

Horst Groschopp

Lebenskunde als Weltanschauungsunterricht

In: humanismus aktuell, Zeitschrift für Kultur und Weltanschauung. Hg. v. d. Humanistischen Akademie Berlin, Berlin 5(2001)8, S.26-37.

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 aufrief /2/, 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 verkennt ... 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 weltl[iche] 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 weltl[iche] Schule ab. Sie überlässt das den religiösen Gemeinschaften.“ /4/

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 anzubieten /5/; 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 katholischen 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 Lebenskunde /6/; 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 Foerster /8/ 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 zu konstatieren. Zwar gab es einige Berührungspunkte durch einzelne Personen, vor allem durch Rudolf 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 hatten /9/, 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 förderungsberechtigte „Körperschaften des öffentlichen Rechtes“ seien. Sie blieben es, „soweit sie solche bisher waren.“ [/11/](#) Wer diesen Status besaß [/12/](#) oder erhielt [/13/](#), konnte sich verbessern, zu den 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 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 Erziehung verknüpfte, dabei August Döring, Georg Kerschensteiner, Johannes Unold und andere umfangreich 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 und zunächst auch politische Verankerung war – hier finden sich in der

Regel studierte Bürger ohne Universitätsanstellung, ehemalige Pfarrer, Rabbiner 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 abgeschafft, 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 wurden /30/, fußten inhaltlich auf den Stoffen, die bisher dem Jugendweihe-Unterricht, der Bildungsarbeit und der Religionskritik dienten. Doch solche „wilden“ Unternehmungen verunsicherten die Schulverwaltungen 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, Kameradschaft 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 Nationalversammlung /37/

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 – dem fehlenden wissenschaftlichen Hinterland.

Etlliche 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 Schulprogramm vorgetragen, das anarchosyndikalistische Züge aufwies. /40/ Es fand regelrecht ein Kirchen- und Kulturkampf statt, mit Schülerstreiks, 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 werden. Es war ein Kampf um jede Schule, jeden Lehrer, jeden Schüler. /41/ Denn die Aktionen auf linker Seite stießen auf massiven propagandistischen und bürokratischen Beschuss durch einen sich immer besser organisierenden konservativ-kirchlichen Widerstand gegen „Verweltlichung 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 Beteiligten /44/: Die erste weltliche Schule Deutschlands – der Präzedenzfall Berlin-Adlershof 1920 – war offiziell eine „evangelische Schule ohne Religionsunterricht“. Die Behörden nannten diese und die

folgenden „Sammelschulen“ oder „Subtraktionsschulen“, weil sie ohne Religionsunterricht stattfanden. „Weltliche Schule“ war der Kampfbegriff eines Teils der Lehrer- und Elternschaft und ohne jede Rechtsgrundlage. „Religionsunterricht 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 Weltlichen Schulen meist nicht mehr an öffentlichen Schulen erfolgten. Dagegen entstanden mehr (private) Freie Schulgemeinden, für die günstigere Bedingungen, aber auch andere Konzepte vorlagen als für die öffentlichen bekenntnisfreien Schulen. Diese Tatsache, die zunehmende politische Isolation des Bundes Freier Schulgesellschaften, dessen Bestreben, sich links von der Sozialdemokratie und in einem Bündnis 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 Unterrichts.

Wende in Richtung Weltanschauungsunterricht

Auslöser für diesen Schwenk waren zwei Vorgänge: Zum einen das Erstarken der Freidenker 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 reichsweiten Lösung des Problems der Weltlichen Schulen ließ alle diejenigen das sinkende Boot der Befürworter verlassen, die sich davon eine politische, wissenschaftliche oder pädagogische Karriere erhofften.

Es blieben die linken bis ultralinken Reformpädagogen, Kirchengegner, 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 ausgesetzt [/45/](#), 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 Siemsen [/47/](#), 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 Hädickes 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 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 Lehrerbildungsakademie. /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 Rudolf 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 marginalisiert. 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.

Anmerkungen und Literatur

/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.

/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.

/9/ So der Verein der Freidenker für Feuerbestattung 1905, aus dem (über Zwischenstufen) 1930 der Deutsche Freidenkerverband 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 Rechts. 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.

/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.

/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.

- /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.
- /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.
- /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.
- /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 Sammelschulen“.

- /43/ Vgl. Gutachterliche Aeußerung ... In: Aufbau, 3(1930)1, S.27-29.
- /44/ Vgl. im folgenden Ebert: Zur Entwicklung, S.49-54, 74, Anlage 10, S.3f.
- /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.
- /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.