

Ralf Schöppner

Vorwort – Weltliche Wertebildung

Es ist noch gar nicht so lange her, da plakatierte die Evangelische Kirche in Berlin: „Keine Werte ohne Gott“. Im Rahmen der Kampagne zum Volksentscheid „Pro Reli“, der 2009 auffallend deutlich scheiterte, machte man sich immer noch die überkommene Ansicht zu eigen, religionsfreie Menschen hätten keine Wertvorstellungen und keine Ethik. Über diese doch einigermaßen selbstverliebte Anmaßung schüttelten damals auch viele religiöse, nicht zuletzt evangelische Mitbürger*innen fassungslos den Kopf. Und auch wenn mir erst kürzlich ein hochrangiger Kirchenvertreter auf einem öffentlichen Podium aufrichtig versicherte, das würde man heute nicht mehr so machen, scheint die zugrunde liegende Geringschätzung nichtreligiöser Menschen in Bezug auf Ethik doch nicht völlig aus der Welt zu sein. So ist es auch heute für Humanistinnen und Humanisten immer noch nicht ganz überflüssig geworden, darauf hinzuweisen, dass die eigene Weltanschauung zwar keine Religion, aber doch selbstverständlich ethisch und politisch relevante Wertvorstellungen enthält: *Werte ohne Gott*.

„Das sind meine Werte. Wenn Sie Ihnen nicht gefallen, habe ich auch noch andere.“ Der alte Kalauer hat einen wahren Kern. Werte sind Worte, deren Sprecher*innen ihnen eine hohe Bedeutung für das menschliche Leben und Zusammenleben zuschreiben und die von unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichen weiteren Worten beschrieben und erklärt werden. Man kann also immer auch ein anderes Wort wählen, es als Wert bezeichnen und mit anderen Worten beschreiben und erklären, ohne dass doch nun etwas völlig anderes damit gemeint sein muss. Dies liegt daran, dass Werte Worte sind und eben keine irgendwie gearteten substanziellen Wesenheiten, die sich im Himmel, in der Natur oder in einer für alle identischen Vernunft finden ließen. Werte entstehen durch menschliche Bewertungen, dort, wo Menschen miteinander leben und sprechen. Und so ist ihre Bedeutung keineswegs dadurch relativiert, dass man sie als „Worte“

betrachtet. Im Gegenteil: Solche Worte sind nie einfach „nur Worte“, sondern sie sollen zum Ausdruck bringen, was Menschen in ihrem Denken und vor allem auch Handeln wichtig ist, was wirklich für sie zählt und wofür sie sich mit Leidenschaft engagieren. Dass es dabei stets auch zu Unstimmigkeiten und Konflikten kommt, liegt zu einem bedeutenden Teil an der *Weltlichkeit* unseres Wertens und Bewertens. Es gibt keine außerweltliche oder außermenschliche Instanz, mit der sich Wertfragen und Wertkonflikte abschließend und einheitlich klären ließen. Selbst der humanistische Weg einer an der Güte von Argumenten orientierten Auseinandersetzung, der ja manches Mal durchaus zur erwünschten Klärung führt, schafft doch erfahrungsgemäß nicht sämtliche Wertkonflikte aus der Welt. Das führt zu erfrischenden Überspitzungen auf neueren Designprodukten (T-Shirts, Postkarten usw.) wie „Du hast zwar recht, aber ich finde meine Meinung besser“. Auch hier lässt sich ein wahrer Kern präzisieren: „Vielleicht hast du recht, aber ich finde meine Meinung besser“, den wir nicht einfach nur als gefährliches Einfallstor für Fake News und Konsorten brandmarken (aus dieser Ecke kommt das auch nicht), sondern den wir als legitimen Ausdruck der Weltlichkeit der Wertewelt betrachten sollten.

Der Wertebegriff wanderte im 19. Jahrhundert aus der Ökonomie (z.B. Tauschwert, Preis) in die Philosophie, wo eine Wertphilosophie entsteht, wengleich die Fragen nach dem Guten, Schönen und Wahren natürlich sehr viel älter sind. Zentrale Frage der Wertphilosophie ist immer wieder: Sind Werte rein subjektiv, d. h. entstehen sie erst durch Werturteile von Personen, oder haben sie eine von unseren Urteilen unabhängige sogenannte Geltung in einem eigenständigen Reich von „Wesenheiten an sich“. Heute gehen zumindest in der Philosophie die meisten davon aus, dass ein Wert eine zwischen einem Gegenstand und einem Maßstab durch einen wertenden Menschen hergestellte Beziehung ist. Wodurch das Problem aber nicht ganz vom Tisch ist. Ein ernst zu nehmender Einwand kehrt immer wieder: Was passiert, wenn es keine objektiven Werte gibt? Wieso sollten sich Menschen dann zu irgendetwas verpflichten? Sind dann nicht der Willkür und der Inhumanität Tür und Tor geöffnet?

Ohne diesen Einwand hier ausräumen zu können und zu wollen, seien zwei gängige und vielleicht hilfreiche Unterscheidungen erwähnt. Zum einen diejenige von Bewerten und Werten. Bewerten ist eine ganz grundlegende natürliche und kulturelle Tätigkeit. Auch Tiere bewerten, ob ein aufgefundener Gegenstand als Nahrung dient oder nicht. Wie überhaupt der Hungerige die Nahrungsaufnahme dem Nahrungsverzicht vorzieht. Werte hingegen lassen sich als eine zweite Stufe des Bewertens verstehen: Das

Wissen um die eigenen Bewertungen, ihre Reflexion, ihre Abwägung und Hierarchisierung, ihre Bestätigung oder Neubewertung. Zum zweiten kann man sinnvoll unterscheiden zwischen Werten und Normen: Werte sind dann persönliche Präferenzen und Normen sind allgemeinverpflichtende Regeln. Nicht alles, was eine Person für wertvoll hält, kann oder muss zu einer Norm für alle werden. Umgekehrt ist ein Zusammenleben ohne für alle verpflichtende Regeln kaum vorstellbar. So können aus Werten durch Prozesse intersubjektiver und demokratischer Verständigung Normen werden. Werte als persönliche Präferenzen können dann dafür sorgen, dass man sich an vereinbarte Normen hält. Und wenn sich Werte ändern, dann können sich auch Normen ändern.

Geht man weg von der Philosophie, so ist vor allem der zeitgenössische und seit einigen Jahren allgegenwärtige Wertediskurs in Politik und Öffentlichkeit auffällig: Eurokrise, Finanzkrise, Flucht- und Migrationsbewegungen, Identitätspolitik, Maßnahmen gegen Covid-19 und aktuell der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine: Die Rede von diesen oder jenen Werten – oftmals „westliche“ oder „europäische“ – ist immer mit von der Partie, im Falle von Polarisierungen durchaus auf beiden Seiten und bei Akteur*innen aus den unterschiedlichsten politischen Lagern, nicht zuletzt auch unter Humanisten und Humanistinnen. Daraus kann man zwei Sachen lernen: Zum einen läuft die Rede von Werten offensichtlich Gefahr, allzu beliebig und wenig aussagekräftig zu sein; zum anderen dürfte irgendetwas dran sein an dieser Sache mit den Werten, wenn alle ständig davon reden.

Zuerst ein paar kritische Punkte: Die Rede von den „westlichen“ oder „europäischen“ Werten täuscht eine Einheitlichkeit vor, die nicht existiert. Sie unterschlägt, dass auch im „Westen“ und in „Europa“ um Werte und ihre Hierarchisierung gestritten wird. Beispielsweise werden die Worte „Freiheit“ und „Solidarität“ mit ganz unterschiedlichen weiteren Worten erklärt und beschrieben sowie verschieden gewichtet. Auch scheint, wer von Werten redet, häufig die unveränderliche „Ewigkeit“ der eigenen Werte beschwören und seine ewigen Werte gerne für alle anderen verbindlich machen zu wollen, gelegentlich begleitet von einer Demonstration der eigenen moralischen Überlegenheit. Nicht vermeiden lässt sich auch der Eindruck, es werde manchmal öffentlich lieber über Werte geredet, als darüber, dass ausreichend vergütete Arbeit und bezahlbare Wohnungen zur Verfügung stehen müssen. Mitunter werden Werte politisch instrumentalisiert: Man beschwört einen Wert wie z. B. „Sicherheit“, um damit massive staatliche Eingriffe in Privatsphären zu legitimieren.

Was aber ist dran an der Sache mit den Werten? Wer über Werte redet, dem geht es wenigstens um etwas. Es ist ihr oder ihm anscheinend nicht gleichgültig, wie Menschen ihr eigenes Leben führen und wie ihr Zusammenleben gestaltet wird. Wer über Werte redet, ist interessiert an Sinn- und Moralfragen zu unserer Existenz. Und das ist gut so. Weil dieses Interesse zu vielfältigen Ergebnissen führt, verschiedene Worte, unterschiedliche Verständnisse eines Wertes, verschiedene Prioritäten in Bezug auf ihre Hierarchie; deshalb ermöglichen Werte lebendige Debatten und gesellschaftliche Weiterentwicklung. Wenn es also so etwas wie eine „Wertegemeinschaft“ zu verteidigen gilt, so wäre dies weniger eine Gemeinschaft mit festgelegten Werten als vielmehr eine solche, die selbst beständig um gemeinsame normative Festlegungen ringt: kein statisches Wertekorsett, sondern eine an Werten interessierte Debattier- und Streitkultur. Pluralistische Wertedebatten sind wichtig und notwendig, weil moderne säkulare Staaten im Unterschied zu z. B. religiös dominierten Staaten auf letzte Wahrheiten verzichten müssen.

Beim Thema „Werte“ sollte man also die genannten kritischen Punkte im Auge behalten und zugleich die Potenziale einer ernsthaften Auseinandersetzung um Bewertungen und Werte sehen. Letztere sind dabei immer *weltliche* Bewertungen und Werte, was in einem ganz grundlegenden Sinne fast trivial ist. Denn Werte werden stets nur innerhalb der Welt von Akteuren und Akteurinnen dieser Welt benannt. Die mentalen Inhalte und die benutzten Worte aller Beteiligten entstehen in der Welt und unter den Bedingungen dieser Welt. Dies gilt selbst für Gefühle der Verbundenheit mit einer außerweltlichen Instanz, für religiöse Glaubensbekenntnisse oder für einen Wert wie Gottesfrömmigkeit. Das ist auch gar nicht anders möglich, denn jede Rede von Transzendenz vollzieht sich ausgehend von einer Immanenz. Es gibt also keine Außerweltlichkeit, die nicht weltlich wäre, so wie es kein Jenseits außerhalb eines diesseitigen Standpunktes gibt, an dem es empfunden, geglaubt oder behauptet wird. Dies ist aber keine Abwertung oder Geringschätzung religiöser mentaler Gehalte, denn die weltliche Herkunft sich auf Außerweltliches beziehender mentaler Gehalte sagt nichts über die Wahrheit oder Unwahrheit dieser Gehalte. Religiöse Wertvorstellungen sind weltliche Wertvorstellungen: Eine solche Aussage behauptet weder die Existenz noch die Nichtexistenz von Außerweltlichem.

Wenn das aber stimmt und „weltlich“ keine wirkliche Differenz zu „außerweltlich“ markieren kann, dann könnte man sich das Wort eigentlich auch gut sparen. Allerdings wird das Wort in der jüngeren und aktuellen Traditionslinie des weltanschaulichen Humanismus gerne in Abgrenzung

zu den Religionen und auch zu religiösen Humanismen verwendet. Zumeist bedient man sich dann des Wortes „säkular“, versteht dieses als „weltlich“ und meint damit nichtreligiös (im Unterschied zur anderen Bedeutung von „säkular“: „weltanschaulich neutral“). Spätestens wenn dann Menschen auftauchen, die sich als „säkulare Katholiken“ oder „säkulare Muslime“ bezeichnen, entsteht eine gewisse Verwirrung, derer man sich gelegentlich dadurch entledigt, dass man eine solche Selbstzuschreibung als irrational kennzeichnet bzw. meint, diese Personen wüssten gar nicht mehr richtig, was Religion eigentlich sei. Ich denke, man sollte das besser lassen, jedenfalls sofern man kein Interesse an der Exposition von Überheblichkeit hat. Die säkulare bzw. weltliche Katholikin ordnet – wenn sie es ernst meint – ihre Religiosität der Weltlichkeit des Staates unter. Das aber ist nur eine andere weltliche Art und Weise, Transzendenz innerhalb von Immanenz zu verorten. Und auch mit dieser weltlichen „Außerweltlichkeit“ ist nichts über die Wahrheit oder Nichtwahrheit der Glaubensüberzeugungen der säkularen Katholikin gesagt. Sie hat religiöse Wertvorstellungen, aber sie klammert diese im Rahmen allgemeinverbindlicher weltlicher Normen ein. In diesem Sinne können Religiöse und Nichtreligiöse weltlich sein. Nun geht es dem aktuellen weltanschaulichen Humanismus aber gerade um die Differenz der mentalen Gehalte selbst. Das Wort „weltlich“ wird für mentale Gehalte verwendet, die sich nicht auf Außerweltliches beziehen und dies in Abgrenzung zu sich auf Außerweltliches beziehende mentale Gehalte. Nur für die Unterscheidung z.B. des mentalen Gehaltes „ich empfinde die Anwesenheit Gottes“ von dem mentalen Gehalt „es gibt keinen Gott“ macht die Bezeichnung „weltlich“ Sinn, nicht aber für die Person, die ihn hat. Der Wert „Gottesfrömmigkeit“ ist in Bezug auf die Person, die ihn nennt, durch und durch weltlich, nur der Gehalt dieses weltlichen Sich-einen-Wert-Vorstellens hat einen außerweltlichen Bezug.

Vor diesem Hintergrund kann man sich fragen, was sogenannte „weltliche“ Schulen sind. Artikel 7 Absatz 3 des GG sagt: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach.“ Das ist erstaunlich, denn im Umkehrschluss müsste das doch bedeuten, dass öffentliche Schulen mit Religionsunterricht Bekenntnisschulen sind, dass also unser öffentliches Schulwesen ein Bekenntnisschulwesen ist. Im fast gleichlautenden Artikel 149 der Weimarer Reichsverfassung hat sogar noch das „weltlich“ dringestanden: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen.“ Eine weltliche Schule wäre also eine öffentliche Schule frei von Bekenntnis und Religionsun-

terricht. Und eine nichtweltliche öffentliche Schule wäre eine Schule mit Bekenntnis und Religionsunterricht. Im wirklichen Leben heute scheint es aber beides nicht zu geben. Jedenfalls habe ich früher immer gedacht, die öffentlichen Schulen, auf die ich gegangen bin, wären Schulen ohne Bekenntnis, obgleich dort Religion ein ordentliches Unterrichtsfach war. Diese Verwirrung erwächst wahrscheinlich aus den Kapriolen historischer Religionskompromisse und des deutschen Staatskirchenrechts, dem zumeist ja nur eine „hinkende Trennung“ von Staat und Religion attestiert wird.

Am 15. Mai 1920 eröffnete die erste sogenannte „bekenntnisfreie weltliche Schule“ in Berlin. Dort versammelten sich Kinder, deren Eltern sie vom Religionsunterricht abgemeldet hatten. Möglich geworden war dies durch die Weimarer Reichsverfassung von 1919: durch die Beendigung der kirchlichen Schulaufsicht zugunsten einer rein staatlichen und durch das grundsätzliche Elternrecht zur Abmeldung vom Religionsunterricht in der Volksschule. Von diesem Recht wurde durchaus rege Gebrauch gemacht: 1921 gab es bereits 16 solcher Schulen in Berlin, 1930 dann 56, bevor sie allesamt von den Nationalsozialisten wieder geschlossen wurden. Hatten die weltlichen Schulen zu Beginn nur die Besonderheit, dass es an ihnen keinen Religionsunterricht und stattdessen bald einen nichtreligiösen „Moralunterricht“ (z. B. Lebenskunde) gab, entwickelten sich diese Schulen im Laufe des Jahrzehnts zu schulreformerischen Versuchsfeldern und zu einem Teil der reformpädagogischen Bewegung. Die meisten waren als sogenannte Lebensgemeinschaftsschulen anerkannt, als Versuchsvolksschulen mit antiautoritärer Erziehung.

Der vorliegende Band geht der Frage nach den „weltlichen Schulen“ der Weimarer Republik nach und untersucht Verbindungslinien in Hinsicht auf Methodik, Didaktik und Lehrinhalte zu wertebildenden Fächern heute. Er geht zurück auf zwei Tagungen. Anlässlich des 100-jährigen Jubiläums der Eröffnung der ersten weltlichen Schule in Berlin am 15. Mai 1920 fand – pandemiebedingt um ein Jahr verschoben – am 28. und 29. Mai 2021 die Web-Tagung „100 Jahre weltliche Schule – Demokratiepädagogik damals und heute“ statt. Veranstalter war die *Humanistische Akademie Berlin-Brandenburg* in Kooperation mit dem *August Bebel Institut*, dem *Humanistischen Verband Berlin-Brandenburg* KdöR sowie der *Humanistischen Akademie Deutschland*; gefördert wurde die Tagung vom Berliner Senat für Kultur und Europa. Sie stand im Kontext der gemeinsamen Jubiläumsfeierlichkeiten der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, des Bezirksamts Neukölln – Abteilung Bildung, Schule, Kultur und Sport sowie des *Humanistischen Verbands Berlin-Brandenburg* KdöR. Die

zweite Tagung veranstaltete die *Humanistische Akademie Deutschland* am 24. und 25. September 2021: „Wertebildung in Grundschule und Sekundarstufe 1“. Kooperationspartner der ebenfalls digitalen Veranstaltung waren die Humanistischen Verbände Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens sowie der *Fachverband Werte und Normen Niedersachsen*; gefördert wurde diese Tagung von der *Bundeszentrale für politische Bildung*.

Historische Diskriminierung und Aufarbeitung

Die Fragen nach den „weltlichen Schulen“ der Weimarer Republik und der Weltlichkeit von Werten sind nicht zu trennen von der Geschichte freidenkerischer und freireligiöser Organisationen in Deutschland nach der gescheiterten demokratischen Revolution von 1848. Der erste Teil des Buches ist diesem historischen Kontext gewidmet. *Alexander Bischoff*, Historiker und Referent für Weltanschauung beim *Humanistischen Verband Berlin-Brandenburg* KdöR, referiert in seinem Beitrag diese Geschichte als vielfältig facettierte Diskriminierung. In „Verboten, diskriminiert, geduldet ... und heute?! Der lange Weg zur Anerkennung freigeistiger Kultur in Deutschland am Beispiel des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg“ durchmisst er die unterschiedlichen historischen Zeitabschnitte von der Mitte des 19. Jahrhunderts über Kaiserreich, Weimarer Republik und Nationalsozialismus zur Nachkriegszeit bis heute. Besonders frappierend sind die Passagen über die Zusammenarbeit von nationalsozialistischer Führung und Teilen der Evangelischen Kirche sowie über die Zwangsauflösung des *Deutschen Freidenker-Verbandes* und die Beschlagnahmung des Vereinsvermögens durch die Gestapo (noch immer wird ja gerne der Nationalsozialismus als historischer Beleg für die Gefahren durch den Atheismus kolportiert). Ein Unrecht im Übrigen, das auch von Nachkriegsgerichten nicht als solches anerkannt wurde. Bischoff resümiert, dass bei allen erfreulichen und aner kennenswerten Fortschritten (er arbeitet schließlich bei einer KdöR) doch auch heute noch keine wirkliche Gleichbehandlung von Religion und humanistischer Weltanschauung realisiert ist.

Nach dem Zweiten Weltkrieg teilte sich in Deutschland die Geschichte der freigeistigen Kultur und Organisation. Auch der Weg von den „weltlichen Schulen“ der Weimarer Republik zur Wertebildung heute verlief einige Jahrzehnte zweistaatlich. Wenn „weltliche Schulen“ Schulen ohne Reli-

gionsunterricht sind, dann waren die Schulen der DDR – anders als die der BRD – spätestens ab 1958 „weltliche Schulen“. Was nicht bedeutet, dass es humanistische Schulen waren oder dass ihre Pädagogik eine humanistische im heutigen Sinne war, was sich aber auch kaum von den damaligen Schulen der BRD sagen lässt. In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR etablierten sich keine Freidenkerorganisationen, auch keine staatlichen. Der Staat verstand sich selbst als eine elaborierte Fortführung dieser Tradition. Umso interessanter das Ereignis der Gründung eines DDR-Freidenkerverbandes Anfang 1989, am Ende der Agonie. Der Historiker und Politikwissenschaftler *Siegfried Heimann* streift das Schulthema nur nebenbei innerhalb eines viel weiter aufgespannten Kontextes unterschiedlicher Phasen der Kirchenpolitik in der SBZ bzw. DDR und der damit verbundenen Konsequenzen für dortige Freidenker. Er nimmt dabei Stellung zu der Frage „Freidenker-Verband der DDR: Politbüro-Gründung versus Stasi-Gründung: Wo ist der Unterschied?“, die im Grunde eine rhetorische ist. Politbüro und Staatssicherheit waren strukturell miteinander verwoben: Auf der Basis nicht zuletzt von Analysen der Staatssicherheit habe das Politbüro die Gründung beschlossen und die Staatssicherheit diese ausgeführt.

Wenn Heimann damit auch einer Legendenbildung „Bewegung von unten“ widersprechen möchte, so nimmt der Historiker *Eckhard Müller* diesen Ball auf. In „Die Gründung des Verbandes der Freidenker von oben“ bestreitet er diesen Punkt nicht, widmet sich aber vor allem den programmatischen Intentionen vieler im VdF Engagierter. In den turbulenten Vor- und Nachwendezeiten hätten die Gründungsaktivitäten Eigendynamiken entwickelt, die weder gänzlich im Sinne der Erfinder von oben noch vollständig durch sie kontrollierbar gewesen seien. Müller hebt Ansätze eines praktischen Humanismus hervor, verschiedene Formen von nichtreligiös grundierter Lebenshilfe, die heute das Markenzeichen des *Humanistischen Verbandes Deutschlands* seien.

So hochgradig spannend und erforschungsbedürftig die Geschichte freigeistiger Kultur und Organisation in Deutschland auch ist, im Vergleich zum „überreichlichen Maß“ an Archivquellen der beiden großen christlichen Konfessionen „besitzt die freigeistig-humanistische Weltanschauung kein eigenes Archiv und keine adäquate Repräsentation ihrer Tradition“. Dies ist der Ausgangsbefund von *Olaf Schlunke* in seinem Text „Durch die Wüste zum Amazonas – Das Kulturhistorische Archiv des Humanistischen Verbandes Berlin-Brandenburg“. Seit 2018 begleitet er fachlich den Aufbau eines öffentlich zugänglichen Archivs, dessen Eröffnung pande-

mieverzögert in diesem Jahr – 2022 – erfolgt. Ausgehend von historischen Stationen schildert er die Gründe für verlorene Bestände und dezentrale Verwahrungen ohne Zugriffsmöglichkeit. Zugleich gibt er Leser und Leserin einen Einblick in Vorhandenes: Schriftgut (Akten, Nachlässe, Zeitungsausschnittsammlungen, Zeitschriften, Bücher), Bilder und Audioaufzeichnungen zur Wiederzulassung und Organisationsgeschichte nach 1945 (insbesondere zu Jugendweihe und Lebenskunde) sowie in geringerem Maß Materialien zu der Zeit von vor 1945 bzw. 1933. Man erhält einen Eindruck von „Schätzen“, die erst noch zu heben sind, und von Potenzialen, die im Rahmen der nun existierenden Institution sicherlich noch erweitert werden.

Die „weltlichen Schulen“ der Weimarer Republik

Für die Entwicklung der „Weltlichkeit“ des Schul- und Bildungswesens in Deutschland ist vor allem die Beendigung der kirchlichen Schulaufsicht und kirchlichen Lehrer*innenausbildung mit der Weimarer Reichsverfassung (§ 144) von 1919 entscheidend. Wenngleich die sogenannten „weltlichen Schulen“ demgegenüber eine untergeordnete Bedeutung haben, so bezeugen sie doch zweierlei ganz außerordentlich. Erstens belegt ihre Existenz die mangelnde konsequente Verwirklichung der Verweltlichung des Schulwesens, insofern es weiterhin Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen gab und kein angemessenes Ersatzfach sowie auch keine alternativen öffentlichen Schulen existierten. Zweitens zeugen sie vom ungeheuren Engagement von Eltern, Lehrer*innen und Erzieher*innen, die ihren Kindern eine Schule mit einem nichtreligiösen, wertebildenden Fach und im weiteren Verlauf auch mit einer insgesamt fortschrittlicheren Pädagogik bieten wollten.

Die schon genannte Tagung der *Humanistischen Akademie* „100 Jahre weltliche Schule – Demokratiepädagogik damals und heute“ akzentuierte mit ihrem Titel inmitten geschichtlicher Kontinuitäten und Diskontinuitäten die Kontinuitäten. Dies nicht nur in Bezug auf „Demokratiepädagogik“, sondern auch in Hinblick auf das Unterrichtsfach „Lebenskunde“ wie auf Humanismus überhaupt. Der Kulturwissenschaftler *Horst Groschopp* widerspricht dem energisch in seinem Aufsatz „Weltliche Schule und Lebenskunde“, der den zweiten Teil des Buches eröffnet. Das heutige Fach Lebenskunde stehe eher in der Tradition des nichtstaatlichen Religions-

und Weltanschauungsunterrichts freireligiöser Gemeinden als in der staatlichen „weltlichen Schulen“. In diesen sei weder Humanismus unterrichtet worden, noch sei es um Demokratie gegangen. Groschopp schließt die „Lebensgemeinschaftsschulen“ terminologisch aus und bezieht sich nicht auf die konkreten Unterrichtspraxen, sondern auf freidenkerische Literatur, ministerielle Erlässe und insbesondere einen nie in die Praxis umgesetzten thüringischen Lehrplan von 1929. Insgesamt geht es ihm um das Geschichtsbild humanistischer Organisationen, insbesondere des *Humanistischen Verbandes Deutschland*, dessen Praxis seiner Ansicht nach eher in einer freireligiösen als in einer freidenkerischen Tradition steht.

Zentren der weltlichen Schulbewegung in den 1920er Jahren waren neben Berlin vor allem Düsseldorf, Elberfeld, Essen, Bochum, Braunschweig, Breslau, Halle, Hannover, Hamburg und Magdeburg. Dass weltliche Schulen auch in der „preußischen Provinz Brandenburg“ entstanden, zeigt *Eckhard Müller* in seinem zweiten Buchbeitrag „Weltliche Schulen im Land Brandenburg“. In Nowawes (heute Potsdam-Babelsberg), Brandenburg/Havel, Frankfurt/Oder, Finsterwalde, Wittenberge und Luckenwalde erkämpften Eltern, Lehrer*innen, Ortsgruppen des Bundes der Freien Schulgesellschaften und Ortsvereine von SPD und KPD sowie der Freidenker erfolgreich für die Einrichtung religionsfreier Schulen, gegen erhebliche politische und kirchliche Widerstände. Müller verdeutlicht anhand von Einblicken in Lehrpläne und Unterrichtspraxen auch die Bemühungen der Akteure um eine moderne emanzipatorische Pädagogik (z. B. Petersens Jenaplan). Er bringt eingangs ausführliche Quellen zum Wirken der Minister Adolph Hoffmann und Konrad Haenisch im preußischen Kultusministerium von 1918 bis 1921, die nachzulesen sich lohnt.

Die Philosoph*innen *Viola Schubert-Lehnhardt* und *Edmund Fröse* berichten in ihrem Aufsatz von einem der genannten Zentren der weltlichen Schulbewegung: „Geschichte und Unterrichtskonzepte der weltlichen Schulen in Halle (Saale)“. Historisch ausholend bis ins 18. Jahrhundert stellen sie pädagogische Traditionen der Stadt, ihre soziokulturelle Entwicklung und Säkularisierungsprozesse dar, die schließlich ab 1921 in die Errichtung von weltlichen Sammelklassen und weltlichen Schulen mündeten. Deutlich werden erneut das Engagement der Akteure und die enormen Widerstände. Der Text gibt insbesondere auch einen guten Einblick in die schulorganisatorische und schulische Praxis. In vielerlei Hinsicht lässt sich wirklich von Kontinuitäten zu heutigen pädagogischen Konzepten sprechen, deren Umsetzung durch die offizielle Verleihung des Status „Versuchsschule“ erleichtert wurde: Betonung einer Schulgemeinschaft

aus Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen, Koedukation, gemeinsam erstellte Wochenarbeitspläne, Fokussierung auf Erfahrungen der Kinder, „Schülergerichte“, vielfältige Ausflüge und Exkursionen, Projektarbeit mit Wahlfreiheit, Noten nur zum Übergang in die weiterführende Schule usw. Das wertebildende Unterrichtsfach Lebenskunde ersetzte den Religionsunterricht und nahm mit vier Wochenstunden breiten Raum ein. Die Autor*innen resümieren, „dass in diesen beiden weltlichen Schulen die Kinder durchaus im heutigen Sinne einer demokratischen Grundorientierung erzogen worden sind“.

Noch einen Schritt näher heran an die Schulpraxis bewegt sich der langjährige Hauptschullehrer und Museumslehrer *Rudolf Rogler*. „Demokratische Erziehung am Beispiel zweier Neuköllner Schulreformer der Weimarer Zeit: Wilhelm Wittbrodt und Alfred Lewinnek“ lautet sein Beitrag zum vorliegenden Band. Darin berichtet er von den Ergebnissen des Projektes „Die ideale Schule“ des Museums Berlin-Neukölln, an dem Anfang der 1990er Jahre Lehrer*innen und Schulhistoriker*innen beteiligt waren. Gestützt auf Aussagen und Dokumente ehemaliger Schüler*innen schildert er bildhaft prägende Merkmale der beiden Erzieher, die für deren hohe Anerkennung sorgten: persönliche Zugänglichkeit, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit bei Beurteilungen und Diskussionen, Ermöglichung von Mitbestimmung und Mitspracherecht bei Leistungsbewertungen, Bearbeitung sozialer Themen aus dem Nahbereich der Schüler*innen, Internationalität, Elternarbeit. Vor dem Hintergrund seiner eigenen Lehrerfahrungen sieht Rogler vieles, was auch heute noch von Wittbrodt und Lewinnek zu lernen ist. Hervor hebt er insbesondere, wie wichtig es für Schüler*innen ist, Vertrauen geschenkt, Aufgaben übertragen und „Du wirst gebraucht“ vermittelt zu bekommen.

Wertebildung und Demokratiepädagogik heute

So wie auch Rogler schon neben dem historischen Material Gegenwärtiges hat einfließen lassen und so den Übergang zum nächsten Teil des Buches vorbereitet hat, so steht auch am Anfang des dritten Teils ein Beitrag, der noch eine historische Linie bis in die Gegenwart zieht. *Reinhard Wenzel* berichtet über „Das August Bebel Institut – Erfahrungen aus 75 Jahren Bildung für Demokratie“. Nicht nur „weltliche“ Bildung, sondern Bildung überhaupt ist nie nur schulische. Der heutige Geschäftsführer des Instituts,

Politologe, zeigt die enorme Bedeutung von außerschulischer politischer Bildung für Zielgruppen von jung bis alt auf, indem er beispielhaft eine Vielzahl von Veranstaltungen und Projekten aus 75 Jahren Revue passieren lässt. Bei allem thematischen Wandel (angefangen mit Antikommunismus, später Begegnungen von Ost und West und heute starker Fokus auf Einwanderungsgesellschaft) ist der Schwerpunkt des Instituts immer eine „Engagementförderung“ betreibende Demokratiepädagogik geblieben. Dies verstanden in einem doppelten Sinne, zum einen als Vermittlung von Kenntnissen über das politische System, politische Prozesse und Politikfelder; zum anderen als praktische, erlebte politische Beteiligung. Das *August Bebel Institut* bringt Politiker*innen, Aktivist*innen und interessierte Bürger*innen zusammen, es verabsäumt auch nicht die „aufsuchende Bildungsarbeit“ in den Berliner Bezirken und mit dort arbeitenden Gruppen und Institutionen.

Mit dem Aufsatz „Sozio-moralisches Verstehen und Werte. Eine entwicklungspsychologische Perspektive für Grundschule und Sekundarstufe 1“ von *Monika Keller* sind wir nun auch explizit wieder zurück beim Thema Wertebildung. Die Entwicklungspsychologin bezieht sich auf empirische Befunde ihrer Studien am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, in denen sie die Entwicklung des moralischen Verstehens und Wertens in der mittleren Kindheit und dem Jugendalter anhand von ausführlichen Interviews über die Schulzeit hinweg untersucht hat. Sie konzentriert sich auf die Themen Freundschaft und Versprechen und arbeitet mit der Unterscheidung von drei Entwicklungsniveaus, angelehnt an Robert Selman und Lawrence Kohlberg, letzteren aber durch einen eigenen handlungstheoretischen Ansatz erweiternd und korrigierend. Viele aufschlussreiche Interviewaussagen werden zitiert, besonders interessant dabei der Vergleich mit Aussagen chinesischer Jugendlicher. Der zentrale Aspekt dürfte darin liegen, dass die Untersuchungen sehr schön zeigen, wie sozio-moralische Diskussionen zu konfliktiven und dilemmatischen Frage- und Problemstellungen prinzipiell für die moralischen Gehalte von Situationen und für unterschiedliche Akteursperspektiven sensibilisieren können. Dies ist etwas anderes als materiale Wertevermittlung und zeigt, was „Wertebildung“ heute sinnvoll sein kann.

In eine ähnliche Richtung weist am Ende der Beitrag von *Bianca Stern*, Lebenskundeführerin beim *Humanistischen Verband* und zertifizierte Betzavta-Trainerin: „Demokratie als soziale Idee – Demokratiepädagogik als besonderes Anliegen im Humanistischen Lebenskundeunterricht“. Für das besondere Berliner und Brandenburger Unterrichtsfach „Humanisti-

sche Lebenskunde“ (fakultativ, nichtstaatlich, weltanschaulich) ist die Herausforderung konstitutiv, zum einen auf konkreten humanistischen Wertvorstellungen zu beruhen, zu denen auch Werte wie Selbstbestimmung und Demokratie gehören, die selbst aber zum anderen alle Formen von Wertevermittlung ausschließen, bei denen Lehrende meinen, „ihre“ Werte den Schüler*innen wie Sachkenntnisse „beibringen“ zu können. Stern orientiert sich in ihrer pädagogischen Haltung an John Deweys Überlegungen zu Demokratie und Bildung, stellt relevante davon in ihrem Beitrag vor, den Aspekt des erfahrungsorientierten Lernens hervorhebend. Die weiter von ihr exemplarisch vorgestellten Übungen und Methoden zeigen, wie kreatives Demokratie lernen erlebt werden kann, das Konflikte nicht etwa scheut oder vorschnell harmonisiert, sondern mit sogar konfliktverschärfender Methodik produktiv nutzt. Zur Haltung der Trainerin gehört Zurückhaltung in Bezug auf schnelle Bewertungen mit „richtig“ oder „falsch“. „Wertebildung“ wird auch hier vorgestellt als Wertekommunikation, als ein prozessorientiertes, soziales Geschehen intensiver Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Bewertungen sowie mit den darunterliegenden Gefühlen, Bedürfnissen und Intentionen.

Anders als in Berlin, Brandenburg und auch Bremen ist Religion in den meisten Bundesländern ein ordentliches Unterrichtsfach und anstelle von Lebenskunde gibt es eine Reihe unterschiedlicher sogenannter Ersatzfächer. *Thorsten Schimschal*, niedersächsischer Fachberater für das Fach „Werte und Normen“ an Gymnasien und der gymnasialen Oberstufe an Gesamtschulen, stellt uns mit diesem Fach ein Beispiel aus Niedersachsen für ein erfolgreiches „weltliches“, wertebildendes Fach vor. Er skizziert in seinem Beitrag „Entwicklungen des Faches Werte und Normen in Niedersachsen“ die abwechslungsreiche Geschichte dieses Faches, das kein „erziehender Unterricht bzw. eine materiale Werteerziehung“ sein will, sondern ein Bildungsangebot, „das auf prinzipielle Außenperspektivität, didaktische Neutralität, weltanschaulichen Pluralismus und pädagogische Sensibilität besteht“. Heute ist „Werte und Normen“ ein vielfach anstelle vom Religionsunterricht gewähltes und sogar ordentliches Lehrfach in Sekundarstufe 1 und 2 samt fachspezifischem Zentralabitur; und ab 2025 wird es ein ebensolches auch in den niedersächsischen Grundschulen sein. Ein Erfolg, der nicht zuletzt auch zurückzuführen ist auf das Engagement des *Humanistischen Verbandes Niedersachsen* und verbunden ist mit der besonderen Lebensnähe der Lehrinhalte, die Schimschal in seinem Beitrag ebenfalls zeigt. Selbst hochrangige Kirchenvertreter*innen bejahen öffent-

lich die wertbildende Kraft dieses Faches für Kinder und Eltern, die keine religiöse, sondern eine „weltliche“ Erziehung wünschen.

In Nordrhein-Westfalen soll das in den Sekundarstufen bereits erteilte Ersatzfach Praktische Philosophie ab dem Schuljahr 2022/2023 auch in den Grundschulen angeboten werden. *Thomas Nisters* hat in seinem Text „Philosophie in der Grundschule“ nicht die historische Entwicklung oder das schulorganisatorische Umfeld im Blick, sondern konzentriert sich auf die Frage nach dem Ziel des Unterrichts: „Was soll, was will das Fach Philosophie in der Grundschule erreichen?“ Zunächst wägt der Fachdidaktiker für Philosophie und Gymnasiallehrer das Für und Wider vier gängiger Antworten ab: Der philosophische Grundschulunterricht solle über Religionen informieren oder Werte oder allgemeine Kompetenzen vermitteln oder „Brosamen der Philosophiegeschichte verteilen“. Weil ihn die Begründungen für alle diese Antworten nicht überzeugen – markant hier insbesondere die Differenz zum niedersächsischen Fach, in dem Religionskunde eine bedeutsame Rolle spielt –, legt er einen eigenen „vorläufigen“ Vorschlag vor, nicht ohne „Zweifel und Bedenken“: Die Kinder sollen sich darin üben, reflexive Distanz einzunehmen, in analytisch-deskriptiver und normativ-wertender Absicht. Um zu zeigen, dass dies keine Überforderung der Grundschüler*innen ist, liefert Nisters eine exemplarische Unterrichtsskizze zum „Lästern“, die das Thema sehr anschaulich, reichhaltig und offensichtlich auch unterhaltsam entfaltet. Ob die in einer 6. Klasse erfolgreich erprobten Methoden auch mit jüngeren Schüler*innen umsetzbar sind, sei keineswegs ausgeschlossen und müsse empirisch überprüft werden.

Mit *Urs Schellenberg*, Dozent für Religionskunde und Ethik an der pädagogischen Hochschule Zürich, werfen wir einen exemplarischen Blick über die Grenze: „Wissensvermittlung oder Wertebildung – Überlegungen zum Fach ‘Religionen, Kulturen, Ethik’ des Kantons Zürich“. Der Autor schildert die wechselvolle Geschichte des im Titel genannten obligatorischen, explizit religionskundlich profilierten Schulfachs, bestimmt die beiden Seiten der ebenfalls im Titel genannten Alternative und leitet aus der Analyse des Lehrplans die These ab, dass dieses Fach keineswegs nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf Wertebildung zielt. Der Lehrplan nennt notwendige Kompetenzen für das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft wie Respekt, Toleranz und Offenheit und hebt grundlegende Wertkonzepte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität und Menschenwürde hervor. Schellenberg fragt am Ende kritisch, ob es sich dann eigentlich überhaupt noch um Wertebildung und nicht vielmehr um Wertevermittlung handle, da ja doch so einiges vorgegeben sei. Nebenher kann man in

diesem Beitrag auch nochmals lernen, wie ein modernes Verständnis von „Werten“ aussehen kann, das konservative und objektivistische Okkupationen des Begriffs klug vermeidet. Schellenberg zitiert eine etablierte Definition von Clyde Kluckhohn: „Ein Wert ist eine explizite oder implizite, für das Individuum kennzeichnende oder für eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, die die Selektion von vorhandenen Arten, Mitteln und Zielen des Handelns beeinflusst“.

Der Philosoph und Politikwissenschaftler *Frieder Otto Wolf* gibt in seinem, den Band beschließenden Beitrag „Engagierter Humanismus – Wissenschaftliche Reflexion und Beforschung einer Weltanschauung?“ eine grundlegende Antwort auf die Frage nach der Herkunft humanistischer Werte. Der praktische Humanismus setzt immer an konkreten Lagen und Situationen an, „in denen Menschen unmenschlich behandelt oder nicht menschliche Lebewesen beeinträchtigt oder gequält werden“. Und er tut dies vor dem Hintergrund vorfindlicher geschichtlicher und gegenwärtiger humanistischer Wertvorstellungen, die keineswegs unverrückbare Dogmen sind, sondern in menschlichen Aushandlungsprozessen immer wieder neu zu artikulieren, zu konkretisieren, zu begründen und weiterzuentwickeln sind. Diese doppelte Aufgabe ordnet er entsprechend auch der noch zu etablierenden wissenschaftlichen Disziplin der Humanistik zu, deren Ziele und Methodik er umreißt und vor dem Hintergrund der Gründung einer Humanistischen Hochschule exemplarisch konkretisiert. Damit setzt der letzte Beitrag des Bandes noch einmal sehr grundsätzlich an und dokumentiert, dass die hier versammelten Analysen und Überlegungen zu Weltlichkeit und Wertebildung weiterzuführen sind. Zugleich gibt Wolf Ausblick auf eine zukünftige akademische Verankerung des weltanschaulichen Humanismus, die die Bedingungen für eine weiter intensivierte und systematisierte Bearbeitung dieser und anderer Themenhorizonte nochmals verbessern wird.

Den Autorinnen und Autoren sei herzlich gedankt für die Zusammenarbeit und Zurverfügungstellung ihrer Texte – und den Leserinnen und Lesern eine ergiebige Lektüre gewünscht.