier zwar der kirchlich kontrollierte Religionsunterricht geblieben, aber er hat die Herrschaft verloren.“³⁸

Zweitens entstanden die ersten weltlichen Schulen und es taten sich neue Chancen auf, die – so der Wunsch – ins kommende Reichsschulgesetz aufgenommen werden sollten. Die schulpolitische Situation war insoweit offen, als eine Etablierung von Lebenskunde – in welcher Form auch immer – möglich schien. Die Vielzahl an Lehrplänen und Lehrbüchern, die in der Folgezeit vorgelegt wurden, reagierten auf das größte Manko der Verfechter von

Lebenskunde – das fehlende wissenschaftliche Hinterland.

Etliche Autoren wollten nun diese Lücke schließen. Sie folgten dabei verschiedenen weltanschaulichen, pädagogischen, politischen und sehr persönlichen Vorlieben, Motiven und Zielen. Es konnte sich hier stets „nur“ um Entwürfe, Konzepte und Programme handeln, nicht um auf Schulerfahrungen zurückgreifende oder gar erprobte Unterrichtspläne und Didaktiken. Neben fundierten Entwürfen finden sich diverse, teilweise dilettierende Versuche promovierter Akademiker, wissenschaftlicher Autodidakten, kirchenfreier Christen, religiöser Sozialisten, materialistischer Freigeister, kommunistischer Revolutionäre – und (von Beginn an) auch Stimmen einzelner völkischer Nationalisten, in ihren Ideen die germanophile Kulturtheorie des Monisten Johannes Unold aufgreifend.³⁹

Oberbegriff war die Weltliche Schule. In deren Ausgestaltung konnte man sich für oder gegen Lebenskunde als Fach aussprechen. Stimmen dafür reichten von der traditionellen Morallehre bis zum reformpädagogischen und lebensreformerischen Unterricht.

Drittens war die Linke zersplittert und von ganz Linksaußen wurde ein kommunistisches

³⁴ Gustav Radbruch: Weltliche Schule und Weltanschauungsschule. In: Radbruch u. Arzt: Die weltliche Gemeinschaftsschule, S.12.

³⁵ Lebenskunde kommt nicht vor in: Lehrplan für weltliche Schulen. I.A. der Arbeitsgemeinschaft der S.P.D.-Lehrer hg. von Friedrich Bullerdieck. Dortmund 1921.

³⁶ Die „Halbheit der revolutionären Bewegung“ zu beklagen und „hinter der Geschichte schimpfend herzulaufen“ nütze nichts, so Heinrich Schulz in: Radbruch u. Arzt, Die weltliche Gemeinschaftsschule, S.30f.

³⁷ Vgl. Naumann, Seyfert, Weiß: Staat, Kirche, Schule. Reden und Berichterstattung in der Nationalversammlung. Berlin 1919.

³⁸ Friedrich Paulsen: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. M. e. Geleitw. v. M. Münch, Leipzig 1906, S.172.

³⁹ Deutschtum, Volksgemeinschaft und Nationalbewusstsein sind die Grundwerte bei H. Scherer: Die Pflege der sittlichen und religiösen Bildung in der weltlichen Schule. In: Die freie weltliche Schule, Berlin 3(1925)11, S.82f u. 12, S.90. – Vgl. Johannes Unold: Grundlegung für eine Moderne Praktisch-Ethische Lebensanschauung (Nationale und ideale Sittenlehre). Leipzig 1896. – Organische und soziale Lebensgesetze. Ein Beitrag zu einer wissenschaftlich begründeten nationalen Erziehung und Lebensgestaltung. Leipzig 1906. – Entwurf eines Lehrplanes für eine deutsche Lebens- und Bürgerkunde auf wissenschaftlicher erfahrungsmäßiger Grundlage für höhere Schulen. München 1917 (zuerst 1912). – Die Völkischen schlugen sich 1933 schnell auf die Seite der Nationalsozialisten und stiegen im Schulbetrieb auf. Inwiefern sie an weltlichen Schulen vorher offen oder geheim wirkten, bedarf noch der Forschung.



Schulprogramm vorgetragen, das anarchosyn-
dikalistische Züge aufwies.⁴⁰ Es fand regelrecht
ein Kirchen- und Kulturkampf statt, mit Schü-
lerstreiks, Lehrer- und Elterndemonstrationen,
Schulbesetzungen und Polizeieinsätzen – für
weltliche Schulen und dagegen. Bis 1928, als
Preußen eine Regelung für „Sammelschulen“
erließ, musste jede weltliche Schule aus dem
System herausgerissen und neu definiert wer-
den. Es war ein Kampf um jede Schule, jeden
Lehrer, jeden Schüler.⁴¹ Denn die Aktionen auf
linker Seite stießen auf massiven propagandi-
stischen und bürokratischen Beschuss durch
einen sich immer besser organisierenden kon-
servativ-kirchlichen Widerstand gegen „Ver-
weltlichung und Entchristlichung“.⁴²

Viertens befand sich das Schulwesen – von
der Lehrerseite aus gesehen – fest in kirchlicher
Hand. 1927 waren nicht einmal zwei Prozent
des Personals in Preußen bekenntnisfrei und
davon unterrichteten fast neunzig Prozent an
weltlichen Schulen. Es war überhaupt nicht
selbstverständlich, dass Dissidenten als Lehrer
arbeiten durften.⁴³

Die Situation war vertrackt – für alle Beteiligten⁴⁴: Die erste weltliche Schule Deutschlands
– der Präzedenzfall Berlin-Adlershof 1920 – war
offiziell eine „evangelische Schule ohne Religi-
onsunterricht“. Die Behörden nannten diese
und die folgenden „Sammelschulen“ oder „Sub-
traktionsschulen“, weil sie ohne Religionsunter-
richt stattfanden. „Weltliche Schule“ war der
Kampfbegriff eines Teils der Lehrer- und Eltern-
schaft und ohne jede Rechtsgrundlage. „Religi-
onsunterricht blieb ordentliches Lehrfach und
wurde bloß deshalb nicht erteilt, weil alle
Schüler davon befreit waren“. Er hätte aber
nach dem Haenisch-Erlaß vom 3. Mai 1920 und
dem Schreiben des Reichsinnenministers vom

13. Juni 1920 erteilt werden müssen, wenn
Eltern ihn je gefordert hätten.

Die oben erwähnte Regelung bezüglich der
Errichtung von „Sammelschulen“ von 1928 war
allerdings schon nicht mehr auf der Höhe der
Zeit, da seit 1927 Neugründungen von Weltli-
chen Schulen meist nicht mehr an öffentlichen
Schulen erfolgten. Dagegen entstanden mehr
(private) Freie Schulgemeinden, für die günsti-
gere Bedingungen, aber auch andere Konzep-
te vorlagen als für die öffentlichen bekenntnis-
freien Schulen. Diese Tatsache, die zunehmen-
de politische Isolation des Bundes Freier Schul-
gesellschaften, dessen Bestreben, sich links
von der Sozialdemokratie und in einem Bünd-
nis mit Freidenkern zu profilieren, gab der Idee
mehr Raum, Lebenskunde sei kein Bekenntnis
förderndes Weltanschauungsfach, sondern ein
generelles Prinzip, eine weltanschauliche
Grundlage für Inhalt und Methoden des Unter-
richts.

Wende in Richtung Weltanschauungsunterricht

Auslöser für diesen Schwenk waren zwei Vor-
gänge: Zum einen das Erstarken der Freiden-
ker als sozialistischer Kulturbewegung und
„Gegenkirche“, besonders die hohe Zahl der
Jugendweihen in proletarischen Milieus mit
den entsprechenden Vorbereitungsstunden,
die außerhalb der Schulen stattfanden; zum
anderen ab 1926 die Ahnung und 1927 die
Gewissheit, dass es kein Reichsschulgesetz
geben würde. Das Ausbleiben einer reichswei-
ten Lösung des Problems der Weltlichen Schu-
len ließ alle diejenigen das sinkende Boot der
Befürworter verlassen, die sich davon eine

⁴⁰ Vgl. Otto Rühle: Das kommunistische Schulprogramm. Berlin-Wilmersdorf 1920.

⁴¹ Vgl. Der Kampf um die Schule. Material für Referenten und Funktionäre. Hg. v. Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands. Berlin 1928.

⁴² Vgl. K. Foertsch: Eltern an die Front. 10 Jahre Evangelischer Elternbund. Berlin 1930, in: Ebert: Zur Entwicklung, S.44.
– S.54: 1930 verklagte die kirchliche Seite die Preußische Regierung sogar „wegen der Bildung von religionslosen
Sammelklassen und Sammelsschulen“.

⁴³ Vgl. Gutachterliche Äußerung ... In: Aufbau, 3(1930)1, S.27-29.

⁴⁴ Vgl. im folgenden Ebert: Zur Entwicklung, S.49-54, 74, Anlage 10, S.3f.



politische, wissenschaftliche oder pädagogische Karriere erhofften.

Es blieben die linken bis ultralinken Reformpädagogen, Kirchengeegner, Sozialrebell, Weltanschauungskämpfer, Lebensreformer, Kulturpolitiker, Kinderfreunde, Jugend- und Elternvertreter. Viele von ihnen waren an Weltlichen und Lebensreformschulen angestellt, hatten – auch wegen der Wirtschaftskrise ab 1928 – außerhalb davon wenige bis keine Perspektiven als Lehrer oder Erzieher. In dieser ghettoähnlichen Atmosphäre – ständigem Druck von Kirchen, Beamten und Parteifunktionären von linker Mitte bis nationalsozialistischer Rechte ausgesetzt⁴⁵, kam es zu einer zugespitzten Auseinandersetzung um Lebenskunde.

Erstens wurde Lebenskunde verstärkt als (sozialistisch begründete) weltanschauliche Grundlage des Unterrichts gesehen. Anna Siemsen trieb diese Diskussion noch weiter in Richtung Sozialismus als einer atheistischen Weltanschauung und Gesellschaftslehre. Sie polemisierte gegen religiöse Befürworter der Weltlichen Schule und gegen einen gesonderten weltanschaulichen Lebenskundeunterricht. Eine nicht-theologische Lebenskunde (als Unterrichtsprinzip für alle Fächer) müsse „wissenschaftlich (rational) begründet“ und könne „nichts anderes sein als praktisch angewandte Soziologie“⁴⁶.

Soziologie meinte hier, aber noch stärker bei August Siemsen⁴⁷, zum einen Gesellschaftswissenschaft (materialistische Weltanschauung) sowohl im Gegensatz zur Religion als auch zu unwissenschaftlichen (weil nicht marxistischen) Theorien. Zum anderen verstand

Anna Siemsen darunter die sozialistische Gemeinschaftslehre, also eine Ethik des Zusammenlebens. Moralunterricht oder Lebenskundeunterricht hielt sie deshalb für bedenklich, „weil der Name irreführend ist, weil er uns zurückführt in den alten Individualismus, den wir zu überwinden wünschen.“⁴⁸ August Siemsen gestand der Lebenskunde lediglich ein fakultatives Fach neben anderen Bekenntnissen zu.⁴⁹

Zweitens markierte Gustav Hädicke's Arbeitsplan von 1929 den Wendepunkt hin zu einem Fach mit eigenen Inhalten, hier noch gesehen vor allem als (am Marxismus orientierte) Kulturlehre. „Die Lebenskunde ist ... keine Religionslehre mit negativem Vorzeichen“, sondern „gesellschaftskundlicher (soziologischer) Unterricht.“⁵⁰ Dieser Ansatz fand ebenfalls eine Anhängerschaft und wurde kräftig in Richtung auf eine kindgemäße Einführung in die sozialistische Welt- und Lebensanschauung diskutiert: An einer Weltanschauungsschule des Sozialismus sei ein spezielles Weltanschauungsfach durchaus nötig.

Aus der ursprünglichen Debatte bis 1920 über ein Alternativfach zum Religionsunterricht war Ende der Zwanziger zum einen eine umfassende Orientierung Weltlicher Schulen an einer bestimmten Weltanschauung geworden (und Weltanschauungsschulen nach dem Muster der Bekenntnisschulen schienen durchaus machbar). Zum anderen wurde Lebenskunde als ein spezielles Fach mit einem eigenen Gegenstand gesehen, als „Wissenschaft vom gesellschaftlich notwendigen Sinn unseres Lebens: Dieser ist Mitarbeit am Aufbau der

⁴⁵ Vgl. Adolf Hauert: Stand der weltlichen Schulbewegung. Aufbau 5(1932)4, S.121ff.

⁴⁶ Anna Siemsen: Christliche Ethik und Lebenskunde. Aufbau 5(1932)8, S.238.

⁴⁷ Vgl. August Siemsen: Die weltliche Schulbewegung und ihre Literatur. In: Sozialistische Bildung, Berlin 2(1930)2, S.40ff.

⁴⁸ Anna Siemsen: Lebenskundlicher Unterricht. In: Die freie weltliche Schule, 6(1926)15, S.114.

⁴⁹ Vgl. August Siemsen: Religion und religionsgeschichtlicher Unterricht in der weltlichen Schule. In: Die freie weltliche Schule, 4(1926)18/19, S.143.

⁵⁰ Vgl. Arbeitsplan für den Unterricht in der Lebens- und Gesellschaftskunde. Zusammengest. ... von Gustav Hädicke. Berlin 1929, S.6.



sozialistischen Ordnung.“⁵¹ Diese Lesart von Lebenskunde galt im besonderen Maße als „ein Schritt zum Sozialismus“.⁵²

Das entsprach den Ansichten vieler Freidenker in der weltlichen Schulbewegung. Es war ihnen nicht mehr einsichtig, dass Lebenskunde nicht auch ein Gegen- und Parallelfach zum Religionsunterricht sein sollte. Deshalb unterstützten sie die Idee eines freidenkerisch-weltanschaulichen Sozialismus-Unterrichts – bis hin zur Forderung Fritz Karsens nach einer weltlichen Lehrbildungsakademie.⁵³ Die Durchdringung allen Schulstoffs mit ihrer Weltanschauung erschien ihnen sowieso als der Weg zur vollständigen Verweltlichung und Verwissenschaftlichung des Schulwesens.

Die programmatische Inbesitznahme der Weltlichen Schulen durch eine bestimmte freidenkerische Fraktion forderte den Widerstand der religiösen Sozialisten wie der ethischen Verfechter einer Religions- und Kulturkunde heraus. Diese Kräfte, wie überhaupt bürgerliche Liberale, einst von Rudolph Penzig und dem Weimarer Kartell einbezogen, wurden systematisch verprellt. Die Forderungen der ganz linken Schulreformer waren konsequent und logisch hinsichtlich der eigenen Vorstellung einer wissenschaftlichen Weltanschauung und des politischen Endziels, die Trennung von

Schule und Kirche zu verbinden mit einem neuen kulturellen Leitbild außerhalb des kapitalistischen Systems.

Doch genau dies isolierte die Aktivisten auf nahezu allen politischen Handlungsfeldern, auch im eigenen Lager. Brüskiert wurden in erster Linie die Verfechter bekenntnisfreier Schulen, die diese als Einrichtungen verstanden, an denen die Sinnstiftung offen sein soll und an denen in alle Weltanschauungen gleichermaßen neutral eingeführt wird. Sie meinten, die Weltliche Schule habe „die Kinder aller Weltanschauungen in sich [zu] vereinigen. Denn sie widerspricht dann keiner.“⁵⁴ Aber auch die Freidenker konnten dem Konzept nur bedingt folgen. Ihnen galten die Weltlichen Schulen nur als vorläufiger Ersatz für die zukünftige Weltlichkeit aller Schulen.⁵⁵ Wenn es ein gesondertes Fach Lebenskunde geben sollte, dann lediglich als „Notbehelf“ ... wo die Errichtung der weltlichen Schule nicht möglich ist.“⁵⁶

Der Nationalsozialismus unterbrach den Diskurs der Zwanziger gewaltsam. Die Niederlage der Linken 1933, Krieg und Kalter Krieg haben eine Wiederaufnahme der Diskussion unter denen, die für eine Weltlichkeit des Schulwesens eintreten, nicht nur bis heute verhindert, sondern ihre Organisationen teilweise margina-

⁵¹ NN: Darf die Schule zum Sozialismus erziehen? Oder: Vom Sinn der Lebenskunde. In: Aufbau 5(15. Dezember 1932)12, S.362.

⁵² Vgl. Johannes Leupoldt: Lebenskunde, ein Schritt zum Sozialismus. In: Aufbau, 5(1932)8, S.230ff.

⁵³ Vgl. Fritz Karsen: Neue Lehrerbildung. In: Aufbau, 3(1930)4/5, S.118, 121: „Bis auf die eine christlich-simultane Akademie in Frankfurt a.M. sind die Akademien nicht nur christlich, sondern auch konfessionell evangelisch oder katholisch.“ „Wir wissen, daß die Weltanschauung sich wandelt mit ihrer gesellschaftlichen Grundlage. Aus diesem Grunde verwerfen wir die mit so vielen edlen Worten geforderte konfessionelle Lehrerbildung. Kann ... eine wissenschaftliche Lehrerbildung ... nicht mit der Universität verbunden werden, so sei sie wenigstens ... weltlich, also weltliche Akademie.“

⁵⁴ Paul Barth: Moralpädagogik die Forderung des Tages. In: Die sittliche Bildung in der weltlichen Schule. Veröffentlichungen des Deutschen Vereins für Moralpädagogik. Leipzig (August) 1922, S.14.

⁵⁵ Vgl. Um die weltliche Schule. In: Der Freidenker. Zentralorgan des Verbandes für Freidenkertum und Feuerbestattung, Sitz Berlin. Berlin 5(1929)4, S.1. – Vgl. Referentenmaterial. Dritte Ausgabe. Zum Kampf um die freie Schule. Berlin 1926.

⁵⁶ Tietz: Ein Plan für den Unterricht in Lebenskunde bzw. Religionsgeschichte. In: Die freie weltliche Schule, 3(1927)22, S.200.



lisiert. Zehn Jahre nach der Wiedervereinigung und den aktuellen Streitigkeiten um Lebenskunde, Islam- und Religionsunterricht, LER usw., angesichts einer Offensive der beiden großen Kirchen, ist eine Strategiedebatte dringend geboten. Das finden neuer Positionen bedingt eine parallele wissenschaftliche Aufarbeitung

des historischen Diskussionshintergrunds – auch der Geschichte nach 1945 in beiden deutschen Staaten. Die Perspektive der Humanistischen Lebenskunde hängt auch von einer ungeschminkten Analyse der Kontinuitäten und Brüche nach 1945 ab.





Siegfried Heimann

Religiöse Sozialisten und die weltliche Schule in der Weimarer Republik

Zur Fragestellung

Zur Einstimmung ein kleines Gedicht: „Ich bin ein kleiner Kommunist / und frage nichts nach Geld / weil unser Meister Jesu Christ / davon ja auch nichts hält / Ich bin ein kleiner Kommunist / und bin's mit Lieb und Treu / und trete einst als guter Christ / dem Arbeitsbunde bei.“

Mit diesem kleinen, „rührend-komischen Lied“, wie Helmut Gollwitzer später darüber schrieb, warb Wilhelm Weitling, der Kampfgefährte von Karl Marx in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts, im Vormärz, für seinen aus dem Evangelium begründeten Sozialismus und für den von ihm gegründeten Bund der Gerechten. Aus diesem ging der Bund der Kommunisten hervor, der wiederum das von Karl Marx und Friedrich Engels geschriebene Kommunistische Manifest als Programmschrift besaß.

Das Gedicht ist damit zugleich ein frühes Zeugnis dafür, dass Christen und Sozialisten nicht geschieden sein mussten, schon gar nicht wie Feuer und Wasser, wie August Bebel Jahre später zu wissen meinte. Aber dass es religiöse Sozialisten gab, die nach 1918 ganz bewusst ihren Platz in der Sozialdemokratischen Partei und einige wenige auch in der Kommunistischen Partei suchten und in diesen Parteien auch für die gleichen programmatischen Ziele in der Schulreformediskussion, sprich: für die weltliche Schule eintraten wie die verschiedenen Freidenkerorganisationen, ist wenig bekannt.

Davon soll jetzt die Rede sein. Da ich annehme, dass auch bei den Lesern dieser Zeitschrift die religiös-sozialistische Bewegung wenig bekannt ist, möchte ich zunächst darüber kurz

informieren, danach das Verhältnis der religiösen Sozialisten zu den Freidenkern skizzieren und zum Schluss zur Praxis der religiösen Sozialisten und damit zur Diskussion um die weltliche Schule in der Weimarer Republik etwas sagen.¹

Bund der religiösen Sozialisten Deutschlands

Der im Jahre 1926 gegründete Bund der religiösen Sozialisten Deutschlands (BRSD) wollte die in verschiedenen kleinen Gruppen und regionalen Vereinigungen zusammenarbeitenden religiösen Sozialisten der Weimarer Republik organisatorisch zusammenfassen. Der Bund war und blieb aber bis 1933 stets nur ein Teil der religiös-sozialistischen Bewegung, deren Vorgeschichte in die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zurückreicht. Nach den Erfahrungen des Weltkrieges und der Novemberrevolution – und beeinflusst durch die Schweizer Religiös-Sozialen – entstanden jedoch erst nach 1918 Vereine, Gruppen und Bünde von wenigen evangelischen Pfarrern und (meist protestantischen) Arbeitern und Angestellten, die die im Umbruch befindlichen evangelischen Landeskirchen zu einer „Volkskirche“ verändern wollten und in den sozialistischen Arbeiterparteien – die meisten in der SPD, wenige auch in der KPD – als gleichberechtigte Mitglieder mitarbeiten wollten. Die ersten religiös-sozialistischen Bünde bildeten sich zunächst in Berlin, im Rheinland und in Baden, später kamen auch die Pfalz, Thüringen und Württemberg als weitere, wenn auch weniger gewichtige „Hochburgen“ der religiös-sozialistischen

¹ Vgl. dazu und auch für Belege im folgenden Text: Siegfried Heimann u. Franz Walter: Religiöse Sozialisten und Freidenker in der Weimarer Republik. Bonn 1993.



Bewegung hinzu. In einigen Ländern der Weimarer Republik aber waren religiöse Sozialisten nur vereinzelt zu finden.

Die religiös-sozialistische Bewegung war so von Anfang an – und sie blieb es bis 1933 – regional sehr unterschiedlich, wofür vor allem die historisch verschieden gewachsenen Traditionen der protestantischen Landeskirchen und die regional verschiedenen Prägungen der sozialistischen Arbeiterbewegung verantwortlich waren. Der Versuch, die vielen Gruppen überregional in einer Organisation zusammenzuführen, war erst 1924 teilweise erfolgreich: Bei einer Konferenz in Meersburg wurde die Arbeitsgemeinschaft religiöser Sozialisten gegründet, aus der 1926 in Mannheim der Bund der religiösen Sozialisten Deutschlands hervorging.

Die Vorsitzenden waren (bis 1931) Erwin Eckert aus Mannheim und (bis 1933) Bernhard Göring aus Berlin. Trotz aller Bemühungen besonders von Erwin Eckert, den Bund „durchzuorganisieren“, war dieser aber stets nur ein Dachverband der einzelnen Landesverbände, deren organisatorische Stärke und theoretisch-programmatische Ausprägung sehr unterschiedlich blieb, weshalb der BRSD auch nie ein gemeinsames Programm verabschieden konnte. „Richtlinien“ verpflichteten die Mitglieder allerdings auf einige verbindliche Grundsätze, zu denen auch das Bekenntnis zur sozialistischen Arbeiterbewegung gehörte. Die Mitgliedschaft in einer „nichtsozialistischen“ Partei sollte unmöglich sein, eine Verpflichtung zur Mitgliedschaft nur in der SPD aber unterblieb ausdrücklich, obwohl die Mitglieder in ihrer großen Mehrheit Sozialdemokraten waren. Das Bekenntnis zum Marxismus war erwünscht, schloss aber – nach heftigen kontroversen Dis-

kussionen – die Kritik am – als wissenschaftliche Methode begriffenen – Marxismus nicht aus.

Trotz des nur losen Verbundes, den der Bund stets nur darstellte, gingen eine Reihe von religiös-sozialistischen Gruppen den Weg zu einem überregionalen Zusammenschluss nicht mit. Der Berliner Kreis um Paul Tillich sah sich als „Theorie-Kreis“, dem es um die theoretisch-theologische Vertiefung der religiös-sozialistischen Ideen ging.² Die Vereinigung für Religion und Völkerfrieden – um August Bleier begriff sich politische Organisation, die ihre Unabhängigkeit bewahren wollte, um die Zusammenarbeit mit anderen politisch Gleichgesinnten nicht zu gefährden.³ Die Ablehnung, sich dem Bund organisatorisch anzuschließen, schloss freilich die kontrovers-freundschaftliche Diskussion auf Tagungen und Konferenzen und in einer Fülle von religiös-sozialistischen Zeitschriften und Zeitungen nicht aus.

Der Streit um die programmatische Ausrichtung des BRSD führte Ende der zwanziger Jahre zu heftigen Kontroversen, aber nur wenige Mitglieder verließen die Organisation. Der Übertritt des langjährigen Vorsitzenden Erwin Eckert in die KPD erschütterte zwar im Herbst 1931 den Bund sehr stark, die Gefahr einer Spaltung aber war nie gegeben, zumal Erwin Eckert mit seinem anschließenden Austritt auch aus dem Bund selbst enge Weggefährten sehr enttäuschte. Auch nach 1931 blieb das „interfraktionelle“ Selbstverständnis der religiösen Sozialisten erhalten, aus dem heraus sie – trotz der Skepsis der SPD und der Ablehnung der KPD – weiter zwischen der Sozialdemokratie und der kommunistischen Bewegung vermitteln wollten.

² Die wichtigste Programmschrift Tillichs aus dem Jahre 1933 ist nach 1945 wieder aufgelegt worden und ist eine auch – besser: gerade – heute noch sehr lesenswerte Schrift. Vgl. Paul Tillich: Die sozialistische Entscheidung. Offenbach 1948.

³ Vgl. dazu auch ausführlicher Siegfried Heimann: Die Vereinigung der Freunde für Religion und Völkerfrieden. In: IWK (Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung), Berlin 1992, H. 1, S.52ff.



Die tagespolitischen Aktivitäten der religiösen Sozialisten – von der Diskussion über die „Fürstenenteignung“ im Jahre 1926 über die Frage des Panzerkreuzerbaus 1928 bis hin zur „Tolerierungspolitik“ der SPD zu Beginn der dreißiger Jahre – zeigte sie auf der Seite der politischen Linken in der Weimarer Republik, was vor allem aus ihrem – religiös begründeten – Eintreten für soziale Gerechtigkeit und für pazifistische Ziele resultierte.

Von Anfang an setzten sich die religiösen Sozialisten mit der immer stärker werdenden Nazi-Bewegung und den seit 1930 bei Kirchenwahlen erfolgreichen Deutschen Christen offensiv und mutig auseinander und kritisierten die Komplizenschaft der mehrheitlich deutschnational gesonnenen evangelischen Landeskirchen mit dem Nazismus. Hauptfeld der politischen Praxis der religiösen Sozialisten von 1918 an war die Kirchenpolitik, wobei die Erfolge – regional sehr unterschiedlich – sich auf steigenden Wähleranhang und wenige Mandate – nicht überall – in den Landessynoden beschränkten. Das programmatische Ziel, die bestehenden Landeskirchen in wahre „Volkskirchen“ zu verändern, blieb ein Wunschtraum.

Die Wählerzahlen bei Kirchenwahlen gaben allerdings einen Hinweis auf die wachsende Stärke der religiös-sozialistischen Bewegung: Zwischen 1925/26 und 1930/31 stieg die Zahl der Wähler von religiös-sozialistischen Listen von rund 65-70.000 auf 120-130.000. Die Zahl der Mitglieder – schwierig bestimmbar – schwankte gegen Ende der zwanziger Jahre zwischen 10.000 und 30.000. Die soziale Struktur der Mitgliedschaft zeigte, dass der Bund keinesfalls nur eine „Pastorenorganisation“ war. Protestantische Pastoren waren zwar neben Lehrern überall an führender Stelle zu finden, die meisten Mitglieder aber waren Arbeiter – meist Facharbeiter und Handwerker – und Angestellte, die in Süddeutschland vor allem meist auch aktiv in der SPD tätig waren.

Der Massenwirkung des Nazismus hatten freilich auch die religiösen Sozialisten wenig entgegenzusetzen. Aber bis zum Verbot der religiös-sozialistischen Bewegung im Frühjahr 1933 war in den weiterhin häufig veröffentlichten

Attacken gegen den Nazismus – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine Spur einer opportunistischen Anpassung an den Zeitgeist zu erkennen. Viele religiös-sozialistischen Pfarrer ließen sich lieber maßregeln, in den Ruhestand versetzen, misshandeln und verhaften, als dass sie bereit waren, ihrer Überzeugung untreu zu werden. Für viele religiöse Sozialisten war es selbstverständlich, sich nach der Machtübergabe an die Nazis von 1933 an in die Front aller Nazigegner einzureihen.

Religiöse Sozialisten und Freidenker

Das Verhältnis der religiösen Sozialisten zur Sozialdemokratie war stets mitbestimmt – und gestört – von den Auseinandersetzungen mit der Freidenkerbewegung. Für den Anspruch der religiösen Sozialisten, Teil der sozialistischen Bewegung zu sein, hatten die Freidenker nur Hohn und Spott übrig. Die Angriffe der Freidenker gegen die religiös-sozialistische Bewegung waren oft sehr böse, da die Konkurrenz der Freidenker untereinander dazu führte, sich in der militanten Ablehnung von religiös-sozialistischen Ideen gegenseitig zu übertreffen. Die religiösen Sozialisten reagierten darauf meist sehr selbstbewusst und nicht selten mit einer gewissen gönnerhaften Herablassung. Für sie war das Diktum der SPD, dass sie weder eine christliche Partei noch eine Freidenkerpartei sei, sondern eine sozialistische Arbeiterpartei, bindend und hilfreich, zumal die alltägliche Praxis der Auseinandersetzungen meistens nicht von Grundsatzfragen bestimmt war.

Das Niveau des auch in der Presse ausgetragenen Streits war in der Tat oft so niedrig, dass einige religiöse Sozialisten den Schluss zogen, sich darauf nicht mehr einzulassen. Nicht selten kehrten sie aber den Spieß einfach um, wenn ihnen wieder einmal das Recht streitig gemacht wurde, in der sozialistischen Arbeiterbewegung gleichberechtigt mitzuarbeiten. Sie erklärten das Freidenkertum zum „vergrößerten Erbe der bürgerlichen Aufklärung“ und den Atheismus zu einer „Gefahr für die Arbeiterbewegung“, da er den „Sozialismus jeden Tag



kompromittiert und blamiert“.

Vor allem aber mussten die religiösen Sozialisten immer wieder feststellen, dass die Freidenker offenbar gar nicht wussten – oder nicht wissen wollten –, wie sehr auch die religiösen Sozialisten den Zustand der Kirchen und die reaktionäre Gesinnung der Kirchenoberen kritisierten.

In erster Linie aber ging es den religiösen Sozialisten darum, die Verpflichtung der sozialistischen Arbeiterbewegung auf eine „atheistische Weltanschauung“ zurückzuweisen. Sie machten darauf aufmerksam, dass der Marxismus keine ‚Weltanschauung‘ sei, sondern eine ‚Gesellschaftswissenschaft‘, eine ‚Arbeitsmethode‘, derer sich die religiösen Sozialisten auch bedienten. In dem Zusammenhang wiesen sie auch darauf hin, dass die Freidenker wohl die Marxsche Religionskritik gar nicht zur Kenntnis genommen oder zumindest falsch verstanden hätten. Marx habe ja die bürgerlichen Aufklärer (aus denen die Freidenkerbewegung erwachsen sei), die die Religion als ‚Volksverdummung‘ (Opium für das Volk) missverstanden hätten, ausdrücklich kritisiert und statt der „Kritik des Himmels ... die Kritik der Erde“ gefordert.⁴

Bei einer solchen Kritik aber seien die religiösen Sozialisten an vorderster Stelle in der Arbeiterbewegung zu finden. Die kommunistischen Freidenker erfuhren in diesem Zusammenhang zusätzlich, dass sie auch Lenin zu Unrecht zum Zeugen ihrer Angriffe auf die religiösen Sozialisten machten, da dieser sich den Kampf für ein „Paradies auf Erden“ auch mit religiös orientierten Proletariern hatte vorstellen können.⁵

Die meisten Freidenker reagierten auf diese „Belehrungen“ und „Richtigstellungen“ ziemlich hilflos. Sie verwiesen immer wieder auf die

reaktionäre Rolle der Kirchen, ohne zur Kenntnis zu nehmen, dass die Kritik der religiösen Sozialisten an den Kirchen als Institution aufgrund ihrer genaueren Kenntnis viel präziser und damit radikaler war. Auch den Verweis auf die große Zahl der Freidenker, der gegenüber die wenigen religiösen Sozialisten kaum ins Gewicht fielen, nahmen diese kaum noch ernst.

Der Berliner Pfarrer Paul Piechowski schrieb dazu: „Man ziehe die Feuerbestattungsinteressenten ab und was bleibt übrig? Ein kleines Häuflein, das sich in Bruderkämpfen zermüht, weil keine Klarheit darüber besteht, welches denn nun im positiven Sinne die Weltanschauung der Freidenker ist.“⁶ Piechowski konnte zu Recht darauf verweisen, dass die auch in der religiös-sozialistischen Bewegung vorhandenen Spannungen zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten nicht zuletzt durch das religiös-sozialistische Verständnis über den Umgang unter „Genossen“ überbrückt werden konnte. Im Umgang mit den Freidenkern hatte es nur zum Versuch eines Brückenschlags gereicht.

Zur Praxis

Die politische Praxis der religiösen Sozialisten der Weimarer Republik war – soweit sie zum Bund der religiösen Sozialisten Deutschlands gehörten – von dem Selbstverständnis einer Organisation geprägt, die sich politisch aktiv einmischen wollte. Das hieß zunächst, dass sich der Bund immer wieder zu tagespolitischen Ereignissen zu Wort meldete, vor allem, wenn die soziale Situation der arbeitenden Bevölkerung eine öffentliche Stellungnahme verlangte.

⁴ Vgl. Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie (1844). In: MEW Bd.1, Berlin 1956, S.378ff.

⁵ Vgl. W.I. Lenin: Sozialismus und Religion. In: Lenin, Werke, Bd.10, Berlin 1972, S.74.

⁶ Vgl. Paul Piechowski: Internationale Freidenker-Union. In: Zeitschrift für Religion und Sozialismus, 1931, S.412f.

Die öffentlichen Stellungnahmen der religiösen Sozialisten zur Tagespolitik waren vor allem von ihrem Bekenntnis zur sozialistischen Arbeiterbewegung bestimmt. Aber obwohl die religiösen Sozialisten von vielen Sozialdemokraten und von den meisten Kommunisten als „Bündnispartner“ nicht mit offenen Armen willkommen geheißen wurden, war ihr Bekenntnis nur selten vom taktischen Kalkül bestimmt, das Misstrauen der SPD- und KPD-Mitglieder Lügen zu strafen. Ihre Prinzipien, die soziales Engagement und pazifistische Ziele beinhalteten, gaben sie auch im tagespolitischen Geschäft nicht auf, was innerorganisatorisch die Diskussion über die Grenzen einer Einordnung in die sozialistische Arbeiterbewegung mit einschloss.

In der Öffentlichkeit wurden die religiös-sozialistischen Wahlaufrufe zu Landtags- und Reichstagswahlen als deutlichstes Bekenntnis zur sozialistischen Arbeiterbewegung wahrgenommen. Die religiösen Sozialisten warnten in ihren Aufrufen, die sich an die „werkstätigen“ Christen unter den Wählern wandten, vor den Verführungskünsten der konfessionellen Parteien, zunächst vor allem vor dem Zentrum, später auch vor dem Evangelischen Volksdienst, die beide auch nur die Sache der Besitzenden verträten. Aber obwohl die mehrheitlich sozialdemokratische Orientierung der religiös-sozialistischen Bewegung klar war, verleugneten ihre bundesweiten Stellungnahmen nicht das Selbstverständnis als „interfraktionelle“ Bewegung: In den Aufrufen wurde nicht zur Wahl der SPD, sondern zur Wahl von „sozialistischen Listen“ aufgefordert.

Auf einem Felde praktischer Politik formulierten die religiösen Sozialisten Positionen, die Freund und Feind überraschten: auf dem Felde der Schulpolitik. Sie wandten sich zum Erstaunen vieler – freilich misstrauisch bleibender – Freidenker ganz entschieden gegen die Konfessionsschule und traten für die weltliche Schule ein. Auch wo sie sich zum Fürsprecher der Simultanschule machten, geschah das nur, um die Konfessionsschule zu verhindern, da die weltliche Schule in weiter Ferne schien.

Emil Fuchs verteidigte schon 1922 die – sehr weitgehenden – sozialistischen Schulreform-

Vorstellungen in Thüringen. Sie hatten besonders den Widerspruch der Kirchen hervorgerufen, da sie den Religionsunterricht in Frage stellten. Mit einem Seitenhieb auf die ungeliebten Freidenker, die mit ihrem Lebenskundeunterricht den Religionsunterricht nur durch das „Lernen einer anderen Weltanschauung“ ersetzen wollten, forderte er die Kirchen auf, die alte Form des Religionsunterrichts aufzugeben, denn dann sei auch ein Lernprozess auf der anderen Seite zu erwarten.

Auf diesen Lernprozess warteten religiöse Sozialisten freilich oft vergebens. In Berlin hatte August Bleier – sich auf Schleiermacher berufend – „die vollständige Trennung von Kirche und Staat und von Kirche und Schule“ vor allem aus religiösen Gründen gefordert. Sein engagiertes Eintreten für die weltliche Schule – er hielt zahlreiche Vorträge auf schulpolitischen Veranstaltungen der SPD in Berlin, aber auch in Schlesien und in Westfalen – dankte ihm die Berliner SPD freilich nur wenig.

Die Mehrheit der religiösen Sozialisten aber blieb in der Frage der Schulpolitik unbeirrt – zumal die Erfahrungen mit der SPD nicht überall so schlecht waren wie in Berlin. Sie wandten sich deshalb auch gegen das 1927 diskutierte „Reichskonkordat“, da die Kirchen als „Gemeinschaft der Mühseligen und Beladenen“ keine vom Staat garantierten Rechte beanspruchen dürften, und sie machten energisch gegen den im gleichen Jahr zur Entscheidung anstehenden „Reichsschulgesetzentwurf“ Front, da er zu einer „Aufpeitschung konfessioneller Gegensätze“ beitragen müsse. Aufgrund der Unterschiede in der Schulpolitik der Länder gab es allerdings auch bei den religiösen Sozialisten zunächst Differenzen hinsichtlich des einschlagenden schulpolitischen Weges. Sie machten daher die „Stellungnahme der religiösen Sozialisten zur Schulfrage“ sogar zum Thema einer „Führertagung“ im April 1928 in Eisenach. Erneut forderten sie die „weltliche Schule, die staatliche Gemeinschaftsschule, in der alle Schüler ohne Unterschied der Weltanschauung und der religiösen Bedürfnisse erzogen werden“. Gegen eine „religiöse Unterweisung“ oder eine „weltanschauliche Erziehung“ sei natürlich nichts einzuwenden, beides aber



gehört nicht in die Schule, sondern sei „Sache der Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsverbände“. Weder die landeskirchliche Kritik noch die Skepsis von Seiten der SPD (und der KPD) ließen die religiösen Sozialisten an ihrer – religiös begründeten – Haltung zur Schulfrage irre werden.

Schlussbemerkungen

Die Charakterisierung von Funktion und Wirkung der religiös-sozialistischen Bewegung innerhalb der sozialistischen Arbeiterbewegung ist nicht leicht. Die Selbsteinschätzung der meisten religiösen Sozialisten, sich als Teil der sozialistischen Arbeiterbewegung zu verstehen, führte oft zu Erfolgsmeldungen, die der Organisationswirklichkeit nicht entsprachen. Die Urteile von sozialdemokratischen und kommunistischen Freidenkern, die den religiösen Sozialisten in der SPD (und in der KPD) unter Verweis auf deren geringe Zahl nur eine bedeutungslose Randexistenz in den Arbeiterorganisationen zuschrieben, waren nicht minder parteiisch geprägt.

Dennoch kann festgehalten werden: Im Bund organisierten sich meistens Protestanten, aber auch Katholiken und Juden, die sich nicht nur sozialistischen Ideen verpflichtet fühlten – und mit ihnen die bestehenden Kirchen verändern wollten –, sondern die in den Organisationen der sozialistischen Arbeiterbewegung auch aktiv und gleichberechtigt mitarbeiten wollten – die große Mehrheit in der SPD, einige aber auch in der KPD. Auf beide Parteien wollte der Bund verändernd einwirken, was bei der SPD nur wenig, in der KPD überhaupt nicht gelang. In der SPD aber erhielten religiöse Sozialisten einen – nicht unbestritten bleibenden – Platz zur Mitarbeit, den sie selbstbewusst auch zur Diskussion über eine „Vertiefung“ der sozialdemokratischen Ideen vom Sozialismus und nicht zuletzt in der Diskussion um eine Schulreform nutzten, in

der die weltliche Schule einen zentralen Platz haben sollte.

Das programmatische Selbstverständnis und die organisatorische Praxis der religiös-sozialistischen Bewegung wiesen dennoch einige Besonderheiten auf, die – nicht nur für die Zeit der Weimarer Republik – von beispielhafter Bedeutung waren und auf die ich zum Schluss noch hinweisen will:

1. Der Bund war „interkonfessionell“. Die meisten Mitglieder waren zwar Protestanten – und die kirchenpolitischen Aktivitäten zielten deshalb vor allem auf eine Veränderung der evangelischen Landeskirchen –, aber im „Bund“ arbeiteten auch Katholiken mit: Engstirniger Konfessionalismus hatte deshalb im Bund keinen Platz.

2. Der Bund war „interreligiös“. Die meisten Mitglieder waren Christen, aber mit im „Bunde“ waren auch Juden: Völkischer Nationalismus und Antisemitismus wurde deshalb nicht nur von allen religiösen Sozialisten abgelehnt, sondern auch mutig bekämpft.

3. Der Bund war „interfraktionell“. Die meisten Mitglieder waren Sozialdemokraten, aber, wenn auch nur wenige, Kommunisten waren auch im „Bunde“ zu finden: Alle religiösen Sozialisten beklagten deshalb den „Grabenkrieg“ zwischen den „feindlichen Brüdern“ und wollten zwischen beiden „Fraktionen“ der Arbeiterbewegung vermitteln.

Diese dreifache Charakterisierung bedeutete nicht, dass bestehende Unterschiede nicht gesehen wurden oder Differenzen nicht kontrovers diskutiert wurden. Die Art und Weise der Auseinandersetzung aber setzte Maßstäbe für einen Stil der politischen Diskussion, der in der sozialistischen Arbeiterbewegung jeglicher Provenienz nur selten zu finden war. Dieser Versuch, zwischen gesellschaftlichen Gruppen, die sich „traditionell mit Unverständnis, Misstrauen oder sogar Feindschaft begegneten“, zu vermitteln, besaß eine „Fernwirkung“, die – trotz des Scheiterns während der Weimarer Republik – nicht geringgeschätzt werden darf.



Michael Schmidt

Die Auflösung der weltlichen Schulen in Berlin

Verbot weltlicher Schulen

Die Auflösung der weltlichen Schulen bildete eine der unzähligen Maßnahmen der Nationalsozialisten im Rahmen der Gleichschaltung der deutschen Gesellschaft, die überall erstaunlich schnell und reibungslos vonstatten ging.¹ Im folgenden will ich versuchen, zu rekonstruieren, wie sich der Prozess der Auflösung der weltlichen Schulen abspielte. Meine Untersuchung beschränkt sich auf Berlin.

Seit ihrem Einzug in den Preußischen Landtag im Jahr 1931 hatte die NSDAP diverse parlamentarische Initiativen gegen die weltlichen Schulen unterstützt bzw. initiiert.² Und dort, wo sie bereits vor 1933 an der Regierung beteiligt war, wie in Braunschweig, hatte der von der NSDAP gestellte Kultusminister Bernhard Rust veranlasst, dass Lebenskundeunterricht zum April 1932 eingestellt wurde und das jahrgangsweise Auslaufen der weltlichen Schulen verfügt.

Entsprechend begannen sofort nach der „Machtergreifung“ im preußischen Kultusministerium Aktivitäten zur Auflösung der weltlichen Schulen, die bereits am 25. Februar 1933, also in einer für eine Ministerialbürokratie bemerkenswert kurzen Spanne, in einen entsprechenden Erlass mündeten. Darin ordnete der nunmehr für das preußische Kultusministerium als Reichskommissar zuständige Bernhard Rust analog zu seinem Vorgehen in Braunschweig an, dass die Sammelschulen jahrgangsweise auslaufen und keine Schulanfänger mehr in diese aufgenommen werden

sollten. Die dadurch frei werdenden Lehrer sollten unter Berücksichtigung ihres aktuellen oder früheren Religionsbekenntnisses anderen Schulen zugewiesen werden.

Außerdem untersagte der Erlass, Unterricht in Lebenskunde außerhalb der Sammelschulen und Klassen zu erteilen. Das betraf zunächst nur die an einigen konfessionellen Schulen eingerichteten Lebenskundekurse, in denen vom Religionsunterricht befreite Kinder verschiedener Schulen unterrichtet wurden. In Berlin gab es diese Regelung in den Stadtteilen Alt-Glienicke, Biesdorf, Bohnsdorf und Wittenau. Dass nicht sofort die völlige Auflösung der weltlichen Schulen verfügt wurde, war unter anderem dem Umstand zu verdanken, dass die Kirchen dagegen Bedenken angemeldet hatten. Sie befürchteten, dass die „christlich-konfessionelle Schule durch das plötzliche Hineinströmen mehrerer Hunderttausende von dissidentischen oder doch vom Religionsunterricht befreiter Kinder in ihrem inneren und äußeren Gefüge aufs schwerste erschüttert wird.“³

Dieser Erlass blieb jedoch das Papier nicht wert, auf dem er gedruckt war. Die Berliner Schulverwaltung, die seit Mitte Februar der Studienrat und NS-Funktionär Dr. Meinshausen als Staatskommissar leitete, schlug eine viel schärfere Gangart an. Bereits im Februar wurden die politisch missliebigen höheren Beamten der Berliner Schulverwaltung beurlaubt, ebenso besonders exponierte Vertreter einer fortschrittlichen Pädagogik wie Fritz Karsen, Leiter der Neuköllner Karl-Marx-Schule, die

¹ Zum Verlauf dieses Prozesses in diversen Berliner Institutionen und Behörden vgl. Hans-Norbert Burkert, Klaus Matubek u. Wolfgang Wippermann: Die „Machtergreifung“. 2. Aufl., Berlin 1984.

² Die meisten parlamentarischen Initiativen gegen die weltlichen Schulen gingen von der DNVP aus, wurden aber von den die preußische Regierung tragenden Parteien, SPD, Zentrum und DDP, der sich in dieser Frage auch die KPD anschloß, immer abgelehnt.

³ Aktenvermerk des preußischen Kultusministeriums vom 24.2.1933. Preußisches Geheimes Staatsarchiv. Rep. 76-VII neu, Sekt. 1B-I, Gen., Nr. 60, Bd. 3.



den Nazis als „Hochburg der marxistischen Unkultur“ galt.⁴ Mit dem Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 setzte dann eine Entlassungswelle ein, die auch die RektorInnen und weitere führenden MitarbeiterInnen der weltlichen Schulen traf. 230 der insgesamt 3.200 Berliner Volksschullehrer waren davon betroffen.⁵

Ziel der Berliner Schulverwaltung war es, noch im Laufe des Jahres 1933 alle weltlichen Schulen aufzulösen.⁶ Jedoch gelang das nicht bei allen. Die organisatorischen Probleme waren offenbar zu groß. Auch die Vorgehensweise der Schulverwaltungen in den Berliner Stadtbezirken unterschied voneinander. Im Bezirk Neukölln, einer Hochburg der weltlichen Schulbewegung, wurden im April 1933 kommissarische Schulleiter eingesetzt, deren einzige Aufgabe darin bestand, die weltlichen Schulen so schnell wie möglich abzuwickeln. Eine Pressekampagne im örtlichen Neuköllner Tageblatt, die unter dem Tenor stand, die weltlichen Schulen seien auf „Lug, Trug, Terror und Gottlosigkeit“ aufgebaut, begleitete diesen Prozess.⁷ Die überstürzte Auflösung dieser Schulen führte dann dazu, dass sich in den Neuköllner Volksschulen die Klassenfrequenz um durchschnittlich 4,5 Kinder erhöhte.⁸

An einigen Schulen muss den Erinnerungen ehemaliger SchülerInnen zufolge ein regelrechter Putsch stattgefunden haben. SA-Män-

ner stürmten in die Schule, warfen Lehrer hinaus und übernahmen das Regiment.⁹ Für andere weltliche Schulen wählten die Schulverwaltungen zunächst den Weg der Umgestaltung. Von der 197. Volksschule Prenzlauer Berg, Danziger Straße, deren Rektor Richard Schröter zwangsweise in den Ruhestand versetzt worden war, berichtete der Lehrer Franz Becker:

„Als der Unterricht Ende April (1933) wieder aufgenommen wurde, begrüßte uns ein fremder Rektor mit Naziabzeichen am Rockaufschlag ... Die erste Konferenz nach vierzehn Tagen dauerte nicht einmal eine Stunde. Nach einigen Naziphrasen gab er uns bekannt, dass die Sammlung humanistischer und proletarischer Gedichte Unsere Welt für den Unterricht verboten sei. Und forderte die Abgabe dieser Bücher. Zum Schluss präsentierte er uns sein pädagogisches Ziel: 'Sie haben hier die Kinder zur Selbständigkeit und zum Denken erzogen. Das hört jetzt auf. Hier, in diesem Arbeiterviertel sollen die Kinder vor allem Gehorsam lernen. Das ist das Wichtigste.'“¹⁰

Christlich-nationale Erziehung

Anhand der Protokolle der Lehrerkonferenzen zweier benachbarter weltlicher Schulen aus Berlin-Wedding lässt sich exemplarisch nach-

⁴ Vgl. Doris Mischon-Vosselman: Das Ende der Karl-Marx-Schule. In: Schulreform, Kontinuitäten und Brüche, Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, 1912 bis 1945, Berlin 1993, S.346ff., hier S.346.

⁵ Vgl. Die „Machtergreifung“ im Berliner Schulwesen, in: Burkert, Matußeck u. Wippermann: „Machtergreifung“, S.223ff., hier S. 228.

⁶ Die Machtergreifung im Berliner Schulwesen, S.228. – In Düsseldorf wurden die ehemals weltlichen Schulen am 8. September 1933 aufgelöst. Vgl. Bodo Brücher: Die freie weltliche Schule in Düsseldorf während der Weimarer Republik. In: Dokumentation zur Geschichte der Stadt Düsseldorf während der Weimarer Republik, 1919-1933, Düsseldorf 1985, S.265ff, hier S.275.

⁷ Neuköllner Tageblatt vom 23.5.33 zitiert nach Volker Hoffmann: Die Rütli-Schule – zwischen Schulreform und Schulkampf, 1908-1950/51. Berlin 1991, S.288.

⁸ Vgl. Doris Mischon-Vosselman: Machtübernahme an den Schulen. In: Schulreform, S.310ff., hier S. 313.

⁹ Vgl. die Aussagen von Gerda Z. und Dietlinde Ziegler am Ende dieses Beitrags.

¹⁰ Zitiert nach: Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Prenzlauer Berg und Weißensee. Berlin 2000. S.207f.

vollziehen, wie der Prozess der Umgestaltung jener weltlichen Schulen verlief, die nicht sofort aufgelöst wurden. Die entsprechenden Anstrengungen begannen auch hier Ende April 1933, nachdem die Schulverwaltung neue Leiter eingesetzt hatte. Deren Aufgabe war es, „die Schule zu einer christlichen Schule umzugestalten, in der die Erziehung zu nationalem Wollen und Fühlen die Hauptsache sein sollte.“¹¹

Bereits im März hatte die Schulaufsichtsbehörde veranlasst, die Religionsbekenntnisse der Schüler festzustellen. Anfang Mai wurden die Eltern über die Wiedereinführung des Religionsunterrichts informiert. Ebenfalls im Mai legte ein Regierungsrat auf einer Direktorenkonferenz seine Vorstellungen dar: „Es gibt keine Sammelschulen mehr, sondern nur noch christliche Konfessionsschulen. In allen Fächern ist christlicher und nationaler Unterricht zu erteilen.“ Entsprechend fand auch Lebenskundeunterricht nicht mehr statt.¹²

Den staatlichen Vorgaben folgend, wurden die Kollegien der verbliebenen weltlichen Schulen darauf verpflichtet, ihre Schulen in christliche umzugestalten. Das verlief offenbar ziemlich reibungslos, denn am Ende des Sommerhalbjahres 1933 nahmen der Schulchronik der beiden genannten Weddinger Volksschulen zufolge bereits 94% der Schüler mit Erlaubnis der Eltern am Religionsunterricht teil, weitere 5% taten dies ohne eine schriftliche Einwilligung. Die wenigen verbleibenden Kinder wurden während der Religionsstunden mit Arbeiten aus anderen Fächern beschäftigt.¹³

Die Presse berichtete auch von anderen Schulen ähnliches, operierte aber mit Zahlen viel vorsichtiger. So teilte der Magdeburger Generalanzeiger bereits am 16. Mai 1933 mit, dass die meisten Kinder an den dortigen weltlichen Schulen auf Wunsch der Eltern nun wieder Religionsunterricht erteilt bekämen. Als Beispiel nannte er eine Schule in Buckau, an der nur noch hundert der 600 Kinder vom Religionsunterricht befreit waren. Bezogen auf Berlin äußerte die Zeitschrift Nationalsozialistische Erziehung am 25. Juni 1933, dass viele „verständige Eltern“ die Umschulung ihrer Kinder in christliche Schulen beantragt hätten.¹⁴ Obwohl solche Angaben sicherlich auch propagandistischen Zwecken dienten, die entsprechende Entwicklung war eindeutig.¹⁵

Die Wiedereinführung des Religionsunterrichts bildete nur eine kurze Zwischentappe auf dem Wege, die noch bestehenden ehemals weltlichen Schulen der NS-Ideologie zu unterwerfen. Bereits zum Jahreswechsel 1933/34 stand auch dessen Umgestaltung an. Lehrerkonferenzen beschäftigten sich mit Themen wie „artgemäßes Christentum“ und dem Entwurf „zu einem Lehrplan über deutsch-christliche Religion“. Dieser stand unter der Prämisse: „Die deutsche Schule hat die Pflicht, durch zielbewusste Tätigkeit den deutschen Menschen zu bilden.“

Entsprechend sollten zunächst deutsche Märchen und Sagen im Mittelpunkt stehen. Bei der Vermittlung von Jesusgeschichten sei darauf zu achten, dass Jesus „nicht als Milder, sondern als Kämpfer zu gestalten“ sei. Weiter-

¹¹ Dieses und die folgenden Zitate sind, soweit nicht anders angegeben, den Konferenzprotokollen der 208. und der 283. (Weltlichen) Volksschule Wedding entnommen. Standort: Schularchiv der Wilhelm-Hauff-Grundschule. Zur Entwicklung dieser beiden Schulen. – Vgl. auch Lutz Peter Kindermann: *Gotenburger acht bis zehn. Die Geschichte der Wilhelm-Hauff-Grundschule in Berlin-Wedding*. Berlin 1997.

¹² Zu dem vom NS-Regime unternommenen Versuch, unter dem Namen Lebenskunde ein Konglomerat aus Biologie, Rassenlehre und neugermanischer Weltanschauung zu etablieren, vgl. den Beitrag von Eckhard Müller in diesem Heft.

¹³ Konferenzprotokolle.

¹⁴ Zitiert nach: „Machtergreifung im Berliner Schulwesen“, S.228.

¹⁵ Auch Brücher (S.275) und Mischon-Vosselman, die einen entsprechenden Verwaltungsbericht zitiert (S. 314), berichten von einem solchen Trend.



hin legte der Plan fest: „Das Alte Testament ist als Quelle zu nehmen, Rassefragen daran behandeln“.¹⁶ Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass auch der Religionsunterricht als Vehikel zur Vermittlung der NS-Ideologie dienen sollte und die Freude auf kirchlicher Seite über die Wiedereinführung des Religionsunterrichts an allen Schulen verfrüht war.

„Das Ende des Humanismus ist da!“

Im März 1934 wurden dann beide Weddinger Schulen ebenfalls vollständig aufgelöst, die Schüler und der größte Teil des Kollegiums an andere Volksschulen überwiesen. Dass sich die NS-Machthaber nicht damit begnügten, diese Schulen gleichzuschalten, sondern sie dann letztendlich doch auflösten, ist ein Indiz dafür, dass sie offenbar das dort versammelte kritische Potential fürchteten.

Damit hatte die NS-Regierung die von Kirchenvertretern und christlichen Eltern- und Lehrervereinen immer wieder erhobenen Forderungen nach Abschaffung der weltlichen Schulen erfüllt. In einem Schreiben vom 13. März 1933 an Reichskommissar Rust hatten die Vorsitzenden der Preußischen Abteilung des Bundes Deutscher Evangelischer Lehrer- und Lehrerinnen-Vereine diese Auffassung noch einmal bekräftigt. Aus diesem Brief wird gleichzeitig deutlich, dass ihrer Ablehnung der weltlichen Schulen nicht nur konfessionelle Interessen, sondern tiefgreifende politisch-pädagogische Differenzen zu Grunde lagen: „Christentum und Volkstum gehören zusammen als Basis der Volksbildungsarbeit ...

Ihre gegenseitige Durchdringung ist Gebot der Stunde und der deutschen Zukunft. Das Streben nach Verwirklichung muss das Kernstück erzieherischer Arbeit auf der Volksschuloberstufe sein. Das Ende des Humanismus ist da! Schluss mit dem Individualismus! Das Ziel sei: Bindung durch und an Christentum, Volk und Staat! Schluss mit dem Experimentieren im Klassenlaboratorium! Wir fordern die autoritäre christlich-nationale Lehrpersönlichkeit!“¹⁷

Das Ende des Humanismus wurde noch durch ein anderes Ereignis deutlich dokumentiert: Die Bücherverbrennung. Am 10. Mai 1933 wurden auf dem Platz gegenüber der Berliner Universität über 20.000 Bände von den Nazis als undeutsch deklarierte Literatur verbrannt. Das Ganze war als Massenspektakel organisiert. Gruppen von Büchern wurden mit bestimmten sogenannten Feuersprüchen den Flammen übergeben. Die Werke des Pädagogen und Protagonisten von Lebenskunde als ethischem Moralunterricht, Friedrich Wilhelm Foerster, gehörten dazu. Ihm war ein eigener Feuerspruch gewidmet, der lautete: „Gegen Gesinnungslumperei und politischen Verrat, für Hingabe an Volk und Staat! Ich übergebe der Flamme die Schriften von Friedrich Wilhelm Foerster“¹⁸ Den Hass der Nationalsozialisten hatte sich Foerster u.a. durch seinen strikten Pazifismus und sein Postulat, dass sich Staatsraison nicht von allgemeinen ethischen und moralischen Werten abkoppeln dürfe, zugezogen. Als seine Bücher brannten, hatten ihm die NS-Machthaber die deutsche Staatsbürgerschaft bereits aberkannt.¹⁹

¹⁶ Konferenzprotokolle.

¹⁷ Brief der preußischen Abteilung des Bundes Deutscher Evangelischer Lehrer und Lehrerinnen Vereine vom 13.3.1933 an den Reichskommissar für das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. BA, R 4901/3269/1, Bl. 1.

¹⁸ Die Feuersprüche sind abgedruckt in Poliakov u. Wulf: Das Dritte Reich und seine Denker. S 121.

¹⁹ Vgl. Franz Pöggeler: Zwischen Staatsraison und Weltfrieden. Der Kampf Friedrich Wilhelm Foersterns gegen Nationalismus und Nationalsozialismus. In: 3 x Foerster, Beiträge zu Leben und Werk von Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Foerster u. Karl Foerster, Potsdam 1995, S.142ff.



Gleichschaltung und Anpassung

Insgesamt verlief die Umstrukturierung der weltlichen Schulen ebenso reibungslos wie die Gleichschaltung der gesamten Gesellschaft. Die Solidaritätsaktionen von Kollegium, Schüler- und Elternvertretern der Neuköllner Karl-Marx-Schule für ihren am 21. Februar beurlaubten Direktor Fritz Karsen²⁰, bildeten eine Ausnahme. Sie fanden auch zu einem Zeitpunkt statt, als die Nationalsozialisten ihre Macht noch nicht vollständig konsolidiert hatten. Seit der Verabschiedung der Verordnungen zum Schutze von Volk und Staat vom 28. Februar 1933 (nach dem Reichstagsbrand) und des Ermächtigungsgesetzes vom 23. März hatten die NS-Machthaber alle staatlichen Machtmittel uneingeschränkt zur Verfügung und in den Arbeitervierteln wütete neben dem staatlich organisierten auch noch der zusätzliche Terror der SA-Schlägertrupps. Die bis dahin mächtigen Parteien und Organisationen der Arbeiterschaft waren zerschlagen oder hatten angesichts dieses Terrors resigniert.²¹

Das, was in den Wochen nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten in der gesamten deutschen Gesellschaft einschließlich der organisierten Arbeiterbewegung zu beobachten war, galt auch für die weltlichen Schulen. Dem massivem Druck des Regimes widerstanden die wenigsten. Auch LehrerInnen der weltlichen Schulen passten oder biederten sich an, liefen gar über.²² Aus den vorliegenden Unterlagen wird deutlich welchen Zumutungen sich diejenigen LehrerInnen zu unterwerfen hatten, die in ihrem Beruf verbleiben durften und dies war auch an den weltlichen Schulen die Mehrheit.

An der 18. weltlichen Schule in Berlin-Adlershof, die 1920 als erste in eine weltliche

Schule umgewandelt worden war, wurden der Rektor und vier LehrerInnen beurlaubt. Das verbliebene Kollegium erklärte danach geschlossen seine Bereitschaft, sich auf den Boden der Konfessionsschule zu stellen und wieder Religionsunterricht zu erteilen. Daraufhin nahm die Schulverwaltung am 18. Mai die bereits erlassene Verfügung zurück, die beiden siebenten (nach heutiger Zählung zweiten) Klassen ebenfalls von der Schule abziehen, nachdem bereits zum Schuljahresbeginn keine neuen achten (ersten) Klassen mehr eingerichtet worden waren.²³

Der Anpassungsdruck, dem insbesondere die LehrerInnen der ehemaligen weltlichen Schulen unterlagen, war sicherlich enorm. Angesichts des Schicksals vieler ihrer KollegInnen mussten sie um ihre Weiterbeschäftigung fürchten. Die vorliegenden Unterlagen der beiden Weddinger Schulen vermitteln den Eindruck, dass zumindest dort viele LehrerInnen mit Überanpassung reagierten. Was mag in jenen LehrerInnen vorgegangen sein, die sich bisher für Demokratie, Gleichheit, Toleranz, Völkerverständigung, gegen politischen und religiösen Dogmatismus eingesetzt hatten und nunmehr im Kollegium über artgemäßes Christentum, Rassenkunde im Unterricht, den deutschen Osten etc. referierten? Was empfanden sie, als sie Patenschaften für unter Druck oder aus opportunistischen Gründen getaufte Kinder übernahmen? War der Lehrer V., der von Anfang an zum Kollegium der 208. Schule gehört hatte, schon immer der Auffassung, „die Versetzungen wären in früheren Jahren zu human gewesen“? Und wie mag es auf die SchülerInnen gewirkt haben, dass dieselben LehrerInnen, die bisher mit ihnen über Völkerbund, Abrüstung und Frieden geredet hatten, jetzt über nationale Größe, Luftschutz und Lebensraum dozierten?²⁴ Was dachten sie

²⁰ Machtergreifung im Berliner Schulwesen, S. 229f.

²¹ Vgl. dazu Michael Schneider: Unterm Hakenkreuz. Arbeiter und Arbeiterbewegung 1933 bis 1939. Bonn 1999. S.33ff.

²² Vgl. dazu auch die Berichte ehemaliger SchülerInnen am Ende dieses Beitrags.

²³ Vgl. die Chronik der Gemeindeschule Adlershof, S. 107ff. im Museum für Kindheit und Jugend, Berlin.

²⁴ Konferenzprotokolle.



wirklich? Und was bedeutete das für ihre gerade bei PädagogInnen so notwendige Glaubwürdigkeit?

Offenkundig hatten viele dieser einst so fortschrittlichen LehrerInnen resigniert. Die Gründe dafür sind sicher vielfältig. Ich denke, dass das, was Michael Schneider in seinem Standardwerk über die Arbeiterbewegung unter der NS-Herrschaft konstatierte, für die weltliche Schulbewegung ebenfalls, sogar noch verschärft zutraf: Die Dauerkrise der Weimarer Republik hatte auf die Anhängerschaft der Arbeiterbewegung zermürend gewirkt und die Tatsache, dass ihre Organisationen praktisch kampflos kapitulierten, trieb deren Mitglieder vollends in die Resignation.²⁵

Der Reformeifer, der die weltlichen Schulen hervorgebracht und getragen hatte, hatte bereits zu Beginn der dreißiger Jahre wesentlich an Schwung verloren. Die permanenten Auseinandersetzungen mit politischen Gegnern, die sich angesichts der Weltwirtschaftskrise ständig verschlechternden äußeren Bedingungen und auch die internen Querelen zwischen Kommunisten und Sozialdemokraten, zehrten beständig am Enthusiasmus vieler Protagonisten der weltlichen Schulbewegung. Entsprechend leicht fiel es den Nationalsozialisten, diese zu zerschlagen. Sie stießen in der weltlichen Schulbewegung nicht mehr auf ein intaktes Gebilde sondern auf ein Projekt, das „durch den nachlassenden Elan bereits am Zerbröckeln war“.²⁶

Für die SchülerInnen der weltlichen Schulen bedeutete das Ende der weltlichen Schulen ebenfalls eine einschneidende Veränderung: Beliebte LehrerInnen entlassen, gebrochen

oder angepasst, Prügelstrafe, Paukpädagogik, das Ende der Koedukation, Religionsunterricht und Schulgebete sowie ein Außenseiterstatus für die anderen Schulen zugewiesenen, solche Erfahrungen bestimmten nunmehr ihren Schulalltag. Entsprechend empfanden viele ehemalige SchülerInnen die Auflösung ihrer Schulen als einschneidendes Erlebnis. Deshalb will ich diesen Beitrag beenden, indem ich einige ZeitzeugInnen schildern lasse, wie sie diesen Umschwung erlebt haben.²⁷

Erinnerungen

Wilhelm Reitz, 208. Volksschule Wedding, Gotenburger Straße: „Wir mußten unten antreten hier in der Straße, Gotenburger, am 30. oder 31. Januar, gleich nach der sogenannten Machtergreifung. Dann wurde die schwarz-rot-goldene Fahne hier aus dem Mitteltrakt herausgebracht, wurde unten angezündet von den SA-Männern und da sollten wir die Mützen abnehmen. Das haben wir dann nicht gemacht, ich hab auch meine Mütze nicht abgenommen. Hat man uns die Mützen vom Kopf gerissen, wir die uns wieder aufgesetzt, und die waren noch nicht soweit, dass sie uns geprügelt haben, wir waren ja man gerade vierzehn Jahre alt. Ja, und dann wurde die Nazifahne rausgebracht, mit dem Hakenkreuz, und dann ging der Spaß mit Mütze ab, Mütze auf von unserer Seite von vorne los.“²⁸

Herbert Sommerfeld, 59 Volksschule Friedrichshain, Distelmeyerstraße: „Die erste wirkliche Änderung war 1933 die Einführung des

²⁵ Schneider, S. 120.

²⁶ Wilhelm Richter. Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik. Berlin 1981, S.130.

²⁷ Dabei kann ich vor allem auf die Untersuchungen zurückgreifen, die Hans-Rainer Sandvoß für die Gedenkstätte Deutscher Widerstand über den Widerstand in verschiedenen Berliner Bezirken durchgeführt hat.

²⁸ Peter-Lutz Kindermann: Die Geschichte der Wilhelm-Hauff-Grundschule in Berlin-Wedding. Berlin 1997, S.75.



Religionsunterrichtes. Ostern folgenden Jahres legte man dann die beiden Schulen in der Diestelmeyerstraße zusammen, trennte aber Jungen und Mädchen. Dadurch gelangten nun Pimpfe (NS-Jungvolk) in unsere Klasse, wogegen wir uns bis dahin standhaft gewehrt hatten. Von einem der neuen NS-Lehrer erhielt ich, der sich wie andere Schüler renitent zeigte, schon früh eine Ohrfeige – und das an einem Ort, wo Schläge früher verpönt waren. Der Rektor und mehrere Pädagogen, darunter unsere wunderbare Klassenlehrerin, mußten die Schule verlassen.“²⁹

Dietlinde Ziegler, 8. Volksschule Weißensee, Parkstraße: „Im März/April 1933 wurde ich noch versetzt. Doch schon bald kam das Ende unserer pädagogischen Einrichtung: Es war ein warmer Tag, das weiß ich noch genau. Wir waren mitten im Unterricht. Herr Stegemann (Klassenlehrer M.S.) sah aus dem Fenster und wurde plötzlich kreidebleich. Man hörte Klingeln, dann mußten schließlich alle auf dem Schulhof antreten. Dort waren auch etwa 5-10 SA-Männer. Sie hatten die Hakenkreuzfahne auf unsere Fahnenstange aufgezogen. Dann teilte man uns mit, daß unsere Schule aufgelöst sei. Rektor Zwölfer [SPD] wurde mitgenommen. Stegemann bekam teilweise Berufsverbot. Wir Kinder wurden auf andere Schulen aufgeteilt. Die Zeit an der weltlichen Schule blieb mir unvergessen.“³⁰

Günther Gaulke, 11. Volksschule Niederschönhausen, Bismarckstraße (heute Hermann-Hesse-Straße): „Ich besuchte die mir unvergessene Gemeinschaftsschule in Niederschönhausen. Ihr Rektor Arnold Ziechert war ein wunderbarer Mann, der Pädagoge schlechthin. Auch meine anderen Lehrer – Karl Hahn, Walter May und der alte Gerson – sind mir in sehr guter Erinnerung. An diesem Ort erlebte ich dann auch das neue Regime – und zwar hautnah! Rektor Ziechert musste 1933 die NS-Flagge

hissen. Er nahm mich beiseite und sagte: 'Grüß mir Deinen Vater und sage ihm, ich wurde dazu gezwungen.' Bald darauf wurde die Lebensgemeinschaftsschule aufgelöst und Rektor Ziechert entlassen. Sein Nachfolger wurde ein Herr Malon aus Buchholz, ein ausgesprochener Prügelpädagoge. An einem Ort, wo früher das Schlagen verboten war, bekam ich nun als sogenannter 'Bonzen Sohn' (Vater war bis 1933 SPD-Bezirksverordneter) heftige Prügel. Von meinen Mitschülern gingen nur 2-3 zum NS-Jungvolk. Wir anderen hielten gegen die harten Lehrer zusammen. So sammelten wir Papiertaschentücher und stopften damit die Hose zum Schutz vor der Prügel aus. Mein Verhältnis zu Lehrern blieb von nun an sehr lange gestört.“³¹

Heinz Willhagen, 37. Volksschule Lichtenberg, Marktstraße: „Aufgewachsen in einem politisch engagierten Elternhaus in Alt-Stralau besuchte ich seit Ende der zwanziger Jahre die Lebensgemeinschaftsschule in der Lichtenberger Marktstraße ... Dort wirkten die linkeinstellten Lehrer Mücke und Hähnelt und prägten uns Kinder, deren Eltern meist der SPD oder KPD nahestanden. Wir hatten keinen Religionsunterricht, Mädchen und Jungen wurden zusammen betreut, und es gab auch keine Schläge – auf keinen Fall! Persönliche Meinungen wurden geachtet. ... Ich habe mich dort sehr wohlfühlt. ... Meine Klassenkameraden Rudi Kempin und Walter Nieck und ich wurden nicht benachteiligt, weil wir bei den Jungpionieren waren – im Gegenteil.

Aus all diesen Gründen fiel der Umbruch 1933 besonders kraß aus. Die genannten Lehrer sollen abgeholt und eingesperrt worden sein, hörten wir. An die Schule kamen nun ganz anders eingestellte Fachkräfte. Sie hetzten Mitschüler gegen uns auf. Ich bekam ein Schild umgehängt mit der Aufschrift 'Kommunistenschwein'. Obwohl Mutter in der Schule vorstellig wurde, weil Klassenkameraden auf-

²⁹ Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Friedrichshain und Lichtenberg. Berlin 1997, S.189.

³⁰ Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Prenzlauer Berg und Weißensee. Berlin 2000, S.20.

³¹ Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Pankow und Reinickendorf. Berlin 1992, S.151.



gewiegelt worden waren, uns zu verprügeln, war ich zufrieden, als die Einrichtung nach einem Jahr aufgelöst wurde und ich zur Gemeindeschule Alt-Stralau kam.“³²

Gerda Z., 274. Volksschule Prenzlauer Berg, Sonnenburger Straße: „Wir gingen gern zur Schule und mochten unseren ‘alten K.’ [Rektor Knief, M.S.] einen Sozialdemokraten, der sich um die Schulreform verdient gemacht hatte ... Nach den Osterferien [1933, M.S.] erlebten wir, wie unser K. blaß und unsicher am Beginn der Stunde hinter sein Pult trat. Er sah uns nur an, aber er sagte nichts. Er setzte sich auch nicht. Das Schweigen war bedrückend. Ich dachte, er ist krank und sollte zu Hause bleiben. Aber dann hörten wir schwere Stiefel den Flur entlangkommen. Sie kamen näher und näher. Die Tür flog auf. In unserer Klasse stand plötzlich ein Mensch in einer braunen Uniform und brüllte ‘Heil Hitler’.

Es war das erste Mal, daß wir so unmittelbar mit einem Nazi konfrontiert waren. Und das in unserer Schule! Als wir schwiegen, wandte er sich zu unserem ‘alten K.’ und sagte mit schneidender Stimme: ‘Nun Herr [Knief], haben sie sich von ihrer Klasse verabschiedet? Dann darf ich Sie bitten zu gehen – ich möchte mit dem Unterricht beginnen.’ Wir waren stumm vor Entsetzen. Was würde K. machen? Wir waren bereit zu ihm zu stehen. Nie fühlten wir uns so eins in der Klasse und mit ihm wie in diesem Augenblick. Wir ballten die Fäuste. Nun sag doch schon was, wehre dich! Aber K., noch blasser geworden, nahm nur sein Aktentäschchen und seinen Mantel und schlich hinaus, klein und gebeugt.“³³

Senta Polster, 93. Volksschule Kreuzberg, Diefenbachstraße: „In Kreuzberg erlebte ich dann auch den Umbruch 1933. Nach Ostern kamen wir – wie jedes Jahr – in eine neue Klasse. Inzwischen hatte sich aber einiges verändert. Die Bilder des ehemaligen Reichspräsidenten Friedrich Ebert waren entfernt worden, statt dessen hingen nun Hitler-Bilder. Ab sofort wurde auch Religionsunterricht eingeführt. Man mußte es schriftlich von zu Hause mitbringen ... Es war für mich ein deprimierendes Erlebnis mitanzusehen, wie mein geliebter Klassenlehrer Kinder überredete, entgegen dem Elternwillen doch Religionsunterricht zu nehmen.“³⁴

Helmut Burgmann, 269. Volksschule Prenzlauer Berg, Sonnenburger Straße: „1933 erlebte ich den Umbruch sehr eindrücklich an meiner weltlichen Schule Sonnenburger Straße. Dort, wo bei der Schuleinweihung (1928) Rohrstöcke wie bei einem Wigwam zusammengestellt und verbrannt wurden, ging nun das Schlagen wieder los. Rektor Dr. Thaus (SPD) wurde abgesetzt und die meisten Lehrer auf andere Schulen verteilt. Nur einer mein Klassenlehrer [ein ehemaliger Sozialdemokrat, M.S.], erschien plötzlich in SA-Uniform – ein furchtbarer Schock für alle!“

³² Sandvoß: Widerstand in Pankow und Reinickendorf, S.188.

³³ Sandvoß: Widerstand in Prenzlauer Berg und Weißensee, S.206f.

³⁴ Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Kreuzberg. Berlin 1996, S.159.



Michael Schmidt

Widerstand aus den Reihen der weltlichen Schulbewegung

Zum Thema

Generell war Widerstand gegen die NS-Herrschaft die Sache einer kleinen Minderheit. Das galt auch bei den LehrerInnen und AbsolventInnen der weltlichen Schulen. Im vorangegangenen Beitrag über die Auflösung der weltlichen Schulen habe ich aufgezeigt, dass es auch in diesem Kreis. Anpassung, Unterwerfung und Anbiederung an des NS-Regime gab. Richtig ist jedoch auch, dass in Berlin jene, die sich als Lehrende oder Lernende den Zielen der weltlichen Schulbewegung verpflichtet fühlten, überproportional im Widerstand vertreten waren.¹

Dass ein erheblicher Teil der AktivistInnen der weltlichen Schulbewegung Widerstand leistete, ist kaum überraschend. Waren sie doch fest in den Strukturen der Arbeiterbewegung verankert, die ohnehin dem größten Verfolgungsdruck ausgesetzt, das größte Potential des antifaschistischen Widerstandes bildete.²

Erstaunlich dagegen ist, wie viele der SchülerInnen weltlicher Schulen, die 1933 zumeist noch Kinder waren, später den Weg in den Widerstand fanden.³ Neben der entsprechenden Prägung durch die Elternhäuser hat offenbar auch die in den Schulen genossene Erziehung dazu beigetragen, zum NS-Regime kritische Distanz zu wahren: Entsprechend suchten etliche AbsolventInnen weltlicher Schulen später Kontakt zum oppositionellen Milieu der Arbeiterbewegung, einige leisteten als junge Erwachsene aktiv Widerstand, manche zahlten dafür mit ihrem Leben.

Der Widerstand, den Menschen leisteten, die aus der weltlichen Schulbewegung kamen,

war inhaltlich so vielfältig wie der Widerstand gegen die NS-Herrschaft insgesamt. Er reichte von Verweigerung und stiller Obstruktion bis hin zu aktiver politischer Opposition. Ein wesentliches Element des Widerstands bildeten die aus den alten, von den Nationalsozialisten zerschlagenen Organisationszusammenhängen herrührenden Beziehungen. Sie wurden teilweise weiter aufrecht gehalten. Aus dieser Wahrung des eigenen Zusammenhalts, der sowohl eine politische, wie auch eine soziale Komponente beinhaltete, ergab sich fast zwangsläufig der nächste Schritt: Die solidarische Hilfe für jene, die Opfer des Regimes geworden waren, und das Bemühen, die eigene politische Meinung zu bewahren und die dieser entsprechenden Informationen zu erhalten, führten häufig dazu, sich diese Informationen, die auf legalem Wege nicht mehr zu erhalten waren, illegal zu besorgen. Sie dann auch weiter zu verbreiten, erforderte nur noch einen kleinen Schritt. Und es gab jene, die sich von Anfang an, zum Teil in extra zu diesem Zweck geschaffenen Organisationen, mit den Nazis auseinandersetzen. Alle diese Handlungsweisen finden wir in unterschiedlicher Weise bei den im folgenden beschriebenen Personen wieder, die in einem engen Zusammenhang mit der weltlichen Schulbewegung standen oder SchülerInnen dieser Schulen waren.

Lehrer im Widerstand

Walter Rieck, geboren 1885, leitete von 1923 bis 1933 die 208. weltliche Volksschule Wedding, Gotenburger Straße. Er ist ein Beispiel für

¹ Dies ergibt sich aus den Forschungen der Gedenkstätte Deutscher Widerstand zum Widerstand in Berlin.

² Zur Rolle der Arbeiterbewegung im Widerstand vgl. Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Hg. von Peter Steinbach u. Johannes Tuchel. Bonn 1994, S.107ff.

³ Vgl. Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Prenzlauer Berg und Weißensee. Berlin 2000, S.16 sowie S.205.



jene Generation sozialdemokratischer Pädagogen, die in den Jahren der Weimarer Republik die Demokratisierung und pädagogische Erneuerung des Bildungswesens vorantrieben. Seit 1918 war er Mitglied der SPD. Diese machte ihn 1926 zum damals noch unbesoldeten Stadtrat für Schulwesen, Kunst und Volksbildung im Wedding sowie zum Stadtverordneten.

Rieck gehörte dem Vorstand der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer in Berlin an, dem Berliner Vorstand des Bundes freier Schulgesellschaften und dem Bund entschiedener Schulreformer. Er war aktiv an der an der Erarbeitung und Herausgabe von Schulbüchern für weltliche Schulen beteiligt, darunter dem an allen Berliner weltlichen Schulen eingeführten Gedichtband *Unsere Welt*.⁴

Im Frühjahr 1933 entlassen, arbeitete Walter Rieck zunächst als Geschäftsführer für zwei Kinos, später dann als Hausverwalter. Daneben betrieb er eine Art privaten Kunsthandel. Dies diente vor allem dem Zweck, Menschen, die Deutschland verlassen mussten, dabei zu helfen, Teile ihres Vermögens vor der Beschlagnahme durch die Nazis zu bewahren. Er blieb während der gesamten NS-Zeit mit alten Gesinnungsgenossen in Kontakt und organisierte vor allem Hilfe für vom NS-Regime Verfolgte.

So war Rieck maßgeblich daran beteiligt, Inge Deutschkron und ihrer Mutter, die sich im Januar 1943 durch Untertauchen ihrer drohenden Deportation entzogen hatten, das Überleben im Untergrund zu ermöglichen. Immer wieder stand er den beiden Frauen in den Schwierigkeiten des illegalen Lebens bei und besorgte mehrfach Quartiere. Inge Deutschkron hat in ihren Erinnerungen an diese Zeit die Rolle von Walter Rieck ausführlich gewür-

digt.⁵ Im Jahr 1972 wurde Walter Rieck von der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem der Titel eines Gerechten der Völker verliehen, eine Auszeichnung, die an jene verliehen wird, die während der NS-Zeit als Juden verfolgten Menschen das Leben retteten. In der Allee der Gerechten, der Gedenkstätte, ist ihm ein Baum gewidmet. Nach dem Ende der NS-Herrschaft war er zunächst Leiter der Abteilung Volksbildung in Berlin-Wilmersdorf, ab 1946 bis zu seiner Pensionierung 1951 dann Bürgermeister dieses Stadtbezirks.

Max Kreuziger, geboren 1880, war ein herausragender sozialdemokratischer Bildungspolitiker der Weimarer Republik. Der einstige Rektor der Lebensgemeinschaftsschule am Leopoldplatz, Referent im preußischen Kultusministerium und SPD-Fraktionsvorsitzende in der Berliner Stadtverordnetenversammlung wurde aus dem Dienst entlassen und unterlag einige Zeit der Polizeiaufsicht. Nach 1933 scharte einige alte Kollegen um sich. Dieser Kreis traf sich regelmäßig und die einzelnen Mitglieder hatten wiederum weitere Kontakte zu oppositionellen Gruppen. Das galt z.B. für Richard Schröder, der die 197. weltliche Volksschule Prenzlauer Berg, Danzigerstraße, geleitet hatte und der Lehrer Friedrich Krüger. Beide waren in der Widerstandsgruppe *Der Rote Stoßtrupp* (s.u.) aktiv.

Im Zusammenhang mit den von ihnen getroffenen Maßnahmen gegen potentielle Regimegegner nach dem Attentat des 20. Juli 1944 verschleppten die Nazis Max Kreuziger ins KZ Sachsenhausen. Dort verhinderte sein früherer Zögling und Kollege, Willi Schubring, ehemaliger Lehrer an der 31. weltlichen Schule Neukölln, Rütlistraße, bis 1933 Berliner Vorsitzender des kommunistisch orientierten Ver-

⁴ Zur Biographie von Walter Rieck vgl. Peter-Lutz Kindermann: *Gotenburger acht bis zehn. Die Geschichte der Wilhelm-Hauff-Grundschule in Berlin Wedding*. Berlin 1997, S.53ff.

⁵ Inge Deutschkron: *Ich trug den gelben Stern*. Köln 1978. – Zum Kreis der HelferInnen von Inge Deutschkron, die aus einer sozialdemokratischen Familie stammte und selbst eine weltliche Schule besucht hatte, gehörten zwei weitere ehemalige DirektorInnen weltlicher Schulen. Dies waren Dr. Thaus, Direktor der 69. Volksschule Prenzlauer Berg, Sonnenburger Straße, und Frida Giese, 20. Volksschule Kreuzberg, Waldemarstraße.



bands der proletarischen Freidenker, dass Kreuziger angesichts der Situation im KZ seinem Leben ein Ende setzte. Nach seiner Entlassung im Oktober 1944 versteckte er sich bis zum Ende der NS-Herrschaft bei Alfred Zettl, einem ehemaligen Lehrer der von ihm geleiteten Schule. Die im KZ-Sachsenhausen erfahrene Solidarität durch Kommunisten spielte eine große Rolle für die Entscheidung Max Kreuzigers, sich 1946 der SED anzuschließen. 1948 wurde er Stadtrat für Volksbildung im Ostberliner Magistrat.⁶

Kurt Megelin, geboren 1904, war in den zwanziger Jahren Geschäftsführer beim Bund der freien Schulgesellschaften, Mitglied der Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ) und der SPD. Er gehörte zu der linkssozialistischen Widerstandsgruppe Der Rote Stoßtrupp. Diese Gruppe entstand schon 1932 aus mit dem Kurs ihrer Partei unzufriedenen Sozialdemokraten, die sich zunächst überwiegend aus dem Sozialistischen Studentenbund und dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold rekrutierten. Wie auch andere Gruppen, die sich links von der SPD verorteten, hatte sich „der Rote Stoßtrupp“ frühzeitig auf eine mögliche Illegalität vorbereitet und sich auf einen konsequenten Kampf gegen die NS-Herrschaft eingestellt. Entsprechend konnte er, vor allem im Verhältnis zu seinen wenigen Mitgliedern, umfangreiche Aktivitäten entwickeln. Er zielte darauf ab, Kader zu sammeln, die dann die Führung einer sich im Kampf gegen das NS-Regime herausbildenden sozialistischen Massenbewegung übernehmen sollten.

Ab April 1933 gab er die gleichnamige Untergrundzeitung heraus, die insgesamt bis zum Herbst 1936 erschien und von der allein bis zum November 1933 insgesamt 26 Ausgaben in teilweise beträchtlicher Auflage erschienen.

Weiterhin organisierte die Gruppe Hilfe für Verfolgte und knüpfte Kontakte zu anderen Widerstandsgruppen, die auch über Berlin hinausreichten.⁷ Im November 1933 gelang es der Gestapo, die Führung der Organisation aufzurollen. Mitangeklagt war auch unter seinem Tarnnamen Lehmann, Kurt Megelin. Allerdings war es der Gestapo nicht gelungen, seinen Decknamen zu entschlüsseln, sie wählte ihn im Ausland. So nahm er an dem Prozess nicht als Angeklagter teil, sondern beobachtete ihn als Zuschauer.

Megelin baute einen Teil der zerschlagenen Strukturen der Gruppe wieder auf und übernahm deren Leitung. Er arbeitete beim Bezirksamt Prenzlauer Berg und konnte dafür sorgen, dass Tausende von Exemplaren dieser Zeitschrift zunächst direkt über die Poststelle des Bezirksamts, später dann mit dessen Briefumschlägen verschickt wurden. Ab 1934 betrieb die Gruppe auch Industriesabotage, Nachrichtensammlung und unterstützte die Familien der inhaftierten Mitglieder der Gruppe.

Zu den Mitstreitern beim Roten Stoßtrupp gehörte auch Richard Schröder, ehemaliger Rektor der 197. weltlichen Volksschule Prenzlauer Berg, Danzigerstraße. Er musste seinen Lebensunterhalt nunmehr mit dem Ausfahren von Brot verdienen. Dabei transportierte er auch die Zeitschrift Der Rote Stoßtrupp und anderes illegales Material.⁸

Kurt Megelin befand sich aufgrund seiner früheren Tätigkeiten beständig im Visier der Gestapo. Zwischen 1933 und 1938 war er sieben Mal in Untersuchungs- bzw. Schutzhaft. Ihm konnte jedoch nie etwas nachgewiesen werden. Beim letzten Mal floh er aus Gestapohaft, lebte bis zum Kriegsende illegal und setzte seine Untergrundtätigkeit unbeirrt fort. Nach dem Ende der NS-Herrschaft war er Leiter

⁶ Zu Max Kreuziger vgl. Sandvoß: Prenzlauer Berg, S.67ff.

⁷ Zum „Roten Stoßtrupp“ vgl. Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Mitte und Tiergarten. Berlin 1994, S.53ff sowie Ders.: Widerstand in Reinickendorf und Pankow. Berlin 1992, S.71f und Ders.: Widerstand in Prenzlauer Berg und Weißensee. Berlin 2000, S.40f.

⁸ Vgl. Sandvoß: Prenzlauer Berg, S.42.



des Büchereiwesens im Bezirk Berlin-Reinickendorf und politisch weiterhin für die SPD tätig.⁹

Bruno Lindtner, geboren 1901, war von 1925 bis 1933 Lehrer an der 32. weltlichen Volksschule in der Rütlistraße in Berlin Neukölln. 1933 zunächst versetzt, konnte er noch im gleichen Jahr als Fachlehrer für Physik an die im alten Gebäude in der Rütlistraße neuformierte 31. Knabenschule zurückkehren.¹⁰ Seit 1928 gehörte er der SPD an, war aber wie viele linke Intellektuelle mit dem Kurs der SPD unzufrieden. Daher schloss er sich zu Beginn der dreißiger Jahre den Roten Kämpfern an. Diese Gruppe arbeitete unter dem organisatorischen Dach der SPD, verstand sich aber als Kern einer neuen, rätekommunistisch orientierten Bewegung jenseits von SPD und KPD. Sie kritisierte den Reformismus der SPD heftig, noch mehr grenzte sie sich jedoch vom Stalinismus der KPD ab.¹¹

Bruno Lindtner gehörte schon bald zur Führungsgruppe der Organisation. Sie zielte darauf ab, Kader für zukünftige Aufgaben zu schulen und zu bewahren. Daher unternahm sie keinerlei Aktionen nach außen und beschränkte auch ihre Kontakte zu anderen illegalen Organisationen. Mit dieser Entwicklung unzufrieden löste sich Bruno Lindtner im Sommer 1936 von der Gruppe.

Als die Gestapo im November 1936 den Roten Kämpfern tragischerweise gerade durch einen ihrer wenigen Außenkontakte (zur illegalen KPD im Ruhrgebiet) auf die Spur kam, geriet auch Lindtner in die Verhaftungswelle. Vom Volksgerichtshof zu sieben Jahren Zucht-

haus verurteilt, bewirkte der intensive Kontakt zu Angehörigen der KPD im Zuchthaus Brandenburg eine Änderung seiner Einstellung gegenüber der KPD. 1943, wie viele politische Gefangene zum Strafbataillon 999 eingezogen, gelang es ihm im September 1944, nach dem Bulgarien das Bündnis mit Deutschland aufgekündigt hatte, zu den bulgarischen Truppen überzulaufen. Noch im Strafbataillon hatte er sich einer Gruppe von Kommunisten angeschlossen und unterrichtete danach an der Antifa-Schule eines sowjetischen Kriegsgefangenenlagers. 1948 kehrte er in die damalige SBZ zurück, leitete zunächst eine SED-Partei-schule, später wurde Schul- und Volkshochschuldirektor.

SchülerInnen im Widerstand

Herbert Sommerfeld, geboren 1924, der aus einer sozialdemokratisch geprägten Familie stammte, besuchte die 59. weltlichen Volksschule, Friedrichshain, Diestelmeyerstraße. Er gehörte zu jenen, die keine aktiven Widerstandshandlungen unternahmen, aber die Kontakte zu Gleichgesinnten aus der weltlichen Schule nie abreißen ließen. Regelmäßige Treffen mit politisch Nahestehenden dienten der Selbstvergewisserung und Bestärkung des eigenen Verhaltens.

Er berichtete: „Doch bildeten etwa sieben Schüler, Mädchen und Jungen, der alten weltlichen Schule eine verschworene Jugendgruppe und blieben auch nach der Schule zusammen. Dort hatten wir uns gegen Jungvolk und HJ abgesetzt. Zweimal im Jahr besuchten wir Frau

⁹ Zu Kurt Megelin vgl. Sandvoß: Pankow und Reinickendorf, S.73ff sowie Ders.: Prenzlauer Berg und Weißensee, S.54ff.

¹⁰ Biographische Angaben zu Bruno Lindtner nach Volker Hoffmann: Die Rütlichschule – zwischen Schulreform und Schulkampf (1908-1950/51). Berlin 1991, S.334ff sowie Ders.: Bruno Lindtner. In: Schulreform, Kontinuitäten und Brüche, Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, 1945 bis 1972, Berlin 1993, S.219ff.

¹¹ Zum ideologischen Konzept der Gruppe vgl. Olaf Ihlau: Die roten Kämpfer. Ein Beitrag zur Geschichte der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Meisenheim/Glan 1969. – Vgl. auch Sandvoß: Prenzlauer Berg, S.99ff.



Pustau [die alte Klassenlehrerin, M.S.] privat in Steglitz. Sie fristete als sogenannte fliegende Lehrerin (Springerin) ein eher trauriges Dasein. Unsere Gruppe, die sich in einer Art innerer Emigration gegenüber dem NS verweigerte, hielt sich bis etwa 1942, als viele von uns zur Wehrmacht mussten. Meist trafen wir uns in Elternhäusern, aber auch in einem Laden in der Fruchtstraße [63/64; heute Straße der Pariser Kommune, M.S.], der früher dem Christlichen Verein Junger Männer gehörte.“¹²

Heinz Willhagen, geboren 1922, und seine vier Freunde Rudi Kempin, Walter Niek, Werner Strophal und Rudi Storr aus Stralau, (Berlin-Friedrichshain), schlossen sich 1941 zu einer Widerstandsgruppe Rote Flamme zusammen. Sie kannten sich seit ihrer Kindheit, hatten gemeinsam die weltliche Schule in der Marktstraße (Lichtenberg) besucht und waren bei den Roten Jungpionieren sowie im Arbeitersportverein Fichte aktiv gewesen. Sie waren alle zwischen 18 und 21 Jahre alt und zu diesem Zeitpunkt noch nicht zur Wehrmacht einberufen. In ihren kommunistisch geprägten Familien und Freundeskreisen hatten sie bereits Verfolgung und Widerstand erlebt. Der Vater von Heinz Willhagen, Max Willhagen, war 1938 an den Folgen von Haft und Misshandlungen gestorben. Die Mutter und die beiden älteren Brüder von Heinz Willhagen arbeiteten ebenfalls für die illegale KPD.

Für Heinz Willhagen und seine Mitstreiter gehörten Haussuchungen, Schikanen und Verhaftungen von Verwandten oder Freunden zum Alltag. Diese Erlebnisse vor dem Hintergrund ihrer politisch bewussten Erziehung in den Elternhäusern, weltlicher Schule und kommunistischen Jugendorganisationen ließen diese jungen Männer „folgerichtig zu Gegnern des Naziregimes werden.“¹³ Sie gaben ihrer

Gruppe den Namen Rote Flamme und machten zunächst Flugblattaktionen bei denen sie Nachrichten aus abgehörten ausländischen Sendern verbreiteten. Die Flugblätter druckten auf einem Abzugsgerät ihres Sportvereins SV Stralau.

Ihre Aktivitäten wurden durch die Einberufung nur kurz unterbrochen, da drei der jungen Männer, darunter auch Heinz Willhagen aufgrund von Kriegsverletzungen relativ schnell wieder aus der Wehrmacht entlassen wurden. Noch im Verlauf des Jahres 1942 konnte die Gruppe ihre Arbeit fortführen. Nunmehr in die Aktivitäten der illegalen KPD einbezogen, half sie Untergetauchten und nahm Kontakt zu französischen ZwangsarbeiterInnen auf, die seit 1942 in einem großen Lager in Stralau untergebracht waren. Diese versorgte die Gruppe mit politischen Informationen, half materielle Not zu lindern und unterstützte Zwangsarbeiter, die sich vor den Nazis in Sicherheit bringen mussten.

Nach seiner erneuten Einberufung im Herbst 1944 lief Heinz Willhagen zur Roten Armee über. Danach arbeitete er für das Nationalkomitee Freies Deutschland unter deutschen Kriegsgefangenen. Er kehrte 1947 nach Berlin zurück. Der gelernte Maurer wurde Lehrlingsausbilder im Baubereich und engagierte sich in der FDJ und der SED.

Hanno Günther, geboren 1921, besuchte zuerst die weltliche 34. Volksschule Charlottenburg in der Pestalozzistraße. Nach einem Jahr schulte ihn seine Mutter auf die 32. Volksschule Neukölln um, die zur sogenannten Rüttschule gehörte¹⁴, da sie vom Konzept dieser Lebensgemeinschaftsschule¹⁵ überzeugt war. Dort knüpfte Hanno Günther Kontakte zu den kommunistischen Jungpionieren, denen er sich aus eigenem Willen anschloss,

¹² Zitiert nach Hans-Rainer Sandvoß: Widerstand in Friedrichshain und Lichtenberg. Berlin 1997, S.189.

¹³ Heinz Willhagen: Die Rote Flamme. Persönliche Aufzeichnungen. Im Besitz des Verfassers.

¹⁴ Die Rüttschule bestand eigentlich aus drei Schulen, der 31., 32. u. 41. Volksschule, die alle drei im gleichen Gebäudekomplex in der Rütlistraße untergebracht waren. Die 31. u. 32. Volksschule hatten den Status von Lebensgemeinschaftsschulen, während es sich bei der 41. um eine „normale“ weltliche Schule handelte.



nachdem ihn seine Mutter zunächst bei den sozialdemokratisch orientierten Falken angemeldet hatte.

Nach der Zerschlagung der Rütlichschule im Mai 1933 musste er die seiner Wohnung am nächsten gelegene 47./48. Volksschule in Britz (Berlin-Neukölln) besuchen. 1934 wechselte er auf die Schulfarm Scharfenberg, in der Hoffnung dort das Abitur machen zu können. Als er jedoch Anfang 1936 bei einem der gefürchteten Gesinnungsaufsatzthemen seine wahre Meinung vertrat, wurde er der Schule verwiesen.¹⁶ In der Folge trat er eine Bäckerlehre an.

1937 fand Günther über die Eltern ehemaliger Schulkameraden Zugang zu einem Kreis von oppositionellen Künstlern und Intellektuellen. Dieser Kreis traf sich zumeist in der Wohnung von Elisabeth Pungs in Berlin-Wilmersdorf. Nach dem Überfall auf Polen entschieden sich Elisabeth Pungs, die mit der KPD sympathisierte, und Hanno Günther, zum aktiven Widerstand überzugehen. Gemeinsam verfassten sie ein Flugblatt und fertigten Klebezettel mit antifaschistischen Parolen. Angesichts der Jubelstimmung, die im Juni 1940 in Deutschland nach dem Sieg über Frankreich herrschte, beschlossen sie, eine ganze Serie von Flugschriften, die sie das Freie Wort nannten, zu verbreiten, um dem Siegestaumel etwas entgegenzusetzen. Von nun an erschien jeden Monat eine neue Ausgabe des Freien Wortes.

Um seine Widerstandsaktivitäten ausweiten zu können, suchte Hanno Günther beständig nach neuen MitstreiterInnen und nach einem Kontakt zur illegalen KPD. Beides gelang ihm um die Jahreswende 1940/41. Bereits im September 1940 hatte Hanno Günther beim Geburtstag seiner Freundin Dagmar Petersen Wolfgang Pander kennen gelernt. Wolfgang

Pander hatte auch die Rütlichschule besucht und war wegen seiner jüdischen Herkunft und als Kommunist bereits in die Verfolgungsmaschinerie des NS-Staates geraten. Ohne zu zögern beteiligte er sich an den Aktionen von Hanno Günther. Gemeinsam verfassten sie die vierte und die fünfte Ausgabe des Freien Wortes.

Bei einem Klassentreffen im Dezember 1940 gelang es Hanno Günther, einige ehemalige MitschülerInnen, deren politische Haltung ihm bekannt war, für die illegale Arbeit zu interessieren. In der Folge bildete sich eine Gruppe von sechs Personen, die sich fortan regelmäßig traf. Diese Treffen bildeten eine Mischung aus lockerem Zusammensein, politischen Diskussionen und politischer Schulung. Neben den beiden schon genannten waren daran Emmerich Schaper, Bernhard Sikorski, Dagmar Petersen und Herta Miethke beteiligt.

Zu Beginn des Jahres 1941 brachte schließlich jemand aus dem Künstler-Kreis um Elisabeth Pungs Hanno Günther mit Herbert Bochow, zusammen. Herbert Bochow ein politisch vorbestrafter Kommunist und erfahrener Widerstandskämpfer, riet Hanno Günther die gefährlichen Flugblattaktionen einzustellen. Nach anfänglichem Zögern befolgte er diesen Rat.

Tragischerweise bedeutete jedoch der Kontakt mit dem zu mehr Vorsicht ratendem Herbert Bochow das Ende von Hanno Günther und seiner Gruppe. Im Juni 1941 wurde Herbert Bochow von der Gestapo wegen einer anderen Angelegenheit verhaftet, brach nach tagelangen Verhören und Folterungen zusammen und gab alle seine Kontakte preis. Daraufhin geriet die Gruppe um Hanno Günther in die Fänge der Gestapo, die ihr im Zuge der Ermittlungen den Namen Rütligruppe gab. Obwohl nur Hanno Günther und Wolfgang

¹⁵ Zum Konzept und zur Entwicklung der Rütlichschule vgl. Volker Hoffmann: Die Rütlichschule – Entwicklung und Auflösung eines staatlichen Schulversuchs. In: Schulreform, Kontinuitäten und Brüche, Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln, 1912 bis 1945, Berlin 1993, S.118ff.

¹⁶ Das Thema lautete: „Die Arbeitslosigkeit der Systemzeit und Hitlers Arbeitsbeschaffungsprogramm“. – Zu Hanno Günther und der „Rütligruppe“ vgl. Volker Hoffmann: Hanno Günther – ein Hitler-Gegner. 1921-1942. Geschichte eines unvollendeten Kampfes. Berlin 1992.



Pander Flugblätter verfasst und verbreitet hatten, wurden auch die beiden anderen männlichen Mitglieder der Gruppe wegen Hochverrats zum Tode verurteilt. Ihre Hinrichtung fand am 3. Dezember 1942 in Berlin-Plötzensee statt.

Dagmar Petersen erhielt sieben Jahre wegen Beihilfe. Hertha Miethke wurde nicht angeklagt. Da sie aus beruflichen Gründen häufiger die Treffen versäumt hatte, konnte sie der Gestapo glaubhaft machen, dass sie sich politisch von den anderen distanziert habe.





Eckhard Müller

Zum lebenskundlichen (biologischen) Unterricht im Nationalsozialismus

Gegenstand

Zu einer Reihe von Unterrichtsfächern in der Schule während der NS-Diktatur gibt es Untersuchungen. Der lebenskundliche (biologische) Unterricht ist ein Forschungsdesiderat, obwohl er neben Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Heimatkunde, Zeichnen und Singen zu den Gesinnungsfächern gehörte, die am ehesten zur Verbreitung der NS-Ideologie geeignet erschienen. Mit dem Beitrag soll versucht werden, vertiefte Forschungen zu diesem Unterrichtsfach anzuregen.

Rassenkunde – Kern des Unterrichts

Rassenkunde wurde in der NS-Zeit zum Kernstück des Unterrichts, nicht als ein Unterrichtsfach, sondern als Unterrichtsprinzip für alle Fächer. Im Mittelpunkt der Rassenlehre stand die – wissenschaftlich vollkommen haltlose – Behauptung, dass es eine hochstehende nordische Rasse und andere unterschiedlich minderwertige menschliche Rassen gäbe. Die „Arier“ seien danach die höchste und beste Rasse. Innerhalb der „arischen“ Rasse wurde den Germanen und vor allem den Deutschen besondere Bedeutung zugeschrieben. Es wurde behauptet, die deutsche „Herrenrasse“ habe zu herrschen, die „minderwertigen“ Völker hätten zu gehorchen und für diese zu arbeiten oder müssten gar ausgerottet werden. Der Kampf um das Dasein, der Kampf der Rassen um ihren Lebensraum wurde zum allgemeinen Gesetz des Lebens erklärt. Als Träger der Rasseneigenschaft galt allein das Blut.

Nichts war an der nationalsozialistischen Rasse-

nideologie grundsätzlich neu. Ihre Positionen gründeten sich u.a. auf den Sozialdarwinismus und die Anschauungen von Graf de Gobineau oder von Houston Stewart Chamberlain. Rassenkundliche Fragen wurden im Unterricht bereits vor 1933 behandelt. Wesentlich und entscheidend neu war allerdings, dass der Nationalsozialismus zum Vollstrecker der rassenideologischen Bewegung wurde. Die NSDAP sprach nicht nur von der „Ausmerzung lebensunwerten Lebens“, sondern setzte diese These konkret um: Körperlich und geistig Behinderte wurden zum „lebensunwerten Leben“ erklärt und im Rahmen von „Euthanasie“-Maßnahmen ermordet.

Die Biologie sollte die rassistische NS-Ideologie wissenschaftlich untermauern. In einer Denkschrift des braunschweigischen Ministers für Volksbildung vom August 1933 mit dem Titel Biologie als Grundfach nationalsozialistischer Volksbildung heißt es: „Wenn ... Forschungszweige unsere lebensgesetzliche Kenntnis zu bereichern vermögen, so gewinnen wir doch aus der Biologie, (der Lehre vom Leben) z.Zt. in dieser Hinsicht die allgemeingültigste und reichste Ausbeute ... Die biologische Erblichkeitslehre endlich hat uns die Bedeutung von Blut und Rasse neu erschlossen. Sie führt uns die Bedeutung der Zuchtwahl und der Rassenpflege vor Augen und zeigt, dass jede Lebensgestalt bestimmt wird von der Auseinandersetzung zwischen dem eingeborenen Werdewillen und den Bedingungen der Umwelt. Endlich aber lernen wir aus der Biologie die Unerbittlichkeit jenes 'Kampfes ums Dasein' kennen, der zwischen den selbständigen Organismen herrscht und in dem sich das Vorrecht der höheren Artung immer aufs Neue bewähren muß.“¹

¹ Bundesarchiv, Abteilung Reich, Reichserziehungsministerium, R 1501/126852, Bl. 14 RS. – Vgl. Änne Bäumer-Schleinhofer: NS-Biologie und Schule. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York u. Wien 1992.



Lebenskunde im Biologieunterricht

In der NS-Zeit wurde das Schulfach Biologie mit den Fachgebieten Botanik, Zoologie, Vererbungs- und Rassenlehre sowie Gartenbau für die Volks- und Mittelschulen in den Naturkundeunterricht, unterteilt in Lebenskunde und Naturlehre, eingegliedert. Konzeptionell war das Fach als „lebenskundlicher (biologischer) Unterricht“ angelegt. Die inhaltliche Vorgabe erfolgte dazu am 9. Mai 1933 auf der Kultusministerkonferenz. Der für das Unterrichtswesen zuständige Reichsinnenminister Wilhelm Frick forderte:

„Neben der ... stärkeren Betonung deutscher Kulturwerte im Geschichtsunterricht und in den ihm verwandten Fächern bedarf auch der lebenskundliche (biologische) Unterricht nach zwei Seiten hin des Ausbaues. Zunächst sei die Rassenkunde genannt, und zwar als Behandlung der europäischen Hauptrassen, die an der Zusammensetzung des deutschen Volkes teil haben ... Notwendig ist vor allem der Nachweis der schädlichen Folgen der Rassenverschlechterung und die stete Betonung der Forderung unserer völkischen Zukunft, dass die Überfremdung deutschen Blutes mit fremdrassigen, vor allem jüdischem und farbigem Blut unbedingt verhindert werden muß. Andererseits aber verlangt die Wiederherstellung der geschichtlichen Gerechtigkeit, dass der Bedeutung der nordischen Rasse in der Entwicklung Europas und der übrigen Erdteile genügend Raum gewährt wird. Denn nicht nur sind gut 50 v.H. der Blutmenge des deutschen Volkes nordischer Herkunft, sondern die nordische Rasse ist auch für die Gestaltung der Geschichte Eurasiens seit der Urzeit von entscheidender Bedeutung gewesen ...

Diese rassekundliche Aufklärung aber ist durch eine nicht weniger wichtige erbgesundheitliche zu ergänzen. Schon bei der Jugend kann und muß das Verständnis dafür geweckt werden, daß ein Volk auch in seinem rassischen Gefüge keine unabänderliche Größe ist, son-

dern dass sein rassenmäßiger und gesundheitlicher Aufbau beständigen Veränderungen unterworfen ist, je nachdem bestimmte Bevölkerungsteile sich stärker, andere schwächer vermehren, sodass z.B. unter gewissen Voraussetzungen die Nachkommen der heute lebenden Deutschen in 300 Jahren völlig verschwinden und durch Fremdstämmige ersetzt sein könnten.

Daneben ist auf die Erbllichkeit körperlicher Mißbildungen, krankhafter Anlagen und geistiger Schwächen so nachdrücklich hinzuweisen, dass diese Dinge dem heranwachsenden Geschlecht als selbstverständlich erscheinen und dann bei der Gattenwahl sein Verantwortungsgefühl beeinflussen. Dazu tritt der große Gedanke der Erbgesundheitslehre, dass alle Aufwärtsbewegung eines Volkes im letzten Grunde von der Erhaltung und Mehrung seiner erbtüchtigen Geschlechter abhängig ist. Im Zusammenhange mit Rassenkunde und Erbgesundheitslehre vermag die Schule auch durch Einführung in die Grundbegriffe der Familienforschung und durch Anleitung zu Aufzeichnung über die eigenen Voreltern wertvolle Anregungen zu geben.“²

Im Juni 1933 wurde von Frick entsprechend seiner programmatischen Ansprache vom Mai 1933 im Bereich Unterrichtswesen des Reichsinnenministeriums ein Sonderausschuss für den „lebenskundlichen (biologischen) Unterricht“ mit der Maßgabe eingerichtet, sowohl Beauftragte der Unterrichtsverwaltungen von Preußen, Sachsen, Baden, Braunschweig, Württemberg und der Hansestadt Lübeck abzustellen als auch Lehrpläne für das Fach zu entwickeln.³

Lehrpläne

Im Bestand Reichserziehungsministerium des Bundesarchivs, Abteilung Reich finden sich eine Reihe Entwürfe zum Lehrplan für den

² Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, IHA, Rep. 76 VI, Sekt. 1 Gen z, Neuordnung des höheren Schulwesens 1931-1934, Bl. 327-328.

³ Vgl. Bundesarchiv, Abteilung Reich, Reichserziehungsministerium, R 1501/126852, Bl. 22 VS + RS.



„lebenskundlichen (biologischen) Unterricht“, die in die reichseinheitlichen Bestimmungen über Erziehung und Unterricht vom 15. Dezember 1939 für die Volks- bzw. Mittelschulen einfließen. Im Entwurf des sächsischen Vertreters im Sonderausschuss wurde im August 1933 u.a. formuliert:

„Der Menschenkunde (im weitesten Sinne der Wortes) kommt im biologischen Unterricht die größte Bedeutung zu. Schon auf der Unterstufe empfiehlt es sich, bei passender Gelegenheit, z.B. bei Besprechung von Säugetieren, auf Bau und Verrichtungen des menschlichen Körpers einzugehen. Hygienische Erziehung ist nicht auf die Klassen beschränkt, in denen Menschenkunde vornehmlich getrieben wird, vielmehr ist der biologische Stoff jeder Klassenstufe für diese wichtige Aufgabe auszuwerten. Auf die schädigenden Wirkungen von Nikotin und Alkohol sowie auf die Gefahren übertriebenen Sports ist nachdrücklich hinzuweisen. Vererbungslehre, Eugenik, Rassenkunde sind im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung zu betreiben. Die Schüler müssen in diesem Unterricht Eindrücke gewinnen, die zum Wohle der Volksgemeinschaft richtunggebend werden für das ganze spätere Leben. Rassenkundliche Betrachtungen lassen sich bereits auf der Mittelstufe anstellen.“⁴

Eine der ersten im September 1933 in Preußen auf Lehrinhalte bezogenen nationalsozialistischen Verordnungen galt dem Unterricht in Naturkunde / lebenskundlicher(biologischer) Unterricht mit dem Titel Vererbungslehre und Rassenkunde. Diese Verordnung stellte die auffälligste Veränderung im Unterricht dar, sie wurde 1935 auf das ganze Reich ausgedehnt und inhaltlich erweitert.

Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik wurden nun obligatorisch für die Abschlussklas-

sen sämtlicher Schulen. Rassenkunde gehörte bei den Abschlußprüfungen zum obligatorischen Prüfungsgebiet. Den Schülern sollte die Bedeutung der Rassen nahe gebracht werden, so dass „sie an der rassischen Aufartung des deutschen Volkstums“ bewusst mitarbeiten.⁵

Familien- und Sippenkunde wurden zu zentralen Unterrichtsinhalten. Die Schüler hatten Ahnentafeln der eigenen Familie aufzustellen. Damit sollte demonstriert werden, dass geistige Eigenschaften sich vererben und nicht die Umwelt, sondern allein die Anlagen entscheiden. Eine „rassenbewußte Familienpflege“ wurde angestrebt. Maßnahmen zur „Bekämpfung der Volksentartung“, wie die Sterilisation, waren im Unterricht zu behandeln.⁶

Der naturkundliche, lebenskundliche (biologische) Unterricht erhielt damit eine besondere Bedeutung. Ausdrücklich wurde die Notwendigkeit herausgestellt, die Leitbegriffe „Rasse“, „Volk“, „Vererbung“, „Blut und Boden“ als Prinzipien des Lehrens und Lernens anzusehen, die den Unterricht in den Fächern Geschichte und Erdkunde ebenfalls bestimmen sollten.

Dieser Unterricht hatte auch die Aufgabe, die nationalsozialistische Lebens- und Volksauffassung zusammen mit den zu beobachtenden vielfältigen Naturvorgängen zu vermitteln. Zugleich sollte dieser Unterricht, „die Notwendigkeit der Erhaltung und Pflege der rassischen Werte unseres Volkes eindringlich und verpflichtend herausstellen.“⁷ Gemeinsam mit den Sachfächern Geschichte und Erdkunde fügte sich Naturkunde / lebenskundlicher (biologischer) Unterricht zu einer ideologisch fundierten Einheit zusammen. Sie sollten das Zentrum der nationalsozialistischen Gesinnungsbildung ausmachen.

Dabei sollte im lebenskundlichen (biologischen) Unterricht grundsätzlich von „unmittel-

⁴ Bundesarchiv, R 1501/126852, Bl. 33 RS.

⁵ Vgl. Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Hg. u. eingel. von Renate Fricke-Finkelnburg. Opladen 1989, S.214-222.

⁶ Nationalsozialismus und Schule, S.43-44.

⁷ Nationalsozialismus und Schule, S.43.



barer Erfahrung“ ausgegangen werden. „Planmäßige Beobachtungen und Versuche, Tier- und Blumenpflege, Arbeit im Schulgarten, Unterrichtsgänge“ wurden als Mittel zur Gestaltung schulischer Lehr- und Lernsituationen empfohlen.⁸ Daneben sollten optische Medien wie Lupe, Mikroskop, Bildwerfer und Unterrichtsfilm genutzt werden, um die nicht direkt erfahrbare Wirklichkeit in das Klassenzimmer hereinzuholen.

Für die achte Klasse der Volksschule hieß es 1939 im Stoffverteilungsplan für den lebenskundlichen (biologischen) Unterricht, der von der Reichsverwaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes herausgegeben wurde: „Vertiefte Untersuchungen einer Lebensgemeinschaft, insbesondere Wald oder stehendes Gewässer (nach örtlichen Gegebenheiten). Einfache Übersicht über das natürliche Pflanzen- und Tiersystem. Vergleichende Betrachtung mit dem Menschen. Abstammung und Entwicklung in der Geschichte der Erde. Der Mensch als Endglied der Entwicklung. Vor-, Ur-, Alt- und Jetztmensch. Die Rassengruppen. Der nordische Rassekern des deutschen Volkes und die dunklen europäischen Einschlagsrassen. Das Judentum, ein parasitäres Rassengemisch. Der Mensch als Einzelwesen. Körperbau und Lebenstätigkeiten. Gesunderhaltung. Öffentliche Gesundheitsführung. Der Mensch und die Lebensgesetze. Rassenpflege des Dritten Reiches.“⁹

Lebenskunde als NS-Weltanschauungslehre

In den Mittelschulen wurde der Biologieunterricht zur „Lebenskunde“ erweitert. Als Ziel des

Unterrichts wurde angestrebt, „die Übereinstimmung der nationalsozialistischen Weltanschauung und Lebensführung mit der Gesetzmäßigkeit des organischen Lebens“ erkennen zu lassen.¹⁰

Die Themen des Unterrichts waren, wie in den anderen Schulformen, die Zentralthemen der nationalsozialistischen Biologie: Tiere und Pflanzen der Heimat, die Natur als ökologische Grundlage des deutschen Volkes, der menschliche Körper, die wichtigsten Tatsachen aus Vererbungslehre, Rassenkunde, Bevölkerungspolitik und Sippenkunde, Lebensgesetze und die Stellung der Menschen in der Natur. Der Lebenskundeunterricht sollte in allen Klassen der Mittelschule durchgeführt werden, wobei die ersten vier Klassen der Betrachtung einzelner Lebewesen gewidmet sein sollten, während in den oberen Klassen die Vermittlung der „Ganzheitsschau“ angestrebt wurde. In der Abschlussklasse sollte, ganz wie in den höheren Schulen, durch einen Unterricht in Rassenkunde und Vererbungslehre die „lebenskundliche Verankerung der nationalsozialistischen Weltanschauung und Lebens- und Staatsführung“ den Schülern unvergesslich eingeprägt werden.¹¹

Dieser für die Weltanschauung grundlegenden Abschlusskurs sollte in den vorangehenden Klassenstufen durch geeignete Auswahl von Material aus der Pflanzen-, Tier- und Menschenkunde vorbereitet werden. Weiterhin sollte der Lebenskundeunterricht dazu beitragen, die Mädchen auf ihre Aufgabe im nationalsozialistischen Staat vorzubereiten, d.h. auf ihre Rolle als Frau und Mutter. So gehörte etwa ein zweiwöchiger Dienst in Säuglingsheimen oder Kindergärten zum Unterrichtsprogramm. In der Abschlussklasse sollte es das Ziel sein,

⁸ Nationalsozialismus und Schule, S.43.

⁹ Der Biologe, Jg. 9, 1940, S.421.

¹⁰ Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuches „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ von A. Kluger, Breslau 1940. Mit einer Einl. hg. von Hans Jürgen Apel und Michael Klöcker, Köln, Weimar u. Wien 2000, S.131.

¹¹ Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule. Berlin 1939, S.46.



„den Mädchen ... ihre verantwortungsvolle Aufgabe eindrucksvoll zum Bewußtsein zu bringen, Hüterin des Bluterbes und Lebensquells des deutschen Volkes zu sein“.¹²

Am 13. Mai 1939 erhob der Vorsitzende der Fuldaer Bischofskonferenz Kardinal Bertram beim Reichserziehungsminister Rust Einspruch gegen die erhöhte Stundentafel für Lebenskunde in den höheren Klassen im Verhältnis zur gekürzten Stundenzahl für den Religionsunterricht. Dabei berief er sich auf die Bestimmungen des Reichskonkordats. Rust antwortete abschlägig: „In Lebenskunde handelt es sich übrigens nicht, wie Sie anzunehmen scheinen, um einen weltanschaulichen Unterricht, sondern um das frühere Fach Biologie mit den einzelnen Fachgebieten der Botanik, Zoologie, Vererbungs- und Rassenlehre und des Gartenbaus.“¹³

Dagegen wird in der Schrift Lebenskunde im Schulalltag eines Berliner Schulrektors 1941 „Lebenskunde als Kernstück völkischer Lebensanschauung“ gewertet: „Die neue Weltanschauung ist als organische bezeichnet worden. Sie sucht unsere gesamte Lebens- und Kulturgestaltung als Organismus zu verstehen. Erfasst sie doch diese Dinge als Ganzes und sucht sie aus ihrem Mittelpunkt heraus zu bewegen. Sie faßt diesen Organismus, das Volk, nicht als eine Summe von Teilen, von Individuen auf, sondern als Glieder einer Ganzheit, die sich in den einheitlichen Bau- und Wirkungsplan einfügen. Das Lebensganze ist den Teilen übergeordnet. Dienst am Ganzen, am Volk, jedes Glied entsprechend seinen Anlagen, Ehrfurcht vor den Lebensgesetzen und freudiges Bekenntnis zum Lebenswillen unseres Volkes – das ist ein Hauptgrundsatz des Nationalsozialismus.“¹⁴

Schulbücher für den Lebenskundeunterricht während der NS-Zeit erschienen z.B. beim Verlag Moritz Diesterweg in Frankfurt am Main. Im zweiten Heft für den Lebenskundeunterricht der Mittelschulen von Fritz Hermann, Walter Köhn und Max Schwarz wurden die Entwicklung von Pflanzen und Tieren, Erbänderungen, Auslese und Ausmerze behandelt. Ein Leitmotiv der Darstellung war das Brauchtum. Daneben wurden Hinweise auf die volkswirtschaftliche Bedeutung der Pflanzen und Tiere und die „Nahrungsfreiheit des Volkes“ gegeben.

Die „Scholle“ wurde als die „natürliche Lebensgrundlage des Volkes“ bezeichnet und die Bedeutung des Bauerntums betont. Beim Thema „Jäger und Gejagte“ wurde herausgestellt: „Wir sehen: Die natürliche Ausmerze und Auslese im Kampf ums Dasein schafft gesunde und lebensstarke Geschöpfe. Auch ein Volk muß sich gesund, stark und wehrtüchtig erhalten, um seinen Kampf ums Dasein bestehen zu können.“¹⁵ – Das Beispiel des „Familienlebens“ der Störche wird zu einer allgemeinen, auch politisch-ideologisch relevanten Feststellung genutzt: „Die Natur will überall das Gesunde und Starke. Was schwach ist, wird ausgemerzt, denn es würde der Gemeinschaft schaden.“¹⁶

Abgrenzung der heutigen Lebenskunde

Im lebenskundlichen (biologischen) Unterricht während der NS-Zeit wurden die Erkenntnisse über die Natur und ihre Gesetze von der Pflanzen- und Tierwelt selektiv auf den Menschen und die menschliche Gesellschaft übertragen, um die Schülerinnen und Schüler entspre-

¹² Bestimmungen über Erziehung und Unterricht, S.44.

¹³ Bundesarchiv, Abteilung Reich, Reichserziehungsministerium, R 4901/3228/38, Bl. 104 RS.

¹⁴ Friedrich Wolter: Lebenskunde im Schulalltag. Leipzig 1941, S.8.

¹⁵ F. Hermann, W. Köhn u. M. Schwarz: Lebenskunde für Mittelschulen. Zweites Heft, Frankfurt a.M. 1941, S.40.

¹⁶ Hermann, Köhn u. Schwarz: Lebenskunde, S.84.

chend der Klassenstufe mit dem Gesellschaftsbild der Nationalsozialisten zu indoktrinieren. Mit den Fächern Geschichte, Erdkunde und Deutsch bildete der „Lebenskundliche (biologische) Unterricht“ das Zentrum nationalsozialistischer Gesinnungsbildung. Gegenüber den Intentionen der Reformpädagogik in der Weimarer Republik erhielt der Begriff und das Unterrichtsfach Lebenskunde einen völlig neuen Inhalt in der NS-Zeit. Es steht in keinerlei Bezug und Tradition zum heutigen humanistischen Lebenskundeunterricht.

Im Organ des Deutschen Freidenker-Verbandes *Der Freidenker* vom 1. Februar 1935, Redaktion Max Sievers, hieß es in einem Artikel von einem Lehreremigranten: „In der Beurteilung

des Wertes einzelner Unterrichtsfächer erfolgte eine wesentliche Verschiebung. Die Gesinnungsfächer verdrängten mehr und mehr die praktischen Fächer, wie z.B. Rechnen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Was sich heute hinter dem letzteren verbirgt, ist nichts weiter als pseudowissenschaftliches Zeug von Rassen- und Vererbungslehre. So veröffentlicht die 'Nationalsozialistische Erziehung' ... einen Lehrplanentwurf für den Naturkundeunterricht, in welchem dieser ausschließlich als Ergänzung zum Geschichtsunterricht dargestellt wird. ... Die Gesinnungsfächer werden fast ausschließlich in den Dienst des 'Wehrgedankens', d.h. der Erziehung zur Kriegsbegeisterung gestellt.“¹⁷



¹⁷ Schule und Lehrer im Dritten Reich. Von einem Lehrer-Emigranten. In: *Der Freidenker*, Brüssel, 1. Februar 1935.



Martin A. Völker

„Über den Sieg der Schönheit als Sieg der Rasse“

Über den lebenskundlichen Diskurs der Ästhetik und seine dunkle Seite

Ästhetik und Lernen mit allen Sinnen

Feste sollte man feiern wie sie fallen, so sagt man ganz alltagssprachlich. Aber nicht erst seit Thomas Vinterbergs Dogma-Film *Das Fest* (1998) kommt bei feierlichen Zusammenkünften gerade das zur Sprache, was eigentlich unter der Decke trauter Eintracht gehalten werden soll. Freudige Emotion schlägt bald um in zerstörerische Desillusionierung, die freilich wie das Gewitter eine reinigende Wirkung zeigen kann. Diese Dynamik von Festivitäten existiert vielleicht am ehesten, wenn mit dem 250. Geburtstag von Alexander Gottlieb Baumgartens Gründungsschrift *Aesthetica* (1750) und achtzig Jahren Lebenskundeunterricht gleich doppelter Anlass zum Feiern gegeben ist.

Betrachtet man heute die Lage der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, so offenbart sich, dass jede ihre quasi dunkle Geschichte mit sich herumträgt und meist ins Unbewusste verdrängt als stets bohrendes schlechtes Gewissen. Methodologische Selbstbefragung und der Abschied von allen fachlichen Selbstverständlichkeiten – dies betrifft heute nicht nur die Ethnologie als vormals imperialistische Hilfswissenschaft, nicht nur den Historiker als Konstrukteur von Sieges- und Siegergeschichten. Auch der Ästhetiker muss die Weise seines Schreibens untersuchen, muss sich über die Quellen seiner argumentativen Macht klar werden. Die Bloßlegung der eigenen Legitimierungsvorgänge und die Aufarbeitung des ideologischen Umgangs mit scheinbar objektiven Tatsachen, diese Fragen sind – konsequent

historisierend – zu stellen und zu beantworten.

Die Selbstreflexion der Ästhetik kann für die Lebenskunde fruchtbar werden, wenn sich diese als reformpädagogischer Ansatz dem „Lernen mit allen Sinnen“¹ widmet und mit der Frage nach den sinnlich-emotionalen Bedürfnissen des Menschen unmittelbar auch den Kern des ästhetischen Denkens und dessen Geschichte betrifft. Wenn zudem die Wurzeln des lebenskundlich-humanistischen Denkens als Abkehr von der Metaphysik auch in der Epoche der Aufklärung gesucht werden², liegt eine Verknüpfung mit ästhetikgeschichtlichen Themen nahe.

Ästhetik als Theorie und Praxis des Lebens

Die Ästhetik als lebensweltlich-lebenskundlicher Diskurs hat eine lange Tradition. Die soziophilosophische Kategorie des Lebens hat innerhalb der Ästhetik und des ästhetischen Denkens immer eine mehr oder weniger große Rolle gespielt: Sie behandelte erstens das Leben, das sich in Aspekten des Körperlichen in und an uns äußert. Denn das neuzeitliche ästhetische Bewusstsein, das den Menschen weniger als bloße denkende Substanz und Maschine, sondern vielmehr als sinnlich-emotionales Wesen betrachtete, zeigte eine Art Versäumnis der logozentrisch-rationalistischen Philosophie an.

Die rationalistische Abstraktion, so argumentierten z.B. Alexander Gottlieb Baumgarten und sein Schüler Georg Friedrich Meier, bedeute einen Verlust an Menschsein und einen Verlust

¹ Vgl. Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht. 3. Aufl., Berlin 1993, S.34.

² Vgl. Rahmenplan, S.18. – Vgl. auch Gerald Warnke: *Lebenskundeunterricht. Geschichte und Perspektive des humanistischen Unterrichts in der Schule*. Berlin 1997, S.3. – Horst Groschopp: *Humanismus und Kultur*. Berlin 2000.



von Welt.³ Die Aufwertung der unteren sinnlichen Erkenntnisvermögen gegenüber der Ratio um die Mitte des 18. Jahrhunderts und die wissenschaftlichen Entwürfe unterschiedlicher Sinnlichkeitsauffassungen korrespondierten dabei mit dem Machtanspruch der sich formierenden bürgerlichen Klasse.

Die Entdeckung des menschlich-bürgerlichen Körpers wurde neben einem philosophischen Problem zu einem politischen Streitdiskurs: Der verdrängte Körper kehrt zurück, er rebelliert gegen die Vorherrschaft des abstrakten Denkens wie der Bürger gegen die aufgeklärt-absolutistische politische Praxis. Dem rationalen und allgemein-verbindlichen Gesetz von oben stellte der Bürger das individuelle Gesetz des Herzens gegenüber.⁴ Das ästhetische Denken war eine theoretische wie praktische Polemik gegen den Feudalstaat und die Kirche, in deren jeweiliger Funktion als Inhaber einer Monopolstellung zur Welterklärung.

Im Zuge des ästhetischen Diskurses gewinnen auch reformpädagogische Ansätze an Bedeutung als Kunst der Menschenbildung unter Einbeziehung der sinnlichen Potenzen des Menschen. Die Welt kennenlernen zu wollen, das bedeutete, sie vielfältig fühlen zu lernen.⁵ Dem für Aufklärung wichtigen mündigen Selbstdenken war das Selbstfühlen stets beigeordnet. Wenn Lebenskunde immer provokantes Gegenstück jeder Jenseitslehre war und ist, bildet das ästhetische Denken und Handeln ihren eigentlichen Kern.

Die Ästhetik widmete sich zweitens dem Leben, in dem sie als ganz konkrete kulturelle Praxis aufzeigen wollte, wie zu leben sei. Aber nicht nur ging es ihr darum darzustellen, wie das gute Leben denn aussehen könnte, vielmehr ging es um die Frage nach dem schönen Leben und um die Maximalforderung einer Verbindung des Guten, Wahren und Schönen. Das schöne Leben definierte sich über die Maxi-

men bürgerlicher Tugendhaftigkeit, unter Berücksichtigung der sinnlich-emotionalen Potenzen des Menschen. Die Kunst im allgemeinen und das Theater im besonderen waren Orte der prototypischen Entwicklung „schönen“ Lebens, Orte praktischer Morallehre. Das bürgerliche Theater bot mit Gotthold Ephraim Lessing eine Darstellung bürgerlicher Lebenswelt, die Verdichtung und Problematisierung bürgerlicher Lebensentwürfe.

Aber nicht nur ging es beim bürgerlichen Theater um die spielerische Selbstbespiegelung der kommenden Bürgerwelt. Die künstlerische Verdichtung bürgerlicher Lebenswelt appellierte an das Gefühl der Zuschauer: Bürgerliche Tugendhaftigkeit sollte sich über emotionale Betroffenheit einprägen, wobei nicht bloß der einzelne bürgerliche Zuschauer ergriffen werden, sondern das Theater als Gefühlsmaschine bürgerliche Gemeinschaft formen sollte. Die Gesetze der einzelnen Herzen sollten zu einem gemeinschaftlichen Solidaritätsgefühl gesteigert und verbunden bzw. emotional verschweisst werden. Klassenbewusstsein, das war zunächst gefühlsmäßige Verbundenheit und emotionales Aufeinander-Eingeschworene als Publikum und literarische Öffentlichkeit.

Das Schöne in bürgerlichem Verständnis des 18. Jahrhunderts besitzt immer eine ganz pragmatische Bedeutung. Die zu erringene Freiheit des bürgerlichen Subjekts korrespondiert mit der aufkommenden Idee eines ganzheitlichen Kunstobjekts. Der freie Bürger inszeniert sich wie ein in sich vollendetes Kunstwerk und will selbstverständlich auch so behandelt werden. Klassenspezifisches Selbstdesign und autonome Kunstproduktion verschmelzen zur untrennbaren Einheit.

Am Ende des 18. Jahrhunderts sieht die Situation freilich ganz anders aus. Die Träume des Bürgers sind zerplatzt wie Seifenblasen: Weder

³ Vgl. Philosophische Ästhetik. Ausgewählt und kommentiert von Lambert Wiesing. In: Aschendorffs philosophische Textreihe, hg. von Armin Müller, Kurs 7, Münster 1992, S.61ff.

⁴ Vgl. Terry Eagleton: Ästhetik. Die Geschichte ihrer Ideologie. Stuttgart u. Weimar 1994.

⁵ Vgl. Jean-Jacques Rousseau: Émile oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe, in neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. 7. Aufl., Paderborn, München, Wien u. Zürich 1985, S.119.



hat sich die bürgerliche Idee der Fürsten(um-)erziehung als wirklich umsetzbar erwiesen, noch war die Einklage politischer Freiheit erfolgreich oder mit humanistischen Idealen vereinbar. Am Ende des 18. Jahrhunderts verliert – auch unter Einfluss der kapitalistischen Produktivkraftentfaltung – das Schöne seinen wirkungsästhetischen Aspekt zunehmend und erhält gegenüber dem pragmatisch-lebensweltlichen Bezug immer stärker eine esoterische Ausrichtung. Wird die Würde des bürgerlichen Menschen des 18. Jahrhunderts im diesseitigen Diskurs über den Körper und in einer der Moral und Tugend untergeordneten Kunst aufbewahrt, hat der Mensch insgesamt – redet man mit Friedrich Schiller, der seine Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen unter dem Einfluss der Greuel der Französischen Revolution als Höhepunkt und schwärzester Stunde der bürgerlichen Freiheitsbewegung schreibt – seine Würde verloren. Denn die politische Welt um 1800 ist zerrissen wie der moderne Mensch zerstückelt. Einzig eine selbstgenügsame Kunst, kann – dem Wirklichen gegenübergestellt – den Menschen heilen, sein Zerfallensein in Vernunft und tierisch-brutale Sinnlichkeit kompensieren. Die humanistischen Ideale des nach Freiheit strebenden Bürgers sind allein zu retten im spielerischen Schein des autonomen Kunstwerks, in der intimen Individualblase der Kunst gegenüber dem Global-Weltlichen.

Die Ausrichtung des ästhetischen Denkens auf kunstimmanente Fragen, auf die Kunst als weltschmerzlicher Akt der Selbstversenkung und Selbstbeweinung korrumpiert gewissermaßen das Projekt Ästhetik, das mit Alexander Gottlieb Baumgarten den Charakter einer wissenschaftlichen Disziplin erhalten hatte. Tritt die Ästhetik im 18. Jahrhundert an, den menschlichen Körper zu entdecken, den bürgerlichen Leib als politische unhintergehbare Instanz zu etablieren, als Projekt der symbolisch-wertmäßigen (Aus-)Gestaltung der

bürgerlichen Lebenswelt, will sie um 1800 ganz von der Befleckung mit Sein absehen, zugunsten reiner Kunstmeditation.

Der entpolitisierte Diskurs des Ästhetischen mutiert zum quasi antiweltlichen und gegenbürgerlichen Denken. Das Bürgerliche wird mit Schiller und der folgenden Romantik zu einem Spottbegriff. Der Bürger ist nicht mehr der freie Mensch, sondern – trotz wirtschaftlicher Erstarkeung – funktionierender Untertan und lebloser Philister. Eine ästhetische Erziehung erzieht mit Schiller nicht länger zum Leben, sie lehrt die Flucht aus dem als entfremdet erfahrenen Leben hinein in die schöne Scheinwelt des Kunstwerks.

Ästhetik als Programm gegen das Unwerte

Es war an diesem Punkt vielleicht nur eine Frage der Zeit, wann das Ästhetische wieder an das Leben zurückverwiesen wird. Denn die Frage nach dem Schönen war und ist dem modernen Menschen zu wichtig, als dass sie nur von der Kunst beantwortet bleiben darf. Mit dem Schönen wird nicht allein über konkrete Gestaltqualitäten debattiert. Im Schönen findet sich die Hoffnung und Sehnsucht wieder, sich in einem perfekten Sinnzusammenhang zu befinden. Das Schöne meint sowohl innere Aussöhnung und internes Wohlbefinden als auch extern-gesellschaftliches Wohlaufgehobensein. D.h. zum schönen Leben verdichten sich Gesinnungsähnlichkeit und Klassenbewusstsein, körperliches Überleben und emotionales Glück, historisches Geborgensein und zukünftige Zielsicherheit.

Am Anfang des 20. Jahrhunderts schreibt der heute vergessene Kulturphilosoph und Urenkel Friedrich Schillers Alexander von Gleichen-Russwurm: „Doch viel zu ernst und tief hängt die Sehnsucht nach Schönheit mit dem

⁶ Alexander von Gleichen-Russwurm: Sieg der Freude. Eine praktische Aesthetik des praktischen Lebens. Stuttgart 1909, S.VII.



Dasein zusammen, ja gerade recht eigentlich mit dem modernen Dasein.⁶ Das Leben muss für Gleichen-Russwurm das sein, was uneingeschränkt geliebt werden kann. Das Leben soll uns Kunde geben von der Schönheit als universalen Aussöhnung.

Der Begriff des Schönen wird bei Gleichen-Russwurm wieder zu einem politischen Erlösungsparadigma, zu einem Kampfbegriff, der die schmerzvolle soziokulturelle Umklammerung der Welt und des Menschen zerschlagen will: „Die Schönheit kann so viel verzeihen, weil sie verwandelt. Aus Verwesung wachsen Blumen und heiliges Brot. Aus unsinnigen, widerlichen Greueln, aus dem Krieg steigt das heilige Brot der Freundschaft, und die Schönheit webt hehre Gesänge, macht Strophen aus tierischem Gebrüll, kraft ihrer Macht, Böses zu Gutem zu wandeln, wo nur irgend ein Ansatz vorhanden.“⁷ Die Anrufung der Schönheit ist immer die Hoffnung, alles werde besser, wenn es einem schlecht geht. Das Schöne wird zum Projekt einer „verspäteten Nation“⁸, Identität und Volkstum auszurichten, um im survival of the fittest nation bestehen zu können.

Aber diese neuerliche „Ästhetisierung von Lebenswelt“⁹ im Rahmen einer Phase der militanten Globalisierung bleibt nicht folgenlos. Es stellt sich die Frage, was mit der Ästhetik und ihren Kategorien geschieht, wenn sie in den Strudel politischer Machtansprüche gerät, wenn Ästhetik und Kunst nicht – wie bei Friedrich Schiller – die eigene Sphäre bilden, von der aus Einspruch gegen die welt- und menschenunwürdige Politik des Tages möglich ist.

Die Anrufung und Pflege von Schönheit gerät im frühen 20. Jahrhundert in das Fahrwasser nationaler Erneuerung wie nationalisti-

scher Eitelkeit und führt zur Anrufung des hieraus resultierenden Bösen. Gleichen-Russwurm schreibt: „Der Hygiene, der Gesundheit und den Vorbedingungen der Schönheit auf diese Weise zugeführt, hat die deutsche Jugend zuerst im Soldatenstand gelernt, auf sich und auf die eigene äußere Erscheinung zu achten. Dass dieser Keim im späteren Leben nicht erstickt, sondern durch gutes Beispiel der gebildeten Stände sich weiter entwickelt, ist eine der vornehmsten Aufgaben ästhetischer Volkserziehung.“¹⁰

Der Gedanke der Schönheit führt zur Verklärung militärischer Stärke und schärft die Sinne für den Erhalt und die Ausbildung eines starken Volkstums. Freilich steckt in Gleichen-Russwurms ästhetischem Denken noch immer der klassisch-humanistische Gedanke, dass der mit Schönheit in Berührung kommende Mensch als vernünftiger und freier Kosmopolit von Rassenhass und dem Streit der Nationen weit entfernt sei.¹¹

Unglücklicherweise führt die gleichzeitige Anbindung der Schönheit an die Gesundung des Volkskörpers zum Gegenteiligen. Die Anrufung, dass Schönheit Erlösung sei¹², lenkt den Blick auf die Elemente, die dieser Gesundung und dem Sieg der Schönheit im Wege stehen. Gleichen-Russwurm sagt, wer aber die Pflicht zur Schönheit anerkennt und befolgt, habe sein Leben durch den Sieg der Freude vergoldet.

Es lässt sich hinzufügen, dass wer die Pflicht zur Schönheit anerkennt, alles Hässliche zu erkennen und zu stigmatisieren hat. Der Sinn für Schönheit soll lehren, „das Häßliche in uns und außer uns herzhaft zu hassen“¹³ und es „nach Maß unserer Kräfte [zu] bekämpfen.“¹⁴

⁷ Alexander von Gleichen-Russwurm: Die Schönheit. Ein Buch der Sehnsucht. 2. Aufl., Stuttgart 1916, S.268.

⁸ Vgl. Helmut Plessner: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. 3. Aufl., Frankfurt a.M. 1988.

⁹ Vgl. Herbert Schnädelbach: Philosophie in Deutschland 1831-1933. 5. Aufl., Frankfurt a.M. 1994.

¹⁰ Gleichen-Russwurm: Sieg der Freude, S.150.

¹¹ Vgl. Gleichen-Russwurm: Sieg der Freude, S.211.

¹² Gleichen-Russwurm: Sieg der Freude, S. 386.

¹³ Gleichen-Russwurm: Die Schönheit, S.270.



Aber wenn es schließlich heißt, dass die Asche der Schönheit Phönixkraft besitze und empfundene und erlebte Schönheit Erbgut sei, dann ist abzusehen, was passieren wird.

Die ästhetisch-ideologische Aufladung von Rasse und Heimat wird denjenigen Führern zujubeln lassen, von denen man sich das Aufstehen der Schönheit als Sieg der Rasse und Bewahrung von Blut und Boden erwartet. Das absolute Böse wird im Gewande der Schönheit und der schönen, bühnenreifen Politinszenierungen den Propagandisten und Theoretikern einer Verbindung von Schönheit und Leben ins Mark treffen. Im Diskursfeld der nationalsozialistischen Bewegung wird die Ästhetik zur Wissenschaft einer mithin rassenbiologischen Bedeutung der Schönheit mit der gleichzeitigen Erkundung und Stigmatisierung des Hässlich-Volksfremden.

Die Ästhetik, die mit ihren Kategorien Leben analysiert und verändern will, kündigt vom künftigen schönen Leben. Das Schöne als Thematisierung von Heimat und Rasse wird, nicht nur bei dem Mediziner und Philosophen Carl Ludwig Schleich, eine wesentliche Frage der „Lebenskunde“¹⁵ im Rahmen einer Pflanzen-, Tier- und Menschenkunde. Erzeugt der Krieg, wie Johannes Grosse schreibt, das „stärkste Rassegefühl“¹⁶, so erzeugt er auch das stärkste Gefühl der Schönheit als Verteidigung des ästhetisch aufgeladenen Vaterlandes.

Ein solcher Krieg für Heimat, Rasse und Schönheit ist für Grosse ein „heiliger (...) ein gerechter Krieg“¹⁷ und er wird nach außen und nach innen gegen die Volksfeinde und Bedroher von Schönheit geführt. „Deutschland erwache!“ wird zum Ruf für den schönen und gesunden Volkskörper und zum niederschmetternden Todesurteil für alles Andersge- und Entar-

tete, ob nun Mensch oder Kunst. Volkshygiene im Zeichen der Schönheit wird zum Bereinigungsprogramm und zur „Ausmerze“ des Undeutschen und Unarischen, weil das Hässliche z.B. mit der „Faulheit“¹⁸ immer das Asoziale beinhaltet. Die für eine konservativ-völkisch ausgerichtete Lebenskunde so wichtige Frage nach der Schönheit wird einer entgültigen Beantwortung, einer „Endlösung“ zugeführt, wenn es heißt: „Alles im Kosmos eines Volksorganismus und dessen Lebensbeteiligung hängt zusammen, läuft ineinander, bedingt sich wechselseitig. Es liegt darum durchaus nicht ferne, Probleme der physischen Erziehung, der gymnastischen Kultur, der Rassezucht, der Eugenik, in Beziehung zu setzen zu Erörterungen politischer und völkischer Art.“¹⁹

Gehen im 18. Jahrhundert aus der Verbindung von Ästhetik und Leben progressive Impulse zur Befreiung des Bürgers und des Menschen in weltbürgerlich-humanistischer Absicht hervor, so koppeln sich Schönheit und Lebenskunde im gerade vergangenen Jahrhundert zur unheiligen Allianz des Bösen und Grauenhaften.

Perspektiven

Wenn es nach dem Zweiten Weltkrieg, in diesem „gerechten und heiligen Krieg“ für den „Sieg deutsch-arischer Schönheit“, problematisch erscheint, Gedichte zu schreiben, ist mit äußerster Sensibilität auch auf das künftige Verhältnis von Schönheit, Leben und Lebenswelt zu schauen. Die heutige Wissenschaft vom ästhetischen Denken blickt auf ihre klassischen Kategorien mit ideologiekritischem Blick. Ohne Maßgabe eines ominösen „objekti-

¹⁴ Gleichen-Russwurm: Die Schönheit, S.274.

¹⁵ Carl Ludwig Schleich: Die rassenbiologische Bedeutung der Schönheit. In: Ders., Erlebtes, Erdachtes, Erstrebtes, Mit einem Nachwort von Wolfgang Goetz, Leipzig 1928, S.88.

¹⁶ Johannes Grosse: Die Schönheit des Menschen. Ihr Schauen, Bilden und Bekleiden. 2. Aufl., Dresden 1926, S.451.

¹⁷ Johannes Grosse: Die Schönheit, S.451.

¹⁸ Johannes Grosse: Die Schönheit, S.315.

¹⁹ Johannes Grosse: Die Schönheit, S.334.



ven Schönen“ analysiert und kontextualisiert sie den weltanschaulichen Gebrauch ästhetischer Wertbegriffe. Sie erörtert beispielsweise die Vielfältigkeit des Schönen, das nie als solches existiert, sondern bloß im Rahmen der besonderen Konfiguration einer gesellschaftlich-zwischenmenschlichen Beziehung oder in der wertenden Begegnung mit einem Gegenstand.

Das Schöne verweist auf etwas in uns, auf die Gestaltung unserer Identität, auf das kollektive Gruppendesign im epochalen Kontext soziokultureller Realitäten.²⁰ Ferner spielt hier eine Rolle, wie wir unser Leben selbst erzählen, das Schöne Bestandteil wird einer bestimmten tropologischen Strategie. Schönheit beschreibe das Glück, das eigene Leben zu einer stimmigen, runden Geschichte formen zu können, neben den konkreten Wertungssituationen als Episoden dieser Geschichte.

Wenn es für das humanistisch-lebenskundliche Denken heute wichtig ist, das Leben zu erkunden, dem Leben einen Sinn zu geben, dann muss beachtet werden, dass diese Wege auch und gerade über die Sinnlichkeit führen und über die Verdichtung von Gefühlseindrücken zu ästhetischen Wertbegriffen und Werturteilen. Da die ästhetische Wertung eine sehr unterschiedliche sein kann, muss man sich also dem Problem der Kommunizierbarkeit ästhetischer Werturteile, die auch immer eine Wertung von Leben und Lebenswelt beinhalten, zuwenden.

Es geht an diesem Punkt um die soziokulturelle Gebundenheit ästhetischer Werturteile und damit um ihr Konfliktpotential. Die Ästhetik leistet hier, als relativierende postmoderne

Schlüsseldisziplin, ihren Beitrag zur Konfliktforschung, denn einer „Schönheit der Rasse“ beispielsweise wird der konstruierte naturgesetzmäßig-anthropologische Boden entzogen. Die Ästhetik mündet dann wiederum in moderne humanistisch-lebenskundliche Betrachtungen ein, in denen es um das kritische Selbstdenken, um Toleranz und Solidarität sowie um die Wahrnehmung soziokultureller Verantwortung geht.

Ist es auch im Lebenskundeunterricht heute wichtig, über die Vermittlung „allgemeinverbindlicher Werte“²¹ zu verhandeln, könnte man von einer Selbstreflexion der Ästhetik folgendes lernen: Es ist ein Bewusstsein zu vermitteln für die Relativität von Werten, für die Weisen ihrer Erzeugung sowie für die Strategien ihrer Erzeuger, sofern sie für ein Verständnis von historischem wie aktuellem Leben relevant erscheinen.²² Dieses kritische Bewusstsein sollte Bestandteil eines Unterrichts sein, der den Schüler anleiten soll, auf Fragen des Lebens – nach dem schönen und glücklichen Leben – eigene Antworten zu finden.²³ Für die Lebenskunde erscheint es zudem sicherlich wichtig, die konservativ-völkische Tradition einer Lebensreform nicht auszublenden²⁴, vielmehr diesen Teil der eigenen Geschichte auch im Unterricht zu behandeln, was hinsichtlich des aufflammenden Rechtsradikalismus ein wichtiger Beitrag zu Aufklärung und Prävention sein könnte.

²⁰ Vgl. Hermann Glaser u. Karl-Heinz Stahl: Die Wiedergewinnung des Ästhetischen. Perspektiven und Modelle einer neuen Soziokultur. München 1974. – Wolfgang Welsch: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996.

²¹ Vgl. Warnke: Lebenskundeunterricht, S.35.

²² Vgl. Kultur und Entwicklung. Zur Umsetzung des Stockholmer Aktionsplans. Hg. von Roland Bernecker. Bonn 1998.

²³ Vgl. Warnke: Lebenskundeunterricht, S.33.

²⁴ Vgl. Horst Groschopp: Lebenskunde – Zwischen Moralunterricht und Kulturtheorie. Zur Begriffs- und Konzeptdiskussion bis zur Novemberrevolution. In: Ders. u. Michael Schmidt, Lebenskunde – die vernachlässigte Alternative, Zwei Beiträge zur Geschichte eines Schulfaches, Dortmund 1995, S.7ff.



Bruno Osuch

Lebenskunde

Die Geschichte eines Schulfaches im Spiegel seiner Lehrpläne

Einleitung

Die Hauptgrundlage dieses Lehrplanvergleichs bildet meine Dissertationsschrift.¹ Es ist die erste Dissertation überhaupt, die sich zentral sowohl mit weltanschaulichen als auch didaktisch-methodischen Grundlagen und Perspektiven des freigeistig-humanistisch orientierten Alternativfaches zum Religionsunterricht beschäftigt. Einen relativ großen Teil nimmt dabei eine Analyse der verschiedenen didaktischen Konzepte, einschließlich der schul- und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen des Faches ein – und zwar von den Vordiskussionen im 19. Jahrhundert bis heute.²

Man muss nicht unbedingt ein Kenner von Schule sein, um zu wissen, dass Lehrpläne keineswegs immer identisch sind mit der schulischen Alltagsrealität. Wir dürfen sie daher nicht überbewerten. Allerdings haben sie gerade in einem weniger lernzielorientierten, sondern eher lebensweltlich-offenen Unterricht wie der Lebenskunde für die Lehrkräfte – vor allem in der Aus- und Weiterbildung – eine nicht zu unterschätzende Orientierungsfunktion. Darüber hinaus sind sie eine wichtige Legitimationsbasis etwa gegenüber der Schul- und Kultusbürokratie sowie in der politischen Auseinandersetzung. Lehrpläne spiegeln zudem die jeweiligen pädagogischen sowie auch bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussionen wieder. Dabei sind sie – gerade im vorliegenden Fall – oftmals auch ein Reflex auf tiefgehende historisch-politische Ereignisse.

Im Folgenden konzentriere ich mich regional auf Berlin als Teil des ehemaligen Preußen, obwohl es Lebenskunde vor 1933 auch in einigen anderen Ländern und Provinzen des Deut-

schen Reiches gab (wie z.B. in Sachsen oder Hessen). Die weltliche Schulbewegung und ihre didaktische Diskussion waren aber hier besonders weit fortgeschritten. Vor allem aber ist so auch ein direkter Vergleich mit der Nachkriegszeit möglich, denn das Fach wurde nach 1945 bekanntlich nur in Berlin (bzw. ehemals Berlin-West) wieder etabliert. Weiterhin beschränke ich mich auf vier ausgewählte zeitliche Phasen und dabei auf jeweils den wichtigsten Lehrplan, obwohl es freilich noch eine ganze Reihe weiterer interessanter Dokumente gibt. (Intensiv wurde bzw. wird die weltanschauliche und didaktische Diskussion in einschlägigen Zeitschriften geführt, wie z.B. *Ethische Kultur* für die Zeit vor 1918, *Die freie weltliche Schule* für die Weimarer Zeit oder *Lebenskundeblätter* für die Gegenwart).

Bei den Lehrplänen handelt es sich um den Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin vom Jahre 1924, den Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde des Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands aus dem Jahre 1929, den Bildungsplan für den Lebens- und Religionskunde-Unterricht in Berlin, hg. vom Deutschen Freidenker-Verband, Landesverband Berlin e.V., aus dem Jahre 1956 und um den Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbandes Deutschlands (HVD) von 1993.

Die gemeinsamen „roten Fäden“

Bei allen historischen und didaktischen Unterschieden fallen bei einem Vergleich dieser Pläne eine ganze Reihe gemeinsamer Fixpunkte auf. Sie finden sich im übrigen teilweise

¹ Vgl. Osuch 2000.

² Zur Phase bis zur erstmaligen Einführung des Faches 1920 vgl. Groschopp 1997, zum allgemeinen Überblick über die Geschichte der Lebenskunde vgl. Groschopp u. Schmidt 1996.



auch in neueren Lehrplänen anderer Fächer wie Gesellschaftskunde und Ethik wieder, wobei zu berücksichtigen ist, dass zum einen die Lebenskunde einer der wichtigen Vorläufer gerade auch dieser beiden Fächer ist.³ Die gemeinsamen Ziele und Inhalte gehören quasi zum „ethischen Kernbestand“ unseres demokratischen Bildungswesens. Zum anderen enthalten sie aber auch weitergehende Akzentuierungen, die in ihrer Gesamtkombination eher dem weltanschaulich-didaktischen Kern der spezifisch freigeistig-weltlichen Lebenskunde zuzurechnen sind.

Es sind dies im einzelnen:

- Eigenverantwortung und soziale Verantwortung als zentrale Ziele
- Aufklärungsanspruch (z.B. Evolutionstheorie und Naturwissenschaften, Sexualkunde)
- Diesseitsbezogenheit und Ablehnung jedes Bezuges auf metaphysische Letztbegründungen
- Friedens- und Toleranzerziehung (z.B. religions- und kulturkundliche Elemente und Teilnahmeoffenheit für interessierte religiöse Schüler)
- Schülerorientierung und Lebensnähe z.B. bei der Themenauswahl und durch Projekte sowie durch sinnlich-kreative Methoden (z.B. Märchen, Gesang)
- Gruppenorientierung (im Unterschied zum Frontalunterricht)
- Ablehnung der traditionellen Leistungsmessung.

Über diese didaktischen und pädagogischen Gemeinsamkeiten hinaus gibt es ein verbindendes Element auch in bezug auf die politische Verankerung des Faches. Denn in allen Phasen ihrer Entwicklung war die Lebenskunde auf das Engste mit den – in Berlin traditionell besonders starken – atheistisch-humanistischen Strömungen in der SPD und den Lehrergewerkschaften verbunden, und zwar

über alle politischen Flügel hinweg (z.B. war und ist gerade der als eher „rechts“ geltende und besonders mitgliederstarke Westberliner SPD-Kreis Neukölln eine traditionelle Hochburg der Freidenker und des Faches Lebenskunde).

Die Bildungspolitik der KPD und der späteren DDR hingegen sahen in einem Fach Lebenskunde eher eine sozialdemokratische Aufweichung einer „revolutionären“ Linie, die auf einen weltanschaulichen Zugriff der ganzen Schule im marxistisch-klassenkämpferischen Sinn orientierte (gleichwohl gab es im Rahmen der weltlichen Reformschulen bzw. des Faches Lebenskunde gerade in der Zeit vor 1933 auch viele engagierte kommunistische Pädagogen).

Spezifika

Staatliche oder freie Trägerschaft?

Der zunächst wichtigste Unterschied betrifft die äußere Organisation des Unterrichts. Von 1920 bis zu ihrem Verbot durch die Nazis 1933 war Lebenskunde ein staatliches Fach, wenngleich der Unterricht wesentlich von freigeistig und sozialistisch orientierten Lehrkräften getragen wurde. Die wichtigste bildungspolitische Kraft der weltlichen Schulbewegung mit ihrem Kernfach Lebenskunde waren damals die Freien Schulgesellschaften.⁴

Im Zuge einer weitgehenden Trennung von Kirche und Schule wurde im Berlin der Nachkriegszeit die Trägerschaft in die Hände der Kirchen und Weltanschauungsverbände gelegt. Religions- und Lebenskundeunterricht sind seitdem in Berlin keine staatlichen bzw. versetzungsrelevanten Fächer, sondern absolut freiwillige Zusatzangebote. Es gibt somit auch kein „Ersatzfach“ wie in den meisten übrigen Bundesländer.⁵

In den aktuellen bildungspolitischen Auseinandersetzungen wird von Seiten des Huma-

³ Vgl. hierzu auch Warnke 1997a, S.30.

⁴ Vgl. Walter 1993.



nistischen Verbandes Deutschlands (HVD) und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) sowie den drei Parteien SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN und PDS in der Hauptstadt dieses „Berliner Modell“ als die progressivste Lösung in der Bundesrepublik hervorgehoben. Zur Begründung wird auf das alte sozialdemokratische Postulat „Religion ist Privatsache“ verwiesen. Ansonsten sei die Werteerziehung ohnehin eine zentrale Aufgabe der öffentlichen Schule.⁶

Ein zweiter äußerlicher Unterschied betrifft die Organisation der Lebenskunde, bezogen auf die jeweiligen Schulen. An den über fünfzig Weltlichen Schulen Berlins in der Weimarer Zeit war Lebenskunde sowohl als Fach wie auch als durchgehendes Unterrichtsprinzip möglich. Letzteres galt vor allem für die Lebensgemeinschaftsschulen, die als reform-pädagogische Versuchsschulen weitgehende pädagogische Freiheiten hatten.⁷ Nach dem Zweiten Weltkrieg wird Lebenskunde ausschließlich als eigenes Fach angeboten (allerdings mit der erwähnten Freiwilligkeit bzw. nichtstaatlichen Trägerschaft). Freilich finden sich lebenskundliche Elemente gegenwärtig faktisch auch in vielen anderen Fächern vor allem in der in Berlin sechsjährigen Grundschule.

1924 – republikanisch-liberal

In bezug auf die Inhalte fallen unterschiedliche Akzentuierungen bei den einzelnen Lehrplänen vor allem in weltanschaulicher Hinsicht auf. Der sehr allgemein gehaltene Lehrplan der Stadt Berlin von 1924 war eher republikanisch-liberal ausgerichtet und vermied weitergehende weltanschauliche Vorgaben. Im Mittelpunkt stand eine Ethik der Verantwortung für Gemeinschaft, innerhalb derer sich das

Kind seine je eigene Weltanschauung erarbeiten sollte:

„Der lebenskundliche Unterricht soll dem Kinde die Tatsachen bieten, aus denen es sich durch eigenes Nachdenken seine Weltanschauung erarbeiten kann, aus denen es vor allem die sichere Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Höherentwicklung unserer Kultur und den festen Willen zur Mitarbeit an ihr gewinnt, so dass es zu einer eigenen Lebensgestaltung im Sinne hingebender Pflichterfüllung im Dienste der Gemeinschaft kommt ... Sprachliche Formulierung von Lehrsätzen der sittlichen Lebensführung darf nicht erzwungen ... werden, vielmehr ist innerliche Erfassung des sittlichen Kerns zu erstreben. Demgemäß sind die lebenskundlichen Betrachtungen in freier Anlehnung an Ereignisse des täglichen Lebens unter Benutzung von Erzeugnissen der Literatur, der bildenden und Tonkunst anschaulich zu gestalten.“⁸

Angestrebt wurde also ein abwechslungsreicher und interessant gestalteter Unterricht, der an den Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler ansetzt und das auch damals noch weit verbreitete Auswendiglernen von Bibel- und Katechismussprüchen in den Volksschulen als Kern ethischer Erziehung radikal ablehnt. Ansonsten waren die Themenvorschläge sehr sparsam und allgemein gehalten (z.B. „Betrachtung über Wahrheit und Lüge, Selbstbeherrschung, Gewohnheiten, Gehorsam, Dankbarkeit ...“ oder „der Mensch im Gemeinschaftsleben ...“, Entwicklung der Moral, der sittliche Wert der Arbeit ...“⁹). Deshalb waren die Schulen aufgefordert, zur Konkretisierung eigene Stoffpläne auszuarbeiten und dabei eine enge Kooperation mit anderen Fächern anzustreben. In diesem Plan drückt sich nicht zuletzt die lange Diskussion über ein zukünftiges Alternativfach zum Religionsunterricht aus der Zeit vor 1914

⁵ Verfassungsgrundlage dafür ist die sog. „Bremer Klausel“ (Art. 141) GG, die den Ländern, die vor Inkrafttreten des Grundgesetzes bereits eigene Regelungen hatten, eine Ausnahme von Art. 7.3 („Religion ist ordentliches Schulfach“) ermöglicht.

⁶ Vgl. den entsprechenden Wortlaut des Beschlusses Nr. 21/I/01 des Landesparteitages der Berliner SPD vom 07. April 2001.

⁷ Zu diesen Schulen vgl. Radde 1993.



aus, die wesentlich in der damaligen Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur geführt worden war.

1929 – marxistisch und reformpädagogisch

Deutlich andere Akzente setzte demgegenüber der Arbeitsplan der Freien Schulgesellschaften aus dem Jahre 1929, was sich schon in der Erweiterung des Titels ausdrückte: „Lebens- und Gesellschaftskunde“. Hier herrschte eine marxistische Diktion vor. Andererseits erstarrte der Plan aber keineswegs im Dogmatismus. Das bereits bekannte Primat der Gemeinschaftserziehung wurde im Sinne der sozialistischen Gemeinschaftserziehung zugespitzt. Ziel war eine Erziehung und Selbst-erziehung „im Sinne hingebender Pflichterfüllung im Dienste der werdenden, d.h. der sozialistischen Gemeinschaft“.¹⁰

Arbeit bzw. die Ökonomie wurden als „Mittelpunkt des gesamten lebenskundlichen Unterrichts“ in der Mittel- und Oberstufe gesehen. Sie sei nicht nur die „Quelle aller Kultur und alles Denkens“; aus ihrer Organisation entspringe „letzten Endes selbst die Religion, die Konfession, die philosophischen Systeme, entspringt die Ethik“.¹¹ Der lebenskundliche Unterricht sollte in der Diktion von Hädicke den Menschen vor allem in seinen gesellschaftlichen Beziehungen zeigen, d.h. die

Interdependenz von natürlichen Lebensbedingungen (Geographie, Biologie), Arbeitsverhältnissen (Ökonomie, Technik), gesellschaftlichen Beziehungen (Besitz- und Machtverhältnisse, Gruppenbildung) und kultureller Entwicklung (Sitten, Religionen, Künste) aufhellen.

Aus der Erkenntnis dieser Tatsachen sollte sich das Kind unter Beihilfe des Lehrers „durch eigenes Nachdenken seine Weltanschauung“ erarbeiten.¹² Eine weitgehend selbstbestimmte Lebens- und Weltsicht sollte den Schülern also auch hier ermöglicht werden. Ganz im reformpädagogischen Sinne vertrat der Plan auf der Ebene der unterrichtlichen Umsetzung (in Anlehnung etwa an Ellen Key) eine „Pädagogik vom Kinde aus.“ So sollte der „Gang des Unterrichts“ immer „den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen“. Als Unterrichtsmittel waren deshalb „alle Gegenstände der kindlichen Umwelt anzusehen“.¹³

Im Unterschied zum Plan der Stadt Berlin aus dem Jahre 1924 wurde zudem versucht, den Lehrkräften auch konkrete didaktisch-methodische Hilfen zu geben. Neben einem über fünfzehnteiligen Literatur- und Medienverzeichnis wurden vor allem solche Materialien nach Sachgruppen geordnet und methodisch wie inhaltlich kommentiert, die unmittelbar für den Unterricht gedacht waren.

Der Plan von 1929 kann insofern als Kompromiss zwischen einer eher sozialdemokratisch-liberalen und einer eher radikal-marxistischen Richtung innerhalb der weltlichen Schulbewe-

⁸ Richtlinien 1924, S.31. – In der Gruppe, die bei der Erarbeitung dieses Lehrplanes der Stadt Berlin für Lebenskunde verantwortlich war, wirkten u. a. Dr. A. Siggel und Oskar Große mit. Dr. Siggel konnte als Schulrat aus Berlin-Lichtenberg auf Erfahrungen zurückgreifen, die seit 1920 an dortigen Schulen mit dem Lebenskundeunterricht gesammelt wurden. Oskar Große war Rektor an der 283. Volksschule in Berlin-Wedding, die 1923 in eine Weltliche Schule umgewandelt wurde. Vgl. Ebert 1990, S. 143, Anm. 178.

⁹ Richtlinien 1924, S.32.

¹⁰ Arbeitsplan 1929, S.7.

¹¹ Arbeitsplan 1929, S.9.

¹² Arbeitsplan 1929, S.11.

¹³ Arbeitsplan 1929, S.11.



gung interpretiert werden.¹⁴ Vor allem auf Grund ihrer reformpädagogischen Grundorientierung hatten beide Pläne zweifellos Vorbildcharakter für viele vor allem gewerkschaftlich organisierte Volksschullehrer.¹⁵

1956 – wissenschaftliches Weltbild und Toleranz

Beim Bildungsplan der Westberliner Freidenker aus dem Jahre 1956 fällt – ähnlich wie beim Plan der Stadt Berlin des Jahres 1924 – einerseits eine gewisse weltanschaulich-ideologische Zurückhaltung auf. Ähnlich wie nach der Katastrophe des Ersten Weltkrieges hatten offenbar auch der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg sowie der Stalinismus in der Sowjetunion und der DDR in Westberlin die Demokratie- und Toleranzförderung wieder in den Vordergrund gerückt.¹⁶ Andererseits konnte die freidenkerische Trägerschaft nun die Zielsetzung zulassen, „kindesnah ein wissenschaftlich begründetes Weltbild“ zu entwickeln – eine Formulierung, die so in keinem staatlichen Lehrplan steht – sowie gleichzeitig „möglichst kritisches Denken anzuregen und praktisch zu üben“. Die Kinder sollten dazu angeregt werden, ihre so entwickelte eigene Überzeugung „selbstbewusst“ zu vertreten und im Sinne von Toleranz und Demokratie gleichzeitig die Meinung Andersdenkender zu achten. In der Oberstufe wurden die drei Schwerpunktgebiete Religions-, Natur- und Gesellschaftskunde festgelegt, um u.a. die „Beziehung zwischen Staat und Kirche“ kennen zu lernen.¹⁷ Weitergehende inhaltliche Konkretisierungen gab es nicht.

Allerdings war dem Bildungsplan ein Entwurf aus dem Jahre 1954 vorausgegangen. Dieser wiederum enthielt einen „Stoffplan“, der einen anschaulichen Einblick in das ethisch-moralische Grundanliegen der Lebenskunde der Nachkriegszeit erlauben dürfte. Beispiele: „Max petzt“ (1. und 2. Schuljahr), „Gudrun ist eine Streberin (vom gesunden und ungesunden Ehrgeiz)“ (4. und 5. Schuljahr), „Furcht schafft die ersten Götter“ (7. Schuljahr), „Sternenbeobachtung“ (9. Schuljahr), „Todesstrafe – Kriegsdienstverweigerung – Euthanasie“ (10. Schuljahr).¹⁸

Ähnlich wie schon in den zwanziger Jahren sollte der Unterricht „ganzheitlich orientiert“ sein und sich an der Lebenswelt und den Fragen der Kinder ausrichten. Eine besondere Rolle wurde den Lehrkräften zugemessen. Denn durch ihr persönliches Verhalten sollten sie „ihren Schülern vor allem gute Kameraden sein, um durch ihr Vorbild deren sittliche Haltung zu beeinflussen.“¹⁹

1993 – sozialpsychologische Öffnung und Humanismus

Der umfangreiche Rahmenplan von 1993, dem mehrjährige Diskussionen und diverse Vorentwürfe im Trägerverband vorausgingen, versucht die bisherigen Traditionslinien aufzugreifen und sie in ein neues – „humanistisches“ – Konzept zu integrieren. Im Rückgriff auf die Definition der Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU) definiert der Rahmenplan „weltlichen Humanismus“ als „eine demokratische, nicht-religiöse, ethische Lebensauffassung, von der Menschen das

¹⁴ Zu diesen Richtungskämpfen vgl. Walter 1993, S.270 ff.

¹⁵ Zur reformpädagogischen Vorreiterrolle der damaligen weltlichen Schulen vgl. auch Behrens-Cobet u. Reichling 1987 sowie 1989, Schonig 1989 u. Bernhard 1996.

¹⁶ Vgl. Deutscher Freidenker-Verband (Hg.) 1956, I. Abschnitt.

¹⁷ Vgl. Deutscher Freidenker-Verband (Hg.) 1956, III. Abschnitt.

¹⁸ Vgl. Berliner Arbeitskreis 1954, S.1-7. – Es ist zu beachten, dass dieser Lehrplanentwurf von einem Arbeitskreis mehrerer freigeistiger Verbände herausgegeben wurde, wobei die Federführung bereits beim Freidenkerverband lag (siehe dazu auch die Angaben im Literaturverzeichnis).

¹⁹ Vgl. Deutscher Freidenker-Verband (Hg.) 1956, II. Abschnitt.



Recht und die Verantwortung ableiten, ihrem Leben einen Sinn und eine Form zu geben“²⁰

Neben den bekannten humanistischen Werten wie Selbstbestimmung, Demokratie und Verantwortung sind offensichtlich zwei neue Kategorien aufgenommen worden: Das ist zum einen die Sinnfindung, wodurch der Anspruch des Faches, ein echtes Pendant zum Religionsunterricht zu sein, gestärkt wird. Gerade solche Elemente sind es, die beim damals neuen Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg zur Kritik durch die wissenschaftliche Begleitung führten, weil dadurch sowohl die staatliche Neutralitätspflicht als auch das Elternrecht auf Erziehung tangiert würden.²¹

Zum anderen ist es das „Bekenntnis“ zu einem explizit „nichtreligiösen“ Humanismus, der das „wissenschaftliche Weltbild“ des Planes von 1956 nochmals weltanschaulich zuspitzt. Unter Beibehaltung einer gesellschaftskritischen Sichtweise erscheint als neue Qualität zusätzlich eine sozialpsychologische Perspektive. So werden im „Lebenskundeunterricht ... auch die Dispositionen reflektiert, die Menschen dazu bereit machen, mit ihrem Handeln die Zerstörung der Lebensgrundlagen zu riskieren. Gedanken und Ideologien werden auf die zugrundeliegenden Ängste, Wünsche und gesellschaftlichen Interessengegensätze hin untersucht“²²

Auf die Ebene der Lernziele übertragen, liest sich dieser Anspruch wie folgt: „Individuelle Lebenserfahrungen als psychische und soziale Basis für Lebensauffassungen erkennen“, um so auch „kulturelle Hintergründe von Weltanschauungen und Religionen verstehen“ zu lernen.²³ Diese eher fragend-verstehende Sicht gerade auch in bezug auf Religion ist – bei aller „nichtreligiösen“ Grundlage (s.o.) – zugleich als

Abkehr von alten antireligiös-freidenkerischen Plattheiten zu interpretieren.

Der Rahmenplan (samt den Themenvorschläge in seinem Anhang) ist in Form eines „Spiralcurriculums“ konzipiert, das zudem – ähnlich wie in allen früheren Plänen – Handlungs-, Projekt- und Schülerorientierung gewährleisten soll. So taucht etwa die zentrale Problematik der „Angst und Angstbewältigung“ in vielen Einzelthemen sowie in allen Jahrgängen und Lernfeldern auf, so z.B. beim Thema „Bin ich gut, wenn andere schlechter sind?“ Leistung und Konkurrenz in der Schule“ (Lernfeld I, 3./4. Jahrgang), bei dem Thema „Warum Krieg spielen?“ Gewalt- und Machtphantasien im Videospiel“ (Lernfeld II, 5./6. Jahrgang), aber auch beim Thema „Welches Sternzeichen hast Du?“ Wer bestimmt eigentlich unser Schicksal?“ (Lernfeld III, 9./10. Jahrgang).

Methodisch greift der Rahmenplan an vielen Stellen auf Erfahrungen der außerschulischen Bildungsarbeit (wie z.B. der Gestaltpädagogik) zurück, wodurch der Unterricht zugleich als ein „Freiraum für Übungen zur Aggressionsbearbeitung, für Entspannungs- und Konzentrationsübungen sowie für vertrauensfördernde Spiele“ gedacht ist.²⁴ Insofern weist der Unterricht in Lebenskunde mit seiner besonderen Betonung des Affektiv-Emotionalen bzw. des Unbewussten offenbar schon „vom Grundsatz über den Ethik-Unterricht hinaus“, wie es Warnke auf der Basis eines wissenschaftlichen Vergleichs der Lebenskunde mit dem (hessischen) Ethikunterricht einschätzt.²⁵ Warnke kommt in seiner Analyse daher zum Schluss: „Von seiner möglichen Potenz her“ biete der Lebenskundeunterricht „derzeit am ehesten die Gewähr dafür, dass er ganzheitliche Lernprozesse ermöglicht, da er vom Grundsatz her weder in

²⁰ Humanistischer Verband Deutschlands (Hg.) 1993, S.10f.

²¹ Vgl. Leschinsky 1995, S.332 ff.

²² Rahmenplan 1993, S.12; kursiv: Osuch.

²³ Rahmenplan 1993, S.30f.

²⁴ Rahmenplan 1993, S.34f.

²⁵ Vgl. Warnke 1997b, S.41.



rein gefühlsmäßige Betrachtung ableiten noch sich einem streng wissenschaftlich-neutralen, einseitig kognitiv ausgerichteten Rahmen unterwerfen will".²⁶

Literatur

Arbeitsplan für den Unterricht in Lebens- und Gesellschaftskunde. Zusammengestellt im Auftrage des Bundes der freien Schulgesellschaften Deutschlands von Gustav Hädicke. Berlin o.J. (1929).

Heidi Behrens-Cobet u. Norbert Reichling: „Wir fordern die freie Schule, weil sie die Schule des Sozialismus ist“. Die Bewegung für freie weltliche Schulen in der Weimarer Republik. In: Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung (IWK), Berlin 23(1987)4, S.485-505.

Heidi Behrens-Cobet u. Norbert Reichling: Die „Gottlosenschulen“ der Weimarer Republik – Schulreform gegen Kirche und Bürokratie. In: diesseits, Berlin 3(1989/4)9, S.29-31.

Armin Bernhard: Pädagogische Prinzipien und Schulmodelle im Kontext der entschiedenen Schulreform und der sozialistischen Erziehungstheorie. In: Michael Seyfarth-Stubenrauch u. Ehrenhard Skiera (Hg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa (2 Bde.), Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen, S.329-361. Hohengehren 1996.

Berliner Arbeitskreis für Lebenskundeunterricht: Stoffplan für Lebens- und Religionskunde-Unterricht. Berlin o.J. (1954).

Deutscher Freidenker-Verband, Landesverband Berlin e.V. (Hg.): Bildungsplan für den Lebens- und Religionskunde-Unterricht in Berlin. Berlin-Neukölln o.J. (1956).

Nele Ebert: Zur Entwicklung der Volksschule in Berlin in den Jahren 1920-1933 unter besonderer Berücksichtigung der Weltlichen Schulen und der Lebensgemeinschaftsschulen. Päd. Diss., Berlin 1990.

Horst Groschopp: Dissidenten. Freidenkerei und Kultur in Deutschland. Berlin 1997.

Horst Groschopp u. Michael Schmidt: Lebenskunde. Die vernachlässigte Alternative. Zwei Beiträge zur Geschichte eines Schulfaches. Hg. vom Humanistischen Verband Deutschlands. Dortmund 1995.

Humanistischer Verband Deutschlands (Hg.): Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht. 3. überarbeitete Auflage. Berlin 1993.

Achim Leschinsky: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. Unveröffentlichtes Manuskript, o.O. 1995.

Osuch, Bruno: Zur Bedeutung von Erich Fromm für das Schulfach Humanistische Lebenskunde. Ein Beitrag zur Didaktik der Wertebildung. Phil.-Diss. (unveröffentlicht, im Fernleiheverkehr als Mikroverfilmung erhältlich), Technische Universität (TU) Berlin (Reg.-Nr. D 83), 07.07.2000.

Gerd Radde: Schulreform in Berlin am Beispiel der Lebensgemeinschaftsschulen. In: Ullrich Amlung, Dietmar Haubfleisch, Jörg-W. Link u. Hanno Schmitt (Hg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1993, S.89-106.

Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule und die oberen Jahrgänge der Volksschule mit dem Lehrplan für die Volksschulen der Stadt Berlin vom Jahre 1924. Berlin o.J. (1924).

Bruno Schonig: Berliner Reformpädagogik in der Weimarer Republik. In: Benno Schmoltdt u. Hagen Gretzmacher (Hg.): Schule in Berlin – gestern und heute. Berlin 1989, S.31-54 (Wissenschaft und Stadt, Publikationen der Freien Universität Berlin aus Anlaß der 750-Jahr-Feier Berlins, 9).

Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD), Landesverband Berlin. Protokoll des Landesparteitages vom 07. April 2001 (hier bes. Antrag Nr. 21/I/01, Antragsbuch Teil 2).

Franz Walter: Der Bund der Freien Schulgesellschaften. In: Siegfried Heimann u. Franz Walter, Religiöse Sozialisten und Freidenker in der Weimarer Republik, Bonn 1993.

Gerald Warnke: Lebenskundeunterricht. Geschichte und Perspektive des humanistischen Unterrichts in der Schule. Hg. vom Humanistischen Verband

²⁶ Warnke 1997a, S.33.



Deutschlands, Landesverband Berlin. Berlin 1997a.
– Die Veröffentlichung fußt auf einer entsprechenden Wissenschaftlichen Abschlussarbeit des Autors im Rahmen eines Ethiklehrer-Studiums in Hessen).

Gerald Warnke: „Lebenskunde“ in Berlin. Eine weitere Alternative zu Religions- und Ethikunterricht? In: Ethik & Unterricht, Frankfurt a.M. 8(1997b)1, S.40-42.





Werner Schultz

Humanistischer Lebenskundeunterricht heute

Das Angebot des Verbandes

Der Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbandes ist ein Weltanschauungsunterricht, der seit 1982 freiwillig an den Berliner Schulen besucht werden kann. Im Jahr 2001 nehmen ca. 30.000 Schülerinnen und Schüler daran teil. Im Bundesland Brandenburg hat der Verband einen Antrag auf die Erteilung von Lebenskundeunterricht an den öffentlichen Schulen gestellt (siehe Dokument 2). Bisher erhielt er aber nur die Genehmigung für Arbeitsgemeinschaften in der Schule. Zur Zeit wird versucht, auf gerichtlichem Weg die gesetzlich vorgeschriebene Gleichbehandlung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften durchzusetzen. Der Humanistische Verband plant, auch in weiteren Bundesländern eine Alternative zum Religionsunterricht der Kirchen anzubieten.

Der Lebenskundeunterricht ist als Weltanschauungsunterricht nicht einem staatlichen Ethikunterricht vergleichbar, obwohl natürlich viele Überschneidungen bestehen. Übereinstimmend sind die allgemeinen Grundlagen. Er orientiert sich an der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen. Zentral ist der Begriff der Selbstbestimmung, der eng verbunden wird mit einer Erziehung zu sozialer Verantwortung. Die Wissenschaften, als das am besten gesicherte Wissen unserer Zeit, werden in allen Sachfragen herangezogen. Auf eine religiöse oder transzendente Deutung der Welt wird bewusst verzichtet.

Die Besonderheiten des Lebenskundeunterrichts im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern liegt in seinem Charakter als Weltanschauungsunterricht: Ein Weltanschauungsunterricht ist etwas grundsätzlich Anderes als ein neutraler schulischer Ethikunterricht. Die derzeit 380 Lebenskundelehrerinnen und -lehrer sind engagierte Humanisten und bringen eine spezifische Lebenswelt in die Schule. Über den Unterricht hinaus bietet der Humani-

stische Verband ein Gemeinschaftsleben, einen Jugendverband und eine eigene Festkultur an (z.B. die Jugendfeier).

Ein staatlicher Ethikunterricht könnte im Rahmen des Neutralitätsgebots nur eine weltliche neben eine religiöse Weltdeutung stellen und nicht – wie der Lebenskundeunterricht – für eine an Aufklärung und Humanismus orientierte Lebensauffassung werben. Leben ist mehr als Ethik und Moral. Gerade die Dimensionen von Tradition, Lebenswelt und vorwissenschaftlicher Orientierung sind im Lebenskunde- wie auch im Religionsunterricht zentral.

Die Grundlagen des Ethikunterrichts, z.B. Selbstbestimmung, Freiheit oder Emanzipation, sind Ausdruck einer traditionsreichen humanistischen Weltanschauung, die heute von vielen Menschen geteilt wird. Diese Ideale müssen gegen neuen Irrationalismus, Fundamentalismus und postmodernen Zynismus verteidigt werden. Das ist ein zentrales Anliegen des Humanistischen Verbandes. Lebenskundeunterricht thematisiert das oftmals Verdrängte der Philosophie: Das Bedürfnis- und Triebwesen Mensch, die emotionalen Verstrickungen im Leben und die existenziellen Krisen der Menschen. Der Unterricht sucht auch Antworten auf das Außeralltägliche, die Rätsel des Lebens oder auf menschliche Ohnmachtserfahrungen.

Dagegen stellt der Ethikunterricht die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit in den Vordergrund. Er arbeitet zum Beispiel an der Begründung der Würde jedes Menschen, z.B. in den Menschenrechten. Er könnte dabei stehen bleiben, eine solche abstrakte moralische Entscheidung philosophisch zu begründen. Der Humanistische Verband stellt eine Bedürfnisanalyse daneben, die menschliche Ängste und Wünsche thematisiert und darüber zu einer Begründung der Menschenrechte gelangt.

Lebenskundeunterricht will Erfahrungsebenen ermöglichen, die Einfühlungsvermögen,



Sensibilisierung und bewusste Empörung über Ungerechtigkeit nicht verschütten. Wie können wir nachempfinden, was Hunger in der sogenannten Dritten Welt heißt?

Ethiklehrer müssen neutral sein. Lebenskunde wird dagegen von authentischen, humanistischen Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Lebenskunde kann sich kritisch gegen religiöse oder dogmatische Auffassungen abgrenzen.

Lebenskunde ist lebensbegleitende Sinngebung und hat den Humanistischen Verband im Hintergrund, der über die Schule hinaus eine weltanschauliche Orientierung bietet. Die Verbindlichkeit einer humanistischen Weltanschauung hat damit ganz andere praktische Konsequenzen für die Umsetzung ethischer Positionen. Die Schule öffnet sich mit diesem Unterricht für gesellschaftlich bedeutsame Traditionen und Sinngabungsangebote.

Die aktuelle Aufgabe ist es, eine positive Bestimmung einer humanistischen Ethik zu leisten. Negativ muss sie sich abgrenzen gegen übernatürliche ethische Begründungen der Religionen und religiösen Heilslehren. Positiv sollte sie Aussagen treffen zu beispielsweise folgenden Fragen: Was ist ein richtiges Leben? Was ist meine Lebensauffassung? Wie ist meine Wirklichkeitsbetrachtung? Was ist für mich Wahrheit? Was ist das Ungewisse? Was ist das Rätsel des Lebens? Wie begründe ich meine Ethik? Was ist meine Einstellung zu Tod und Sterben?

Aufklärung und Fortschrittsdenken

Die Orientierung an Humanismus und Aufklärung zeichnet sich durch eine differenzierte Unterscheidung zwischen humanistischem Aufklärungsideal und instrumentell-technischer Vernunft aus.

Die Angst vor einem unkontrollierten wissenschaftlichen Fortschritt sitzt tief. Rationalismus und ökologische Zerstörung beispielsweise, scheinen Hand in Hand zu gehen. Das alte Ideal der Aufklärung in der schrittweisen Verbesserung der Lebensbedingungen wird heute von vielen Menschen anders interpretiert, für

sie steht die Gesellschaft „am Abgrund, morgen ist sie einen Schritt weiter!“

Einer solchen resignativen Position eine humanistische Alternative entgegenzusetzen ist die Aufgabe des Lebenskundeunterrichts. Heute stehen wir vor der Frage: Sind Aufklärung und Vernunft verantwortlich für die ökologische Bedrohung der Erde, für gesellschaftliche Krisen und psychische Deformationen – oder bedarf es einer neuen Selbstvergewisserung der Aufklärung, über ihre Möglichkeiten, Schwächen und Aufgaben.

Religionskritik

Der Lebenskundeunterricht orientiert sich an einem modernen religionswissenschaftlichen Verständnis von Religionen, die als Versuche von Menschen verstanden werden, ihre Erfahrungen, Bedürfnisse und Ängste zu bearbeiten. Es wird keine antiklerikale Position mehr vertreten, wie es die traditionelle Freidenkerbewegung tat, sondern Denk- und Glaubenssystemen werden analysiert. Es wird untersucht, welche Realerfahrungen und Konflikte sich in ihnen ausdrücken; beispielsweise. Wie lautet das spezifische „fürchtet Euch nicht“ einer konkreten historischen Religion und gegen welche Bedrohung hat es sich gerichtet?

Für weltliche Humanisten ist es heute wichtig, mit Religionen durch bessere ethische Begründungen zu konkurrieren, durch Übersetzung des Glaubens in die dahinter liegenden Ängste und Bedürfnisse der Menschen vorzudringen. Die humanistische Lebensauffassung begründet die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Menschen. Sie übt Toleranz gegenüber Andersdenkenden, aber ermöglicht auch die deutliche Kritik von politischem und religiösem Dogmatismus.

Methodik des Lebenskunde-Unterrichts

Der Lebenskundeunterricht arbeitet mit dem Dialogprinzip und versucht an den Erfahrungen



gen der Schülerinnen und Schüler anzusetzen. Sehr viel Wert legen die Lehrerinnen und Lehrer auf handlungs- und produktorientiertes Lernen.

Daneben ist die Methode der Bearbeitung eines moralischen Dilemmas zentral. Die Schülerinnen und Schüler lernen, moralische Konflikte zu verstehen und Entscheidungen in ihnen zu treffen. Die humanistische Lebensauffassung hilft ihnen, die alleinige Verantwortung der Menschen für ihr Handeln zu verstehen. Sie bezieht die Erkenntnisse der Wissenschaften kritisch mit ein und interpretiert sie auf dem Hintergrund einer humanistischen Perspektive für das menschliche Zusammenleben.

Das methodische Herangehen resultiert aus vielen enttäuschenden Erfahrungen in der schulischen Wissensvermittlung. Lange Zeit unterlagen die Lehrer dem Irrtum, Informationen reichten aus, um Verhaltensänderungen zu bewirken. Die DDR Erziehung scheint dafür ein Exempel: Der Antifaschismus war staatliches und schulisches Selbstverständnis, aber hat nicht bewirkt, dass diese Werte verinnerlicht werden konnten. Sie wurden nicht selbstständig erarbeitet, sondern waren autoritär verordnet.

Humanistische Ethik braucht zwar auch Faktenwissen, aber reicht das aus? Die psychischen Dispositionen beeinflussen das wenig. Im Lebenskundeunterricht werden emotionale Erfahrungen bewusst mit einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler sprechen über ihre Angst vor dem Fremden, aber auch über ihre Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Daraus resultieren Diskussionen zu den Erfahrungen im Elternhaus, über alltägliche Gewalt – ob im Fernsehen oder auf der Straße – und die Ohnmacht, darauf richtig reagieren zu können.

Eine erfolgreiche Methode dafür ist das Rollenspiel, in dem zum Beispiel Wut zugelassen werden kann, oder Enttäuschung – im kontrollierten Spiel geschützt – dargestellt wird. Solches Lernen soll langfristige intellektuelle und psychische Einstellungen bilden, mit denen die Schüler in die Lage versetzt werden, der Faszination reduktionistischer Lösungen zu widerstehen.

Die politische Position

Zum Parteitag der Berliner SPD am 7. April 2001 auf dem über die Zukunft des Religions- und Lebenskundeunterrichts debattiert wurde, hat der Humanistische Verband das im Anschluss an diesen Beitrag gedruckte Informationsblatt verteilt (siehe Dokument 1). Es gibt die im Berliner Verband überparteilich entwickelte Position adäquat wieder.

Der Sinn des Lebens

Die grundlegenden Fragen nach dem „Sinn des Lebens“ werden verbindlicher von Weltanschauungsgemeinschaften beantwortet als von einem – in der Regel neutralen und abstrakten – Ethikunterricht. Im Lebenskundeunterricht – wie auch im Religionsunterricht – werden existentielle Erschütterungen genauso thematisiert wie die Ängste und Wünsche der Schüler, also auch die psychischen Dispositionen, die Lernerfahrungen ermöglichen aber auch blockieren können.

Solche psychischen Erfahrungen sind oft die unreflektierte Basis ethischer Entscheidungen. Ängste, Wünsche und Bedürfnisse waren immer Thema der Religionen und sind es auch im weltlichen, humanistischen Lebenskundeunterricht. Der Humanistische Verband sucht Antworten auf die menschlichen Erfahrungen von Tod, Lebenskrisen und Katastrophen, den Trennungen und Abschieden, Zerstörung, Schicksal, Krankheit, Liebe(verlust) und dem Älterwerden.

Der Lebenskundeunterricht fragt nach der Kraft humanistischer Ideale und wie sie immer wieder neu gewonnen werden können, nach Gerechtigkeit, Selbstbestimmung, Solidarität, sozialer und ökologischer Verantwortung.

Der Lebenskundeunterricht lässt sich gut mit folgendem Motto zusammenfassen: „Es gibt keinen vorgegebenen Sinn des Lebens, aber Menschen können ihrem Leben einen Sinn geben!“

Dokumente zum Thema

Text eines Informationsblattes des Humanistischen
Verbandes, Landesverband Berlin, Frühjahr 2001

eingesetzt im politischen Kampf gegen die Einführung eines Wahlpflichtfaches Religion/Ethik, u.a.
im Aktionsbündnis gegen ein Wahlpflichtfach Religionsunterricht in Berlin

Religions- und Lebenskundeunterricht in den Schulen Berlins

Werteerziehung

Erfolgreiche, demokratische Wertevermittlung ist nicht vom Religions- und Weltanschauungsunterricht abhängig, sondern vorrangig vom gesamten schulischen Lernklima. Demokratische Strukturen, Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler sind dazu die besten Voraussetzungen.

Alle empirischen Jugendstudien weisen nach, dass die Werte von Jugendlichen in den einzelnen Bundesländern im Allgemeinen gleich sind – unabhängig davon, ob Religionsunterricht ein staatliches Wahlpflichtfach ist oder nicht.

Ethische Erziehung findet am besten dort statt, wo Wertekonflikte aufbrechen, in den einzelnen Schulfächern, sei es in Physik, Deutsch oder Biologie.

Das Wertebewusstsein von Jugendlichen ist nicht vom Status des Religionsunterrichts in der Schule abhängig.

Die Alternative:

Ausbau des Sozialkundeunterrichts

Für den Sozialkundeunterricht stehen ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung. Die Rahmenpläne sind gut und entwicklungsfähig,

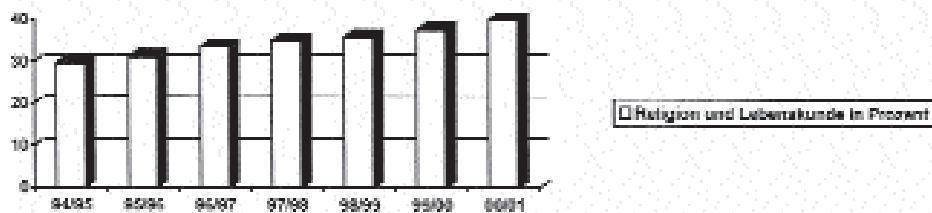
insbesondere in Fragen der Werteerziehung. Ein Angebot von 1-2 Stunden Sozialkundeunterricht in der Woche ist auch finanziell am günstigsten. Gerade die Orientierung auf praktische Umsetzung (in Politik und soziales Verhalten) machen den Sozialkundeunterricht hervorragend geeignet, die pluralistische Gesellschaft mit ihren verschiedenen kulturellen Traditionen und Bekenntnissen kennen zu lernen.

Der Ausbau des Sozialkundeunterrichts ist die beste Antwort für eine integrative Werteerziehung in der Schule.

Die Freiwilligkeit der Bekenntnisfächer

Religions- und Lebenskundeunterricht sind Bekenntnisfächer und bieten den jeweiligen Gemeinschaften in der Schule einen Rahmen, ihre Lebensauffassung zu vermitteln. Die grundgesetzlich festgelegte Trennung von Staat und Religion begründet den Unterschied von wissenschaftlichen Schulfächern und Bekenntnisunterricht. Es ist pädagogisch ein Vorteil, dass Fächer, in denen es um existenzielle Fragen und Lebenssinn geht, nicht benotet werden müssen.

Religions- und Lebenskundeunterricht sollten weiterhin freiwillig bleiben und keine staatlichen Schulfächer werden.





Teilnahmezahlen

Zur Zeit nehmen in Berlin ca. 120.000 Schülerinnen und Schüler am Lebenskunde- und Religionsunterricht teil. Wenn für die 70.000 muslimischen Schülerinnen und Schüler ein Angebot realisiert ist, wird der Anteil auf 50% steigen. Bei besserer Finanzierung könnte eine Teilnahme von 70 % der Schülerinnen und Schüler erreicht werden.

Eine große Mehrheit der Berliner Schülerinnen und Schüler sind bereit, an einem freiwilligen Unterricht in der bisherigen Form teilzunehmen.

Trennung von Staat und Kirche in europäischer Perspektive

Im zukünftigen Europa sind Religion und Staat deutlich getrennt. Auch der Religionsunterricht wird entweder gar nicht mehr als Schulunterricht stattfinden oder einen Sonderstatus haben. Berlin hat also im europäischen Maßstab eine sehr moderne Form gefunden, an dem sich andere Bundesländer zukünftig eher orientieren werden. Die Freiheit von Religion und Weltanschauung ist eine zivilisatorische Errungenschaft, die von der Europäischen Union verteidigt wird. Der Staat ist zur Neutralität gezwungen, ebenso die staatliche Schule.

Das derzeitige liberale „Berliner Modell“ ist auf ein gemeinsames Europa gerichtet.

Humanismus und Lebenssinn Ziele des Humanistischen Verbandes

Humanismus und Aufklärung begründen eine eigenständige Weltdeutung – ohne Religion. Sie bezieht sich allein auf menschliches Denken und Handeln in dieser Welt. Die Wissenschaften und eine humanistische Ethik sind die Grundlagen des Humanismus.

Humanistinnen und Humanisten haben in den vergangenen Jahrhunderten für die Menschenrechte gekämpft und der „religiösen Offenbarung“ die alleinige menschliche Verantwortung entgegengesetzt. Viele Menschen fühlen sich heute dieser Welt nicht zugehörig, sehen aber deshalb keinen zwingenden Grund, sich vergleichbar den Kirchen zu organisieren. Der humanistische Lebenskundeunterricht bietet die Möglichkeit, sich in dieser Tradition über ethische Fragen, soziale Verantwortung, Glück und Solidarität zu verständigen.

Der Humanismus ist für immer mehr Menschen zu einem Lebenssinn geworden. Humanistischer Lebenskundeunterricht vermittelt Schülerinnen und Schülern diese solidarische und tolerante Lebensorientierung.



Aus dem Antrag des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg vom 21. Juni 2000 an das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam

einen eigenen Religions-/Weltanschauungsunterricht an den Schulen Brandenburgs durchzuführen. Der Unterricht soll den Namen Humanistische Lebenskunde tragen

Rechtliche Grundlagen

Dem Humanistischen Verband als Weltanschauungsgemeinschaft steht das Recht auf einen Weltanschauungsunterricht an Brandenburgs Schulen unter gleichen Konditionen zu, wie sie derzeit der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (EkiBB) für den Religionsunterricht gewährt werden. Eine Benachteiligung von konfessionsfreien Eltern und Schülern, die einen nicht-religiösen Weltanschauungsunterricht mit den gleichen Bedingungen wünschen, ist nicht im Sinne des Grundgesetzes.

Der Anspruch auf eine Gleichstellung des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg mit den Kirchen auch im Bereich des Religions- und Weltanschauungsunterrichts folgt schon unmittelbar aus der verfassungsrechtlichen Gleichstellung von Religionsgemeinschaften und Weltanschauungsgemeinschaften gemäß Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 7 Weimarer Reichsverfassung i.V.m. Art. 4 Abs. 1 GG bzw. auch Art. 7 Abs. 3 GG. Auch die Brandenburgische Landesverfassung enthält in Art. 36 Abs. 5 ein generelles Gebot der Gleichstellung von Weltanschauungsgemeinschaften mit Religionsgemeinschaften.

§ 9 Abs. 2 und Abs. 3 des Brandenburgischen Schulgesetzes nennen zwar ausschließlich Kirchen und Religionsgemeinschaften als Inhaber des Rechts, Schülerinnen und Schüler in den Räumen nach der Schule nach ihrem Bekenntnis zu unterrichten. § 9 Abs. 2 und 3 sind aber verfassungskonform im Lichte von Art. 36 Abs. 5 Bbg Verfassung und Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 7 Weimarer Reichsverfassung auszulegen. Das führt nicht nur zum Recht auf Durchführung von Unterricht in den Schulen, sondern auch zum Anspruch auf Abschluss

von Vereinbarungen nach § 9 Abs. 3 des Bbg Schulgesetzes.

Zur deshalb gebotenen Einführung eines mit dem Religionsunterricht gleichbehandelten Weltanschauungsunterrichts ist eine Änderung des § 9 Abs. 2 des Brandenburgischen Schulgesetzes aus der derzeitigen Sicht des HVBB nicht erforderlich, weil dessen Bestimmungen zwingend grundgesetzkonform auszulegen sind und somit der HVBB mit der EkiBB in Fragen eines Unterrichtsangebots an Schulen gleich zu behandeln ist. Der HVBB geht auf diesem Hintergrund davon aus, dass die grundlegenden rechtlichen Voraussetzungen für die Einführung der „Humanistischen Lebenskunde“ gegeben sind und auf der Ebene der Verwaltung konkrete Modalitäten der Einführung, in Anlehnung an die Vereinbarung mit der EkiBB, vereinbart werden können.¹

Der Humanistische Verband Berlin-Brandenburg

Der Humanistische Verband Berlin-Brandenburg ist eine Weltanschauungsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes. Er ist als Berlin-Brandenburgischer Dachverband Mitglied des Humanistischen Verbandes Deutschlands, welcher der Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU) angehört und fördert eine nicht-religiöse Weltanschauung und Lebensauffassung. Die IHEU vertritt weltweit mehr als einhundert humanistische Organisationen in dreissig Ländern.

Zur Weltanschauung und Lebensauffassung, welche der HVBB in der Gesellschaft fördern will heißt es in der „Politischen Erklärung“ seiner Gründungsversammlung vom 20. März 1999: „Die Mitglieder

¹ Anmerkung der Redaktion: Ein Antrag der PDS-Fraktion im Brandenburger Landtag, § 9, Abs. 2 und 3 in Richtung Gleichbehandlung von Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften bei der Neufassung des Schulgesetzes zu ändern, ist in namentlicher Abstimmung von den Regierungsfractionen SPD und CDU am 16. Mai 2001 abgelehnt worden.



des HVBB leben und vertreten einen modernen Humanismus. Ihre Weltsicht ist rational und allein an der Würde des Menschen orientiert. Sie verbindet eine ethische säkulare Lebensauffassung. Wurzeln ihres Humanismus reichen bis in die Antike. Der HVBB steht in den freigeistigen Traditionen der Renaissance, der Aufklärung sowie der atheistischen, freireligiösen, freidenkerischen und humanistischen Bewegungen des 19. und 20. Jahrhunderts und nicht zuletzt in den progressiven und toleranten Traditionen in dieser Region. Das Handeln der Mitglieder ist von der Ansicht geleitet, dass die Menschen das Recht und die Verantwortung haben, ihr Leben selbst zu bestimmen. Gemeinsame Grundlage ist das Humanistische Selbstverständnis.“

Auf dieser Gründungsversammlung hat der HVBB beschlossen, im Land Brandenburg einen Antrag auf Erteilung von Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht zu stellen. Das seit Jahren im Land Berlin im Schulgesetz verankerten, vom Senat anerkannten und an vielen Schulen erfolgreich unterrichtete Fach „Humanistische Lebenskunde“ stellt eine weltanschauliche Alternative zum kirchlichen Religionsunterricht dar. An ihm nehmen derzeit ca. 27.000 Schülerinnen und Schüler vor allem an Grundschulen teil. Seit dem Wintersemester 1999/2000 gibt es einen durch das Berliner Lehrerbildungsgesetz anerkannten Ergänzungsstudiengang mit einem Umfang von vierzig Semesterwochenstunden am Ausbildungsinstitut des Verbandes, welches mit der Technischen Universität Berlin kooperiert.

Humanistische Lebenskunde in Brandenburg

Durch das Angebot von „Humanistischer Lebenskunde“ in Brandenburg soll jenen Eltern und Schülern, die eine nicht-religiöse weltanschauliche Alternative zum Religionsunterricht wünschen, diese ermöglicht werden. Das bisher alleinige weltanschauliche Angebot durch den Religionsunterricht an den Schulen Brandenburgs entspricht weder der gesellschaftlichen Pluralität im allgemeinen noch der demographischen Struktur der Brandenburger Bevölkerung, von der mehr als 70 Prozent keiner Kirche oder Religionsgemeinschaft angehören.

Der HVBB will deshalb künftig mit dem Angebot einer „Humanistischen Lebenskunde“ zur Entwicklung der Pluralität an den Schulen in Brandenburg beitragen. Die guten Erfahrungen in Berlin und erste Nachfragen von Brandenburger Eltern führen zu der Annahme, dass „Humanistische Lebenskunde“ auch in Brandenburg erfolgreich sein wird.

Die Grundlagen, Ziele und Inhalte von Lebenskunde sind im von der Berliner Schulverwaltung zugelassenen „Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht“ (zur Zeit in der 3. überarbeitete Auflage von 1993) ausgewiesen. Dieser Rahmenplan soll nach Wunsch des HVBB künftig auch in Brandenburg Gültigkeit erlangen.

Lebenskunde verfolgt didaktisch einen modernen Ansatz, der erfahrungsbezogen ist, „Lernen mit allen Sinnen“, Vernetzung des Wissens, offene Unterrichtsformen, Projektarbeit, ethische Reflexion und selbstbestimmtes soziales Lernen ohne Zensuredruck betont. Die Entwicklung von Vertrauen und Selbstbewußtsein sind ein wichtiges Ziel des Unterrichts.

Schülerinnen und Schüler sollen darin gefördert werden, Lebensfragen moralisch zu reflektieren und ihr Leben selbstbestimmt und solidarisch zu gestalten; und dies ohne Zuhilfenahme religiöser Vorstellungen und Gebote. Im Letzteren liegt ein wesentlicher Unterschied zum Pflichtfach LER, bei dem aufgrund der gebotenen religiös-weltanschaulichen Neutralität keine dezidiert nicht-religiöse (wie auch keine dezidiert religiöse) Orientierung unterrichtet werden darf, dieselbe vielmehr in toleranter vergleichender Darstellung von unterschiedlichen Auffassungen offengelassen werden muss.

Ein zentrales Ziel des Lebenskundeunterrichts, der dem modernen Humanismus als einer nicht-religiösen Weltanschauung und Lebensauffassung in der Tradition der Aufklärung verpflichtet ist, besteht darin, zur Toleranz gegenüber Religionen, Gläubigen und Andersdenkenden zu erziehen. Deshalb wird auch die Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht angestrebt.



Humanismus heute

Peter Schulz-Hageleit

Aus Erfahrungen transgenerationell für besseres Leben lernen

Abschied von allen Erlösungsideen

Die Welt war und ist immer noch voller Allmacht- und Erlösungsphantasien. Auch Harry Potter, erster Band¹, wird dramaturgisch von einer derartigen Wunschvision angetrieben, vom Stein der Weisen, den Voldemort, das verkörperte Böse, erobern möchte. Wer den Stein besitzt, hätte ewiges Leben und Geld, so viel er nur will. Im Kampf um den Stein der Weisen verliert Harry Potter fast sein Leben, doch am Ende wird das begehrte magische Objekt durch Dumbledore, den ersten Lehrmeister aller Zauberlehrlinge, vernichtet.

Das ist ein guter Beitrag zum humanistischen Aufbruch 2000! Wenn wir den Stein der Weisen besäßen oder zu besitzen meinten, wären wir totunglücklich und würden uns gleichzeitig mit terroristischen Mitteln gegen den möglichen Verlust des Steines wehren. Wenn wir begännen, ihn zu suchen und überzeugt wären, ihn alsbald oder irgendwann

wirklich finden zu können, wären wir ebenso unglücklich. Die Einsicht, dass es einen Stein der Weisen, in welcher Gestalt er auch gedacht werden mag, schlicht und einfach nicht gibt, diese Dimension des modernen Humanismus ist keineswegs selbstverständlich und allseits anerkannt, trotz aller Desillusionierungen, die wir im vorigen Jahrhundert erlebt haben.

Nicht nur die Religionen, kleine wie große, alte wie neue, versprechen uns Erlösung (meistens freilich nur für eine begrenzte Schar ausgewählter Menschen, die den richtigen Glauben haben), sondern auch Firmen, Lebensformen und Technologien aller Art (zur Zeit vor allem das Internet), vom richtigen Turnschuh oder T-Shirt² über Fernseh-Events bis zur Genforschung, stellen die Beseitigung aller Beschwerden in Aussicht. Sogar Sozialprojekte, die zunächst nur für einen speziellen Anwendungsbereich Geltung beanspruchten, etwa den der Therapie, entwickeln zuweilen die illusionäre Ambition, mit ihren Methoden den neuen Men-

¹ Ein Grund für den fulminanten Erfolg der Harry-Potter-Bücher (Romanfolge von Joanne K. Rowling) ist m.E. die problemlose, ja wie selbstverständlich wirkende Vermischung von Realität und Phantasie. Harry Potter befriedigt unsere Bedürfnisse nach übersinnlichen Erscheinungen und magischen Kräften, ohne die oft recht trübsinnige Welt täglicher Erfahrungen dabei zu verlassen. Dadurch, dass andauernd etwas Überraschendes geschieht, wird der Leser in das Geschehen hineingezogen und hat damit gefühlsmäßig Anteil an den magischen Verwandlungen. Die zeittypische Besonderheit dieser Struktur wird besonders deutlich, wenn man Harry Potter mit älteren Jugendbüchern vergleicht, zum Beispiel Erich Kästners Emil und die Detektive (1929). Die Handlung ist hier zwar auch erfunden, aber dermaßen dicht in die gesellschaftliche Realität eingefügt, dass die Überwindung der alltäglichen Schwerkraft sozusagen nicht einmal angedacht wird. Die neue Faszination des Phantastischen sollte einem die Vernunft preisenden Humanismus zu denken geben.

² Es ist kein Zufall, dass große Kaufhäuser heute oft als „Konsumtempel“ o.ä. bezeichnet werden. Der Einkauf wird zur religiösen Handlung hochstilisiert. Mit Jesus auf ihren T-Shirts versprechen sich viele Menschen ein spirituelles Erleben. Viele gesellschaftskritische Studien interpretieren den Kapitalismus als Religion bzw. als Religionsersatz. – Vgl. unten über Börsenfieber und kapitalistischen Fundamentalismus.



schen schaffen und die ganze Welt heilen zu können.³ Wie irrational und abgehoben viele Projekte dieser und ähnlicher Art in der Regel sind, sieht man oft erst im historischen Rückblick: Dass uns vor einigen Jahrzehnten die Atomenergie als Schlüssel zum Glück angepriesen wurde, will heute kaum noch jemand wahrhaben.⁴

Dem gegenüber bleiben Humanistinnen und Humanisten, so wie ich sie mir wünsche⁵, ohne Misstrauen skeptisch. Der Verzicht auf jegliche Erlösungsidee erleichtert unseren Aufbruch 2000, er erzeugt aber auch beträchtliche Unsicherheiten. Wohin soll es denn nun gehen, wenn es kein Endziel gibt?

Bevor ich auf diese Frage eingehe, möchte ich noch eins klarstellen: Mit der Absage an alle Erlösungsideen, zu denen übrigens auch die verabsolutierte Vernunft im Sinn einer eng gefassten Aufklärung gehört, werden nicht gleichzeitig die menschlichen Erlösungswünsche und -sehnsüchte sowie die zum Teil recht heftigen Bedürfnisse nach Transzendenz geleugnet.

Diese Wünsche, Sehnsüchte und Bedürfnisse existieren⁶, aber sie sind erstens wissenschaftlich nicht zu unterscheiden von menschlichen Basisbedürfnissen überhaupt (denken

wir etwa an Geborgenheit, Liebe, Unversehrtheit usw.), und sie sind zweitens etwas ganz anderes, als die Doktrinen, die sie geschickt für ihre Zwecke zu nutzen verstehen. Auf Bedürfnisse nach einer quasi überirdischen Geborgenheit können und müssen wir im Humanismus rational sowie kulturell-lebenspraktisch und human-empathisch eingehen. (Hier ist vor allem die Psychoanalyse gefordert.⁷) Die Anerkennung einer entsprechenden überirdischen Realität ist damit aber nicht verbunden. – Doch nun zum Aufbruch ohne verbindliches Endziel.

Gesprächskultur entwickeln und verstärkt zur Geltung bringen

Wenn es kein sicheres Endziel im Sinn des Steins der Weisen gibt, müssen wir uns mit kürzeren Etappenzielen und menschlich relativen Weisheiten begnügen. Der bekannte Autor Wilhelm Schmid⁸ hat kürzlich in einem Vortrag für mehr Pragmatik im Humanismus plädiert, und ich kann mich dem Plädoyer in dieser Hinsicht nur anschließen. Pragmatik heißt allerdings nicht, dass alles gleichwertig nebeneinander anerkannt wird und der Huma-

³ Vgl. Carl R. Rogers: Der neue Mensch. Stuttgart 1993. – Der biblisch-religiöse Ursprung der Erneuerungsvision, die auch mich vor mehr als zwanzig Jahren bewegte (in: Jugend-Glück-Gesellschaft, Heidelberg 1979), war Rogers offenbar nicht bekannt.

⁴ Exemplarisch für eine Fülle von Belegen sei auf einen Artikel aus der Tagespresse verwiesen. Vgl. Manfred Kriener. Dem Himmel so nah. In: Der Tagesspiegel, Berlin 10. September 2000.

⁵ Die Reduktion auf einen Wunsch in der ersten Person ist keine Rhetorik, sondern inhaltlich relevant: Erlösungsphantasien spielen auch im Humanismus eine nicht zu unterschätzende Rolle, man denke etwa geschichtlich an die Fortschrittseuphorien der Aufklärung und aktuell an das Manifest III der amerikanischen Humanisten, das m.E. einen ziemlich platten Fortschrittsoptimismus propagiert.

⁶ Zwei Äußerungen seien exemplarisch für eine Fülle von einschlägigen Belegen zitiert: „Ich rechne nicht mit dem angekündigten Tod des religiösen Gefühls“ (der polnische Philosoph Leszek Kolakowski im Gespräch mit Constantin von Berloewen, Frankfurter Rundschau 3. April 2000). „Wir sind erfüllt von der Sehnsucht nach Transzendenz“ (der nigerianische Literatur-Nobelpreisträger Wole Soyinka im Gespräch mit Constantin von Berloewen, Frankfurter Rundschau Pfingsten 2000).

⁷ Vgl. Heinz Henseler: Religion – eine Illusion? Eine psychoanalytische Deutung. Göttingen 1995, bes. S.104f.

⁸ Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Suhrkamp 1998. Der Autor hat inzwischen weitere Schriften zur Philosophie der Lebenskunst veröffentlicht und die philosophisch anspruchsvollen Argumentationen auch in leichter lesbare Formen gebracht



nismus sich von Rassismus, Sexismus oder anderen nicht-tolerierbaren Tendenzen einfach übertölpeln lässt. Humanismus artikuliert sich politisch-inhaltlich nicht zuletzt als politisches Gewissen gegenüber dem Unrecht, das vor unseren Augen geschieht. Ich denke dabei als Historiker u.a. an den Nationalsozialismus, aber auch an die üblen Erfahrungen im Kalten Krieg mit seinen Feindbild-Hysterien, die vieles, allzu vieles rechtfertigten, auf beiden Seiten wohlbemerkt.

Reflektierte und durchgearbeitete Erfahrungen mit schlechtem Leben sind ein recht sicherer Leitfaden bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage, was „gutes Leben“ ist oder zumindest sein könnte. Zu dieser Vergewisserung gehört selbstverständlich auch das bewusste Registrieren und Thematisieren von relativ glücklichen Lebenskonstellationen, die in den suggestiven Prägungen durch Werbung, politische Hysterie und Alltagshektik oft untergehen und so keine humanisierende Wirkung entfalten können.

Erfahrungen sind ein schlechter Ratgeber für den Humanismus als reflexivem Entwurf guten, vernünftigen Lebens, kann man hier einwenden und dabei auf Menschen, Menschengruppen und Regierungen verweisen, die aus ihrer eigenen Erfahrung offenbar gar nichts gelernt haben.⁹ Gewiss, Erfahrungen sind nicht als solche schon ein humanistisches Potential, aber das habe ich auch nicht behauptet. Ich habe von „reflektierten und durchgearbeiteten Erfahrungen“ gesprochen, mithin ein gesellschaftskritisches und selbstkritisches Denken impliziert, das überdies nicht sich

selbst genügt, sondern kommunikativ, dialogisch zu entfalten ist, von Ich zum Du und zurück, und damit schon ein Stück gutes Leben verwirklicht.

Das Ansetzen bei kollektiven und individuellen Erfahrungen enthebt uns der Schwierigkeit, hehre Ziele formulieren und gegen andere hehre Ziele verteidigen zu müssen. Wir steigen um vom Deklamieren gewünschter Endergebnisse zum Diskutieren laufender Prozesse. Erfahrungen mit schlechtem bzw. gutem Leben haben wir alle, sowohl persönlich-individuell als auch politisch-kollektiv. Freilich – ganz unproblematisch ist die diesbezügliche Verständigung nicht.

Ein Problem besteht darin, die für das Durcharbeiten notwendige Distanzierung zu schaffen.¹⁰ Was uns heute im Rückblick als großes Übel erscheinen mag, als „schlechtes Leben“, wurde in der damaligen Konstellation nicht unbedingt als übel erlebt. Um ein Lernen aus Geschichte in Gang zu bringen, brauchen wir eine Umgebung, die daran interessiert ist, eine Gesellschaft der emotionalen Offenheit und der Gesprächskultur sowie Aufklärung und Deutungshilfe durch Human- und Kulturwissenschaften. Hinderlich für ein Lernen aus Erfahrungen ist u.a., wenn uns diese Vergangenheit moralisierend als persönliches Versagen vorgehalten wird. Gesprächskultur entwickeln und verstärkt zur Geltung bringen – diese Aufgabe gehört zum Humanismus im Allgemeinen aber auch zu jeder Begegnung im Besonderen, einschließlich unserer Tagung, hier und jetzt.

⁹ Die Unfähigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, thematisiert u.a.: Barbara Tuchmann, Die Torheit der Regierenden. Von Troja bis Vietnam. Fischer, Frankfurt a.M. 1984. Über Erfahrungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Reflexion ferner: Peter Schulz-Hageleit, Geschichte erfahren. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) Heft 11/00, S. 640-660 mit weiterführenden Literaturhinweisen.

¹⁰ Der hier des Öfteren verwandte Begriff Durcharbeiten ist dem psychoanalytischen Vokabular entnommen; er betont das eigene Involviertsein, das in Ich-Sätzen zu thematisieren ist, während der ansonsten übliche Begriff Aufarbeiten auf die Erfahrungen anderer Menschen bzw. die Gesellschaft im Allgemeinen angewandt wird.



Wissenschaft und Ethik

Dass eine Verbindung von Wissenschaft und Normativität im humanistischen Sinn prinzipiell möglich ist, lässt sich leicht an Spezialgebieten wie der Historischen Friedensforschung nachweisen. Historiker tun sich in der Regel schwer mit moralischen Bewertungen vergangenen Geschehens. Das geht auf Leopold Ranke zurück, der sagte, dass es nicht seines Amtes sei zu richten, sondern nur zu zeigen, „wie es eigentlich gewesen“ sei. Die Historische Friedensforschung gebärdet sich auch nicht von vornherein als Richter. Sie durchforscht aber die Vergangenheit mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse, das den jeweiligen Friedenschancen der Vergangenheit gilt. Es ist erstaunlich, was dabei ans Tageslicht kommt. Viele Friedensinitiativen werden in den Schul- und Handbüchern gar nicht erwähnt, so dass der Eindruck entsteht, dass praktisch alle Menschen den Krieg mit Hurra begrüßt haben. Doch das stimmt eben nicht, wie z.B. in Forschungen zum Ersten Weltkrieg nachgewiesen wurde.

Kriege werden oft nicht nur willkürlich angezettelt, sie werden dann auch noch durch Wissenschaft als Schicksal, politische Notwendigkeit oder öffentliche Meinung festgeschrieben, als wenn es keine Alternativen gegeben hätte. Es gab und gibt aber immer Alternativen, wie auch an der Geschichte vermiedener Kriege zu ersehen ist.¹¹ Die Lebendigkeit des Denkens in Alternativen wahren und weiter entwickeln – das gehört zum Humanismus wie Vitamine zur gesunden Ernährung.

Für einen pluralistischen Humanismus – Universaler Anspruch trotz regionaler und organisatorischer Vielfalt

Ich denke, dass wir uns nicht nur mit möglichen Etappenzielen begnügen müssen, sondern dabei gleichzeitig die Vorstellung aufgeben sollten, eine sozusagen geschlossene Reisesegesellschaft zu sein, die bundesweit gemeinsam aufbricht. Aufbruch, der Leitbegriff dieser Tagung, suggeriert ja ein kollektiv formiertes Handeln, das meines Erachtens weder möglich noch nötig ist. Ich will meine Auffassung an einem Fallbeispiel erläutern, das gegenwärtig kontrovers diskutiert wird, und dazu dann einige Fragen formulieren.

Ein Dauerbrenner in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen unserer Tage ist die Werteerziehung oder vielleicht besser Wertebildung der Jugend und der Beitrag, den die Schulen dazu leisten sollten. Ist die Wertebildung integraler Bestandteil des gesamten Schullebens oder eher Aufgabe eines bestimmten Faches? Welche Rolle sollen Weltanschauungen und Religionen dabei übernehmen? Soll das Berliner Modell und damit die Freiwilligkeit der Teilnahme am Religions- oder Weltanschauungsunterricht erhalten bleiben, oder soll es durch ein neues Modell ersetzt werden? Wenn ja: durch welches? Sie kennen alle die laufenden Diskussionen, so dass es unnötig ist, weitere Einzelheiten dazu mitzuteilen. Was den humanistischen Aufbruch in dieser Situation, das heißt eine offensive Lösungsstrategie ungemein erschwert, ist das Nebeneinander und Durcheinander von universalistischen Perspektiven und partikularen Interessen, die sich wechselseitig den Weg versperren, anstatt sich

¹¹ Jost Dülffer u.a.: Vermiedene Kriege. Deeskalation von Konflikten der Großmächte zwischen Krimkrieg und Erstem Weltkrieg 1865-1914. Hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt. Oldenbourg-Verlag, München 1997.- Die wichtige Frage, warum Erfahrungen mit Kriegsvermeidungen 1914 nicht mehr zur Anwendung kamen, erörtern die Autoren leider nicht. Statt dessen schließt die Einleitung faktizistisch und ausweichend mit folgenden Sätzen: „Der große Krieg wurde bis 1914 in verschiedenen Krisen des Staatensystems oder wichtiger Großmächte untereinander vermieden. Die Fähigkeit, sich dabei gewonnener Erfahrungen zu bedienen, oder die Bereitschaft, die gemachten Erfahrungen auch in Zukunft anzuwenden, schwand zunehmend, ohne daß damit die europäische Katastrophe des Ersten Weltkrieges bis zum Schluß zur unumstößlichen Notwendigkeit geworden wäre“ (Hervorhebung: S.-H.).



wechselseitig voranzuhelfen. Die humanistisch-universalistischen Perspektiven artikulieren sich etwa in der Vorstellung, dass Wertebildung entweder als Unterrichtsprinzip in allen Fächern und als alltägliche Erfahrung im Schulalltag oder aber in einem neuen Schulfach zum Ausdruck kommen soll, das verpflichtend wäre für alle. Dieses Schulfach könnte Ethik, Philosophie oder LER heißen, es könnte aber auch als Neukonzeptionierung der Politischen Bildung (Sozialkunde) eine angemessene Form finden.¹²

Die partikularen Interessen der Humanistischen Lebenskunde, so wie sie sich realgeschichtlich entwickelt hat und inzwischen von mehr als 25.000 Schülerinnen und Schülern besucht wird, blieben dabei weitgehend auf der Strecke, von Möglichkeiten des fakultativen Angebots außerhalb des regulären Schulalltags einmal abgesehen. Konsequenterweise würden auch die partikularen Interessen der Kirchen keine weitere Berücksichtigung finden.

Ich möchte dazu mehrere Fragen stellen: Warum können die beiden Existenzformen des Humanismus, die universalistische und die partikularistische, nicht als wechselseitige Ergänzungen nebeneinander bestehen, zunächst einmal im Denken? Warum soll nicht, um den Gedanken ins Politisch-Praktische zu projizieren, in einem Bundesland die LER-Lösung gelten oder in Aussicht genommen werden und in einem anderen Land wie Berlin die Wahlpflicht zum Zuge kommen, über deren Modalitäten im Einzelnen freilich zu verhandeln wäre? Tritt nicht auch die Vernunft, die „Göttin der Aufklärung“, wenn ich mal so sagen darf, unablässig in mehreren und ganz verschiedenen Gestalten auf, einmal etwa als Philosophie mit allgemeinstem Geltungsanspruch, ein andermal aber als politisch gezielter Einspruch einer Bürgerinitiati-

ve, die der Unvernunft nur an einem Punkt entschieden entgegentreten will.

Es sollte zu denken geben, wie undogmatisch-flexibel die Kirchen auf dem Feld der bildungspolitischen Möglichkeiten operieren. Wo sie Religion als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler durchsetzen können, da zögern sie keine Sekunde, das auch zu tun. Wo sie der Wahlpflicht zustimmen müssen – der Not gehorchend, nicht dem eigenen Triebe –, da wird auch dieses Modell schließlich akzeptiert, ja propagiert, damit nicht weitere Einflussmöglichkeiten verloren gehen.

Mein Plädoyer für einen in sich pluralistischen Humanismus, der seine organisatorischen und regionalen Unterschiede akzeptiert, ohne das Universale, Verbindende preiszugeben, wird nicht unwesentlich durch die Normativität des Faktischen beeinflusst, durch die Zustände, wie wir sie zur Zeit in Berlin haben. Wir stehen ja nicht am Anfang einer ganz neuen Entwicklung, sozusagen am Nullpunkt, sondern müssen vielmehr das berücksichtigen und fortführen, was sich vernünftigerweise hier in den letzten Jahren durchgesetzt hat. Die Humanistische Lebenskunde als unverzichtbarer Ausgleich gegenüber den (früheren) Monopolansprüchen der Kirchen müsste nach meiner Auffassung dementsprechend bildungspolitisch, schulrechtlich und existenziell gesichert werden. Ich vermag nicht einzusehen, warum eine solche Forderung den Zusammenhalt des Bundesverbandes gefährden soll, wie warnend immer wieder eingewandt wird. Auch die SPD steht ja meines Wissens keineswegs geschlossen hinter dem „Fenstermodell“. Und was die Unterrichtsinhalte angeht: Wir können das Humanistisch-Allgemeine mit gutem Gewissen auch im besonderen Schulfach Humanistische Lebenskunde vertreten und zur Geltung bringen. Inhaltlich gibt es zwischen Lebenskunde und

12 In diese Richtung argumentiert u.a. die Arbeitsgemeinschaft für Bildung in der SPD (AfB). Sie will ein „Leitfach“ zur Werteorientierung einrichten, von dem aus Fenster zu bestimmten Weltanschauungen und Religionen geöffnet werden können (daher „Fenstermodell“).



Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde ohne hin mehr Übereinstimmungen als Unterschiede. (Auf das Verhältnis von universalen und partikularen Geltungsansprüchen wird im Abschnitt zur Jugendfeier noch einmal zurückgekommen.)

Humanismus – Organisation und Theorie

Humanismus ist materiell-organisatorisch die Interessenvertretung der Konfessionsfreien. Humanismus ist ideell-inhaltlich die Philosophie und Theorie des guten, richtigen Lebens ohne Rückversicherung bei Gott oder anderen metaphysischen Instanzen. Indem wir auf Gott verzichten als eine von Menschen selbst geschaffene (projektive) Instanz des Trostes, der Liebe und Hoffnung (aber auch der Angst!), intensiviert sich für uns das Leben hier und jetzt. Menschliche Beziehungen sowie gesellschaftliche Beziehungsstrukturen gewinnen zentrale Bedeutung.

Organisation und Theorie sind unauflöslich aufeinander angewiesen. Ohne eine politisch wirksame Organisation verliert sich der emanzipatorische Anspruch des Humanismus leicht im Sog der Strömungen. Ohne theoretische Vergewisserungen und zweckfreie philosophische Reflexion verkommt das Organisatorische zur sterilen Selbstbefriedigung.

Zum Leitbegriff des guten und nun sogar noch richtigen Lebens ist anzumerken, dass er ungenau und voller Spannungen ist und dementsprechend sowohl inhaltlich präzisiert als auch dialogisch verhandelt werden müsste. Mit dem Hinweis auf eigene Erfahrungen mit schlechtem aber auch mit gutem Leben, die durcharbeiten und zu reflektieren sind, habe ich angedeutet, wie ich dieses Definitionsproblem persönlich und didaktisch anpasse, unter anderem in akademischen Lehrveranstaltungen. Zu einem endgültigen und allseits akzeptablen Ergebnis können die diesbezüglichen Auseinandersetzungen jedoch nicht führen, weil Humanismus, wie im ersten Gedankenschritt schon betont wurde, keine Predigt des richtigen Denkens ist, sondern

Gespräch, Kontroverse, Diskurs und Reflexion, die sich mit pragmatischen Entscheidungen begnügt, ohne im Anything goes zu versinken.

Selbstbewusstsein und Selbstdarstellung

Die Humanistische Lebenskunde ist außerhalb Berlins kaum bekannt. Der Humanistische Verband und die Humanistische Akademie haben im Vergleich zu ihren weitreichenden Ansprüchen nur relativ wenige Mitglieder. Das sollte, ja das muss sich ändern! Nötig ist die verstärkt öffentlichkeitswirksame Selbstdarstellung des Verbandes, die in durchaus verschiedenen Medien platziert werden kann, von der Schülerzeitung bis zum Internet. Unser „humanistisches Selbstverständnis“ wird – so hoffe ich wenigstens – demnächst als Text in neuer Fassung vorliegen, und diese sollte dann als Werbung und Orientierungsangebot u.a. über das Internet zugänglich sein.

Wir brauchen uns nicht zu verstecken und sollten für die Einsicht werben, dass viele vernünftige Einzelunternehmungen außerhalb der Kirche bessere Aussichten auf Erfolg haben, wenn sie von einem starken Verband getragen werden. So wie wir seit einiger Zeit mit Erfolg bemüht sind, die Zahl der Mitglieder zu erhöhen, so sollten wir auch verstärkt nach Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens Ausschau halten, die inhaltlich mit unserer Arbeit im Großen und Ganzen übereinstimmen. Dass beispielsweise Herrn Wilfried Seiring, ehemals Leiter des Landesschulamtes, jetzt für und mit uns tätig ist, ist nicht einfach ein glücklicher Zufall, sondern Ergebnis verschiedener Gespräche und Angebote, die vom Verband ausgingen. In ähnlicher Weise muss es weitergehen. Auch was mein Berufsfeld betrifft, so ist das Engagement weiterer Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen nicht nur zu wünschen, sondern dringend notwendig.



Zukunftsprogramm konkret:

Die Jugendfeier verstärkt in das Verbandsleben integrieren

Große Fortschritte sind vor allem in der Ausbildung der Lebenskundelehrerinnen und -lehrer erzielt worden. Die Ergänzungsausbildung hat eine im Ganzen befriedigende institutionalisierte Form gefunden mit allem, was dazu gehört: Studienordnung, Prüfungsordnung, Lehrprogramm, Lehrpersonal, Leitung, Verwaltung usw. Zur Zeit stehen die ersten Abschlussprüfungen an. Diese Entwicklung habe ich als Modell im Hinterkopf, wenn ich an die Jugendfeier und die mit ihr verbundenen Lernprozesse denke.

Ich kenne diesen Bereich nicht aus eigener Erfahrung und muss daher mit allen Aussagen vorsichtig sein, meine aber sagen zu können (vor allem nach den Informationen, die bei der Fachtagung zur Jugendfeier ausgetauscht wurden¹³), dass die Hinführung zum Humanismus als Lebenshaltung und Weltorientierung im Vergleich zur eindrucksvollen Abschlussfeier noch zu wünschen übrig lässt. Wenn Jugendliche nach der Jugendfeier sozusagen in ein soziales Vakuum fallen, ist das für die Zukunft des Verbandes kein guter Vorgang. Eine Vernetzung des außerschulischen Lernens mit dem schulischen Lernen sowie der Verbandsaktivitäten mit der weltanschaulichen Jugendarbeit muss m.E. verbessert werden.

Stärker als bisher müsste ferner das zur Geltung kommen, was uns, den Älteren, inhaltlich wichtig ist, ohne dass dabei belehrend-langweilige Moralpredigten gehalten werden. Aus Erfahrungen transgenerationell für besseres Leben lernen – die Überschrift zu diesem Aufsatz kann auch für Jugendarbeit und Jugendfeier praktische Bedeutung entfalten. Dabei lässt sich Humanismus als Theorie und Erkenntnis durchaus mit Humanismus als Lebenspraxis und -erfahrung verbinden (vgl. oben zum Ver-

hältnis von Universalismus und Partikularismus). Um es mit einem Beispiel anzudeuten: Dem Leben selbst Wert geben – dieses, einer Tagung vorangestellte Leitmotiv¹⁴, umfasst sowohl lebenspraktische Dimensionen und Erfahrungen (denken wir etwa an Naturschutzprojekte, Jugendreisen, Theaterinszenierungen usw.) als auch allgemeinere humanistisch-weltliche Aspirationen (z.B. die Menschenrechte) und hilft damit, das Wir-Bewusstsein der beteiligten Generationen zu stärken, was auch für die Wirkung nach außen nur vorteilhaft sein kann.

Die mit Vorbereitungskursen auf die Jugendfeier befassten Kolleginnen und Kollegen berichten des Öfteren, dass Reisen, Erkundungsprojekte bei Greenpeace oder ähnliche praktische Vorhaben von den Jugendlichen mit Interesse wahrgenommen werden, dass es aber schwer oder sogar unmöglich sei, etwas vom theoretischen Anspruch des Humanismus als Lebenshaltung und Weltorientierung „rüber zu bringen“. Wie man das denn machen solle? Meine Antwort ist, dass es didaktisch unergiebig ist, nach einer von der gesellschaftlichen Praxis abgehobenen Theorie zu suchen. Humanismus ist, pädagogisch gesehen, immer gelebter Humanismus, Körperlichkeit, Erfahrung, Praxis: Die hier entstehenden Fragen sind das Entscheidende, auch und gerade dann, wenn sie spontan geäußert werden und scheinbar nebensächlich sind. Wir holen Humanismus nicht aus der Theorie-Schublade, sondern vertreten ihn situativ, anhand konkreter Lebensfragen, die nach meiner Erfahrung fast immer einen kognitiv-emotionalen Überschuss enthalten und damit über das unmittelbare Erleben hinausführen.

Die Struktur eines Integrationsprogramms zu entwerfen, könnte, ja müsste eigentlich Aufgabe der Humanistischen Akademie sein. Doch hier zeigt sich – und das ist nicht der einzige Fall dieser Art –, wie begrenzt die Mög-

¹³ Vgl. Heft 7 von humanismus aktuell.

¹⁴ Vgl. dazu den Protokollband. Dem Leben selbst Wert geben. Berliner Tagung der Humanistischen Akademie zur Weiterziehung und zum Fach Lebenskunde, 5.-7-Mai 1999 (Sonderheft 2 der Zeitschrift humanismus aktuell, August 1999).



lichkeiten der ehrenamtlichen Arbeit sind und wie ungerecht-parteiisch der Staat agiert, wenn er vergleichbare Aktivitäten der kirchlichen Akademien großzügig subventioniert, während wir immer noch leer ausgehen. Zur Selbstreflexion vor dem Aufbruch 2000 gehört, dass wir in diesem Punkt nicht resignieren, sondern entschlossen bleiben, unsere berechtigten Ansprüche hartnäckig weiterhin anzumelden.

Religion, Börsenfieber, Fundamentalismus

Die Religionen, insbesondere das Christentum, erleben zur Zeit eine schwer erträgliche narzißtische Kränkung, weil sie im Prozess der beschleunigten Säkularisierung genötigt werden, von der Idee der Weltherrschaft und der Universalität Abschied zu nehmen, um statt dessen eine weltanschauliche Option unter vielen anderen Optionen zu präsentieren. Gott ist wählbar geworden, heißt es feuilletonistisch. Der Humanismus sollte deswegen nicht triumphieren, sondern vielmehr über die Fragen nachdenken, was wir jenen Menschen anbieten können, die überhaupt keine Wahl in diesem Sinn treffen und Gottes Thron sozusagen unbesetzt lassen wollen. Der Anspruch, das im Prozess der Säkularisierung entstehende Orientierungsdefizit auszugleichen, ohne neue Götter zu imaginieren, gehört durchaus zur Aufgabe des modernen Humanismus und zum Aufbruch 2000. Es bringt uns nicht viel weiter, alte Feindschaften zu zementieren.¹⁵ Statt dessen müssen wir profilieren, was die eigenen Kräfte hier und jetzt vermögen, um Lebenssinn

immanent und Lebensglück relativ voranzubringen.

Religion als dogmatisierte Kirchendoktrin mit Symbolen, die in ihrer Bedeutung fixiert sind, ist etwas anderes als freie Religiosität, die sich mit je eigenen oft poetisierten Symbolen Ausdruck verschafft.¹⁶ Hoffnung im christlichen Sinn bleibt beispielsweise unlöslich mit Jesus Christus verbunden. Hoffnung im humanistischen Sinn ist dagegen nach meiner Auffassung mit je verschiedenen Inhalten, Bildern und Symbolen zu versehen, die wir neu finden oder selbst erschaffen müssen. Dabei bieten die Menschenrechte durchaus einen objektivierten Orientierungsrahmen, der verhindert, dass die Suche sich in einem nebulösen Chaos verliert. Vergessen wir nicht: Die Menschenrechte sind ein genuin humanistisch-säkularer Normenkatalog, den die Kirchen anfangs heftig bekämpft haben. Pius IX., der vor kurzem selig gesprochene Papst, verabscheute bekanntlich nicht nur die Menschenrechte, sondern überhaupt alle modernen Errungenschaften der Demokratie wie Presse- und Gewissensfreiheit.

Zivile Errungenschaften sind nicht vom Himmel gefallen. Sie mussten erkämpft werden, über viele Generationen. Am Ende sind wir damit gewiss nicht, im Gegenteil. Vor allem das Lernen als allmähliche emanzipatorische Veränderung des jeweiligen Habitus kann und muss weitergehen. Meine Utopie heißt: Nicht nur der einzelne Mensch, sondern auch die Menschheit im Ganzen ist lernfähig, und zwar nicht nur technologisch, sondern auch ethisch-sozial.

Humanismus als Aufklärung und Kritik richtet sich daher nicht gegen einzelne Personen,

¹⁵ Eine besonders heftige Attacke gegen das Christentum hat vor kurzem Herbert Schnädelbach geführt, indem er kriegerische Gewalt u.ä. nicht als Abweichungen vom richtigen christlichen Verhalten, sondern als Geburtsfehler und Wesenszug des Christentums interpretierte (in: DIE ZEIT, Hamburg 11. Mai 2000).

¹⁶ Bei vielen Schriftstellern und Dichtern nehmen Natur und Poesie die Stelle der Religion ein. Goethes Leben und Werk bieten dafür viele Belege. Aber auch moderne Autoren von heute vertreten diese Einstellung, ich denke dabei u.a. an den diesjährigen Literatur-Nobelpreisträger Czeslaw Milosz, der in einem Interview (Frankfurter Rundschau, Frankfurt a.M. 17. Oktober 2000) sagte: „Ja, die Poesie kann den Menschen erlösen.“ Eine derartige Aussage muss freilich zunächst als Bekenntnis in der ersten Person gedeutet werden.



sondern gegen Verhaltens-, Denk- und Glaubenssysteme, die Unfreiheit erzeugen und Unterwerfung verlangen. Die Grenze der humanistisch essenziellen Toleranz ist dort erreicht, wo religiöser oder politischer Fundamentalismus nach Alleinherrschaft strebt und diese mehr oder weniger gewaltsam durchzusetzen sucht. Fundamentalismus entsteht, wenn die eigene subjektive Gewissheit metaphysisch und gesellschaftlich zur Wahrheit für alle werden soll.

Das gilt nicht nur für religiöse Dogmatisierungen, sondern auch für Lebens-, Kultur- und Wirtschaftsformen, in denen mögliche Alternativen von vornherein als absurd oder abwegig ausgeschaltet werden. Ich denke, dass wir zur Zeit so etwas wie einen fundamentalistischen Kapitalismus erleben, der das Warenhaus zur Kirche macht und den Aktionismus der Börse für das Leben schlechthin hält. Millionen Menschen erleben Tag für Tag, wie im Fernsehen, zur besten Einschaltzeit, die Börsenberichte zelebriert werden: Die Gier nach dem Stein der Weisen, der Geld vermehrt und Leben verlängert, wird damit nicht gezügelt oder gar aufge-

löst (wie im ersten Band von Harry Potter¹⁷), sondern im Gegenteil nachhaltig angestachelt.

Tendenziell fundamentalistisch wäre sicherlich auch eine Leitkultur, die nicht mehr „auf Augenhöhe“ diskutieren, sondern definieren, hierarchisieren und dekretieren will. Wehret den Anfängen, auch in den eigenen Reihen, wenn beispielsweise im Eifer terminologischer Selbstvergewisserung Humanismus mit Exklusivansprüchen daherkommt.

Fazit

Wir bilden keine neue Kirche und bieten keine neue Erlösungsidee an, sondern setzen auf kumulativ-transgenerationelle Lernprozesse, in denen gutes Leben an Macht und Geltung gewinnt, sowohl in den eigenen Lebenskreisen hier und jetzt als auch langfristig und weltweit im Hinblick auf Machtstrukturen, die zu demokratisieren sind.

Überarbeiteter Vortrag zur Fachtagung „Humanistischer Aufbruch“ am 11. November 2000 in der Friedrich-Ebert Stiftung.

¹⁷ An magischen Objekten, die den Stein der Weisen nach seiner Vernichtung ersetzen, ist in der Harry-Potter-Romanfolge bekanntlich kein Mangel. Auch das scheint mir symptomatisch zu sein.



Zur Diskussion

Uwe Markus

Zurück in die Zukunft?

Werte-Renaissance löst postmoderne Beliebigkeit ab

Zum Gegenstand

Die Gesellschaft der Bundesrepublik wird in den vor ihr liegenden zehn bis fünfzehn Jahren einen sozio-kulturellen Umbruch in großem Stil zu bewältigen haben. Die radikalen Veränderungen von Wirtschaftsstrukturen im Zuge von Modernisierung und Globalisierung zeitigen das Aufbrechen traditioneller Interessenkonstellationen und die Infragestellung von Besitzständen. Gruppenkonflikte werden härter ausgetragen. Das Konsensmodell des rheinischen Kapitalismus stößt an seine Grenzen und wird suspendiert werden. Die soziale Struktur der Gesellschaft verändert sich vor diesem Hintergrund und erzwingt den Umbau des Sozialsystems. Lebenschancen werden neu verteilt. Zu diesem Ergebnis kommt eine Trendanalyse des Berliner Markt- und Sozialforschungsinstituts target marketing research.¹

Mit dem Ziel, den sozialen Wandel im Deutschland der nächsten zehn bis fünfzehn Jahre zu prognostizieren, wurde von November 2000 bis Februar 2001 in einer ersten Erhebungsphase eine qualitativ angelegte schriftliche Befragung von 85 Entscheidern durchgeführt und später durch dreißig telefongestützte Gruppengespräche vertieft. Die Auswahl erfolgte nach den Quotierungskriterien Tätigkeitsfeld, Position in der jeweiligen Hierarchie und fachliche Orientierung bzw. Kompetenzen. Jeweils ein Drittel der Befragten sind in der Wirtschaft, in der Verwaltung und in wis-

senschaftlichen Einrichtungen tätig. Zwei Drittel der Befragten stammen aus den alten Bundesländern, ein Drittel aus Ostdeutschland. Der Altersdurchschnitt lag bei 36 Jahren. Der diesem Projekt zugrunde liegende Forschungsansatz stellt auf die Antizipation struktureller und mentaler Veränderungen in der Gesellschaft ab. Insbesondere Angehörige der Funktionseliten, die in strategische Entscheidungsfindungsprozesse involviert sind, reflektieren nicht nur den sich bereits vollziehenden Wandel der sozialen Realität. Sie befinden sich an den Schnittstellen des Informationsflusses und des gesellschaftlichen Diskurses und können vor diesem Hintergrund prognostisch nutzbare Einschätzungen zu erwartender sozialer und mentaler Trends liefern. – Das Fazit der Untersuchung wird im folgenden auszugsweise vorgestellt.

Aufgeklärtes Christentum versus humanistischer Pragmatismus

Die Gesellschaft der Bundesrepublik steht vor einer „Umwertung der Werte“. Die schrittweise Auflösung historisch gewachsener Strukturen und tradierter Rollenmuster führt für die Mehrheit zu einer „neuen Unverbindlichkeit“. Die Bürgerinnen und Bürger entlassen sich weitgehend aus den bisherigen moralischen Verpflichtungen des Gemeinwesens. Selbstbezogenheit wird als Grundrecht auf Individualität und Selbstverwirklichung reflektiert. Struktu-

¹ Die Studie ist erhältlich: target marketing research GbR, Postfach 220111, 14061 Berlin, Tel.: 030/368 086 22, Fax: 030/368 086 23, e-mail: Markus-Berlin@t-online.de



relle Rahmenbedingungen und die damit verbundenen Rollenerwartungen und Normen werden als Entfremdung erlebt.

Die „Spaßgesellschaft“ verteilt die Rollen neu. Als erfolgreich gilt, wer sich medial inszenieren kann. „Erfolg setzt immer das Wahrgenommenwerden durch andere voraus. ... Objektive Erfolgsindikatoren werden zunehmend abgekoppelt von dem, was medial wahrgenommen wird: 'Gesundes Aussehen' wird wichtiger“. Die Halbwertszeit der medialen Präsenz sinkt ständig, der Zyklus des „pushens“ und Vergessens von Themen und Personen wird immer kürzer. Das führt bei den Akteuren zur Suche nach Selbstdarstellungsmustern, die in der allgemeinen Informationsflut möglichst intensiv und lange die Aufmerksamkeit eines überdrüssigen Publikums binden. Marketing-Techniken ersetzen Inhalte.

Verbunden ist das mit einer weiteren Aufweichung verpflichtender sozialer Bindungen und der Entwertung traditionell sinnstiftender und wertevermittelnder Institutionen. „Moral im strengen Sinne wird verschwinden. Verhaltensmaßstab wird die Kenntnis des Regelwerks der Wohlstandsgesellschaft ohne moralischen Imperativ. An Stelle des Priesters tritt der Anwalt, Steuerberater, Therapeut.“

Dieser Abschied von der offiziellen Verbindlichkeit des abendländisch-christlichen Wertekanons ist zugleich mit dem Hunger nach Lebenssinn verbunden. Die Kompensation ist in hohem Maße gruppenspezifisch. Konsumhedonismus, Patchwork-Religionen, Sinnsuche in orthodoxen religiösen Gruppen oder heiterer Agnostizismus sind Spielarten dieser Suche nach Sinngebung in dem häufig als sinnentleert betrachteten Alltag.

Parallel formiert sich strukturell und inhaltlich eine Gegenbewegung. Insbesondere vor dem Hintergrund der oben skizzierten Entwicklung und der im Gefolge gravierender Veränderungen im Bildungssystem neu verteilten Chancen kommt es zu einer Renaissance traditioneller Werte. Als Reaktion auf die Auflösung gewachsener Strukturen und sinnstiftender Elemente im Alltag wird diese Rückbesinnung zwei Erscheinungsformen aufweisen:

Zum einen aufgeklärtes Christentum unter Einbeziehung modernisierter Strukturen der traditionellen Amtskirchen oder gänzlich ohne sie, als autonomer Versuch, christlichen Werten durch zeitgemäße Präsentation wieder Geltung zu verschaffen. Verbunden damit ist die Vorstellung, daß das Leben dieser traditionellen Werte im Alltag eine wie auch immer individuell geartete spirituelle Selbstbesinnung und Hinwendung zum Glauben zur Voraussetzung hat. Träger dieser Bestrebungen sind die traditionell-konservativen Eliten, die zwar einerseits aus wirtschaftlichen und politischen Gründen die Modernisierung als unabdingbare Notwendigkeit für die Sicherung der Zukunftsfähigkeit Deutschlands akzeptieren, aber die damit verbundenen Risiken einer Zerfaserung sozialer Strukturen überschaubar halten wollen.

Parallel dazu zum anderen ein humanistischer Pragmatismus, der den traditionell begründeten christlich-abendländischen Wertekanon als notwendiges Bindemittel der Gesellschaft akzeptiert, ohne damit ein konfessionelles Bekenntnis zu verbinden. Kennzeichnend ist die Abkehr von Ideologien jeder Art zugunsten der Sinnfindung in der menschengerechten Gestaltung des Alltags und in den exakten Wissenschaften sowie ein ausgeprägtes Leistungsethos, das soziale Verantwortung einschließt. Fortschritt wird über den Glauben an die universelle Vernunft jenseits alter Denkmuster definiert.

Insbesondere das moderne, kosmopolitisch orientierte Bildungsbürgertum, das im Ergebnis der Liberalisierung der Gesellschaft Ende der sechziger Jahre entstanden ist und mittlerweile den „langen Marsch durch die Institutionen“ nach Erreichen von Positionen in den oberen Ebenen der jeweiligen Hierarchien beendet hat, ist im Grunde wertkonservativ, ohne sich jedoch konfessionell und parteipolitisch vereinnahmen lassen zu wollen. Die ideologisierten Gesellschaftsprojekte der Vergangenheit werden ebenso mit kritischem Abstand betrachtet wie traditionell-konservative Politikangebote und Gesellschaftsentwürfe abgelehnt werden. Die Zielgruppe ist in dieser



Gesellschaft mental „angekommen“, möchte aber einer weiteren platten Kommerzialisierung des Alltags und der Medien Einhalt gebieten, weil darin die Hauptursachen für aktuell wahrnehmbare Entfremdungseffekte gesehen werden. In der Banalisierung der Alltagskultur wird eine Gefahr im Sinne einer permanenten Absenkung des intellektuellen Niveaus, für die Vereinzelung des Individuums und die weitere Auflösung sozialer Beziehungsnetzwerke gesehen. Dem soll mit der Betonung traditioneller Werte begegnet werden.

Weitere Pluralisierung der Wertesysteme

Die Neudefinition identitätsstiftender Kriterien wird so im Grunde zu einer Rückbesinnung auf vertraute Inhalte, die modern und mediengerecht verpackt daher kommen. Unter Nutzung zielgruppengenaue Zugriffsmöglichkeiten neuer Informationstechnologien werden die Eliten traditionelle Werte wie Freiheit, Familie, Gemeinschaft, Glück, Partizipation etc. inhaltlich neu definieren und kommunizieren. Der Fortschrittsbegriff erhält dabei einen neuen Inhalt. Was in der Vergangenheit als unmodern, effizienzhemmend und soziale Ungleichheiten zementierend galt, wird nun zum Sinnbild von Selbstbehauptung und Selbstverwirklichung in einer sich strukturell wandelnden Welt, die alte Gewissheiten in Frage stellt.

Der pragmatische Hintergrund ist offenkundig. Diese Rückbesinnung ermöglicht es den Eliten Führungspositionen intellektuell und strukturell zu sichern. Damit ist eine weitere Pluralisierung der Wertesysteme vorprogrammiert. Die orientierende Kraft des offiziellen Wertekanons geht (ungeachtet aller Revitalisierungsbemühungen) verloren. Man wird sich darauf einrichten müssen, dass eine so komplexe Gesellschaft über kein für alle Gruppen verbindlich geltendes, allgemein akzeptiertes moralisches Korsett mehr verfügen kann. Letztlich geht es dann um Kompetenzen und die Macht, eine strukturelle Zerstörung der Gesellschaft als Folge widerstreitender

ethischer Codes zu verhindern. Eine als verbindlich gesetzte „Leitkultur“ der Gesellschaft wird kaum mehr die (z.T. unbewusste) innerliche Akzeptanz finden wie etwa die christlich geprägte Ethik in der Vergangenheit. – Ursächlich dafür sind zwei Tendenzen:

Mit der weiteren Individualisierung von Erwerbsverhältnissen, der Auflösung traditioneller familiärer Strukturen, der nachlassenden Bindekraft und Akzeptanz von wertevermittelnden Institutionen und der Notwendigkeit, sich in einer immer komplexeren (zunehmend informationstechnologisch vermittelten) Realität als Individuum zurechtzufinden, wächst die Bereitschaft, traditionelle Wertorientierungen neu zu sortieren, pragmatisch auf (individuelle) Brauchbarkeit zu prüfen und bei Bedarf zu substituieren. Der praktische Sinn des traditionellen Wertesystems ist im Alltag immer schwerer vermittelbar – bis hin zu der Erfahrung, dass es ein Nachteil für das persönliche Fortkommen in dieser Gesellschaft sein kann, wenn die offiziellen Werte als bindend betrachtet werden.

Die weitere, aus wirtschaftlichen Gründen geförderte Zuwanderung von Leistungsträgern wird zudem ebenso wie die bereits entstandenen Subkulturen von Einwanderern ein Nebeneinander von kulturell und religiös unterschiedlich begründeten und nur für einzelne Gruppen der Gesellschaft bindenden Wertesystemen mit sich bringen. Integrationsbemühungen haben Grenzen. Sie können Rahmenbedingungen definieren und individuelle Voraussetzungen für das Leben im Gastland verbessern. Sie können aber nicht administrativ oder sozialpolitisch die innere Identifikation mit dem Gemeinwesen erzwingen. Dieses Ziel kann nur im Gefolge eines Heimischwerdens im Gastland über mehrere Generationen erreicht werden. Bestenfalls wird man ein politisches Bekenntnis zum Grundgesetz (und damit zumindest indirekt eine formale Akzeptanz des zugrunde liegenden Wertesystems) abfordern können. Solche Bekenntnisse als Einwanderungsvoraussetzung sind aber wohlfeil.



Polarisierung der Sozialstruktur

Die Pluralisierung von Wertesystemen ist neben den veränderten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen eine Ursache für die tendenziell zunehmende Polarisierung der Sozialstruktur. Der Traum von der Wohlstandsgesellschaft mit ihrem universellen Partizipationsanspruch und der immer üppigeren Ausgestaltung des sozialpolitischen Netzwerkes ist ausgeträumt. Was bleibt, ist ein verstärkter Wettbewerb um Lebensperspektiven.

Die Verteilung von Bildungsinhalten und alltagstauglichen Wertorientierungen entscheidet letztlich über individuelle Lebenschancen. Wenn die Eliten vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen in Wirtschaft und Verwaltung verstärkt auf privat finanzierte Bildungsangebote zugreifen und ihren Kindern mediale Selektions- und Kommunikationskompetenz vermitteln, werden Lebenschancen stärker milieuspezifisch präformiert. Die gesellschaftlichen Strukturen werden weniger durchlässig. Es kommt zu einer verstärkten Abschottung und Selbstreproduktion der Eliten. Die in der Vergangenheit bis zu einem gewissen Grad favorisierte vertikale Mobilität der Gesellschaft, die intellektuelle und wirtschaftliche Wachstumseffekte zeitigte, wird zudem partiell durch globalen Einkauf von Leistungsträgern substituiert, solange dieser Weg betriebswirtschaftlich sinnvoll erscheint.

Die beschriebene Abschottung und Selbstreproduktion der Eliten findet am anderen Pol des sozialen Spektrums ihre Ergänzung in einer modernen Proletarisierung. Die auch zukünftig hohe strukturelle Arbeitslosigkeit als Folge der Globalisierung und der neuen Technologien bedingt die Verfestigung eines massiven Sokkels von dauerhaft Alimentierten, die tendenziell nicht nur vom Wohlstandsfortschritt (sofern es ihn gibt), sondern auch von Lebenschancen abgekoppelt werden. Ergänzt wird diese Entwicklung durch temporäre Verwerfungen des Arbeitsmarktes sowie durch ein stetiges Anwachsen des Anteils Beschäftigter in projektbezogenen, befristeten Arbeitsrechtsverhältnissen.

Die damit verbundene partielle Entwertung auch höher qualifizierter Arbeit und die Unsicherheit der Lebensperspektive fördert die massenhafte Abkehr von Leistungs- und Verantwortungsethik. Das Streben nach individueller Vorteilsnahme und augenblicksbezogener Konsumhedonismus verbinden sich mit permanentem Benachteiligungsverdacht und Underdogmentalität. Ergänzung und Verstärkung erfährt diese soziale Deklassierung durch die allenthalben regierende intellektuelle Verflachung der (medial) bestimmten Alltagskultur. Es kommt zu einer Polarisierung des Medien-, Informations- und Kommunikationsverhaltens.

All you need is fun

Der Blick auf die zukünftige Medienlandschaft beschwört ein fast ausschließlich durch das freie Wirken von Marktmechanismen geprägtes Bild herauf. Öffentlich-rechtliche Medien werden zu Nischenanbietern, die klassischen Tageszeitungen werden langfristig wohl immer weniger Leser finden. Die zunehmende Macht der privaten Medien führt zu einer Monopolisierung von Deutungshoheit.

Das Medienverhalten wird stärker durch den Versuch der Befriedigung von ad hoc-Bedürfnissen geprägt. Der Medienmarkt ähnelt dann dem Regal im Supermarkt. „Nicht klassische kulturelle Bedürfnisse bestimmen das Medienverhalten, sondern die Bedürfnisse nach beruflichem Fortkommen, Konsum, Freizeit-fun.“ Der „smart shopper“ wird dominieren, dessen rationales Kaufverhalten durch zwei primäre Fragen gesteuert wird: „Was bringt es?“ und „Was kostet es?“

Mit dem zunehmenden Verzicht auf öffentliche Finanzierung von Medien und Kultur wird es zu einer radikalen Veränderung nicht nur der Anbieterstrukturen, sondern auch der Nutzungsmöglichkeiten und -gewohnheiten kommen. „Die subventionierte Hochkultur wird nur solange Bestand haben, wie die öffentliche Hand bereit ist, sie zu stützen. Das Ende dieser Politik ist absehbar. Damit



ist zugleich eine Verringerung der Angebotsvielfalt zu erwarten.“ Nischenangebote, die einem klassischen Kultur- und Bildungsideal verpflichtet sind, werden durch ein ambitioniertes Publikum mit Selektionskompetenz finanziert und genutzt.

Kultur- und Medienkonsum werden polarisiert. Während zum einen Selektionskompetenz und Kennerschaft wichtige statusdefinierende Kriterien sind, die auch der sozialen Abgrenzung dienen, ist zum anderen (am anderen Pol des sozialen Spektrums) mit einer weiteren Banalisierung der Alltagskultur zu rechnen, weil jenseits traditionell bildungsorientierter Eliten in immer geringerem Maße kritische Distanz zu den offerierten medialen Angeboten zu finden sein wird. Eine Ursache ist unter anderem die immer geringere Fähigkeit des öffentlichen Bildungssystems, die nötige kritische Medienkompetenz zu vermitteln. Wenn zudem von Generation zu Generation durch das veränderte Medienverhalten von Eltern das kulturelle Anregungspotential in den Herkunftsfamilien sinkt, ist die Dominanz intellektuell eher leicht aufnehmbarer Angebote als Folge eines Nachfrageeffekts vorprogrammiert. Der *circulus viciosus* aus simplen Angeboten, Verflachung der Rezipientenansprüche und entsprechender Nachfrage wird verfestigt. Was bleibt, ist eine *panem et circenses*-Mentalität.

Ergebnis dieser Entwicklung kann eine durch unterschiedliche Bildungschancen in ihren wesentlichen Dimensionen neu bestimmte soziale Ungleichheit sein. Hatte das auf den Erwerb formaler Bildungsabschlüsse orientierte System in der Vergangenheit die Funktion eines sozialen Lifts, der die Absolventen in andere Statusgruppen zu katapultieren vermochte, so ist die Zukunft durch „learning on demand“ charakterisiert. Bildungsinhalte werden bei (in der Regel privat finanzierten) Trägern „eingekauft“, wenn der individuelle Bedarf (im Sinne zahlungsfähiger Nachfrage) vorhanden ist. „Lebenslanges Lernen versteht sich nicht mehr im Sinne eines klassischen humanitären Bildungsideals, sondern meint die ständige Anpassung der Arbeitskraft an die Computergesellschaft.“

Mediale Selektionskompetenz, effizientes Informations- und Kommunikationsverhalten, Sozialkompetenz und Fähigkeit zu individueller Orientierung in der global vernetzten Informations- und Dienstleistungsgesellschaft sind die dominierenden sozialen Differenzierungskriterien der Zukunft. Die Fähigkeit zur Selbstdarstellung rangiert vor universeller Bildung. „Wirkliches Wissen wird immer schwerer messbar, Wissen wird oberflächlicher, es ist der Jahrmarkt der Eitelkeiten, es regiert die Halbbildung des Feuilletons.“

Angesichts der z.T. bereits heute erkennbaren Überforderung des öffentlich finanzierten Schulsystems (Verlust der Wertvermittlungskompetenz, Unterrichtsausfälle, große Klassen, zu hoher Anteil von Einwandererkindern mit mangelnder Sprachkompetenz in bestimmten Großstadtquartieren) nutzen insbesondere Eltern mit hohem Sozialstatus private Schulangebote. Absolventen dieser Schulen haben gegenüber anderen deutliche Vorteile im Wettbewerb um attraktive weiterführende Bildungsangebote.

Wohlstandshedonismus und Perspektiveverzicht

Nach den Jahren des Wohlstandes und der Stabilität beginnt für die deutsche Gesellschaft eine Zeit, in der alte Gewissheiten infrage gestellt werden. Liebgewordene Glaubenssätze werden auf dem Altar global wirkender „Sachzwänge“ geopfert. Das Land und seine Strukturen werden instabiler, Gruppenkonflikte härter ausgetragen. Der Wettbewerbsdruck in der Gesellschaft, in Europa und weltweit nimmt zu. Diese Herausforderungen sind von einer Bevölkerung zu bewältigen, die mehrheitlich die Dimensionen der bevorstehenden Umbrüche nicht einmal erahnt.

Als sei alles beim alten geblieben, dominiert die Verklärung des exzessiven Wachstums vergangener Zeiten – verbunden mit der erbitterten Verteidigung individueller und kollektiver Besitzstände, deren Erhalt aber gerade dadurch längerfristig infrage gestellt ist. In zunehmendem Umfang wird die kontrollierte Verweige-



rung exerziert. Der selbstbestimmte Ausstieg aus den Zwängen der Leistungs- und Risikogesellschaft findet vor allem in zwei Formen statt:

Erstens: Wohlstandshedonismus – Die in die Jahre gekommenen Kinder der Wohlstandsgesellschaft mit solidem Vermögenshintergrund kultivieren ihren gewohnten Erlebniskonsum in der ruhigen Gewißheit, daß es keiner Generation zuvor materiell so gut ging und es auch keiner Generation in absehbarer Zeit wieder so gut gehen wird.

Die Wohlstandsfixiertheit geht einher mit der ungläubigen und zum Teil zynischen Betrachtung einer unübersichtlicher werdenden Realität in der innerlich abgelehnten „Berliner Republik“. Perspektiven werden ausgeblendet, weil sie die individuellen Bedürfnisse nicht tangieren. Rückzug ins Private und innere Kündigung bei der „Deutschland AG“ sind ebenso das Ergebnis wie der mehr oder minder erfolgreiche Versuch, Vermögenswerte vor dem Zugriff des Fiscus zu retten.

Die Ursachen für aktuell sich andeutende soziale Verwerfungen und Unsicherheiten werden primär in der deutschen Einheit gesehen. Hatte man den Mauerfall zunächst noch euphorisch als Bestätigung der konsumorientierten westlichen Lebensweise interpretiert, erscheint er heute als Anfang vom Ende der alten rheinischen Republik. Dass sich mit und ohne Einheit die internationalen Rahmenbedingungen für die deutsche Wirtschaft verändert hätten, wird standhaft verdrängt. Zweitens: selbstbestimmter Perspektivverzicht – Wer in dem Glauben erzogen wurde, das

Erfolgsmodell Bundesrepublik produziere in alle Ewigkeit „Wohlstand für alle“, muss nun erfahren, dass dieses Land keine Insel der Glückseligen ist und Zukunftschancen neu erarbeitet werden müssen – und das in einer Welt, die durch Wettbewerb um Ideen und Informationen gekennzeichnet ist. Der Zwang, sich als Individuum am Markt positionieren und um Perspektiven kämpfen zu müssen, wird als Entfremdung erlebt.

Wer sich diesen Herausforderungen individuell nicht gewachsen fühlt oder die Regeln des Systems ablehnt, ist versucht, vor dem Hintergrund des von der Eltern- und Großelterngeneration geschaffenen Wohlstandes die partielle Leistungsverweigerung zu üben. Ist die existenzielle Absicherung vorhanden, wird der Daueraufenthalt in sozialen Schutzräumen (Studium, Beamtenlaufbahn etc.) attraktiv. Unlust, Aufstiegsfatalismus, mediale Übersättigung und als Egozentrik getarnter Sinnverlust verbinden sich mit Alimentierungsansprüchen an Familien und Sozialsystem. „Die Kinder betreten eine Art Sportarena, in der es scheinbar immer noch vor allem um gute vordere Plätze, aber nicht um existenzielle Probleme geht. Die berufliche und intellektuelle Motivation bei einem größeren Teil reicht nicht aus. Es fehlt die Bereitschaft, den gewohnten Erlebniskonsum zu Gunsten anderer Prioritäten zumindest zeitweise zu suspendieren. Sie verstehen nicht, dass für sie nichts mehr Bestand hat. Sie müssen sich die Dinge neu erkämpfen, es hat ihnen aber keiner gesagt, wie das geht.“



Rezensionen

Maria Wuketits u. Franz M. Wuketits: Humanität zwischen Hoffnung und Illusion

Warum uns die Evolution einen Strich durch die Rechnung macht. Stuttgart: Kreuz-Verlag 2001, 207 S., ISBN 3-7831-1910-3, 39,90 DM

„Es gibt nichts Gutes, außer: man tut es!“, meinte Erich Kästner. Legt man diesen Maßstab an die menschliche Geschichte an, gibt es verhältnismäßig wenig Gutes zu berichten. Maria und Franz Wuketits haben den Versuch unternommen, „unter Berücksichtigung biologischer, anthropologischer, psychologischer und historischer Tatsachen“ zu erklären, warum wir einerseits die hohen Ideale der Humanität predigen, warum aber andererseits unser Denken und Handeln immer noch von Diskriminierung und Rassismus bestimmt sind, warum Kriege Dauer-einrichtungen der Geschichte sind, warum das Elend der Hungernden das Gewissen der Satten nicht dauerhaft plagt usw.

Am Anfang der Untersuchung analysieren die Autoren die Geschichte der „Entdeckung des Menschen“, eine Entdeckungsreise, die weitgehend von europäischen Ressentiments bestimmt war. Konfrontiert mit der kulturellen Vielfalt des Menschengeschlechts, zog die abendländische Anthropologie bis ins 20. Jahrhundert hinein eine scharfe Trennlinie zwischen sogenannten „Kultur- und Naturvölkern“ bzw. zwischen „Menschen und Untermenschen“, eine Unterscheidung, die in der Praxis ungeheures Leid unter die Menschen brachte (Beispiele: Kolonialismus, Rassenhass). Während sich das erste Kapitel auf solche Weise mit den Konflikten zwischen den Kulturen beschäftigt, untersucht das zweite Kapitel die in den Menschenbildern angelegten Herrschaftsstrukturen (Ranghierarchien) innerhalb einer Kultur (vor allem Begründungen charismatischer und bürokratischer Herrschaft). Kapitel 3 wendet sich der vornehmen Idee der Menschenrechte zu und analysiert ihre historische Entwicklung von den ersten

Ansätzen in der Antike über die Magna Charta bis zur Menschenrechtsdeklaration. (Dabei wird u.a. deutlich, wie leicht sich der edle Gedanke der Humanität vor den Karren inhumaner Machtpolitik spannen lässt.)

Im vierten Kapitel untersuchen die Autoren die „inhumanen Kräfte unserer Natur“, wobei sie besonderes Gewicht auf das biologische „Prinzip Eigennutz“ legen, das altruistisches Handeln nur unter ganz bestimmten Umständen (Beispiel: „reziproker Altruismus“) wahrscheinlich macht. Kapitel 5 nimmt die inhumanen Kräfte unserer Zivilisation unter die Lupe und zeigt anhand konkreter Beispiele auf, inwiefern Religion, Staat und Wirtschaft humanitäre Bestrebungen schon im Keim ersticken. In den letzten beiden Kapiteln (Kapitel 6 und Epilog) versuchen die Autoren ein Fazit ihrer Untersuchung zu ziehen.

Zugegeben: Das Fazit am Ende dieses spannenden Buches wirkt ein wenig zwiespältig und unbefriedigend. Dies liegt jedoch nicht an den Autoren, sondern an der Situation, in der wir uns befinden. Vor dem Richtstuhl aufklärerischer Vernunft versagen einfache, eindeutige Lösungsmodelle. Die Idee der Humanität bleibt unverzichtbar, auch wenn sie leicht ausbeutbar ist und wohl kaum je befriedigend in die Tat umgesetzt werden kann. Es ist diese Widersprüchlichkeit, dieses Spannungsfeld von Hoffnung, Illusion und wissenschaftlicher Enttäuschung, das ausgehalten werden muss, wenn man der Welt in humanistischer wie realistischer Weise begegnen möchte. (Ein Humanist, der das Grauen in der Welt verschleiern will, wird zum naiven Träumer; ein Realist, der die Welt so akzeptiert, wie sie ist, zum hoffnungslosen Zyniker. Es ist eine der Stärken dieses Buches, dass die Autoren diesen allzu einfachen Lösungen ausgewichen sind.)

Eben deshalb wirkt das Buch – trotz des nüchternen, illusionslosen Blicks auf die Menschheit – alles andere als destruktiv. Es ist leicht verständlich geschrieben und vermag den Leser zu fesseln wie



ein guter Roman. Selbstverständlich konnten Maria und Franz Wuketits nicht alle Aspekte der weit gefächerten Thematik beleuchten. Aber durch die kompakte Schreibweise ist ihnen ein Werk gelungen, das viele Menschen ansprechen und zum Nachdenken anregen dürfte. Es ist zu hoffen, dass das Buch weite Verbreitung (z.B. als Grundlagenliteratur für den Ethikunterricht) findet. Schließlich ist es besser – so Ludwig Marcuse – „das Gute steht nur auf dem Papier – als nicht einmal dort!“

Michael Schmidt-Salomon

Michael Schmidt-Salomon:
Erkenntnis aus Engagement
Grundlegungen zu einer Theorie der Neomodern.
Eine Studie zur (Re-)Konstruktion von Pädagogik,
Wissenschaft und Humanismus. Aschaffenburg: Alibri Verlag 1999, 486 S., ISBN 3-932710-60-6, 39,- DM

Dieses aus einer Dissertation hervorgegangene Buch nimmt sich einiges vor. Es versucht, Überblick zu gewinnen und sich dabei einer schwerwiegenden Alternative zu stellen, die keineswegs ausgedacht ist: „Logik der Vernichtung oder globale Revolution?“ Es stellt sich dabei mehrfach gegen den Trend: Gegen einen (linken?) Fatalismus der Unmöglichkeit eines historischen Sieges der Kräfte der Befreiung gegen die Übermacht der heute siegreich Herrschenden, gegen einen technokratischen Hang zur Spezialisierung, gegen eine „postmoderne“ Vorliebe zur Versenkung in das möglichst Begrenzte versucht das Konzept des Autors strategisch zu bestimmen, wie eine historische Wende herbeigeführt werden könnte. Der dabei an den Tag gelegte „pragmatische Eklektizismus“ ist durchaus erfrischend, zumal der Autor, wie er es verspricht, jede dogmatische Verbohrtheit meidet. Auch die offen ausgesprochene Grundüberzeugung, „die Erfindung der Religion als eine der verheerendsten Ideen der Menschheitsgeschichte zu begreifen“ (S.24), nimmt erst einmal für den Autor ein, der nicht „sorglos hoffen“ mag, „daß uns eine neue Spiritualität oder eine Wiederbelebung der Religion zu einer gerechteren, humaneren Welt führen möge“. (ebd.)

Genau hier wäre aber eine Grundlagenaueinandersetzung zu führen, die den Rahmen dieser Rezen-

sion sprengen würde. Auch wenn ich im Ergebnis dem Autor nicht widersprechen will, ist doch festzuhalten, dass er sich einigen Fragen gar nicht stellt, so die nach einer Theologie der Befreiung (Gutierrez 1994), wie sie in Lateinamerika einen wichtigen Bündnispartner eines ernsthaft praktischen Humanismus gebildet hat; oder die nach einer kritischen Religionsphilosophie, wie sie Klaus Heinrich entwickelt hat (Heinrich 1999); und selbst die des ökologischen Holisten (vgl. zum „Holismus“ S.21) Rudolf Bahro nach einer spirituellen Erneuerung als tragfähiger Grundlage einer ökologischen Wende.

Diese Fragen können aber nach den Erfahrungen des 20. Jahrhunderts, in dem primär weltlich argumentierende – von ihren Ideologen sogar als besonders „humanistisch“ – ausgegebene Herrschaftsformationen in den Bereichen des organisierten Massenmordes und der Weltzerstörung alle früheren Formationen übertroffen haben, nicht mehr einfach übergangen werden. Auch wenn wir ihre spezifischen Antworten deswegen nicht teilen müssen, müssen wir doch mit ihnen fragen, welche „geistigen Kräfte“, welche „Kultur“ es den „Ärmsten der Armen“ ermöglichen soll, solidarisch den Kampf für die notwendigen Veränderungen aufzunehmen und durchzuhalten, welche Stützpunkte wir innerhalb der christlich-jüdischen Tradition – eher als innerhalb des metaphysisch-wissenschaftlichen Mainstreams, wie ihn Platon, Aristoteles und Cicero repräsentieren – für das Anliegen einer radikalen Herrschaftskritik finden können – und welche Art von Alltagskultur wir entwickeln können, die mit dem Verblendungszusammenhang eines Konsumismus bricht, der sich das Gute immer nur als ein „Mehr“ vorstellen kann (vgl. immerhin S.283ff.).

Ein solches radikaleres Fragen wird dem Autor anscheinend durch seinen Anschluss an den „kritischen Rationalismus“ von Popper und Albert verstellt, der ihn die eigene Tätigkeit nur als ein Wildern in fremden Gärten vorstellen lässt, das sich nur dafür interessiert, „ob die Früchte miteinander bekömmlich zu kombinieren sind oder nicht“, die er im übrigen aber der zuständigen „Verwaltung“ der entsprechenden Einzelwissenschaften überlässt. (S.21)

Das bleibt nicht nur ein metaphorologisches Artikulationsproblem, sondern ist tatsächlich konstitutiv für das weitere Vorgehen des Autors: Der erste Teil thematisiert nicht etwa, in welchen gesellschaftlichen Verhältnissen wir leben. Kapitalverhältnis,



Patriarchat, Staatsgewalt und „Imperialismus“ (vgl. etwa Lipietz 2000) kommen einfach nicht vor. Adorno erscheint demgemäß nur als ein Vertreter einer „Kritik an den Nivellierungstendenzen der neuen Massengesellschaft“. (S.29) Schmidt-Salomon setzt vielmehr gleich dabei an, wie sich „Prämoderne, Moderne, Postmoderne“ zueinander verhalten. Er konstatiert einen kaum zu bestreitenden „Trend in Richtung einer Postmodernisierung der Verhältnisse“ (S.36f., Anm. 45), aus der er die „aus der 'Furcht vor der Freiheit' geborenen Fluchtbewegungen“ erklärt, die zu einem „Wiedererstarken nationalistischer und prämoderner Weltdeutungsmuster“ (vgl. Fromm 1941, Keupp 1994) führen.

Die in der Tat offene Frage, ob dieser „Prozeß der Individualisierung zur Autonomie des Individuums oder zum Zustand der Anomie führt“, kann er aber mit den von ihm mobilisierten Denkmitteln nicht wirklich beantworten. Allerdings erlaubt ihm eine Anknüpfung an Schwendters (1982 u. 1984) an Mandel 1972 anknüpfende Periodisierung von „acht Akkumulationszyklen des Kapitals“ eine durchaus sachhaltige Unterteilung der „Zeit von 1793 bis 1989“ (S.51), in die er Entwicklungen wie den Fortschrittsglauben von Turgot bis zu Hegel, die „Zeitgeist-Strömung der Romantik“ (S.52) und Max Webers Erklärung des Kapitalismus aus der Ethik des Protestantismus (S.53f.) durchaus interessant einzuordnen vermag.

Aber dies anzuerkennen, veranlasst keineswegs dazu, die von ihm beanspruchte radikale Dekonstruktion der „Idee der Willensfreiheit“ (S.54, vgl. S.299f.) – die bekanntlich vom Materialisten Demokrit in die europäische Philosophie eingeführt worden ist, um abzuschneiden, dass sich Menschen auf den Willen der Götter und Göttinnen berufen können, um die eigene Verantwortlichkeit abzustreiten – oder gar die von ihm gewiesene „Perspektive jenseits von Materialismus und Idealismus“ (S.54) für tragfähig zu halten.

Der Autor kennt offenbar nur einen mechanisch-deterministischen Materialismus und einen indeterministischen Materialismus und scheint zu glauben, er selbst habe als erster gesehen, dass dieser Gegensatz in dieser Gestalt äußerst unbefriedigend ist. (S.54f.) Immerhin sieht er grundsätzlich das Problem, dass derartige „Denkungsarten ... in den jeweiligen Systemen nicht zu unterschätzende, systemstabilisierende Kraft“ entfalten. (S.55)

Sein zweiter und sein dritter Teil weisen vergleichbare grundsätzliche Schwächen auf, die von guter Belesenheit und intuitivem Geschick nur zum Teil kompensiert werden. Anstatt sich im zweiten Teil (S.121ff.) dem Problem zu stellen, das darin liegt, dass kein Erzieher beanspruchen kann, selbst durch Erziehung dazu berufen zu sein, andere zu erziehen (vgl. die an Marx' Feuerbachthesen anknüpfende radikale Erziehungskritik Ralf Nemitz, 1996), begnügt er sich mit einer gegenseitigen definitorischen Abgrenzung der Begriffe von Bildung und Erziehung (S.267ff.), die an der „Differenz von Technik und Moral“ (S.269) anknüpft und Kants radikale Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (S.286) durch das bloße Postulat einer „Pädagogik jenseits von Befreiung und Bevormundung“ überflüssig zu machen versucht – ohne sich etwa den Marxschen kategorischen Imperativ der Überwindung jeglicher Herrschaft von Menschen über Menschen zu eigen zu machen. Immerhin trägt auch die von ihm vorgeschlagene konkrete Reformulierung ein Stück weit: „Wie kultiviere ich (bei mir und den anderen) die Freiheit (=den Zwang) zur Humanität bei all dem Zwang zur Inhumanität.“ (S.319) Aber mit der Abweisung des Ziels „freier“ zu werden“ (S.320), weist Schmidt-Salomon zugleich das radikalere Ziel einer immer weiter voranzutreibenden Befreiung von Herrschaftsverhältnissen zurück.

Damit bleibt die vorgestellte „neomodernere Rekonstruktion der Pädagogik“ (S.267ff.) eine neue Version der seit dem Anfang der untersuchten historischen Zeit immer wieder neu vorgeschlagenen utopischen „pädagogischen Provinz“ (vgl. S.327ff.), auch wenn das Problem der Rückwege „in die Wirklichkeit“ immerhin diskutiert – und bis zu einer wohl genossenschaftlich zu denkenden Strategie des Aufbaus alternativer Institutionen vorangetrieben (S.340) wird.

Auch der dritte Teil (S.345ff.) unter dem sympathischen Titel Wider den Willen zur Ohnmacht stellt sich nicht dem großen Problem, wie unter den bestehenden historischen Bedingungen die Kräfte zur Durchsetzung einer alternativen Gesamtentwicklung aufgebaut, aktiviert und miteinander verbunden werden können. Stattdessen bietet er ein – durchaus bedenkenswertes – „Projekt“ auf: die „neomodernere Rekonstruktion der Wissenschaft“ (S.355), die auf der Grundlage von Demokratisierung



(S.385ff.) dazu befähigt werden soll, in der „Krise der Menschheit“ ihre „gesellschaftliche Verantwortung“ zu übernehmen. (407ff.)

Aber wie soll das gehen? Können wir uns wirklich auf „die immer stärker werdenden, ökologischen und emanzipatorischen NGOs“ (S.445) verlassen? Hier wird die gesellschaftstheoretische Lücke in den Konstruktionen des Autors ebenso schmerzlich fühlbar, wie seine faktische Distanz zu wirklichen politischen Kämpfen – ob in sozialen Bewegungen, in Interessenorganisationen oder in politischen Parteien. Zwar ist ihm das Problem bewusst, das der „krisenbedrohte Spätkapitalismus von heute“ (S.446) für die Menschheit darstellt. Er verfügt aber weder über die theoretischen Mittel, um dessen konkrete Widersprüche und Entwicklungstendenzen zu analysieren, noch über eine politische Theorie, mit der kämpfende Subjekte ihre Strategien artikulieren könnten.

Das sollte diesem durchaus nützlichen, vor allem auch sehr umfänglich Literatur zusammentragenden Buch und seinem Autor aber nicht vorgeworfen werden. Vielmehr ist es ein Vorwurf an diejenigen Traditionslinien kritischer Theorie, die entsprechende Analysen hätten produzieren können, aber sie bisher weder wirklich produziert, noch überzeugend vertreten haben. Vielleicht liegt der Hauptnutzen dieses Buches letztlich darin, diesen dringenden Bedarf noch einmal mit aller Schärfe deutlich gemacht zu haben.

Frieder Otto Wolf

Literatur: Gustavo Gutierrez: Theologie der Befreiung. München 1994 (1979). – Klaus Heinrich: Religionsphilosophie. Berlin 1999. – Alain Lipietz: Die große Transformation des 21. Jahrhunderts. Münster 2000. – Ernest Mandel: Der Spätkapitalismus. Frankfurt a.M. 1972. – Ralf Nemitz: Kinder und Erwachsene. Berlin 1996. – Rolf Schwendter: Zur Geschichte der Zukunft. Frankfurt a.M. 1982. – Ders.: Zur Zeitgeschichte der Zukunft. Frankfurt a.M. 1984.

Diesseitsreligion

Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur. Hans-Georg Soeffner zum 60. Geburtstag. Hg. von Anne Honer, Ronald Kurt u. Jo Reichertz. Konstanz: Univer-

sitätsverlag (UVK) 1999, 444 S., ISBN 3-87940-659-6, 68.- DM (Theorie u. Methode, 2)

Dieser Sammelband hält sich nicht am Definitionsproblem von Religion auf. Im Vorwort wird Diesseitsreligion als Ausdrucksform von Kultur begriffen, die zuvor „Weltfrömmigkeit“ gewesen sei, die ihrerseits die „Jenseitsreligion“ abgelöst habe. Gegenstände der Analyse sind Symbole und Rituale, die als Ausdruck von Nichtalltäglichem im Alltäglichen für die „Gemeinschaft der an eine Diesseitsreligion Gläubenden“ aufgefasst sind. Sinn und Sinnlichkeit müsse (re-)produziert und in der Kommunikation innerhalb der Gemeinschaft hergestellt werden. Damit haben die Autoren den funktionalistischen Religionsbegriff dem Band zu Grunde gelegt.

Diese Definition hat den Nachteil, dass nahezu alles als Religion interpretiert werden kann, denn die Mechanismen, die in Religionsgemeinschaften am Werke sind, sind es auch in anderen Gemeinschaften. So kann z.B. der Nationalsozialismus als religiös interpretiert werden wie auch der Sozialismus usw., dann eben als „politische Religion“.

Thomas Luckmann, ein Protagonist des funktionalistischen Religionsbegriffs, demonstriert die Relevanz des Politischen im Religiösen am Beispiel von Weihnachtsansprachen eines Bundespräsidenten (Unheilsschilderung, Unheilsprophezeiung und Ruf zur Umkehr). Er stellt sie in die Kontinuität der moralischen Predigten der christlichen Tradition.

Den Band eröffnet I. Srubar mit der Frage Woher kommt das 'Politische'? Im Anschluss an A. Schütz' Ansatz der Lebenswelt geht er dem Problem der Transzendenz im Raum des „vopolitisch Sozialen“ und der politischen Ordnungen der sozialen Realität nach. J. Raab und D. Tänzler exemplifizieren dies am Beispiel von Mussolini und Hitler (Das Charisma der Macht und die charismatische Herrschaft). Einem wenig beachteten Feld wenden sich U. Froschauer und M. Lueger zu, dem der Unternehmensberatung, deren Übereinstimmung in Struktur und Funktion mit der kirchlichen Seelsorge sie aufzeigen. Mit H. Essers Beitrag Die Konstitution des Sinns schließt der mit Symbolwelten überschriebene erste Teil ab.

Im zweiten Teil, Bilderwelten, ist Kunst als Religion und Sinndeutung Thema (A. Hahn, Kunst, Wahrnehmung und Sinndeutung; A. Keppler, Mediale Erfahrung, Kunsterfahrung, religiöse Erfahrung). Die Vermarktung von Religion in den Medien, etwa die



mediale Inszenierung von Papstbesuchen, wird von H. Knoblauch (Populäre Religion) als Popularisierungsprozess von Religion diagnostiziert. Auch die Hooligans kommen vor, wenn auch nur als Thema der Berichterstattung, gezeigt am Beispiel des Überfalls auf Daniel Nivel bei der WM 1998. Berichterstattung wird als Teil „der“ Diesseitsreligion dargestellt. Besonders interessant ist die Analyse der High-Tech-Sekte Heaven's Gate durch Th. S. Eberle (Millenniumsschritt durch die Himmelspforte). An ihr zeigt er Altbekanntes aus der Religionsgeschichte, den Glauben an den unmittelbar bevorstehenden Weltuntergang und die Rettung einer Elite – im Christentum unter dem Begriff der „Parusieerwartung“ abgehandelt.

Relevant waren dabei auf der Oberflächenebene nicht alte christliche Bilder, sondern solche aus Weltraumfilmen Hollywoods. So interessant die Darstellung der Sekte ist, die einen kollektiven Selbstmord beging, so bleibt die Frage, ob es sich hierbei nicht doch um eine Jenseitsreligion handelt. Ihre Mitglieder glaubten an andere Existenzformen als jenen der Gegenwart.

Im dritten Teil, Selbstbilder, wird Diesseitsreligion auf der Ebene des Individuellen analysiert. In ihrem Beitrag Religion und Identität, der dem „Wandel der semantischen Strukturen der Selbstthematization im Modernisierungsprozeß“ nachgeht, nehmen M. und H. Willems Goethes Schrift von 1771, Brief des Pastors *** an den neuen Pastor zu ***, zum Ausgangspunkt ihrer Analyse. Goethe setzt in dieser Schrift beim „Elend“ des Menschen, aus dem er „erlöst“ und von wo aus er zum „Heil“ geführt werden soll.

Die Autoren halten fest, dass die behauptete Bedürftigkeit des Individuums nach „Erlösung“ Goethe in die Nähe von Orthodoxie und Pietismus rückt. Er ist ein Gegenauflärer. Weiter zeigen die Autoren Goethes Rückgriff auf die Theologie Luthers. Bei ihm begründet und legitimiert „Erlösung“ sinnlich-irdische Individualität. Diese Erlösung geschieht entgegen kirchlicher Lehre nicht in Christus allein, sondern auch in den Sakramenten, zumal im Wort (Gottes). Damit ist „Heil“ sinnlich, d.h. mit Körper und Seele, erfahrbar.

Goethe konzentriert das auf die für kurze Momente erfahrbare Übereinstimmung mit dem Göttlichen und begreift so die Individualität als göttlich, wodurch es seine Legitimation erhält. Folgerichtig

wird bei Goethe das individuelle Gefühl zum einzigen Garanten der Wahrheit, das Soziale geht verloren und ist sogar das Wahrheitsferne. Das bedeutet, dass die Außenleitung durch soziale Ordnungsmuster, durch gegengöttliche Instanzen, als irrelevant für das Individuum verstanden werden. In dem Goethe Individualität in Distanz zu sozialen Bezügen interpretiert, vollzieht er bezüglich der Thematisierung des Selbst den Strukturwandel vom Kirchentum weg. Die Erlösung aus der sozialen Isolierung, dem „Elend“, geschieht nicht mehr in Christus und in kirchlichen Sakramenten, sondern in der Natur, der Kunst und der Liebe, womit die Grenzen zur Religion aufgehoben sind.

Dieser Aufsatz beleuchtet die Gesamtkonzeption des Buches, denn es zeigt an einem historischen Beispiel den Ablösungsprozess von der Jenseitsreligion zur Weltfrömmigkeit des 19. Jahrhunderts und deutet die Selbstvergewisserungs- und Selbstinszenierungskonzepte unserer Gegenwart an.

Die anschließenden Beiträge befassen sich dann auch mit der Frage der Individualisierung des Glaubens (R. Hitzler), wo es um das Phänomen heutiger „Bastelexistenzen“ geht, also um Menschen, die sich aus den verschiedensten religiösen und weltanschaulichen Symbolwelten ihre je eigene Religion basteln, und mit Selbstfindungsliteratur für chronisch Erkrankte, wie z.B. für Patienten mit Multipler Sklerose.

B. Schnettler befasst sich mit modernen Propheten und Apokalyptikern. Verschiedenen Aspekten des Heroismus widmen sich K. Ronald (Heilswege heroischer Individuen) und B. Giesen (Die Aura des Helden). Ersterer kommentiert abendländische Individualitätstypen wie Sokrates, Abaelard, Leonardo und Luther, letzterer thematisiert die Darstellung und Repräsentation von Kriegerdenkmälern.

Den einzelnen Autoren gelingt es unterschiedlich gut, den Bezug ihres Gegenstandes zur Religion herzustellen. Man muss den Ansatz des Buches akzeptieren, der das Bedürfnis des Einzelmenschen zum Ausgangspunkt (anthropozentrischer Ansatz, Funktionalismus) nimmt und nicht eine Metaphysik oder Ideologie (materieller Religionsbegriff). Auffallend ist der Rückgriff auf protestantische Theologie und Literatur. An wissenschaftlicher Literatur ist meist liberalprotestantische zu Rate gezogen worden, einschlägige religionswissenschaftliche und religionskritische Literatur fehlt nahezu komplett.



Wie schon bei Fürstenbergs Konzept der Sozialreligion (siehe *humanismus aktuell*, H. 6) handelt es sich hier um einen Beitrag des Kulturprotestantismus. Diesseitsreligion ist gewissermaßen eine Fortführung des Kulturprotestantismus. Eine Problematisierung des Religionsbegriffs wäre hilfreich gewesen. Dennoch bietet der Band viele Facetten heutiger Kultur und Religion und versucht Bezüge zu Traditionen herzustellen, die vielfach nicht gesehen werden.

Ulrich Nanko

Alain Cabantous:

Geschichte der Blasphemie

Aus dem Französischen von Bernd Wilczek. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger 1999, 304 S., ISBN 3-7400-1105-X, 58,00 DM (Originaltitel: *Histoire du blasphème en Occident*)

Der Autor ist Professor für Geschichte der Neuzeit an der Pariser Sorbonne. Über seine Forschungen zur maritimen Welt im 17. und 18. Jahrhundert stieß er darauf, dass in den Marinen europäischer Länder Blasphemie, die Gotteslästerung, stark verbreitet war. Die geltenden Disziplinarbestimmungen verboten derartige Bemerkungen und sahen Maßnahmen zu deren Unterdrückung vor. Die in diesen Bereichen offensichtlich besonders häufig auftretenden verbalen Entgleisungen führt er auf die sehr spannungsgeladenen Beziehungen als Folge der engen Welt zurück, in der Seeleute zu leben hatten. So wirkte jede provokative Gotteslästerung, jeder Fluch als Ventil zum Abbau aufgestauter Spannungen.

Diesem Verhalten lag in der Regel blasphemisches Denken zugrunde, gleichbedeutend mit einem Verzicht auf göttlichen Segen. Darauf aber fühlten sich die Leitungen europäischer Kriegs- und Handelsschiffe besonders angewiesen. Deshalb bemühten sie sich, gegen derartige Vergehen bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts mit exemplarischen Strafen anzugehen. Aber auch unter anderen Berufsgruppen und Schichten der Bevölkerung war blasphemisches Denken nachweisbar. Besonders häufig wurden derartige Entgleisungen von Fuhrleuten und Arbeitern, aber auch von Soldaten überliefert.

Auch die oberen Schichten bis hin zu Geistlichen wurden der Blasphemie bezichtigt. Relativ häufig kam sie an öffentlichen Orten wie Straße, Platz, Werkstatt und besonders im Wirtshaus vor. Letzteres nahm als öffentlicher Raum eine Sonderstellung ein. Dort wurde dieses Laster am häufigsten begangen.

Der Autor versteht Blasphemie als Bestandteil jeder Art gesellschaftlicher Organisation, die sich auf die Bezugnahme zu einem Heiligen gründet, sich hierdurch legitimiert sieht. Dieses Heilige wird sowohl für die Ordnung der Welt als auch für deren Verständnis als unerlässlich verstanden. Die Auseinandersetzung mit jeder Form unwürdiger, das Heilige verletzenden Ausdrucksweise ist mithin in Wahrheit eine Auseinandersetzung um das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Obrigkeit. Und dieser sich über mehrere Jahrhunderte hinziehende, fortlaufend Wandel unterworfenen Prozess ist Gegenstand der in diesem Buch vorgelegten Untersuchungsergebnisse.

In sechs Kapitel gegliedert werden diese Entwicklungen mit jeweils anderer Schwerpunktsetzung vorgestellt. Im ersten Kapitel wird die Blasphemie aus der Sicht kirchlicher Dominanz als immerwährende Sünde dargestellt. Diese Sichtweise zeigt sich nicht nur in der über Zeiten herrschenden katholischen Kirche, auch die aus der Reformation hervorgegangenen protestantischen Kirchen bringen ihr Selbstverständnis ein. Das zweite Kapitel untersucht die Rolle der politischen Obrigkeiten, insbesondere der Fürsten in ihrem Umgang mit diesem Vergehen. Hier werden durchaus auch einander unterscheidende Auffassungen erkennbar. Das dritte Kapitel widmet sich den blasphemischen Gesellschaften, also dem Leben der Mehrheit der Menschen. Schließlich werden im vierten Kapitel die Wandlungen des Gegenstandes in der Sicht der Geistlichen vorgestellt, hierbei finden auch die Positionen der Juristen Beachtung. Die beiden abschließenden Kapitel stellen althergebrachte wie auch neu herangereifte Positionen vor. Dabei findet auch das Verständnis von Atheismus und Freidenkerei bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts hinein Beachtung. Zwar greift der Autor vor allem auf Dokumente aus Frankreich zurück, er findet aber immer wieder die Sicht auf benachbarte Länder. Darauf verweist bereits der französischsprachige Titel des Buches. Hier ist vom Abendland – Occidente – die Rede. Den Schlußbemerkungen folgen als Anhang ausgewählte Doku-



mente sowie mehr als vierzig Seiten Anmerkungen, ein ausführliches Literaturverzeichnis und ein Personenregister.

Bei seinen Studien stellte Cabantous unter anderem fest, dass bislang in vorliegenden historischen Untersuchungen auf zweierlei Weise auf das Phänomen der Blasphemie reagiert worden war. Zumeist wurde ihr keine Beachtung geschenkt. Mitunter aber wurde sie als „Gegebenheit“ registriert. Ohne nach dem ihr innewohnenden Sinn zu fragen. Das wird beispielsweise am Umgang mit darauf bezogenen administrativen Bestimmungen deutlich. Der Autor geht bewusst darüber hinaus, weil er diese Vorgehensweise als Mangel erkannte. Seine historische Betrachtungsweise erweitert er durch soziologische, theologische, juristische, aber auch durch sprachwissenschaftliche Fragestellungen. Damit bedient er sich der Untersuchungsweise der vor etwa drei Jahrzehnten in Frankreich herausgebildeten „Mentalitätsforschung“, die zu bemerkenswerten Arbeitsergebnissen kam. Verwiesen sei auf Werke eines der Begründer dieser Arbeitsweise: Philipp Ariés. Mit seinen Büchern *Geschichte des Todes*, den jeweils fünfbändigen Untersuchungen *Geschichte der Kindheit* oder *Geschichte des privaten Lebens* setzte er Maßstäbe. In die Reihe dieser Autoren gehört auch Georges Minois mit seiner *Geschichte des Selbstmords*. Cabantous zählt ebenfalls zu dieser Gruppe.

Es liegt damit ein lesenswertes Buch zu entscheidenden Wandlungen in der abendländischen Denkweise vor. Es war gewiss nicht leicht, den Text des Autors, stets durchsetzt mit Auszügen aus überkommenen Dokumenten, in die deutsche Sprache zu übertragen. Sorgsames Korrekturlesen der Übersetzung vor ihrer Drucklegung hätte dazu beigetragen, störende Wortwiederholungen zu vermeiden. Sie sollen am Beispiel eines Satzes von S.129 angedeutet werden: „In vielen Fällen sind die Klage und die Denunziation im Verbund mit der Anhörung von Zeugen die einzige zur Verfügung stehende Quelle für einen Fall.“

Wolfgang Kaul

Carsten Wippermann: *Religion, Identität und Lebensführung*

Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Leverkusen: Leske + Budrich 1998, 415 S., ISBN 3-8100-2150-4, 68.-DM

Ausgehend von einer Analyse von Strukturprinzipien sozialer und psychischer Systeme, sowie der Festschreibung des Identitätsbegriffes, diskutiert der Autor, unter Zugrundelegung einer Arbeitsdefinition von Religion, religiöses bzw. weltanschauliches Verhalten. Bestimmte Typologisierungen werden vorgestellt. Sie sind empirisches Ergebnis einer Befragung von 3275 Personen im Alter zwischen 13 und 29 Jahren im Jahr 1996 im gesamten Bundesgebiet.

In den einzelnen Kapiteln werden wissenschaftliche Konzepte verschiedener Autoren besprochen und zum Teil einer Kritik unterzogen. Auffallend ist, dass der Autor besondere Mühe aufwendet, die „Systemtheoretische Rekonstruktion von Identität“ von Schimank in Frage zu stellen. Schimank vertrete einen „Reflexiven Subjektivismus“, der die „Selbstreferentialität“ der „Fremdreferentialität“ vorzieht und „Lernbereitschaft statt Gottgefälligkeit“ fordert.

Wippermann favorisiert das Gesellschaftsmodell der „Kommunitarier“ nach Bellah. Das Selbst, das Gute und die Gemeinschaft stehen nach dem Bild eines gleichschenkligen Dreiecks in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis. Während das Gesellschaftsmodell der funktionalen Differenzierung nicht stabile und gelingende Identitätsbildung erklären kann, gehen die Kommunitarier, nach Wippermann, implizit vom Modell der Interpenetration aus, das jedoch keinen systematischen Eingang in die Identitätstheorie gefunden hat. (Die Modelle sind in dem Buch besprochen.)

Entsprechend durchzieht das Buch die Annahme, Identitätsfindung wäre nur in einer „definitiven Selbstbeschreibung“ und durch das Festlegen auf Ziele, Werte und Überzeugungen möglich oder wünschenswert. Obwohl der Autor empirisch feststellt, dass wir bezüglich einer religiösen oder weltanschaulichen Ausrichtung in einer „Multioptionsgesellschaft“ leben, in der sich jeder seinen „Religionscocktail“ selber mixen kann, kommt das Konzept einer prinzipiellen Offenheit der Identitätsfindung, die sich z.B. durch Annahme einer besseren Argu-



mentation von einer Minute zur anderen ändern kann, nicht vor. Dafür jedoch die „Gefahr des Abwägens“ in einer „diffusen Identität“, durch die das Individuum in eine „Dauerkrise“ geraten kann. Ebenso ist der Verlust des Werthorizonts eine „Identitätskrise“ und nicht z.B. die Freiheit, sich neu zu orientieren.

Für den empirischen Teil des Buches wird der Arbeitsbegriff Religion definiert „als spezifische Form der Bewältigung von Kontingenzerfahrungen“. Kontingenz wird verstanden als „die Erfahrung einer nicht mehr selbstverständlichen Wirklichkeit“. „Ob etwas als Kontingenz erfahren wird, hängt von der Disposition des einzelnen ab, von seiner Weltanschauung und seiner Erwartungshaltung“. Es wird nicht differenziert, wie die „Erfahrung der nicht mehr selbstverständlichen Wirklichkeit“ vom Individuum verarbeitet wird, z.B. spirituell, transzendent oder überhaupt nicht bzw. offen gelassen wird. Es wird unterstellt, dass jeder Kontingenzerfahrungen bzw. Kontingenzprobleme hat. Inwiefern sie sich von reinen existenzphilosophischen oder existentiellen Fragestellungen unterscheiden, bleibt unklar. Ein Gespräch, in dem Ängste und Unsicherheiten mitgeteilt werden, kann, muss aber nicht religiös sein und es ist keine Gefahr, sich „in abstruse weltanschauliche Konstrukte zu versteigen“ oder „religiöse Semantiken aus seinem Kopf und Alltag zu verdrängen“, wenn sich das Subjekt dabei wohlfühlt.

Wippermann möchte den einzelnen zur Teilnahme am kommunikativen Austausch über Weltanschauung verpflichten und ihn somit vor einer „weltanschaulichen Isolierung“ bewahren. Durch die Ausbremsung der „Autonomie des Individuums“ wird die Übersteigerung, nämlich die „Sakralisierung des Individuums“ verhindert. Darin spiegelt sich anscheinend eine Kontingenzerfahrung wieder, für die vielleicht nur der Autor eine Disposition hat.

Das Buch ist kein wissenschaftliches Buch, wenn Wissenschaftlichkeit Objektivität zum Ausdruck bringen soll. Es ist ein Buch mit wissenschaftlichen Inhalten und starker Tendenz zum christlichen Protestantismus amerikanischer Prägung, bis hin zu der Behauptung, dass sich auch Anhänger anderer Weltanschauungen mit dieser christlich geprägten amerikanischen „Zivilreligion“ identifizieren können,

sowie der Verharmlosung des christlichen Fundamentalismus (u.a. weil die Christen ihre „Religiosität innerhalb und mit der Moderne“ leben.)

Den Terminus „Säkularisierung“ will Wippermann von seinen individualisierenden und anti-religiösen Konnotationen befreien, indem er ihm „Zivilreligion“ als „bürgerliches Glaubensbekenntnis“ zuweist und einer „Erlösungsreligion“ als Ergänzung zur Seite stellt. Das wäre dann das kommunitarische Dreieck mit einem Auge in der Mitte ... vielleicht auch Pyramid Power.

Egbert Nass

Religion ist keine Privatsache

Hg. von Wolfgang Thierse. Düsseldorf: Patmos Verlag 2000, 343 S., ISBN 3-491-72430-9, 39.80 DM

Der Titel des von Wolfgang Thierse herausgegebenen Bandes wurde sicherlich absichtlich provokativ gewählt. Nur ein Beitrag von insgesamt dreißig setzt sich nämlich explizit mit der Frage des Verhältnisses von privater Religiosität und Politik auseinander. Die anderen Beiträge von namhaften sozialdemokratischen Autoren beschäftigen sich hingegen mit verschiedenen Aspekten des Verhältnisses von Katholizismus und Sozialdemokratie.

Wie kritisch dieses Verhältnis historisch war, verdeutlicht August Bebels Ausspruch, „Christentum und Sozialismus stehen sich gegenüber wie Feuer und Wasser“. Aber auch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts blieb die Beziehung von Sozialdemokratie und katholischer Kirche wechselseitig gespannt. Letztere stand eher den sogenannten „C-Parteien“ nahe. So intervenierten beispielsweise noch 1980 die katholischen Bischöfe mit einem Hirtenbrief im Bundestagswahlkampf zugunsten von Franz-Joseph Strauß.

Bis heute versteht sich die katholische Kirche auch als eine politische Kraft. Immer wieder mischt sie sich in politische Fragen ein, wie beispielsweise beim § 218, der Scheidungs- und Familiengesetzgebung oder beim Streit um das sogenannte Kruzifixurteil. Dabei vertritt sie jedoch nicht ausschließlich konservative Positionen. So finden sich beispiels-



weise in einigen Sozialenzykliken auch sehr deutliche Worte zur Problematik der Armutsentwicklung in Deutschland und der sogenannten dritten Welt. In diesen Fragen gibt es durchaus „Schnittmengen“ mit Positionen der Sozialdemokratie.

Dass es in anderen politischen Fragen, insbesondere beim § 218, durchaus heftige Meinungsverschiedenheiten zwischen der Sozialdemokratie und den Positionen der katholischen Kirche gab und auch heute noch gibt, macht beispielsweise der ehemalige Justizminister Hans-Jochen Vogel in seinem Beitrag deutlich. Trotz dieser Differenzen hat sich das Verhältnis in den letzten dreißig Jahren wesentlich entspannt.

Exemplarisch wird dies in dem autobiographischen Beitrag von Georg Leber. Dieser berichtet, wie stabil die katholischen und protestantischen Milieus nach dem Krieg in jener Westerwaldgemeinde waren, in der er aufwuchs. Als er Anfang der fünfziger Jahre als bekannter Gewerkschafter zum SPD-Vorsitzenden von Limburg gewählt wurde, musste sich seine Mutter bei der Beichte im Limburger Dom von ihrem Beichtvater Vorwürfe bezüglich ihres Sohnes anhören: „Sie müsse damit rechnen, dass sie am Ende ihres Lebens, wenn sie vor dem göttlichen Richterstuhl stünde, wegen ihres Sohnes einiges gefragt würde.“ (S.32)

Heute haben sich diese starren Milieus aufgelöst. Auf verschiedenen Ebenen sind Katholiken und Sozialdemokraten aufeinander zugegangen. Bei den Katholiken wurden diese Schritte durch die Einsicht begleitet, dass auf Dauer die Fixierung auf nur eine politische Kraft problematisch werden würde. Von Seiten der SPD hingegen wurde eine Bewegung in Richtung Katholizismus durch die Erkenntnis getragen, dass die Sozialdemokratie nicht Mehrheiten in der Gesellschaft gewinnen könne, ohne wenigstens auch Teile des katholischen Milieus für sich zu gewinnen. Die Auflösung ehemals festgefügtter Milieus durch die Entwicklungen der Moderne, begünstigten diesen Prozess zusätzlich.

Einher mit diesen Tendenzen ging eine starke beidseitige Entideologisierung. Während die Sozialdemokratie mit dem Godesberger Programm vom Marxismus abrückte, machten sich seit den siebziger Jahren auch bei der katholischen Kirche Reformbestrebungen bemerkbar. Dies führte freilich zu

Problemen, die immer wieder in den Beiträgen des Bandes deutlich werden. Denn letztlich vermag niemand mehr genau zu sagen, was spezifisch katholisch oder sozialdemokratisch ist. Nicht wenige Passagen haben so den Charakter von Rückzugsgefechten, mit denen sich der Katholizismus vor der Moderne retten will. In diesem Sinne sind Äußerungen über „gottgegebene Menschenrechte“ (S.108) etc. zu interpretieren.

Die größte Peinlichkeit des Bandes stellt jedoch der Aufsatz des jetzigen Verteidigungsministers Rudolf Scharping dar. Dieser fordert beispielsweise in seinem Aufsatz Zur Friedenverantwortung der Sozialdemokratie die Senkung der Rüstungsausgaben. (S.339) In der Realität betreibt Scharping jedoch genau das Gegenteil, nämlich die Stabilisierung und sukzessive Erhöhung des Wehretats. Auch die Rüstungsexporte haben sich unter der rot-grünen Bundesregierung auf nie da gewesene Dimensionen erhöht. Wenn Scharping angesichts des von ihm mitgetragenen völkerrechtswidrigen Angriffskriegs der NATO gegen Jugoslawien sagt, „nicht das Recht des Stärkeren darf sich durchsetzen, sondern die Stärke des Rechts“ (S.336), so wünscht man sich als Atheist, dass angesichts solcher Heuchelei beim nächsten Kirchenbesuch des Verteidigungsministers der geschnitzte Nazarener von der Latte springt.

Zusammenfassend lässt sich über den vorliegenden Band sagen, dass er trotz seines unglücklichen Titels durchaus interessante Informationen über das Verhältnis von katholischer Kirche und Sozialdemokratischer Partei und ihren oft hochrangigen Vertretern liefert. Er verdeutlicht, wie stark der Einfluss der katholischen Kirche in der SPD inzwischen ist.

Olaf Schäfer

Deutscher Islam – Islam in Deutschland

Hg. von Tilman Hannemann und Peter Meier-Hüsing.
Marburg: diagonal-Verlag 2000, 200 S., ISBN
3-927165-61-1, 29.80 DM

Schätzungsweise 2,7 Millionen Muslime leben in Deutschland. Sie sind in rund 1.200 Moscheegemeinden organisiert. Zumindest in den Ballungsräu-



men Westdeutschlands sind Muslime längst keine zu vernachlässigende Minorität mehr – in einigen Stadtteilen bilden an den dortigen Schulen muslimische Schüler bereits die Mehrheit.

Dennoch ist das Wissen der deutschen Mehrheitsbevölkerung über ihre muslimischen Nachbarn äußerst gering. Der Islam ist immer noch eine „Terra incognita“ (S.7) und die deutsche Gesellschaft tut sich schwer damit, die neuen Fakten anzuerkennen. Insbesondere Politik, Verwaltungen und pädagogische Einrichtungen haben ganz praktische Probleme mit der Anwesenheit des Islam. Soll es beispielsweise einen islamischen Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen geben, darf der Muezzin per Megafon mit seinem Gebetsruf die Ruhe der nicht-muslimischen Nachbarschaft stören oder kann eine Muslimin, die sich weigert, das Kopftuch abzulegen, Lehrerin bzw. Beamtin werden und warum wird der Islam den christlichen Großkirchen nicht gleichgestellt? Dieses alles sind Fragen, die im Interesse eines funktionierenden Gemeinwesens geregelt werden müssen.

Aber auch innerhalb des Islam gibt es die Diskussion, inwieweit der Islam sich an den äußeren Lebensverhältnissen der Gläubigen orientieren soll. Gelingt es der dritten Generation der Einwanderer muslimischen Glaubens einen Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden (S.25) und wie sieht dieser Ort aus? Gibt es so etwas wie einen „deutschen“ oder gar „europäischen“ Islam oder verstehen sich die hier lebenden Muslime eher als eine Religionsgemeinschaft im „Exil“? Solche Fragen machen deutlich, dass sowohl die Identität der Muslime in Europa, als auch die europäische Identität selbst vor dramatischen Veränderungen stehen. (S.90)

Um sich über solche Fragen auszutauschen, fand 1997 die 1. Bremer Islamwoche statt. In dieser Veranstaltung, die unter der Schirmherrschaft des Bremer Bürgermeisters stand, wurde versucht, die Vertreter unterschiedlichster Richtungen des Islam mit Vertretern aus Politik, Wissenschaft, den Kirchen und Atheisten (S.11) an einen Tisch zu bringen. Zu betonen ist dabei, dass die große Gruppe der Aleviten sich weigerte, an diesem Treffen teilzunehmen. (S.30) Dies ist insbesondere von Interesse, weil gerade diese Gruppe, der etwa ein Viertel der türkischstämmigen Einwanderer angehören, durch ihre laizistische und auf den Menschen orientierte Weltanschauung für Humanisten am ehesten Ansprechpartner für einen

Dialog sein könnte. In der Planungsgruppe für diese Islamwoche befanden sich außerdem auch keine Vertreter der muslimischen Frauen. Dafür nahmen die vom Verfassungsschutz als extremistisch eingeschätzte Gruppen um Milli Görüs an dem Treffen teil!

Die im vorliegenden Band befindlichen Beiträge stammen von hochkarätigen – aber zum Teil auch umschrittenen – Teilnehmern dieser Konferenz wie beispielsweise Annemarie Schimmel, Udo Steinbach, Beyza Bilgin und Muhammad Salim Abdullah.

In den sehr unterschiedlichen Beiträgen werden im wesentlichen die oben genannten Probleme offen und kontrovers angesprochen. So zeigt Steinbach in seinem Beitrag im wesentlichen die Probleme auf, die der Integration des Islam im Weg stehen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „Integration des eigentlich nicht Integrierbaren“ (S.91), was er aber im positiven Sinne als eine Herausforderung an unsere Gesellschaft formuliert. Solange sich beispielsweise die doch sehr heterogenen muslimischen Gemeinden nicht auf einen Dachverband einigten, sei eine Gleichstellung mit Kirchen schlicht nicht möglich. (S.97) Bedauerlicherweise spricht auch Steinbach von der „deutschen Leitkultur“ (S.103), einem Begriff, der von dem arabischstämmigen Islamexperten Bassam Tibi eingeführt wurde und den Steinbach offensichtlich unkritisch übernommen hat.

Andere Beiträge, wie der von Schimmel, beschäftigen sich mit Einflüssen der islamischen Kultur auf das Abendland. Dieser Beitrag liefert zwar eine Fülle historischer Fakten und Anekdoten, geht jedoch sehr unkritisch mit dem Islam um.

Ähnliches gilt für den Beitrag Saleh über das islamische Wirtschafts- und Kreditwesen. So ist den Muslimen das Nehmen von Zins verboten. Da aber eine kapitalistische Wirtschaft ohne ein funktionierendes Kreditwesen nicht denkbar ist, haben findige Ökonomen Geschäftsmodelle entwickelt, die den Zins vermeiden sollen. Solche Modelle nennen sich „Musharaka“, „Mudharraba“ (S.168) oder „Morabaha“ und dienen dazu, die ohnehin verschleierte Kapitalverhältnisse um einige neue Varianten zu bereichern.

Der Beitrag der in Ankara lehrenden Islamwissenschaftlerin Beyza Bilgin macht die besondere Schwierigkeit deutlich, klar auszusprechen und zu kritisieren, was am Islam problematisch ist. Zwar



stellt sie ganz klar die Unterdrückung der Frauen im Islam fest, gibt jedoch den Frauen selbst eine Mitschuld daran. (S.143) Angesichts der patriarchalen Strukturen in vielen islamischen Gesellschaften und Familien, ist eine solche Aussage sicherlich nicht unproblematisch.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beiträge des Bandes sehr informativ sind und verschiedene Aspekte des Islams in Deutschland beleuchten. Dennoch sollten die Beiträge kritisch dahingehend befragt werden, inwieweit die in ihnen enthaltenen Aussagen wirklich auf einen weltoffenen, menschlichen und laizistischen Islam orientieren, oder ob vielmehr vorhandene religiös begründete Regression und Repression nur verschleiert werden soll.

Der Dialog mit dem Islam in Europa hat gerade erst neu begonnen. Der vorliegende Band kann als Dokumentation der schwierigen ersten Schritte bezeichnet werden.

Olaf Schäfer

Michael Sachs:

Verfassungsrecht II Grundrechte

Berlin, Heidelberg u.a.: Springer Verlag 2000, 609 S., ISBN 3-540-66859-4, 42,- DM (Springer-Lehrbuch)

Ein neues juristisches Lehrbuch in einer solchen Zeitschrift anzuzeigen, bedarf der Erläuterung. Staatsbürger, die die öffentlichen Angelegenheiten interessiert verfolgen, stoßen immer wieder auf Rechtsfragen, mit denen sie ohne fachkundige Hilfe schlecht umgehen können. Presseberichte strotzen oft nur so von falschen und schiefen rechtlichen Informationen. Zu diesen Problemfeldern gehören die Grundrechte, die ja auch einen erheblichen Teil der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts mit seinen jetzt schon über hundert amtlichen Bänden ausmachen. Sie konstituieren die Bundesrepublik in Theorie und Praxis entscheidend. Wer hierzu Grundkenntnisse hat und über ein geeignetes Nachschlagewerk verfügt, ist Anderen voraus.

Ein Problem ist dabei, dass für juristische Laien gedachte Einführungen meist zu grobschlächtig

ausfallen, Probleme durch platte und somit falsche Behauptungen verschleiern und zwangsläufig undifferenzierte, ja schlicht irrgen Vorstellungen produzieren. Aus der Fülle der verfassungsrechtlichen Lehrbücher und Grundrisse das richtige Buch zu finden, ist schon für Rechtsstudenten ein Problem, zumal die Grundrechte dabei oft etwas zu kurz kommen.

Angesichts dieser Sachlage soll schon hier gesagt werden, dass dem Düsseldorfer Ordinarius Michael Sachs mit seinem speziellen großen Grundrechtslehrbuch aus einer Hand ein beachtliches Werk gelungen ist. Einerseits geht es sicher zum Teil selbst über das weit hinaus, was Jurastudenten zum Examen wissen müssen. Andererseits weist Sachs zu Recht darauf hin, dass gerade in der komplexen Grundrechtsmaterie eine Trennung für Anfänger- und Fortgeschrittenenfragen kaum durchführbar ist.

Das Buch ist aber so geschrieben, dass man mit ihm auch ohne (verfassungs)juristische Vorkenntnisse sinnvoll arbeiten kann. Sachs kommt es gerade darauf an, grundlegende Strukturen der Materie verständlich zu machen. Daher sind die allgemeinen Grundrechtslehren kompakt in einem 1. Teil zusammengefasst, auf dem dann der 2. Teil mit Darstellung der einzelnen Grundrechte aufbaut.

Zu dem 169 Seiten umfassenden 1. Teil gehört auch ein ganz knapper, aber gleichwohl nützlicher historischer Abriss. Kapitel A 2 gibt einen konzentrierten und strukturierten Überblick über Art und Zahl der Grundrechte, grundrechtsgleichen und grundrechtsähnlichen Rechte und geht auf Fragen landesverfassungsrechtlicher Grundrechte und ihr Verhältnis zum Grundgesetz (GG) ein. Auch die übernationalen Rechtsebenen werden berücksichtigt. Die weiteren Abschnitte des 1. Teils befassen sich u.a. mit dem Geltungsbereich der Grundrechte, mit ihrer Einteilung nach allgemeinen Kriterien, den verschiedenen Grundrechtstheorien, den objektiven und subjektiven Aspekten der Grundrechte, ihrer Drittwirkung, Fragen des Grundrechts-tatbestands, des Eingriffsbegriffs und den zahlreichen Problemen der Grundrechtsbegrenzung. In dem umfangreicheren Teil 2 werden die einzelnen Grundrechtsartikel mit ihren jeweils verschiedenen Einzelgrundrechten in der Chronologie der Artikel des GG systematisch abgehandelt.



Für Leser dieser Zeitschrift besonders interessant dürften die leider nur knappen Ausführungen zu Art. 4 GG sein, die ohne Kriegsdienstverweigerung und das völlig eigenständige Grundrecht der Gewissensfreiheit, betreffend also die „Religionsfreiheit“, nur 16 Seiten umfassen und dabei auch ergänzende individual- und kollektivrechtliche Aspekte der „Kirchenartikel“ (Art. 140 GG i.V.m. Art. 136 ff. Weimarer Verfassung) einbeziehen. Konkret behandelt werden etwa Fragen der Einschränkung der mit der herrschenden Meinung als einheitliches Grundrecht verstandenen „Religionsfreiheit“, obwohl doch textlich durchaus sinnvoll zwischen Glaubensfreiheit (als Schutz des Innenlebens), Bekenntnisfreiheit (religiös-weltanschauliche Meinungsäußerung) und Freiheit der Religionsausübung unterschieden wird (problematisch, ungeklärt).

Die Darstellung geht etwa auf die Frage der staatlichen Warnungen vor Vereinigungen ein und betont zu Recht, beim Kreuz im Klassenzimmer gehe es nicht um einen Konflikt zwischen dem positiven und negativen Aspekt der Religionsfreiheit. Das traditionell umfassende Verständnis der Religionsausübungsfreiheit mit seinen oft fragwürdigen Konsequenzen im Sozialbereich beispielsweise wird nicht problematisiert, auch manche aktuelle Fragen wie die Zulässigkeit des Muezzinrufs und islamischen Kopftuchs in der Schule werden nur angesprochen oder gar nicht erwähnt.

Der Text ist grundrechtssystematisch aufgebaut und informativ, vermag aber angesichts seiner Kürze einerseits, der Komplexität des Religionsverfassungsrechts mit seiner Fülle an Grundsatzproblemen, Einzelaspekten und praktisch bedeutsamen Beispielen andererseits, den speziell Interessierten nicht recht zu befriedigen: eine wegen der nicht leichten Zugänglichkeit der Großkommentare zum GG (regelmäßig nur in Präsenzbibliotheken) schwierige Situation.

Diese kritischen Anmerkungen zur Darstellung der m.E. insgesamt immer noch nicht ausreichend erforschten Strukturen und des Gehalts des Grundrechts der „Religionsfreiheit“ (Sammelbegriff) sollen aber nicht die großen Verdienste gerade dieses Lehrbuchs überdecken: Wer etwa Näheres und Präzises zur Menschenwürde oder zur Meinungsfreiheit erfahren will, ist mit diesem Lehrbuch vorzüglich bedient, und die brillante Erörterung der Gleichheits-

rechte wird nicht leicht übertroffen werden können.

Fazit: Auch ein 600-seitiger Band über Grundrechte kann nur einen Teil der Probleme behandeln. Unter dieser Prämisse handelt es sich um ein gelungenes Buch, das mehr als nur eine Einführung auf hohem Niveau darstellt. Dieses bislang auch umfangreichste Grundrechtslehrbuch enthält – bei meist knappen, aber ausreichenden Hinweisen auf Rechtsprechung und weiterführende Literatur – hilfreiche Zusammenfassungen sowie umfangreiche Entscheidungsregister: chronologisch geordnet und mit Kurzbezeichnung sowie Stichwortregister versehen. Ein gutes Sachregister rundet den zudem besonders preisgünstigen und benutzerfreundlichen Band ab. Wer sich nicht speziell für religionsrechtliche Fragen, sondern für die Gesamtmaterie interessiert, ist mit ihm auch als Nichtjurist bestens bedient. Zur Ergänzung sei der ausgezeichnete und auch preislich noch akzeptable GG-Kommentar von Jarass u. Pieroth, 5. Aufl., München 2000, empfohlen.

Gerhard Czermak

Bernd Jeand'Heur u. Stefan Koriath: Grundzüge des Staatskirchenrechts
Stuttgart u.a.: Richard Boorberg Verlag 2000, 291 S., ISBN 3-415-02695-7, 44.- DM

Bisher herrscht in diesem Rechtsgebiet ein kirchenzentriertes Denken vor, und fast nur kirchennahe Autoren haben sich mit ihm befasst, meist mit mehr oder weniger kirchenfreundlicher Tendenz. Zur 3. Aufl. 1996 des bisher einzigen Lehrbuchs Staatskirchenrecht von Axel Frhr. v. Campenhausen, dem Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der EKD, stellte der bekannte Kritiker Ludwig Renck fest, es schreibe lediglich traditionelles, institutionell geprägtes Staatskirchenrecht fort. Demgegenüber stellt das neue Lehrbuch eine echte Alternative dar. Es basiert wesentlich auf Vorarbeiten des früh verstorbenen Rostocker Professors Jeand'Heur und wurde vom



nunmehr in München lehrenden Ordinarius für Öffentliches Recht und Kirchenrecht, Stefan Koriath, fertiggestellt.

Was bei der ersten Durchsicht sofort auffällt, ist die erfreulich unideologische Bearbeitung dieser besonders ideologiefälligen Materie und das besondere Interesse an rechtsdogmatischen Fragen. Dieser Wesenszug des Buches wird schon in seiner Einleitung deutlich. Dort wird auch klargestellt, das Staatskirchenrecht umfasse alle Materien, in denen Religiöses Gegenstand der staatlichen Rechtsordnung ist. In diesem Sinne, heißt es, „ist Staatskirchenrecht Religions(verfassungs)recht“. Damit wird dem traditionellen Buchtitel sein atmosphärisch-kirchenzentrierter Charakter, der ihm zunächst anhaftet, wieder genommen.

Das Werk, das mehr bietet als nur „Grundzüge“, mag in mancher Hinsicht noch keine „endgültige“ Gestalt gefunden haben. Immerhin fehlt das umfangreiche Thema „Arbeitsrecht in kirchlichen Einrichtungen“ so gut wie vollständig, ebenso eine nähere Darstellung der Gewissensfreiheit. Ansonsten sind freilich, in unterschiedlicher Intensität, nahezu alle Themen abgehandelt bzw. angesprochen, von denen man das auch in einem Kurzlehrbuch billigerweise erwarten darf. Wenn demgegenüber z.B. das Religionsstrafrecht, der kirchliche Datenschutz, das Medienrecht und der Denkmalschutz nicht gestreift werden, so ist das bei einem solchen Buch Geschmackssache und kein Mangel.

Das Buch ist in sechs Teile gegliedert: 1) die historische Entwicklung des Staat-Kirche-Verhältnisses; 2) Rechtsquellen und juristische Methode; 3) staatskirchenrechtliche Grundentscheidungen; 4) Vertragsstaatskirchenrecht und gemeinsame Angelegenheiten; 5) weitere Beziehungsfelder (Staatsleistungen, Vermögen, Rechtsweg, Justizgewährung); 6) europäische Entwicklung.

Die kompakte Darstellung zu Art. 4 I, II GG mit nicht weniger als ca. 55 Seiten ist das Kernstück des Buchs, das gerade für interessierte Nichtjuristen allein schon die Anschaffung lohnt. Hierin sind die Grundzüge dem hier auch viel weniger übersichtlichen, wenngleich materialreicheren Konkurrenzwerk Staatskirchenrecht von v. Campenhausen überlegen. Die Verteidigung des Kruzifix-Beschlusses des BVerfG ist den Autoren ersichtlich ein großes Anliegen.

Im Detail beziehen Jeand'Heur und Koriath im Vergleich zu den traditionellen Ansichten auch sonst des öfteren Gegenposition. Sie plädieren für strikte Neutralität, erteilen ungeschriebenen Verleihungsvoraussetzungen bei Art. 137 V WRV über Rechtstreue hinaus eine Absage (wie jetzt auch das BVerfG in seiner Zeugen-Jehova-Entscheidung) und halten die institutionelle Verzahnung von Staat und Kirche bei der Militärseelsorge und den Lebenskundlichen Unterricht für Wehrpflichtige für sehr problematisch. Gleiches gilt für den Ethikunterricht als Ersatzunterricht. Zugunsten des Islam müsse der Begriff der Religionsgemeinschaft bzw. Körperschaft des öffentlichen Rechts von großkirchlichen Leitbildern abgelöst werden, Konkordatslehrstühle seien verfassungswidrig.

Zusammenfassend kann man mit Genugtuung feststellen, dass nunmehr eine kompakte Einführung in das Religionsrecht des GG vorliegt, die erkennbar unideologischer Darstellung den Vorzug vor Interessenjurisprudenz gibt und daher dem verfassungsrechtlichen Anliegen der wirklichen Gleichbehandlung aller religiös-weltanschaulichen Gemeinschaften deutlich näher kommt als die bisherige Rechtstradition der Bundesrepublik.

Zwischen Traditionalisten und Vertretern eines möglichst strengen Trennungsdenkens hält das Buch eine mittlere Linie mit Tendenz zu sachlich gut begründbaren Innovationen, die den geänderten Verhältnissen und der juristischen Methode Rechnung tragen. Ein besonderer Vorzug ist die strenge Sachlichkeit, die das Werk unabhängig vom Standort des Lesers schwer angreifbar macht. Dazu trägt auch das allen Richtungen gleichermaßen gerecht werdende Literaturverzeichnis bei – das alleine schon ist eine beachtliche Neuerung.

Mit den Grundzügen von Jeand'Heur und Koriath liegt nunmehr ein Werk vor, das auch Anhängern eines aufgeklärt-humanistischen Denkens bei allen aus dieser Sicht noch verbleibenden Wünschen sehr empfohlen werden kann. Es sollte in keiner Bibliothek einer weltanschaulichen Vereinigung fehlen, zumal angesichts des günstigen Preises. Der Umstand, dass es sich um einen juristischen Text handelt, sollte Nichtjuristen nicht von der Anschaffung abhalten.

Eine systematische Zusammenstellung von Kritikpunkten, die den großen Widerspruch von Verfas-

sungsrecht und Verfassungswirklichkeit im Religionsverfassungsrecht markieren, darf man in so einem juristischen Werk nicht erwarten. Diesbezüglich soll aber im Sommer 2001 in der Zeitschrift für Rechtspolitik, einer Beilage zur Neuen Juristischen Wochenschrift, eine größere Zusammenstellung des Rezensenten erscheinen, die das hier angezeigte Buch zu ergänzen vermag.

Gerhard Czermak

Politische Philosophie des Sozialstaats

Hg. von Wolfgang Kersting. Weilerwist-Metternich: Velbrück 2000, 510 S., ISBN 3-9347-301-40, 59,- DM (Velbrück Wissenschaft)

Die philosophische Begründung der Theorie vom Rechtsstaat ging historisch seiner Etablierung als politische Ordnung voraus. Demgegenüber entwickelte sich eine Philosophie des Sozialstaates erst nachdem er schon längst Wirklichkeit geworden war. Den wichtigsten Beitrag dazu leistete die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls, der in seiner *Theory of Justice* (1971) Grundprinzipien einer gerechten Verteilung ökonomischer und sozialer Güter formulierte. Ihm folgten weitere Theorien sozialer Gerechtigkeit, etwa von Ronald Dworkin und Thomas Nagel. Eine moralische Selbstüberprüfung der damit verbundenen theoretischen Konzeptionen leisten wollen die Autoren des von dem Kieler Philosophen Wolfgang Kersting herausgegebenen Sammelbandes *Politische Philosophie des Sozialstaats*.

Er enthält neben einer Einführung zwölf Aufsätze von Juristen, Philosophen, Politik- und Wirtschaftswissenschaftlern. Dazu gehören Beiträge zur Kritik egalitaristischer Sozialstaatsbegründung (Wolfgang Kersting), zu Notwendigkeit und Grenzen des Sozialstaates aus Sicht der christlichen Gesellschaftslehre (Manfred Spieker), zur libertären Sozialstaatskritik bei James M. Buchanan, Friedrich A. Hayek und Robert Nozick (Reinhard Zintl), zu Ronald Dworkins autonomieethischer Begründung einer wertneutralen Theorie distributiver Gleichheit (Christine Chwas-

zcza) und zu den Auffassungen von sozialer Gerechtigkeit im Neo-aristotelismus von Martha C. Nussbaum und Amartya Sen (Dieter Sturma).

Man findet in dem Sammelband außerdem Aufsätze über die Bedingungen einer gerechten Marktwirtschaft (Peter Koller), über die ethischen Grundlagen des Sozialstaates (Julian Nida-Rümelin), über soziale Menschenrechte und die Grenzen des Sozialstaates (Georg Lohmann), über das Recht auf Beteiligung an der Erwerbsarbeit (Stephan Schlothfeldt) und über das Verhältnis von Effizienz und Gerechtigkeit (Michael Schefczyk und Birger P. Priddat). Gesonderte Fallstudien widmen sich dem Modell der Sozialversicherung (Karl Reinhard Lohmann) und Gerechtigkeitsproblemen sozialstaatlicher Gesundheitsversorgung (Wolfgang Kersting).

Der Sammelband erscheint in einer Zeit, wo der Sozialstaat sich heftiger Kritik ausgesetzt sieht: Hinweise auf seine mangelnde Finanzierbarkeit bei knappen Kassen gehen dabei mit Klagen über Standortnachteile im Globalisierungsprozess einher. Zahlreiche Ausführungen in dem Sammelband stimmen in diese Kritik ein und spitzen sie inhaltlich auf philosophische Aspekte bezogen zu. Dies gilt insbesondere für die Beiträge des Herausgebers Kersting, der davon spricht, dass die gerechtigkeitstheoretische Ratlosigkeit Demagogen und Rhetorikern der sozialen Gerechtigkeit willkommen sei.

Gerade weil der Begriff der distributiven Gerechtigkeit keine kriterielle Schärfe besitze, vermöge er sich dem politischen Opportunismus und den Begehrlichkeiten der Verteilungslobby zu empfehlen. Der mittlerweile entstandene umverteilungsin intensive Wohlfahrtsstaat sei selbst ein beträchtliches Gerechtigkeitsproblem und demokratieethisches Risiko geworden. Mit ähnlicher rhetorischer Schärfe widmet Kersting sich den von ihm kritisierten „egalitistischen Sozialstaatsbegründungen“, wobei er mitunter etwas daneben schießt. Rawls Gerechtigkeitstheorie pauschal darunter zu fassen, wird sicherlich dem Anliegen des amerikanischen Philosophen nicht gerecht.

Trotz derartiger Überspitzungen verdienen die Beiträge des Sammelbandes Interesse. In der Tat werden mit dem Begriff „soziale Gerechtigkeit“ unterschiedlich aufzufassende Konzeptionen verbunden. Sie bedürfen der kontroversen Auseinandersetzung wie der inhaltlichen Füllung. Dazu lei-



sten die meisten Aufsätze mehr einen kritischen denn einen konstruktiven Beitrag. Die politische und soziale Instrumentalisierung des Terminus nötigt aber ebenso wenig zum gänzlichen Verzicht auf ihn wie die Probleme des Sozialstaates seine Ablehnung als Prinzip der Gesellschaftsordnung bedingen müssen.

In dieser Hinsicht bedarf es allerdings etwas differenzierterer Betrachtungen. Ein Beispiel dafür stellt der Beitrag von Peter Koller dar. Der Grazer Rechtsphilosoph versucht darin, den Sozialstaat nicht in seiner bestehenden Form, aber doch im Prinzip als ein Erfordernis der sozialen Gerechtigkeit zu begründen. Nicht nur um der Ausgewogenheit, sondern auch des Interesses willen hätte Kersting mehr Beiträge in diese Richtung aufnehmen können. Gleichwohl stößt der Sammelband eine wichtige Diskussion an und fordert auch Kritiker des Dargestellten zur inhaltlichen Auseinandersetzung heraus.

Armin Pfahl-Traugbber

Jürgen Cromm:
Familienbildung in Deutschland
Soziodemographische Prozesse, Theorie, Recht und Politik unter besonderer Berücksichtigung der DDR. Opladen u. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998, XXVI, 642 S., 67 Abb., 113 Tab., ISBN 3-531-13178-8, 98.- DM

Diese sehr umfangreiche Untersuchung möchte aus Beobachtung und Analyse der generativen Entwicklung, als dem wohl kompliziertesten sozialen System, Erkenntnisse über Kultur, Gesellschaftssysteme und Familienverfassungen, ihren Wandel und Konstanten aufzeigen. Dazu holt der Verfasser weit aus und beginnt das erste Kapitel mit einer Darstellung von Wirtschaft, Bevölkerung und Familie im Zeitalter des Absolutismus. Er betont, dass Lebensverbesserungen für die Individuen ganz im Dienste systemorientierter Interessen standen. Irgendwelche anthropophil-humane Überlegungen wurden zwar geäußert, bestimmten jedoch das politische Handeln nicht.

Im zweiten Kapitel wird die Entwicklung von Wirtschaft und Bevölkerung im 19. Jahrhundert bis 1870 dargestellt. Dabei werden die Lehren der Physiokraten ebenso wie jene des Wirtschaftsliberalismus vorgestellt. Ein „Exkurs“ zu „unvollständigen“ Familien (S.70ff.) erinnert daran, dass bereits damals ein nicht geringer Teil der Familien – nach Johansen (1978) fast die Hälfte – „unvollständig“ gewesen seien. Gleichwohl erweist sich die Versorgungslage „Alleinstehender“ mit Kindern als höchst prekär (S.77). Der Pauperismus als Folge der veränderten Produktionsweisen in unterschiedlichen Entwicklungsstadien werden kurz angedeutet. – Diese ersten neunzig Seiten sind als Darstellung der historischen Entwicklung zu kurz und als Einleitung für die Kapitel 3 und 4 zu umfangreich.

Im dritten Kapitel werden die „modernen“ ökonomischen und politischen Auswirkungen auf die Familienbildung im Deutschen Reich einschließlich der „ideologischen“ Hintergründe thematisiert, so etwa des Heirats- und Scheidungsverhaltens. Warum der Teil über „Haushaltsstrukturen“ als „Exkurs“ bezeichnet wird, ist nicht ersichtlich; schließlich werden hier nicht nur die Entwicklung der Ideen von Individuum, Familie, Volk, Rasse als Gegenstände von Wissenschaft und Politik zwischen 1900 bis 1945 thematisiert, sondern auch wichtige Fakten der Entwicklung eugenischer „Erkenntnisse“ und der aufkeimenden Rassentheorien angeführt. Fast möchte man sagen, dieser Exkurs ist eigentlich das Zentrum der gesamten Darstellung, da in ihm die ideologische und emotionale Aufgeladenheit der gesamten Thematik deutlich wird; ebenso ihre ungebrochene Fortdauer bis in die Gegenwart des 21. Jahrhunderts mit der Rede von der „deutschen Leitkultur“ und der Bedeutung des Nationalbewusstseins.

Mit Recht bemerkt der Autor, dass es „hierzulande“ noch kaum vorstellbar ist, wie weit die von ihm beschriebenen, miteinander verflochtenen, nationalsozialistisch gedeuteten Themenbereiche in Erziehung und Bildung im Alltagsleben weiter wirken. (S.267) Wir sehen es heute an den genannten Diskussionen. Ihre Anfänge reichen in den Beginn des Kaiserreiches zurück. Insgesamt können die ersten drei Kapitel auch als zunehmende Säkularisierung der Familie und ihres Wunsches nach Autonomie gelesen werden.



Im vierten Kapitel versucht der Verfasser Familie und Familienbildung im Sozialismus der DDR einerseits nachzuzeichnen und andererseits mit der BRD zu vergleichen. Dabei geht es ihm nach eigenem Bekunden nicht (in erster Linie) um „Systemkritik“, sondern um die politischen Intentionen im Blick auf die Familie und ihre Funktionen und damit letztlich um die Frage nach dem Handeln bzw. dem Verhalten des Individuums in Staat, (Partei) und Gesellschaft. Es stehen somit die demographischen Wirkungen politischen Handelns und (typische) soziale, generative Verhaltensweisen im Blickpunkt. (S.269)

Eine solche Analyse der Relation zwischen Ideologie und Realität, bezogen auf die Familie, ist deshalb interessant, weil diese als Sozialisationsinstanz auf die nachfolgende Generation einwirkt und somit auf die weitere gesellschaftliche Entwicklung. Dazu greift der Verfasser zunächst zurück auf die zugrunde liegenden Ideen und Theorien. Er hält fest, dass Familien- und Frauenpolitik praktizierte Bevölkerungspolitik darstellen. Einerseits etwas zu ausführlich und andererseits doch reichlich klischeehaft wird dann die Entwicklung der „sozialistischen Gesellschaft“ und ihrer Moral geschildert. Dazu gehört die Darstellung von Idee und theoretischen Grundlagen der „sozialistischen Ehe“.

Hier wird deutlich, dass bei der Einheit der beiden deutschen Staaten zwei formal unterschiedliche Familienkonzeptionen aufeinandergetroffen sind, die mit gleichen Begriffen wie Familie, Ehe, Recht und Staat unterschiedliche Vorstellungen transportieren bzw. Raum dafür ließen. Das erschwert – so hat der Leser den Eindruck – sowohl eine unvoreingenommene Darstellung als auch eine objektive „Bewertung“. Ob deshalb die Interpretation der Charakteristika „sozialistischen Rechts“ (S.328ff.) und des Wesens der „sozialistischen Ehe und Familie“ (S.356ff.) nach objektiven hermeneutischen Kriterien erfolgt, kann hier unerörtert bleiben.

Auf jeden Fall wird mit vielen Belegen die theoretische Grundlegung und die praktische Lebenswirklichkeit der Familie, einschließlich der Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder, dargestellt. Ob allerdings – und wie weit – die tatsächliche „sozialistische“ Lebenswirklichkeit, die vor allem in den Jahren seit 1980 sich oftmals erheblich von den vorgegebenen Linien entfernt hatte, in den theoretischen Aus-

führungen berücksichtigt werden, ist schwer zu erkennen. Sätze wie, der Sozialismus versuche, die Lebensbedingungen und Werte den Reproduktionsanforderungen entsprechend zu entwickeln. Im Zuge des Aneignungsprozesses entstehe so eine „Interessenidentität zwischen Gesellschaft und Individuum (S.305), sind unspezifisch und lassen Zweifel aufkommen. Auch im realen Sozialismus war die Lebenswirklichkeit vielfältiger als es parteiamtliche Verlautbarungen und wissenschaftliche Darlegungen widerzuspiegeln vermögen. (Vgl. Hutzler u. Schönberger 1992; Alt, Althaus u. Schmidt 1993; Schmidt 1995; Schmidt u. Schönberger 1999: diese Texte haben zwar nur indirekt mit „Familienbildung“ zu tun, aber sehr viel mit der Darstellung realer Lebenswelten vor und nach der „Wende“.)

Zuerst auf S.444 habe ich einen Vergleich DDR-BRD bezüglich der Bevölkerungsentwicklung von 1939(!) bis 1989 gefunden. Ab der S.505 werden häufiger (u.a. beim Heiratsalter der Frauen) Vergleiche mit der BRD gebracht. Dabei bleibt offen, warum der Verfasser so eklektizistisch verfährt. Es wird nicht deutlich, dass nicht nur die Erhebung der (Fall-)Zahlen in beiden Staaten unterschiedlich erfolgte, sondern die Zahlen auch Unterschiede zu verbergen vermochten, die für das „gesellschaftliche Reproduktionsniveau“ bedeutsam sind bzw. sein können.

Die datenreiche Untersuchung scheint jedoch zu belegen, dass etwa an Hand der Scheidungs- und Kinderzahlen die tatsächlichen Differenzen – allen theoretischen Bemühungen zum Trotz – recht gering waren, auch wenn sich die Anzahl der Kinder aus geschiedenen Ehe in entgegengesetzte Richtungen entwickelt hat. (S.563)

Dieses Kapitel mit seiner Darstellung der „sozialistischen Familie“ in Theorie, Recht und Politik ist eine wertvolle Dokumentation, auch wenn die Vergleiche mit der BRD sehr „partial“ bleiben. Das mag weithin nicht dem Autor anzulasten sein. Schade ist, dass aufgrund des weiten Zurückgreifens in die Geschichte – die im Prinzip in vielen anderen Darstellungen nachgelesen werden kann – die Herausarbeitung der besonderen Entwicklung in der DDR in der Fülle des Stoffes untergeht – und die Entwicklung in der gemeinsamen „Berliner Republik“ so gut wie unbearbeitet bleibt. Dabei kann – wie gesagt – offen bleiben, ob die Darstellung im Einzelfall jeweils



sachlich korrekt und die Interpretation im historischen Kontext angemessen ist.

Schließlich folgt im kurzen fünften Kapitel abrupt die Feststellung, dass der Wandel der Familienformen keineswegs ihre Auflösung signalisiert. Vielmehr erweise sich die Familie als eine vielfältig gestaltete, variable und anpassungsfähige soziale Einrichtung. (S.591) Für eine solche – recht banale – Feststellung hätte es dieser vielen Seiten nicht bedurft. Welcher ernstzunehmende Soziologe oder Demograph behauptet das heute noch? Als materialreiches Kompendium jedoch ist dieses Werk wertvoll, als analytisches Instrument leider unvollkommen und schwierig zu handhaben.

Johannes Neumann

Frieden schaffen! Mit UNO-Waffen?

Hg. von Sylvia-Yvonne Kaufmann. Berlin: Karl Dietz Verlag 2000, 128 S., ISBN 3-320-01998-8, 19.80 DM

Der Krieg gegen Serbien und seine Folgen sind – abgesehen von der aktuellen Diskussion um die Uranmunition – weitgehend aus den Schlagzeilen der Tagespresse verschwunden. Die Auseinandersetzung um die grundsätzliche Frage nach der Legitimität solcher Militäreinsätze ist jedoch geblieben. Insbesondere in Parteien und Organisationen, die ihre Wurzeln in der Friedensbewegung haben oder die explizit pazifistische oder antimilitaristische Positionen vertreten, ist die Frage danach, ob und unter welchen Bedingungen Militäreinsätze stattfinden sollen, nach wie vor aktuell, auch wenn sie, wie beispielsweise im Humanistischen Verband, nicht überall ausdiskutiert wird.

In dem vorliegenden Band hat Sylvia-Yvonne Kaufmann Aufsätze von sieben weiteren Autoren gesammelt, denen gemeinsam ist, dass sie aus politischen, historischen, rechtlichen oder moralischen Gründen sogenannte Militäreinsätze als Instrument von Konfliktlösung ablehnen.

Deutlich ist bei Auswahl und Inhalt der Aufsätze der Bezug auf die Debatte innerhalb der PDS um die Frage, ob Militäreinsätzen nicht doch unter bestimmten, eng definierten Voraussetzungen, beispielsweise einer UNO-Mandatierung gemäß Kapitel VII der UNO-Charta, in Einzelfällen zuge-

stimmt werden könne. Der vorliegende Band versteht sich selbst als ein Plädoyer dafür, „dass die PDS an ihrer im Januar 1993 getroffenen programmatischen Aussage festhält, ein „Denken in Abschreckungs-, Bedrohungs- und Kriegsführungskategorien“ abzulehnen“. (S.7f)

Damit sind die Beiträge des Buches im doppelten Sinne parteiisch. Dies führt zu einer gewissen Verkürzung des Themas, wenn beispielsweise lediglich auf die Veränderungen innerhalb der Grünen Bezug genommen wird. Sicherlich ist der Wandel der Grünen von einer Partei mit pazifistischem Anspruch zu einer Regierungspartei mit allen bekannten Folgen interessant. Sicherlich hatte das „Umkippen“ der Grünen in der Frage der Legitimität von Militäreinsätzen eine traumatisierende Wirkung für den pazifistischen Teil der PDS, zeigt doch dieses Beispiel die Problematik, wie schnell die Prinzipien einer kleinen Oppositionspartei dem Machtkalkül und angeblich objektiven Zwänge geopfert werden können. Dennoch ist die Frage nach dem Wandel der öffentlichen Meinung, das Versagen der Friedensbewegung, nicht alleine auf das Umschwenken der Grünen zu reduzieren.

Abgesehen von dieser Kritik bietet der Band jedoch reichlich Argumentationshilfen für Gegner der aktuellen Tendenz der Militarisierung der deutschen Außenpolitik. Dass der Angriffskrieg gegen Jugoslawien dabei keine Wende der Außenpolitik bedeutete, sondern nur den vorläufigen Endpunkt einer längeren Entwicklung darstellt, verdeutlicht beispielsweise der Beitrag von Ralf Siemens und Ulrike Gramann. Sie zeigt auf, wie die Bundeswehr ab Mitte der achtziger Jahre verstärkt für verschiedene „humanitäre“ Hilfeinsätze (Somalia, Bosnien) verwendet wurde. Die Akzeptanz der Bevölkerung für echte Militäreinsätze wurde so sukzessive erhöht.

Neben der völkerrechtlichen Problematik von Militäreinsätzen behandelt der Band beispielsweise auch international vergleichend den Umgang mit Konflikten (Ost-Timor, Indonesien, Jugoslawien). Ebenso geht die Herausgeberin in einem Beitrag der Frage nach, warum Japan sich nicht an UN-Kampfeinsätzen beteiligt. In diesen Beiträgen wird deutlich, dass die angeblich alternativlose Bombardierung Serbiens alles andere als wirklich alternativlos war.

Olaf Schäfer



Stefan Sommer:

Lexikon des Alltags der DDR

Von „Altstoffsammlung“ bis „Zirkel schreibender Arbeiter“. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf 2000, 352 S., zahlr. Fotos, ISBN 3-89602-302-0, 29.80 DM

Das Buch nennt sich Lexikon, ist aber eher ein populäres Wörterbuch, das Begriffe des DDR-Alltags aus den verschiedenen Bereichen des Lebens in Erinnerung zu bringen versucht. Der Autor ist sich der mehrfachen Schwierigkeiten des Vorhabens durchaus bewusst: „Wie war das eigentlich? ... Wessen Alltag? Der Alltag eines Arbeiters im Maschinenbau, im Tagebau? Der Alltag eines LPG-Bauern, eines SED-Funktionärs, eines Wissenschaftlers an der Universität oder eines Offiziers der NVA?“ (S.4) Darüber hinaus erlebten die Generationen das Land unterschiedlich. Nach dem Krieg erschien es nicht wenigen jungen Menschen als „Chance für einen sozialen Aufstieg“ (ebd.) und ein sinnerfülltes Leben; doch später klagte die Jugend über die bleierne Zeit, den Stillstand und die Ausweglosigkeit der DDR-Gesellschaft.

Für Sommer gab es aber „Elemente des DDR-Alltags, die prägend waren und die alle erlebt haben“. (ebd.) Hier macht er den allgemeinen Mangel, die soziale Grundsicherung und das System verschiedenen erworbener Privilegien aus. Darüber hinaus verweist er auf die „enorme Politisierung des Alltags, der Kunst, der Schule, der Arbeit, die stetigen Ansprüche des Staates bis in die Freizeit hinein“. (S.6)

Die Grundannahmen des Autors bestimmen die Auswahl der Stichworte. Im Band werden Alltags- und Gebrauchsgegenstände, Fernseh- und Rundfunksendungen, Institutionen, Kunstwerke, Personen, Rituale und manches mehr durch knappe Texte beschrieben. Leider bestimmt das Alter des Herausgebers die Auswahl allzu deutlich. Die Zeit der fünfziger und sechziger Jahre nimmt er im Buch unzureichend – eigentlich nur über offensichtliche politische Begriffe – auf. Zur DDR-Geschichte und ihren Alltag gehören auch die frühen Schlager- und Fernsehstars wie Bärbel Wachholz oder die Vier Brummers. Ihre Musik hörte man aus dem ersten Kleinempfänger der DDR Sternchen. Aber natürlich hatten auch die Propagandaschlachten einen anderen Zuschnitt als später und somit die politischen Kom-

mentare einen anderen Ton – die „Bonner Ultras“ sind nur ein Beleg.

Das Land DDR wird durch die zeitliche Einengung statisch und Entwicklungen, auch die seiner Bürger, bleiben unreflektiert. In der DDR vollzogen sich Wandlungen. Wichtig ist nicht nur der Weg vom SR 50 (ein Kleinkraftfahrzeug, dessen Produktionsbeginn „eine wahre Revolution auslöste“, S.314) zum Shiguli (ein PKW aus sowjetischer Produktion). Wichtig ist auch die Geschichte des vielleicht wichtigsten – im Buch nicht erwähnten – Satzes der vierzigjährigen DDR-Entwicklung: „Keine Gewalt!“, Herbst 1989. Der SED-Politslogan „Ich leiste was, ich leiste mir was“ (S.156) ist DDR-typisch; der Ruf „Keine Gewalt!“ aber auch, denn endlich leistete sich das Volk der DDR tatsächlich was.

Den Maßstab für die Bewertung des Buches legt der Autor selbst hoch an, wenn er schreibt: „Erst wenn man das Erlebte in Ruhe verarbeiten kann, fügen sich die Steine des Puzzels scheinbar mühelos zusammen, und dann kann man sagen: ‚Genau so ist es gewesen!‘ oder ‚Aus genau diesem Grund wurde so und nicht anders entschieden!‘ Und mitunter muß man sich heute auch fragen: ‚Warum habe ich damals so gehandelt und nicht anders?‘“ (S.6) Diesem Anspruch wird er aber nur sehr bedingt gerecht. – Einige Freude vermittelt der Band dennoch, wenn man in ihm nur blättert und tiefere Einsichten an anderer Stelle sucht.

Daniel Küchenmeister

„Wir sind doch nicht die Meckerecke der Nation“

Briefe an das Fernsehen der DDR. Stark erw. Neuausg. Hg. von Ina Merkel. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf 2000, 384 S., zahlr. Abb., ISBN 3-89602-337-3, 19.80 DM

Die Herausgeberin stieß bei Recherchen im Rundfunkarchiv auf einen ungewöhnlichen Aktenbestand: Zuschauerbriefe an das Fernsehen der DDR aus den achtziger Jahren. Merkel stellt völlig zu



Recht fest, dass dieser Fund ein „Glücksumstand für Sozial- und Kulturhistoriker/innen ist, finden sich hier doch zeitgenössische Beschreibungen des Alltagslebens, die man so weder in publizistischen Texten finden, noch durch heutige Befragungen rekonstruieren kann.“ (S.8)

Für die nun vorliegende stark erweiterte Edition wählte die Herausgeberin 160 Briefe aus dem Bestand aus, die in wenigen Fällen sogar aus den sechziger Jahren stammen. Merkel verzichtet auf ausführliche Kommentare und Anmerkungen zu den einzelnen Dokumenten, führt den Leser aber gemeinsam mit Felix Mühlberg in dem informativen Kapitel Eingaben und Öffentlichkeit in die generelle Problematik ein und stellt die Zusammenhänge zur DDR-Geschichte sowie zu gegenwärtigen Deutungsversuchen und Bewertungen des untergegangenen Landes her. Ihr gelingt ein akzeptabler publizistischer Kompromiss; so wird das Buch unter Fachkollegen Anklang finden und gleichzeitig bei einem breiteren Publikum.

Die Eingabe, politisches wie verwaltungsrechtliches Instrument, war ein unvollkommener, von den formalen Anforderungen befreiter Rechtsbehelf, der durch seine gesetzliche Verankerung 1953 die Gewalt eines Rechtsmittels erhielt. Ihr Charakter veränderte sich im Verlaufe der DDR-Geschichte. Sie blieb aber immer das nahezu universelle Mittel der Auseinandersetzung des Einzelnen mit staatlichen Behörden und gesellschaftlichen Institutionen. „Die Eingabe stellte eine direkte Form der Kommunikation zwischen den Bürgern und ihrem Staat dar. Hier wurden fast alle Probleme des Alltagslebens verhandelt.“ (S.17) Und in den Grenzen des Systems nahmen die Bürger durch ihre Schreiben – vor allem zu den Themen Wohnen, Konsum und Reisen – „partiell Einfluß auf die Korrektur politischer Entscheidungen“. (ebd.) In diesem Band werden Briefe an die Redaktion der beliebten Sendung des DDR-Fernsehens zu Alltagsproblemen *Prisma* dokumentiert. Sie heben sich insofern von der Masse der Eingaben an die Behörden ab, da es den „Briefeschreibern nicht in erster Linie um die Lösung ihres persönlichen Problems ging, sondern sie erwarteten und forderten, dass über die von ihnen beschriebenen Zustände und Probleme öffentlich, d.h. im Fernsehen berichtet und verhandelt wird“. (S.27) Die Sendung wurde diesem Anliegen letztendlich nicht gerecht. Sie

konnte auch – trotz des Engagement der Redakteure und der Tatsache, dass diese sich in ihren Beiträgen oftmals kritischer äußerten als andere Journalisten – nicht mehr sein als eine „Meckerecke“, „als eine Art Puffer zwischen den Zuschauern und einem Fernsehen, das seiner Rolle als öffentliche Instanz kaum gerecht wurde“. (S.44)

Die ausgewählten Schreiben illustrieren die Situation der DDR in ihrem letzten Jahrzehnt anschaulich. Merkels Buch und eine Reihe von Dokumentenpublikationen zur Entwicklung der DDR in den achtziger Jahren, in denen Akten der SED- und Staatsführung bzw. Lageberichte des Ministeriums für Staatssicherheit ausgewählt wurden (vgl. Küchenmeister, Nakath und Stephan im Karl Dietz Verlag Berlin sowie Mitter und Wolle bei BasisDruck, Berlin) ergänzen sich gegenseitig. Denn nur wenn man die Überlieferungen von „oben“ und von „unten“ liest, wird klar, warum sich die DDR nicht nur nicht mehr weiterentwickeln konnte, sondern warum ihre Bevölkerung im Herbst 1989 eine deutlich andere gesellschaftliche Richtung einschlagen wollte als die, die sie bisher erlebt hatte.

Aus dem Brief einer Bäuerin, 31. Januar 1989: „Ich habe mich mal sehr wohl in unserem Staat gefühlt und auch alles geglaubt, was uns so erzählt wird. Aber jetzt weiß ich, was der Arbeiter bei uns wert ist. Deshalb werden mein Sohn, die Schwiegertochter und ich auch am 7. Mai nicht zur Wahl gehen. Übrigens war die Schwiegertochter letztes Jahr im Krankenhaus und hat sich das 2. Kind abnehmen lassen, weil sie keine Wohnung hat ... Ich bitte Sie helfen Sie mir.“ (S.107)

Und dagegen aus einem Gesprächsprotokoll die Überlegungen des SED-Chefs Erich Honecker, 7. Oktober 1989: „Für die Partei sei es ein großes Glück, dass sie die sozialpolitischen Aufgaben so rechtzeitig in Angriff genommen habe. Das Wohnungsbauprogramm laufe, und die Partei erhalte dadurch große Autorität.“

Daniel Küchenmeister



Neuere Forschungen zu Jugendweihe und Jugendfeier

Albrecht Döhnert: Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion. Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2000, 494 S., ISBN 3-374-01818-1, 89.00 DM (Arbeiten zur Praktischen Theologie, 19). – Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am „runden Tisch“. Hg. von Hartmut M. Gries. Münster: LIT 2000, 261 S., ISBN 3-8258-4551-6, 38.80 DM (Jugendsoziologie, 2). – Andreas Meier: Struktur und Geschichte der Jugendweihen / Jugendfeiern. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. März 2001, 50 S. (Arbeitspapier 8/2001).

Der von Gries erstellte Sammelband ist vom Herausgeber vorab in *humanismus aktuell* (H. 7) vorgestellt worden. Das Buch ist die derzeit beste und umfassendste Dokumentation der Debatte. Es gibt die Positionen der authentischen Vertreter wieder. Es sind bis auf Renate Möller alle Männer. Ritual-Theoretiker wurden einbezogen. Der sowohl jugendsoziologische wie erziehungswissenschaftliche Ansatz Grieses lädt ein zum offenen und kritischen Diskurs. Auch in dieser Hinsicht hat die Publikation eine wichtige kulturpolitische Funktion.

Zwar kann Grieses Einschätzung nur bedingt geteilt werden, dass die Kirchen den Jugendweihen gegenüber „mittlerweile tolerant und dialogbereit“ auftreten und ihre eigenen Angebote „als Alternativen, nicht als Konkurrenz“ sehen. (S.14) Und wenn, dann gilt diese Aussage sowieso nur für Ostdeutschland. E. Neubert liefert im Band den Beweis des Gegenteils. Er wertet die weltanschaulichen Grundlagen der Jugendfeiern des HVD pejorativ als „Wortschwamm Humanismus“. Dennoch deutet sich ein gewisses Umdenken in Richtung streitbares gegenseitiges Verständnis an. Grieses Buch ist Beleg dafür.

Diese vorsichtige Wende hängt wesentlich mit drei Umständen zusammen: erstens mit einer neuen Wertedebatte; zweitens mit den Erkenntnissen der neuesten Shell-Studie über fortschreitende Säkularisierungstendenzen bei Jugendlichen (in beiden deutschen Teilkulturen); und drittens mit dem umstrittenen Auftreten des Konfirmations-Vereins „Maiglöckchen“ in Brandenburg. Die

bekennenden Hauptanbieter von Übergangsritualen, die beiden großen Kirchen und die humanistischen Verbände, besinnen sich auf ihr eigenes Profil. Das wird auch für andere Jugendweihe-Anbieter nicht folgenlos bleiben – zu Lasten der indifferenten Zwischenformen freier Dienstleister.

Ein öffentlicher Druck in Richtung Konkurrenz ohne Kulturkampf spiegelt sich selbst in der neuesten Studie von Andreas Meier, dem – neben Gandow und Neubert – schärfsten Kritiker der Theorie und Praxis von Jugendweihen und Jugendfeiern. Zwar kann sich Meier nach wie vor nicht denunziatorischen Verweisen enthalten (etwa bezogen auf Vergleiche mit dem Nationalsozialismus, S.28; S.42 sogar das Maß des Erträglichen überschreitend). Doch auch bei ihm ist eine gewisse Neuerung des Umgangs mit dem „Kompositum Jugendweihe“ abzulesen, und zwar in Richtung theologische Apologie. Das begrenzt die Wissenschaftlichkeit, auch wenn Meier immer wieder neue wichtige Dokumente findet. Im Abwägen liegt nicht die Stärke seiner Schriften, sondern im polemischen Aufwerfen von Fragen, für die er dann schnelle Antworten findet.

Einige dieser Fragen sollten näher untersucht werden, so die, wie stark bereits vor 1933 (auch bezogen auf die Jugendweihen) eine Hinwendung freigeistiger (nicht freidenkerischer) Verbände zur (rassistisch gedachten) Eugenik stattfand. Doch scheint es nötig, das Problem umfassender anzugehen, nämlich eine differenziertere Sicht auf die Organisationen und Kulturauffassungen der Freigeister zu pflegen. Die organisierten Konfessionslosen konstituieren bis heute keinen (schon gar nicht nur linken) Einheitsbrei.

Die Jugendweihe stellt eine nur begriffliche Klammer für eine Vielzahl von säkularen bis freireligiösen Übergangsritualen dar, die pantheistische Jugendleiten ebenso erfassen wie freidenkerische Jugendfeiern, proletarische Jugendaufnahmen ebenso wie diverse bürgerliche Schulentlassungsfeste. Es war nur eine Frage der Zeit, diese Fülle als sozial gegebenes Phänomen und in ihrer Differenziertheit wissenschaftlich wahrzunehmen.

Döhnerts soziologische und historische Studie unternimmt dieses Wagnis. Ergebnis ist eine gründliche theologisch motivierte Forschungsarbeit. Bereits der Titel unterscheidet präzise die Ebenen der Untersuchung, der Untertitel benennt die Fragestellung und das Erkenntnisziel, in das die Arbeit



mündet – zehn Thesen Konsequenzen für die Konfirmation. (S.468-470) Danach ist die Jugendweihe „langfristiger Teil des modernen Säkularisierungsprozesses“. Die evangelische Kirche sollte, so Döhnert, darauf achten, dass ihre Konfirmation „einen gleichberechtigten Platz in der Gesellschaft und Öffentlichkeit erhält“. Diese neue Bescheidenheit weist der Konfirmandenarbeit den Platz einer „Kontaktfläche“ mit Jugendlichen zu. Die Praxis solle sich nicht auf theologisch einseitige Konzepte fixieren. Das nimmt nun wirklich Erfahrungen der offenen Jugendarbeit der Jugendfeiern auf.

Das umfängliche Buch von Döhnert ist zweifellos das bisher material- und quellenkundlich reichste über die Wurzeln der Jugendweihe und deren Historie im Kontext von Staat und Kirche, eingeschlossen die erste ernsthafte Analyse der „Lebenswendefeiern“ („parteiamtlichen Jugendweihen“) im Nationalsozialismus und hier wieder besonders nach dem Überfall auf die Sowjetunion und als Indienstnahme eines Rituals für Führerkult und „Totalen Krieg“. Dem historischen Teil, der auch die Freidenker und die DDR gründlich und kritisch behandelt, folgen empirische Studien (S.217ff), die einem qualitativen Forschungsansatz folgen und Probandenbefragungen auf eine Art und Weise auswerten, die Feierbiographien deutlich machen. Das dritte und letzte Kapitel (S.417ff) vergleicht Jugendweihe und Konfirmation mit Bezug auf sozialwissenschaftliche und theologische Positionen zu Säkularisierung, Religion und Ritual.

Alle drei hier vorgestellten Studien belegen das wachsende theoretische Interesse am Gegenstand Jugendweihe und Jugendfeier. Da die Anbieter solcher Feste über sehr geringes bis gar kein wissenschaftlich tätiges Personal oder gar Forschungsgelder verfügen, bleibt leider offen, zu welchen anderen Quellen wie Ergebnissen eine Forschung im Auftrag der Anbieter führen würde. So liegt die Deutungshoheit weitgehend bei anderen und die Gleichbehandlung in weiter Ferne.

Horst Groschopp

Management in Nonprofit-Organisationen

Eine praxisorientierte Einführung. Hg. von Stefan Nährlich u. Annette Zimmer. Opladen: Leske + Budrich 2000, 247 S., ISBN 3-8100-2295-0, 36.- DM

Die Macht der Mutigen titelte 1995 Der Spiegel und widmete Verbänden wie Greenpeace, Amnesty International und Ärzte ohne Grenzen ein Special-Magazin. Nicht nur Politiker sehen in diesen Organisationen eine neue Weltmacht, eine dritte Kraft zwischen Wirtschaftsunternehmen und Regierungen. Den wenigsten ist allerdings geläufig, dass es sich hierbei um ein gesellschaftliches Subsystem in industrialisierten Ländern handelt, das unter dem sperrigen Begriff Nonprofit-Organisation (NPO) subsumiert werden kann.

Die Bezeichnung ist negativ: Sie sagt nicht, was diese Organisationen sind, sondern was sie nicht sind. Ihnen allen ist gemeinsam, dass ihr Zweck und Sinn nicht ein erwerbswirtschaftlicher ist, sondern auf die Befriedigung spezifischer Bedürfnisse bestimmter Personengruppen abzielt. NPOs dürfen keine Gewinne bzw. Überschüsse an Eigentümer oder Mitglieder ausschütten, ihnen ist aber nicht verwehrt, Gewinne zu erwirtschaften. Was sie charakterisiert, ist die Form der Gewinnverwendung. Gewinne müssen in der Organisation verbleiben und für den Unternehmenszweck, ihre Mission, verwendet werden.

Ein Blick auf die deutsche Landschaft der NPOs zeigt, dass viele von ihnen als Dienstleistungsunternehmen tätig sind, in denen auch Ziele verfolgt, Pläne erstellt, Menschen geführt und Entscheidungen getroffen und kontrolliert werden müssen. NPOs sind ohne Management nicht überlebensfähig.

Bis Anfang der neunziger Jahre hatten viele NPOs Schwierigkeiten mit Begriffen wie Wirtschaftlichkeit, Kostendenken, Effizienz, Professionalisierung und Strategie. Die Gründe für das Managementdefizit in der Vergangenheit waren vielschichtig. Ausgehend von den USA, wo politische Einflüsse die NPOs zwangen, professionell zu arbeiten, existiert erst seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum eine wissenschaftliche Literatur zum Thema. Das liegt zu einem guten Teil in der Tatsache, dass die NPOs gar nicht veranlasst waren, über effiziente Managementstrukturen nachzudenken.



Der Staat als Zuwendungsgeber stattete die gemeinnützig agierenden NPOs mit den notwendigen Mitteln aus. Angesichts knapper öffentlicher Haushalte wurden die staatlichen sukzessiv zurückgefahren mit der Folge, dass viele NPOs unter chronischem Geldmangel leiden.

Die Bewältigung dieses Problems setzt eine verstärkte Managementorientierung voraus. Der Effizienzdruck ist in vielen Bereichen der NPOs enorm gestiegen. Die akademische Ebene hat auf diese Entwicklung mit Weiterbildungsangeboten und einschlägigen Veröffentlichungen reagiert. In der Reihe Bürgerschaftliches Engagement und Nonprofit-Sektor ist jetzt von Stefan Nährlich und Annette Zimmer eine praxisorientierte Einführung herausgegeben worden, die sich an Leserinnen und Leser wendet, die in NPOs arbeiten, sei es als Vereinsvorstand, Geschäftsführer oder als engagierte Ehrenamtler. Die Beiträge des Buches sind anwendungsbezogen geschrieben, so dass sie ohne spezifische Vorkenntnisse verstanden werden können. Sie sind theoretisch fundiert und berücksichtigen die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung verschiedener Disziplinen.

Einem Handbuchcharakter ähnelnd, enthält das Buch neben fachlichen Analysen eine Reihe von praktischen Hilfestellungen zum Fundraising, zur Arbeit mit Freiwilligen und Kommunikationsarbeit. Praxisrelevantes Know-how bietet auch der zentrale Aufsatz von Hans Langnickel über ehrenamtliche Vorstandsarbeit. Seine These, dass viele gemeinnützige Organisationen nicht professionell genug von Vorständen geführt werden, wird sicherlich nicht bei allen Ehrenamtlichen auf Zustimmung stoßen.

Vorstände verlangen von ihren MitarbeiterInnen viel. Selten unterziehen sie sich selbst einer Manöverkritik. „Vorstände müssen aus diesem Grunde Instrumente entwickeln, mit deren Hilfe sie die Qualität und Effektivität ihrer eigenen Arbeit dokumentieren und zur Grundlage kontinuierlicher Verbesserungsaktivitäten machen können.“ (S.171) Wie entscheidend für eine erfolgreiche NPO ein „lernender“ Vorstand mit klarer Aufgaben- und Kompetenzver-

teilung ist, verdeutlichen die weiteren Ausführungen des Autors.

Ein weiterer wichtiger Stellenwert wird der Öffentlichkeitsarbeit im Kontext einer Marketing-strategie eingeräumt. Die Visitenkarte einer NPO ist das Leitbild, das die eigentlichen Aufgaben und Inhalte nach innen und außen transportieren soll. Folgerichtig zählt die Leitbildentwicklung und Ausformung von Leitbildprozessen zu den wichtigsten Instrumenten der Öffentlichkeitsarbeit. Der Beitrag von Jörg Ernst formuliert neben den inhaltlichen Kriterien vor allem die Frage der Erarbeitung der Inhalte für eine innovative Umsetzung. Er huldigt nicht einer simplen Rezeptologie, sondern kombiniert fundiertes Wissen mit einem für den Praktiker wertvollen Handlungsleitfaden.

Die Stärke aller Beiträge ist die Fülle der brauchbaren und auf ihre Probleme anwendbaren Lösungsansätze im Management von Nonprofit-Organisationen. Eine größere Zahl von Abbildungen, Checklisten und weiterführenden Literaturhinweisen fördert diese Anwendbarkeit und das Verständnis des Textes weitgehend. Vermisst wird allerdings ein Stichwortverzeichnis und ein Glossar wichtiger Managementbegriffe. Für die Bewältigung der neuen Managementherausforderungen von NPOs bietet das vorliegende Buch einen hervorragenden Einstieg. Aus diesem Grund verdient es Beachtung und sollte in NPO-Kreisen Verbreitung finden.

Manfred Isemeyer



In eigener Sache

Wer heute oder in späteren Tagen etwas über das freigeistig-humanistische Denken an der Wende zum 21. Jahrhundert erfahren möchte, wird an humanismus aktuell nicht vorbei können – im Gegenteil: Die Zeitschrift erscheint seit Herbst 1997, also nun fast ein halbes Jahrzehnt. Dieses Heft trägt die Nummer acht. Und mit den zwei Sonderausgaben liegen fast 1.300 Seiten eng gedruckter Text vor. Mehr als hundert Aufsätze wurden veröffentlicht und nahezu 150 Bücher rezensiert. Bisher haben 109 Autorinnen und Autoren mitgearbeitet. Davon kommen 67 aus Berlin, 64 haben promoviert (davon sind 16 Professoren), 33 sind Akademiemitglieder und 29 weiblich.

Rein formal ist humanismus aktuell die Mitgliederzeitschrift der Humanistischen Akademie, aber de facto das Theorieorgan des organisierten Humanismus im Spektrum freigeistigen Denkens und Handelns im deutschsprachigen Raum. Der Anspruch zeigt sich auch im nunmehr akzeptierten Layout und Inhalt. Die Publikation ist einzigartig in diesem Umfeld. Sie hat – bezogen auf diesseits, MIZ, Der Freidenker, kristall, Zur Theorie und Praxis des Humanismus, DFW-Mitteilungen, Schriftenreihe der Freien Akademie, Wege ohne Dogma, skeptiker usw. – ihr eigenes Profil, bei sich teilweise überschneidender Leser- und Autorenschaft. Da sich diesseits noch im Jahr 2001 stärker in Richtung Mitgliederzeitschrift definiert, wachsen humanismus aktuell größere Aufgaben im Theoriediskurs über die Verbandsgrenzen hinaus zu.

Das Blatt – mit seinen alles in allem beschränkten zwei mal 120 Seiten im Jahr – steht einer großen Zahl christlicher und anderer religiös ausgerichteter Organe gegenüber. Sicher ist die Zeitschrift ungenügend in ihrem intellektuellen Vermögen bezogen auf Theorieansprüche in den Sozial- und Geisteswissen-

schaften sowie den Theologien mit ihren Lehrstühlen. Auch will humanismus aktuell auf gute Weise populärwissenschaftlich sein, so dass philosophische, kulturwissenschaftliche, pädagogische usw. Spezialisten auf ihre Fachblätter angewiesen bleiben. Doch ohne dieses Blatt (und seinen Ausbau, seine stetige Verbesserung usw.) wird der Anspruch der Freigeister auf Gleichbehandlung stets weiter unter dem Vorwurf leiden, der moderne Humanismus sei anspruchs- und theorielos. Und: Wie sonst können organisierte Freigeister in den intellektuellen Diskurs eingreifen, wenn ihnen ein halbwegs anspruchsvolles Theorieforum fehlt? Und: Jahrbücher sind nun einmal keine Zeitschriften.

Die finanzielle Basis war von Beginn an schmal. Für bezahlte Anzeigen ist humanismus aktuell nicht attraktiv. Nur wenige Bibliotheken kaufen die Zeitschrift. Das liegt an deren Platzkapazität. Es fehlt aber auch das universitäre und studentische Hinterland, das in anderen Fällen Einkaufsbedürfnisse kräftig anmeldet. Freigiebige Mäzene mit freidenkerischer Gesinnung, die bis in die zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein das reiche Publikationswesen der Dissidenten alimentierten, gibt es nicht mehr. Auch fehlt heute die parteipolitisch eindeutige Zuordnung, vor allem die Selbst- und Fremddefinition der Freidenker als Vorfeldorganisation der Arbeiterbewegung. Der Dienst an einer als gemeinsam anerkannten „Sache“ löste in der Vergangenheit ebenfalls manches Finanzproblem.

Öffentliche Mittel bezieht die Humanistische Akademie derzeit nicht. Die Zahl der Abonnenten steigt zwar langsam, aber stetig, wird jedoch auf absehbare Zeit nicht ausreichen, die Zeitschrift zu tragen. Den Preis so hoch zu treiben, dass er die Kosten bei einer derzeitigen Auflage von 500 deckt, kann nicht



im Interesse des Aufklärungsauftrages liegen. Die bisherigen acht Hefte wurden – und dies ist auch die wahrscheinlich künftige Finanzierungsgrundlage – zu vier Fünfteln aus Mitgliedsbeiträgen und Spenden und zu einem Fünftel durch Abonnements und Freiverkäufe finanziert. Schließlich fallen ja nicht nur Druck- und Versandkosten an. Die Redaktionsarbeit ist weitgehend ehrenamtlich. Dass die Zeitschrift überhaupt und mit einem weitgehend offenen Konzept erscheint, ist der Hilfe des Berliner Landesverbandes des HVD zu verdanken.

Der mögliche künftige Weg resultiert aus der bisherigen Praxis. Um die Zeitschrift zu erhalten und auszubauen, bittet die Humanistische Akademie ihre Mitglieder, Autoren und Abonnenten, weitere Mitglieder, Fördermitglieder und Förderabonnenten (mit freiwillig erhöhtem Preis je Heft) und neue Abonnenten zu gewinnen. Sie ruft interessierte Funktionäre und Mitglieder besonders des Humanistischen Verbandes auf, das Anliegen der Zeitschrift finanziell zu unterstützen. Die Humanistische Akademie wendet sich aber zugleich an alle, die am Erhalt der Zeitschrift interessiert sind, die Akademie als Forum der Diskussion und Standpunktbildung zu nutzen und die Zahl der ordentlichen und fördernden Mitglieder zu vergrößern.

Die bisherige Arbeit der Humanistischen Akademie rechtfertigt diesen Aufruf. Genannt seien die Projekte Handbuch, Humanistischer Aufbruch und Sichtungskommission sowie die

bisherigen Vorträge, Seminare, Tagungen und Beratungen, etwa bei Ausstellungen oder Forschungsprojekten Dritter zu Themen der Freigeisterei. Ab Herbst 2001 werden die homepages humanistische-akademie.de und humanismus-aktuell.de betrieben.

Die humanistischen Freigeister brauchen auch künftig ein Theorieforum und Kommunikation über Verbandsgrenzen hinaus. Dies hat auch den Effekt, das geistige Leben in der Freidenkerei, die Kommunikation untereinander, die Mitarbeit an Projekten und die gegenseitige ideelle Unterstützung zu verbessern. Auch Fördermitglieder partizipieren am Service für Mitglieder und am guten Ruf der Akademie als einem Gegengewicht zu einer Vielzahl kirchlicher Bildungs- und Studienwerke. Der Mitgliedsbeitrag beläuft sich gegenwärtig auf 120 DM jährlich. Mitgliedsbeiträge und Spenden für wissenschaftliche Zwecke sind als gemeinnützige Ausgaben steuerlich absetzbar.

Die Humanistische Akademie und ihre Zeitschrift *humanismus aktuell* werden weiterhin am modernen Humanismus wissenschaftlich arbeiten. In welchem Maße dies geschehen kann, hängt nicht zuletzt von denen ab, die ihr Bedürfnis an dieser theoretischen Anstrengung anmelden – ideell und materiell.



An die Humanistische Akademie

Mitglieder und Fördermitglieder nehmen teil an der Theoriebildung des modernen Humanismus. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Gleichbehandlung und Interessenvertretung der Konfessionsfreien in Deutschland.

Mitglieder und Fördermitglieder der Humanistischen Akademie beziehen humanismus aktuell kostenfrei, auch rückwirkend. Die Sonderausgaben der Zeitschrift erhalten sie – bei Bestellung – zum Abo-Preis. Sie erhalten regelmäßig Rundbriefe und weitere Informationen – ebenfalls kostenfrei. Veranstaltungen der Akademie sind für sie kostenfrei bzw. im Preis reduziert.

Mitglieder der Humanistischen Akademie zahlen einen jährlichen Mitgliedsbeitrag von derzeit 120 DM.

Fördermitglieder zahlen die gleiche Summe oder bestimmen ihren höheren Mehrbeitrag selbst.

q Ich möchte Mitglied / Fördermitglied der Humanistischen Akademie werden. Bitte senden Sie mir die entsprechenden Unterlagen zu.

q Bitte senden Sie mir mehr Informationen über die Humanistische Akademie.

q Ich möchte die Zeitschrift humanismus aktuell zum Preis von 11,50 DM pro Heft (+ 3,50 DM bei Versand Inland) abonnieren. Sie erscheint halbjährlich (Ausland zuzüglich Portomehrkosten). Das Abo kann spätestens 6 Wochen vor Ende jeden Halbjahres schriftlich gekündigt werden.

q Ich möchte die Zeitschrift humanismus aktuell als Förderer zu abonnieren zum erhöhten Preis von ... DM pro Heft (+ 3,50 DM bei Versand Inland). Sie erscheint halbjährlich (Ausland zuzüglich Portomehrkosten). Das Abo kann spätestens 6 Wochen vor Ende jeden Halbjahres schriftlich gekündigt werden.

q Ich bin über die Garantie informiert, dass ich diesen Abonnementauftrag innerhalb von 10 Tagen ohne Angabe von Gründen schriftlich widerrufen kann.

q Ich bestelle Heft ... der Zeitschrift humanismus aktuell zum Einzelpreis von 14,00 DM (+ 3,50 DM bei Versand Inland, Ausland zuzüglich Portomehrkosten).

q Bitte wandeln sie mein Abonnement der Zeitschrift humanismus aktuell in ein Förder-Abo um. Ich bin bereit ... DM je Ausgabe zu zahlen.

q Ich werde der Humanistischen Akademie eine Spende in Höhe von ... DM zukommen lassen. Bitte erwähnen Sie diese Spende / diese Spende nicht in der kommenden Ausgabe von humanismus aktuell.

Humanistische Akademie
Wallstr. 65
D-10179 Berlin
e-Mail: hvd-berlin@humanismus.de
Tel.: 030 - 613904 - 0
Fax: 030 - 613904 - 50

Bankverbindung
Humanistische Akademie
Bank für Sozialwirtschaft
BLZ 100 205 00
Kto 315 19 00

Name / Vorname / Anschrift:

Datum, Unterschrift





humanismus aktuell

Zeitschrift für Kultur und Weltanschauung

Sonderheft 1

Peter Schutz-Hageleit Lebensstrom und Rationalität Ein Essay über Humanismus in Zeiten des Krieges

Umflaute Auflage, 80 S., 14,- DM, für Abonnenten 11,50 DM (plus Versandkosten)

Inhalt

Geschichte und Lebensgeschichte; Humanismus als Lebenshaltung und Weltorientierung; Zur Psychologie des Humanismus; Lebenslauf und Gesellschaft; Humanismus lernen. Humanismus im Krieg?

Sonderheft 2

Dem Leben selbst Wert geben Protokollband der wissenschaftlichen Tagung zur Humanistischen Lebenskunde im Mai 1999 in Berlin

ca. 180 S., 19,80 DM, für Abonnenten 15,- DM (plus Versandkosten)

Inhalt

Wilhelm Schmitz: Lebenskunde und moderner Humanismus
Wilfried Sweling: „Edel sei der Mensch
Peter Schutz-Hageleit: „Gutes Leben
Jelena Aben: Menschennähe in Lebenskundeunterricht
Siegfried Uhl: Werteerziehung in Schule und Unterricht
Gertrud Nünner-Winkler: Zum Verständnis von Moral. Entwicklungen in der Kindheit
Ulrich Prieser-Laursitz: Sozialisationswidersprüche heutiger Kinder
Gudrun Böttger: Soziale Kompetenz und Kindheitstheorien
Peter Knebel: Werteerziehung in Schule und Unterricht
Walter Schultz: Neutralität und Weltanschauung in der Schule
Bruno Geuch: „Haben und Sein“
Johannes Neumann: Am Anfang war der Humanismus
Horst Groschopp: Was sind Werte
Ulrich Kerner: Was ist uns das Leben wert?
Positionen der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg und des Erzbistums Berlin,
der Humanistischen Union und des Humanistischen Verbandes Deutschland

Ich bestelle

☐ Exemplar(e) Sonderheft 1 der Zeitschrift humanismus
aktuell (Lebenskunde / Werttagung / Konferenzenband) zum
Abonnement-Sonderpreis von 14,00 DM (+ 3,50 DM bei Versand
Inland, Ausland zuzüglich Portomerkkosten).

Name, Vorname:

☐ ... Exemplar(e) Sonderheft 2 der Zeitschrift humanismus
aktuell (Lebenskunde / Werttagung / Konferenzenband) zum
Abonnement-Sonderpreis von 19,80 DM (+ 3,50 DM bei Versand
Inland, Ausland zuzüglich Portomerkkosten).

Humanistische Akademie
Wallstraße 65
D-10179 Berlin
e-Mail: hva.berlin@humanismus.de
fax: +49 30 8134914 50

Datum, Unterschrift



Säkularisierung in Deutschland

Soziologische Befunde und die Perspektiven freigeistiger Verbände

Gemeinsame Veranstaltung der Akademie der politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung
und der Humanistischen Akademie Berlin

Termin: 1./2. Dezember 2001
Tagungsort: Hiroshimastr. 17 - 10785 Berlin
Tagungsleitung: Dr. Johannes Kandel

1. Dezember, Samstag:

- 10.00 Begrüßung und kurze Einführungsreden
10.30 Säkularisiertes Europa?
(Zusage Referent liegt noch nicht vor)
12.30 Mittagspause
14.00 Wie säkularisiert ist der Alltag in Deutschland?
Prof. Dr. Wolfgang Kaschuba, Berlin, Europäische Ethnologie
15.30 Kaffeepause
16.00 Diskussion in vier Arbeitskreisen:
– Dr. Ulrich Nanko: Säkularisierung und Säkularisation im aktuellen Verständnis
der Religionswissenschaft
– Dr. Gerhard Czermak: Religion und Weltanschauung im Grundgesetz und in der
Verfassungswirklichkeit
– Dr. Armin Pfahl-Traughber: Notwendige Grenzen der Religions- und Weltan-
schauungsfreiheit in einem säkularen demokratischen Verfassungsstaat
– Dr. Horst Groschopp: Die organisierten Freigeister – „Gegenkirchen“ oder Ver-
bände zur Beförderung der Säkularisation
18.00 Abendpause
19.30 Öffentliche Podiumsdebatte:
Säkularisierung, Weltanschauungsppluralität und Grenzen der Religionsfreiheit
22.00 Geselligkeit (bei Bedarf)

2. Dezember, Sonntag:

- 09.30 Säkularisierung und Wertorientierung bei Jugendlichen
Prof. Werner Fuchs-Heinritz, Hagen, Soziologie (Shell-Studie)
11.30 Berichte aus den Arbeitskreisen
12.00 Abschlussdiskussion
13.00 Mittagessen

Eintritt frei. Anmeldungen ab jetzt möglich.

Humanistische Akademie
Wallstr. 65
10179 Berlin

Tel.: 030-613904-0
Fax: 030-613904-50
eMail: hvd-berlin@humanismus.de



humanismus aktuell

Rückblick und Vorschau

Heft 1, Sept. '97:	Konjunktur für Weltanschauungen
Heft 2, März '98:	Feste und Feiern
Heft 3, Sept. '98:	Humanistische Sozialarbeit
Heft 4, März '99:	Apokalyptik und Weltuntergang
Heft 5, Herbst '99:	Geschlechterbeziehungen
Heft 6, Frühjahr '00: Kultur + Nietzsche-Jahr I	
Heft 7, Herbst '00:	Jugendweihe / Jugendfeier + Nietzsche-Jahr II
Heft 9, Herbst '01:	Das gute Recht der Freigeister (geplant)
Heft 10, Frühjahr '02.	Säkularisierung (geplant, Beiträge der Dezember-Tagung)





Autorenverzeichnis

Dr. Gerhard Czermak, Friedberg
Gerd Eggers, Berlin, HAB
Dr. Horst Groschopp, Berlin, HAB
Dr. Siegfried Heimann, Berlin
Manfred Isemeyer, Berlin, HAB
Dr. Wolfgang Kaul, Brudersdorf
Daniel Küchenmeister, Berlin
Dr. Uwe Markus, Berlin
Dr. Eckhard Müller, Berlin, HAB
Dr. Ulrich Nanko, Markgröningen
Dr. Egbert Nass, Berlin
Prof. Dr. Johannes Neumann, Oberkirch
Dr. Bruno Osuch, Berlin, HAB
Dr. Armin Pfahl-Traughber, Köln
Dr. Olaf Schäfer, Berlin, HAB
Michael Schmidt, Berlin
Dr. Michael Schmidt-Salomon, Butzweiler
Werner Schultz, Berlin, HAB
Prof. Dr. Peter Schulz-Hageleit, Berlin, HAB, Präsident
Martin A. Völker, M.A., Berlin
Dr. Frieder Otto Wolf, Berlin, HAB

(HAB: Mitglied der Humanistischen Akademie Berlin)



Bildnachweis

Die Fotos von der wissenschaftlichen Tagung „Humanistischer Aufbruch“ am 11./12. November 2000 (S. 58, 64, 78) stammen aus der Redaktion. Das Bild vom Abendpodium (S. 37) zeigt von rechts nach links Petra Schwarz (Moderatorin), Dr. Ingo Härtel (Arzt und Bioethiker), Dr. Margot von Renesse (MdB, Vorsitzende Enquetekommission Bundestag Recht und Ethik in der Medizin), Prof. Dr. Uwe Körner (Biologe und Bioethiker), Dr. Frieder Otto Wolf (Bioethiker und Philosoph).

Das auf U2 abgedruckte Plakat „Denket selbst“ wurde von Anna-Maria Claus (grafik-design) entworfen. Das verwendete Foto befindet sich im Kulturhistorischen Archiv des HVD Berlin. Von Frau Claus stammen auch die Fotos über die Ausstellung (S. 25) und deren Eröffnung. Das eine Personenfoto (S. 11 oben) zeigt die beiden Schöpfer der Ausstellung (Dr. Eckhard Müller, links; Daniel Küchenmeister, rechts; in der Mitte Stadtbezirksbürgermeister Siegfried Stock). Das andere Personenfoto zeigt den Landesvorsitzenden Berlin des HVD Dr. Bruno Osuch, Mitglied der Humanistischen Akademie, und seinen Stellvertreter Wolfgang Hecht im Interview mit Dr. Andreas Meier.





Impressum

humanismus aktuell
Zeitschrift für Kultur und Weltanschauung
Herausgegeben von der Humanistischen Akademie Berlin
ISSN 1433-514X
Heft 8, Frühjahr 2001
Redaktion: Wallstr. 65, D-10179 Berlin
Tel.: 030-613904-0; Fax: 030-613904-50
e-Mail: hvd-berlin@humanismus.de
<http://www.humanismus.de>
demnächst:
www.humanismus-aktuell.de
www.humanistische-akademie.de
Redakteur: Horst Groschopp
Layout & Gesamtherstellung: Herr Horst
Druck: TakeOffsetdruck Berlin, Tel.: 030-6185526
humanismus aktuell erscheint halbjährlich
bis Heft 2 unter dem Titel humanismus heute
Redaktionsschluß dieser Ausgabe: 17. Mai 2001

In der Regel sind alle Beiträge namentlich gekennzeichnet. Sie geben die Meinung der Verfasser/-innen wieder, nicht unbedingt die der Redaktion oder gar der Akademie. Die Rechte an den Beiträgen liegen bei den Autorinnen und Autoren.

Einzelpreis: 14,00 DM (+ 3,50 DM bei Versand Inland, Ausland zuzüglich Portomehrkosten)

Beim Redigieren auch dieser Ausgabe wurde die Rechtschreibung der Autorinnen und Autoren, ob alte oder neue oder Mischformen weitgehend beibehalten. Eventuell auftretende Fehler in der Anwendung der neuen „ss“ statt „ß“-Schreibung sind bitte zu entschuldigen. Auf eine Vereinheitlichung der Fußnoten / Literaturangaben wurde ebenso verzichtet wie auf eine Überprüfung der Zitate.

Jugend

die andere FEIER

PRÄSENTIERT

- WIE SCHNELL DIE ZEIT VERGEHT:
„Der war doch eben noch ein Kind...“
- Kurzer Abriss zur Geschichte
der Jugendfeier/Jugendweihe
- Was sich mit Vierzehn alles verändert...
- Geschenkideen und Glückwunschtexte
- DER FESTLICHE TISCH:
Blumenschmuck und Festmenü
- Wie man mit einer Tischrede die Gäste unterhält
- Zeremonien, mit denen die Jugendlichen
symbolisch in den Kreis der Erwachsenen
aufgenommen werden

[Lieferbar ab Januar 2001]

Für Fragen, Infos und Anmeldungen
zur Teilnahme an der Jugendfeier:

Büro **JugendFEIER**

Wallstraße 61-65, 10179 Berlin-Mitte
[U2 Märkisches Museum, S-Bhf Jannowitzbrücke]

Telefonisch:

Montag bis Donnerstag von 9 bis 17 Uhr, Fon 030/4412112

Persönlich jeden Dienstag zwischen 14 und 18 Uhr



BESTELLCOUPON

Humanistischer Verband Deutschlands
Jugendfeierbüro
Wallstraße 61-65
10179 BERLIN

Bestellung auch per FAX (030) 613 904 50
oder E-Mail: jugendfeier@humanismus.de

Hiermit bestelle ich

Einmal im Leben!

Ein Elternratgeber zur Jugendfeier/Jugendweihe

Zum Preis von 18,90DM plus 5,90DM Porto + Versandkosten

Bitte liefern Sie mir das Buch gegen Rechnung an folgende Adresse:

NAME

STRASSE

PLZ/ORT

DATUM

UNTERSCHRIFT



Humanistischer Verband
Deutschlands

Landesverband Berlin

Humanistische Lebenskunde in der Berliner Schule



Informieren Sie sich!

Wallstraße 61-65, 10179 Berlin

Tel. (030) 61 39 04-60, Fax -52

www.lebenskunde.de, lku@humanismus.de