

***Bildungsplanreform in Baden-Württemberg –
ein Beispiel für die problematischen Folgen der Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne¹***

Axel Bernd Kunze

Das grün-rot regierte Baden-Württemberg hat vor einem Jahr erlebt, wie sehr Bildungsfragen die Gemüter erhitzen und zum Anlass für gesellschaftliche Auseinandersetzungen werden können. Vermutlich handelt es sich um den ersten Bildungsplan, bei dem die Polizei gegen gewalttätige Ausschreitungen vorgehen musste. Der Württemberger Landesbischof, Otfried July, sprach in einem Interview mit der Frankfurter Allgemeinen am 24. März 2014 von „Fanatismus“, der sich bei den Stuttgarter Demonstrationen der Reformgegner gezeigt habe (vgl. July 2014).

Auch wenn sich die großen Kirchen und Lehrerverbände im Land auf den inzwischen ausgehandelten Kompromiss verständigt haben, gingen die Proteste weiter. Bei einer Demonstration am 18. Oktober 2014 konnten die Reformgegner noch einmal mehr Teilnehmer mobilisieren als bei den Protesten zuvor, und das trotz des gleichzeitigen Streiks der Lokführer. Zuvor hatte der Landtag am 8. Oktober die Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ abgelehnt, die über hundertneunzigtausend Unterschriften erreicht hatte (vgl. Evangelischer Arbeitskreis der CDU/CSU 2014).

Inzwischen geht es nicht mehr allein um ein einzelnes landespolitisches Vorhaben, das aufgrund der besonderen religionspolitischen und konfessionellen Gemengelage im Südwesten Deutschlands heftigen Widerspruch auslöste. Ähnliche Widerstände zeichnen sich auch gegen die Bildungsplanreformen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ab. Ferner hat sich die Kritik deutlich ausgeweitet und richtet sich nun insgesamt auf gendertheoretische Konzepte einer „Sexualpädagogik der Vielfalt“, die gegenwärtig an Schulen und Hochschulen breiten Raum einnehmen (vgl. z. B. Saur 2014; Schmelcher 2014; Voigt 2014; Weber 2014).

1. *Der Anlass: Die umstrittene Bildungsplanreform 2015 in Baden-Württemberg*

Die Bildungspläne von 2004 sind nach Ansicht des Stuttgarter Kultusministeriums aufgrund unklarer Kompetenzformulierungen überarbeitungsbedürftig. Künftig werden nur noch drei Niveaustufen umschrieben, schulartenspezifische Bildungspläne sind nicht mehr vorgesehen. Die geplante Reform soll die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schularten erhöhen und stärker querschnittbezogene Leitprinzipien berücksichtigen. Ursprünglich ging es dabei um fünf Leitprinzipien, deren Auswahl

¹ Der Beitrag basiert auf einem Vortrag im Rahmen des Junglehrerseminars des Verbandes Bildung und Erziehung am 21. März 2015 in Pforzheim.

fachdidaktisch nicht näher begründet wurde: berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung sowie Verbraucherbildung (vgl. Arbeitspapier 2013, S. 1). Bei alledem will sich das Land konsequent an den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz orientieren.

Anfang 2014 machte die genannte Onlinepetition Gabriel Stängeles die geplante Reform der grün-roten Landesregierung schlagartig bundesweit bekannt. Der Realschullehrer stieß sich an einem Arbeitspapier vom November 2013, das den Bildungsplankommissionen als Orientierung dienen sollte und die Forderung nach „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als Querschnittsaufgabe festlegte. So heißt es in dem Papier zum Beispiel: „Schülerinnen und Schüler kennen die verschiedenen Formen des Zusammenlebens von/mit LSBTTI-Menschen und reflektieren Begegnungen in einer sich wandelnden, globalisierten Welt“ (ebd., S. 12). Oder: „Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der eigenen geschlechtlichen Identität und Orientierung auseinander mit dem Ziel sich selbstbestimmt und reflektiert für ein ihrer Persönlichkeit und Lebensführung entsprechendes Berufsfeld zu entscheiden“ (ebd., S. 9). Wie die Akzeptanz sexueller Vielfalt mit den vorgesehenen Leitprinzipien, hier den Themen nachhaltige Entwicklung beziehungsweise Berufsorientierung, zusammengejocht wird, wirkt reichlich gezwungen. Oder soll die Berufswahl der Schüler doch stärker durch ihre sexuelle Orientierung als deren fachliche Interessen bestimmt werden? Und ob das Kunstwort „LSBTTI-Menschen“, das Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle, Transgender und Intersexuelle umschließt, wirklich geeignet ist, Vorbehalte und Verkrampfungen im Umgang mit unterschiedlichen Lebensformen abzubauen, soll hier gleichfalls dahingestellt bleiben.

Die Reformgegner warfen der Kultuspolitik vor, statt Diskriminierung zu verhindern, würden die Schüler manipuliert und indoktriniert. Die Befürworter der Reform, die zwei Gegenpetitionen auf den Weg brachten, sprachen von Intoleranz, Hetze und Homophobie. Eine Strafanzeige gegen Stängele wegen Volksverhetzung wies die Staatsanwaltschaft Tübingen unter Verweis auf die Meinungsfreiheit jedoch ab.

Nun ist erneut Bewegung in die Sache gekommen, die Wogen haben sich keineswegs geglättet: Für den 21. März 2015 ist eine erneute Protestkundgebung in Stuttgart angekündigt. Anlass sind Vorschläge des Beirates des Aktionsplans „Für Akzeptanz und gleiche Rechte Baden-Württemberg“ aus dem Januar dieses Jahres, die vor einer Woche bekannt wurden (vgl. Aktionsplan 2015). Im Beirat arbeiten Landesministerien, Landtagsfraktionen, kommunale Landesverbände, die LIGA der Freien Wohlfahrtspflege, die AIDS-Hilfe Baden-Württemberg, das Landesgesundheitsamt und das Netzwerk LSBTTIQ Baden-Württemberg mit. Ziel sei eine „angstfreie Bildung für alle“. Der Maßnahmenkatalog betrifft nicht allein Schulen, sondern auch die Kindertageseinrichtungen und Hochschulen, das Berufsleben und die Kirchen. Der Aktionsplan betrifft alle Bereiche der Gesellschaft; als Einzelmaßnahmen werden beispielsweise die Zulassung weiterer Geschlechtsangaben im

Personalausweis, die Förderung von „Regenbogenfamilien“ oder die Gleichstellung queerer Lebensformen im Gesundheitssystem genannt. Das Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg hat angekündigt, den Aktionsplan noch vor der Sommerpause im Kabinett einbringen zu wollen (vgl. Diskriminierung und Gewalt aufgrund sexueller Identität oft noch Alltag 2015).

Alle drei Onlinepetitionen, die anfangs den Stein ins Rollen brachten, berühren einen Kernbereich der menschlichen Persönlichkeit, in dem staatliche Übergriffe besonders sensibel erfahren werden. Beide Seiten greifen mit ihrer Fokussierung auf das Thema sexuelle Vielfalt allerdings pädagogisch zu kurz. Das Arbeitspapier wirkte insgesamt unausgegoren, eine bildungstheoretische Rahmung fehlte gänzlich. Im Folgenden soll zunächst skizziert werden, wo das pädagogische Problem der Bildungsplanreform liegt [2]. Anschließend soll – am Beispiel der mangelnden Unterscheidung zwischen Toleranz und Akzeptanz – der schulische Auftrag zur Werterziehung näher beschrieben werden [3]. Schließlich soll gefragt werden, wie pädagogisch mit dem Thema Geschlechtlichkeit in der Schule umgegangen werden sollte [4].

2. Ein „Gesinnungslehrplan“ – oder: Das eigentliche pädagogische Problem

Schule bietet dem Einzelnen grundsätzlich zwei Hilfen zur umfassenden Persönlichkeitsbildung an: Sie vermittelt *unterrichtlich* jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Schüler für ein selbstbestimmtes Leben und eine aktive Teilnahme am sozialen Leben benötigen. *Erzieherisch* bietet sie dem Einzelnen Orientierung, wie die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten lebensdienlich und gemeinwohlförderlich eingesetzt werden können (vgl. Rekus 2006, S. 116).

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gehören zusammen: Das im Unterricht Gelernte soll mit einem persönlichen Werturteil verknüpft werden. Die Schüler sollen das Gelernte werten und nach der Bedeutung ihres Urteils für das eigene Handeln fragen. Dies ist kein beliebiger Bildungszweck neben anderen, sondern zentrales Moment einer durch Bildung substantiell bestimmten Lebensform. Bildung lässt sich nicht auf Performanz oder strategische Kompetenzen reduzieren. Würde der Zusammenhang der drei Akte Wissen – Urteilen – Handeln aufgelöst, würde der Einzelne nur das nachvollziehen, was andere bereits vor ihm gedacht haben. Wer sich bildet, soll nicht allein Problemstellungen lösen, die andere ihm stellen. Bildung soll vielmehr dazu befähigen, eigenständig Fragen an die Welt zu stellen und Problemstellungen zu formulieren. Individualität, Kreativität, Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung blieben andernfalls auf der Strecke – damit aber auch zentrale Innovationspotentiale, auf die Staat und Gesellschaft um ihrer Weiterentwicklung willen dringend angewiesen bleiben.

Die Stuttgarter Bildungsplanreform folgt der Umstellung des Bildungssystems auf Kompetenzorientierung: ein Trend, der für alle Bundesländer in ähnlicher Weise gilt. Allgemein

durchgesetzt hat sich die aus der Psychologie stammende Kompetenzdefinition Weinerts, der auch Baden-Württemberg folgt (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung o. J., S. 1): Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Die vorliegenden Bildungsplanentwürfe wollen dementsprechend nicht allein den Erwerb spezifischer Handlungsfähigkeiten steuern, sondern auch eine bestimmte Handlungsbereitschaft. Verletzt wird die Freiheit des Lehrens und Lernens aber dort, wo bestimmte Einstellungen oder Überzeugungen als zu erreichende und messbare Unterrichtsziele festgeschrieben werden, sei es etwa „Akzeptanz“, „Interesse“ oder „Offenheit“. Bildung soll zum eigenständigen Werten von Alternativen und zum verantwortlichen Handeln befähigen. Nicht als Inhalte vermittelbar sind bestimmte Tugenden, Bürgerhaltungen oder Dispositionen. Diese entwickeln sich im personalen und gemeinschaftlichen Umgang, sind also eine Frage der Erziehung.

Heike Schmoll hat in einem Leitartikel für die Frankfurter Allgemeine allein für die fünfte und sechste Klasse zweihundertzwei Einstellungen gezählt, die vom Bildungsplan vorgegeben werden (vgl. Schmoll 2014). So hieß es beispielsweise in einer ersten Version des Bildungsplans für das Fach Geschichte: „Die Schülerinnen und Schüler haben Interesse an anderen Kulturen und deren historischen Wurzeln in Gegenwart und Vergangenheit und setzen sich sowohl tolerant als auch kritisch mit ihnen auseinander (Alterität, Vielfalt der Einen Welt).“²

Der Schüler soll die Unterrichtsanforderungen nicht nur *gut*, sondern auch noch *gern* erfüllen. Und die Deutung des Gelernten wird gleich mitgeliefert, nicht mehr dem denkenden Nachvollzug des Schülers überantwortet: Die faktische Vielheit an Kulturen, die in der Beschäftigung mit historischen Fragen deutlich wird, wird auf eine bestimmte Deutung zugeschnitten und soll ausdrücklich als „Vielfalt der Einen Welt“ betrachtet werden. Hier überschreitet der liberale Verfassungs-, Rechts- und Kulturstaat seine Grenzen, indem er das Denken der Schüler zu normieren versucht sowie Bildung und Erziehung miteinander verwechselt. Heike Schmoll spricht dann auch in ihrem Kommentar von einem „Gesinnungslehrplan“.

Unterricht, für den der Staat im Rahmen seiner verfassungsmäßig garantierten Schulaufsicht Lehr- und Bildungspläne erlässt, soll die Schüler entscheidungs- und handlungsfähig machen. Damit dies gelingt, müssen Lehrende wie Lernende die Freiheit haben, den Unterrichtsstoff selbsttätig auf Sinn hin auszulegen. Im Bildungsprozess sollen die Schüler zum eigenständigen *Werten* befähigt werden.

² Zitiert nach der vom Landesinstitut für Schulentwicklung zum Schuljahr 2013/14 herausgegebenen Arbeitsfassung zur Erprobung der Bildungsplanreform 2015 [inzwischen nicht mehr online verfügbar].

Das heißt nicht, dass Schule moralisch indifferent sein sollte. Dies macht schon die Landesverfassung in Artikel 12 deutlich, wenn es dort heißt: *„(1) Die Jugend ist in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen. (2) Verantwortliche Träger der Erziehung sind in ihren Bereichen die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften, die Gemeinden und die in ihren Bünden gegliederte Jugend.“* Der Verfassungsgesetzgeber hat hier eine gewichtige Wertvorentscheidung getroffen. Der Staat kann diese Werte aber nicht erzwingen, zumal erzwungene Werturteile von vornherein wertlos sind. Die genannten Werte können nur geweckt werden, indem die Einzelnen zur Selbsttätigkeit freigesetzt werden. Werte wachsen in einem Klima, das selbst durch Werte geprägt ist. Werte entwickeln sich im personalen und gemeinschaftlichen Umgang, sind also eine Frage der Erziehung und des Zusammenlebens in der Schulgemeinde.

Unterschiedliche Werthaltungen können dabei mitunter recht heftig aufeinanderprallen. Der Pädagoge muss möglicherweise den zu Erziehenden dazu herausfordern, seine Position zu überdenken, er muss schwache Positionen advokatorisch stärken und Hilfen geben, ein Problem multiperspektivisch in den Blick zu nehmen. Doch darf er sich nicht in einen pädagogisch-politischen Rollenkonflikt treiben lassen, der die Beziehung möglicherweise abbricht oder das erzieherische Handeln in Überwältigung umschlagen lässt.

3. Erziehung zur Toleranz – oder:

Toleranz und Akzeptanz sollten nicht verwechselt werden

Fragen der sexuellen Identität führen schnell in das Feld der Tugend- und Werterziehung. In den Blick geraten sowohl Fragen der individuellen Moral wie des gesellschaftlichen Ethos – und damit unweigerlich das menschenrechtliche Nichtdiskriminierungsverbot und der schulische Auftrag, zur Toleranz zu erziehen, ohne die ein friedliches Zusammenleben nicht gelingt.

Die Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag, beide sind aber nicht einfach deckungsgleich. Es geht um die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen auf der einen sowie Tugend- und Werterziehung auf der anderen Seite. „Kompetenzen“, darauf hat Roland Reichenbach beim Pädagogiklehrrerntag 2013 hingewiesen, „sind nicht ‚an sich‘ gut, und natürlich lassen sie sich auch strategisch fragwürdig einsetzen. [...] Die Tugend bezeichnet wie die Kompetenz ein (lebenspraktisches) Können, aber darüber hinaus verstärkt sie ein Wollen und verlangt vom Einzelnen gewissermaßen in direkter Unbedingtheit, gemäß seiner Einsichten zu handeln, was bei ‚bloßen‘ Kompetenzen nicht der Fall ist“ (Reichenbach 2014, S. 9).

„‘Toleranz‘ beinhaltet zugleich Ablehnung und Geltenlassen von Haltungen oder Handlungen von Personen mit dem Ergebnis einer Duldung oder einer friedlich bleibenden Koexistenz, eventuell sogar

gesteigert bis hin zum gegenseitigen Respekt“ (Hastedt, *Toleranz*, 2012, S. 13³) – so der Rostocker Philosoph Heiner Hastedt. Toleranz (oder im Deutschen: Duldsamkeit) meint mehr als bloße Gleichgültigkeit oder Beziehungslosigkeit, ist aber auch nicht einfach mit Akzeptanz oder Anerkennung gleichzusetzen: „Toleranz, Pluralismus und Freiheit zielen darauf, mit der Ambivalenz der Moderne klarzukommen, und wollen sie gerade nicht im Ordnungswahn ersticken. Die Fähigkeit zur Ambivalenz ermöglicht ein Leben in der Zweideutigkeit. Versuche, Ambivalenz gedanklich aufzulösen, neigen zum Fanatismus; mit der Zweideutigkeit umgehen zu können, ist deshalb die Aufgabe“ (ebd., S. 95). Toleranz, die Widerstreit und das Ringen um Widersprüche nicht mehr zulässt, verkommt zur Intoleranz.

Wo die Unterscheidung zwischen Toleranz und Akzeptanz nicht gewahrt wird, verschwimmt die Grenze zwischen öffentlicher und privater Sphäre: „Öffentliches Verhalten unterliegt einer stärkeren universalistischen Normierung zur Rücksichtnahme als im Privaten bleibende Handlungen und Gesinnungen“ (ebd., S. 91). Der Staat darf ein bestimmtes äußeres Verhalten fordern, beispielsweise in Form eines Gebots zur Toleranz. Solange nicht die Freiheit anderer berührt ist, hat niemand das Recht, den anderen in seinen Lebenschancen zu beschneiden, nur weil ein fremder Lebensentwurf den eigenen Auffassungen zuwiderläuft. Solche Toleranz hat zur Voraussetzung, dass es eine Pluralität an Entwürfen des guten Lebens geben darf, die im Rahmen des Richtigen gleichermaßen zulässig sind. Die Schule darf diese Pluralität nicht eibebnen, sondern sollte diese gerade als Anlass zum Lernen und zur gedanklichen Auseinandersetzung begreifen.

Mittlerweile spricht die Regierung von einer Bildungsplanreform 2015/16. Die angekündigte Verschiebung um ein Jahr ist nicht allein der lang anhaltenden, äußerst emotional verlaufenden gesellschaftlichen Kontroverse um das Vorhaben geschuldet, sondern auch schlechten Rückmeldungen aus jenen Schulen, welche die Entwürfe seit dem Schuljahr 2013/14 bereits erproben. Unklar formuliert, überfrachtet, ideologisch, werden den Unterschieden zwischen den einzelnen Schulformen nicht gerecht ... – lauten die Kritikpunkte an den vorliegenden Entwürfen (vgl. Soldt 2015).

Am 8. April 2014 legte das Kultusministerium ein verändertes Arbeitspapier vor, in dem nunmehr von „Leitperspektiven“ die Rede ist (vgl. Arbeitspapier 2014, S. 2). Dies sind: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, Prävention und Gesundheitsförderung (allgemeine Leitperspektiven) sowie Berufliche Orientierung, Medienbildung und Verbraucherbildung (themenspezifische Leitperspektiven).

Nicht zuletzt durch die Einflussnahme der Kirchen und des Philologenverbandes wurde – unter Rückgriff auf Formulierungen aus dem Menschenrechtsdiskurs – die Perspektive geweitet, sodass nun von Toleranz im Blick auf alle äußeren Merkmale gesprochen wird, die vom

³ Im Original insgesamt kursiv.

Diskriminierungsverbot erfasst werden. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, dass die neuen Bildungspläne Bezug nehmen auf ein christliches Menschenbild, das auch dem besonderen Schutz von Ehe und Familie zugrunde liegt, den das Grundgesetz in Artikel 7 garantiert.

Zwar konnte auf diese Weise das sexualpädagogische „Minenfeld“ entschärft werden; kompetenzkritische Vorbehalte gegenüber einer politisch motivierten Steuerung habitueller Dispositionen durch die neuen Bildungspläne bleiben jedoch bestehen. Auch wenn die Landesregierung die neugefasste Leitperspektive lediglich „im Sinne der Befähigung zu [...] Akzeptanz“ (ebd.) verstanden wissen will, verstößt dies nach Ansicht des Hohenheimer Juraprofessors Ulrich Palm weiterhin gegen elementare Grundsätze des freiheitlichen Rechts- und Verfassungsstaates (vgl. Wieschemeyer 2014). Dieser dürfe Akzeptanz nicht erzwingen. Denn im Gegensatz zur Toleranz steht diese für positiven Zuspruch und drückt ein zustimmendes Werturteil aus. Wer sich tolerant verhält, behält seine eigene Überzeugung. Wer akzeptiert, übernimmt die Meinung des anderen – und dies ist nur in Freiheit möglich. Von der Schule erzwungene, durch Noten sanktionierte Werturteile sind moralisch wertlos und widersprechen dem Indoktrinationsverbot.

Bei einer Landtagsanhörung der CDU-Fraktion im Mai 2014 zeigte sich dann auch, wie wenig überzeugend die neue Formulierung wirkt. Eine systematisch eindeutige Unterscheidung zwischen Toleranz und Akzeptanz sieht anders aus. Es bleibt die Frage: Wie soll Schule mit sexueller Vielfalt pädagogisch umgehen?

4. *Sexualität als Bildungsaufgabe* – oder:

Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit

4.1 Schule soll zum kritisch-reflexiven Umgang mit Sexualität befähigen

Der Mensch ist ein soziales Wesen; seine Autonomie vollzieht sich immer schon intersubjektiv, leiblich, geschichtlich und kulturell vermittelt. Erst Bildung verhilft dazu, die verschiedenen Selbst-, Fremd- und Welterfahrungen zu ordnen und darauf zu antworten, zu ihnen in Distanz zu treten und das Leben aktiv zu gestalten. Dies gilt auch hier: Erst Bildung ermöglicht dem Einzelnen, ein Bewusstsein der eigenen Geschlechtlichkeit auszuformen und sich mit den damit verbundenen Möglichkeiten auseinander zu setzen. Dies gilt sowohl für die natürlichen Bedingungen der eigenen Geschlechtlichkeit als auch für die verschiedenen Möglichkeiten des kulturellen Umgangs damit. So kann beispielsweise der Prozess des Coming-outs genuin als ein Bildungsprozess beschrieben werden.

Schule soll den einzelnen Schüler zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit dem Gesamt kultureller Möglichkeiten befähigen. Die Auseinandersetzung mit dem vorgefundenen Faktum sexueller Vielfalt,

den Formen des kulturellen Umgangs damit und den verschiedenen theoretischen Deutungen dieses Phänomens gehört daher zu Recht in die Bildungspläne der Schule. Die Themen sind dem Alters- und Entwicklungsstand angemessen didaktisch aufzubereiten, damit die Heranwachsenden diese gedanklich nachvollziehen können. Andernfalls wäre der Vorwurf einer unangemessenen „Sexualisierung“ des Unterrichts berechtigt.

Fragen der Sexualität und unterschiedlicher Lebensformen sind in den Fächern jeweils unter spezifischer fachdidaktischer Perspektive zu behandeln. Der Politikunterricht wird beispielsweise die Familienpolitik in den Blick nehmen, der Ethikunterricht wird fragen, wie Ehe, Familie und Partnerschaft verantwortlich gelebt werden können, und der Religionsunterricht wird die religiöse Dimension menschlicher Beziehungen und Intimität thematisieren.

Für das erzieherische Handeln bleibt es wichtig, den allgemeinen Anspruch auf Bildung in Beziehung zu setzen zur Mannigfaltigkeit der Individuen. Dies verbietet sowohl einen strikten Essentialismus auf der einen als auch einen Egalitarismus auf der anderen Seite, der jegliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern pädagogisch einebnen wollte. Pädagogik wird nicht vom konkreten Menschen abstrahieren können, und zwar weder zugunsten einer gesellschaftlichen Vorstellung von dem, was der Mensch sein soll, noch zulasten von dem, was der Einzelne an Vorprägungen mitbringt. Wer erziehen will, muss sich „mit den jeweils bemerkbaren *faktischen* Unterschieden auskennen und sich mit ihnen auseinandersetzen. [...] Jungen und Mädchen nehmen sich nicht soziologisch, neurowissenschaftlich oder psychologisch wahr, sondern als Subjekte und Objekte der Zuneigung oder Ablehnung, der Gleichheit oder Differenz, der Identifikation oder Ablehnung. Das gilt auch für die Beziehungen zum Lehrer [...]“ (Ladenthin 2012, S. 86⁴).

Die besondere pädagogische Herausforderung besteht darin, dass weder die kulturelle noch die natürliche Seite von Geschlecht für sich allein zu haben sind. Wir können zwar zwischen beidem unterscheiden, aber wir können zwischen dem natürlichen und dem kulturellen Geschlecht nicht trennen. Dies gilt für die Genderforschung genauso wie für eine Naturrechtsethik. Erstere kann Körperlichkeit nicht vollends negieren; letztere bedient sich der Natur immer schon im Rahmen einer kulturellen oder anthropologischen Interpretation (vgl. Marschütz 2014).

Heranwachsende müssen lernen, sich zur Wahrnehmung ihrer eigenen Geschlechtlichkeit, sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität zu verhalten. Sie müssen lernen, sich mit den Konstruktionen von Geschlechtlichkeit auseinander zu setzen. Sie müssen lernen, sich in einer Gesellschaft zurechtzufinden, in der geschlechtliche Unterschiede eine Rolle spielen. Und sie müssen herausfinden, was sie selbst im Umgang mit diesen Konstruktionen für richtig und angemessen erachten. Dies kann ihnen niemand abnehmen, weder Eltern noch Schule, weder die Politik noch eine Lehrplankommission oder eine andere gesellschaftliche Agentur (vgl. Ladenthin 2012, S. 87 f.).

⁴ Hervorhebung im Original.

Damit dies gelingt, dürfen die Schüler nicht für eine bestimmte Deutung der Welt vereinnahmt werden und müssen sie die Möglichkeit haben, das Gelernte selbsttätig zu prüfen und sich dazu verhalten zu können.

4.2 Schule muss Indoktrinationsverbot und Kontroversitätsgebot achten

Die großen Kirchen in Baden-Württemberg, die sich weder einseitig auf die Seite der Befürworter noch der Gegner der Bildungsplanreform schlagen wollten, erinnerten zu Beginn der öffentlichen Kontroverse zu Recht an das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot des „Beutelsbacher Konsenses“, denen Schule verpflichtet sein sollte (vgl. Baur/Schneider-Harpprecht/Augustyniak-Dürr/Mehlmann 2014).⁵ In der Schule kann die Welt nicht einfach eins zu eins abgebildet werden, jeder Unterricht muss zwangsläufig didaktisch reduzieren. Wenn die Schüler sich ein eigenständiges Urteil bilden sollen, müssen Themen jedoch alters- und entwicklungsangemessen aufbereitet werden und dürfen sie nicht derart vereinfacht werden, dass unterschiedliche Sichtweisen vorschnell harmonisiert werden. Was gesellschaftlich strittig ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Ansonsten würden die Schüler überwältigt, manipuliert oder für bestimmte Zwecke vereinnahmt.

Beim bildungspolitischen Umgang mit sexueller Vielfalt darf die restriktive Norm der betroffenen Grundrechte (z. B. Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung, Diskriminierungsverbot, Gleichheit der Geschlechter, Schutz von Ehe und Familie oder Freiheit zur Eheschließung, Partner- und Elternschaft) nicht mit deren interpretierenden Prinzipien verwechselt werden.

In der Menschenrechtsdebatte, an der die veränderten Vorgaben der Bildungsplanreform ausdrücklich Maß nehmen, bleibt stets zu unterscheiden zwischen der unbedingten restriktiven Norm des Menschenrechts und seinen interpretierenden Prinzipien (vgl. Spieß 2009, der diese Unterscheidung für das Recht auf Religionsfreiheit und das Prinzip der Toleranz ausführt). Letztere können immer nur eine historisch-vorläufige Gültigkeit für sich reklamieren. Derartige Prinzipien sind durchaus normativ gehaltvoll, müssen aber kontextuell präzisiert werden. Sie sind nicht als Gegensatz zum universalistisch gefassten Menschenrecht zu verstehen, sondern dessen Ausdifferenzierung und Spezifizierung im partikularen Raum der verschiedenen Gesellschafts-, Bildungs-, Familien-, Lebensformen- und Geschlechterpolitiken.

Auf Basis dieser Unterscheidung können die universalen Rechte auf freie Persönlichkeitsentfaltung, Nichtdiskriminierung oder Bildung so offen bestimmt werden, dass diese politisch ausgelegt,

⁵ Der Beutelsbacher Konsens von 1976, benannt nach seinem Entstehungsort, wollte durch die Formulierung verbindlicher, bis heute gültiger Fördergrundsätze für die politische Bildungsarbeit die seinerzeitigen Kontroversen zwischen den verschiedenen politikdidaktischen Lagern befrieden. Festgelegt wurden drei Prinzipien, die nicht allein für den Bereich politischer Bildung, sondern überhaupt für ein freiheitliches Bildungssystem von Belang sind: das Prinzip der Schülerorientierung, ein Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot sowie ein Kontroversitätsgebot.

kontextuell realisiert und ethisch ausgestaltet werden, ohne dass die dabei jeweils in Anschlag gebrachten Prinzipien die volle Begründungslast eines universellen Menschen- und Grundrechts tragen müssen. Eine solche Unterscheidung mindert nicht die Relevanz der Menschenrechte, sondern entspricht dem Anliegen, denkbar weite Spielräume für die Ausgestaltung und Interpretation individuell gelebter Freiheit zu eröffnen – und unterstreicht somit deutlich den Charakter der Menschenrechte als Freiheitsrechte.

Das Beispiel Baden-Württemberg zeigt, wie erbittert einzelne Interessengruppen (z. B. gewerkschaftlich oder kirchlich orientierte Kreise) mitunter um Einfluss auf die Ausgestaltung des Bildungssystems ringen. Im Hintergrund steht zugleich der Kampf um die Verteilung begrenzter finanzieller oder personeller Mittel zugunsten eigener parteipolitischer oder verbandlicher Interessen. Pädagogische Argumente besitzen in der politischen Arena dabei allenfalls noch den Rang eines strategischen Mittels. Tendenzen, die Grenze zwischen universal gültigen Wesensgehalten und historisch-vorläufigen Interpretationen im Menschenrecht zu verwischen und damit auch die Spielräume fachpolitischer Aushandlung zu begrenzen, finden sich gleichfalls von staatlicher wie von zivilgesellschaftlicher Seite. Die Aussagen der verschiedenen Akteure auf beiden Seiten sind entsprechend kritisch zu reflektieren und auf ihre Verbindlichkeit hin zu befragen. Werden politische Entwürfe und Konzepte vorschnell unter Verweis auf ihre vermeintlich menschenrechtliche Dignität quasi „dogmatisiert“ und damit der Diskussion entzogen, erweist dies dem Menschenrecht auf Dauer sowohl in sittlicher als auch sachlicher Hinsicht einen Bärendienst.

Zum einen würde gerade das unterbunden, was Menschenrecht zu schützen beansprucht: die freie Vergemeinschaftung der Einzelnen und damit den freien gesellschaftlichen Diskurs. Von beidem kann sinnvoll nur dann gesprochen werden, wenn auch eine legitime Pluralität an pädagogischen Konzepten und Vorstellungen des guten Lebens vorausgesetzt wird. Der Einzelne soll im Prozess der Bildung nicht auf eine bestimmte Vorstellung von Welt oder einen bestimmten Lebensplan festgelegt werden, weder politisch noch pädagogisch. Er soll gerade dazu befähigt werden, sich begründet eine eigenständige Meinung zu bilden und diese zu vertreten oder selbstbestimmt und eigenverantwortlich eine eigene Vorstellung von gelingendem Leben zu entwickeln und dieser nachzustreben sowie sich gleichzeitig an jenen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu beteiligen, in denen das Gemeinwohl immer wieder von neuem gesucht und angestrebt werden muss.

Zum anderen wäre es letztlich aber auch nicht mehr möglich, die Menschenrechte weiterzuentwickeln; sie wären dann nur noch Antwort auf vergangene Unrechts- und Leiderfahrungen, könnten aber immer schwerer ihre Protest- und Widerstandsfunktion gegenüber veränderten Herausforderungen und neuartigen Erfahrungen von Ungerechtigkeit erfüllen.

Inzwischen geht es in der gesellschaftlichen Debatte nicht mehr allein um die Darstellung sexueller Vielfalt in den Bildungsplänen, sondern allgemein um den Stellenwert gendertheoretischer Konzepte und daraus abgeleiteter Methoden im Raum der Schule. Diskutiert wird über die Monopolstellung dekonstruktivistischer, neoemanzipatorischer Ansätze in der sexualpädagogischen Forschung, Ausbildung und Praxis, über die Vernachlässigung generativer Aspekte in Konzepten einer „Sexualpädagogik der Vielfalt“, die gegenwärtig sexualpädagogisch, wissenschaftlich wie politisch die Diskurshoheit besitzen, sowie um alters- und entwicklungsunangemessene Methoden, die für die schulische Praxis auf dieser Basis entwickelt werden: „Kinder sollen ihre ‚Lieblingsstellung‘ zeigen, Puffs planen, Massagen üben. Die sexuelle Aufklärung missachtet Grenzen. Die Politik will es so. Kinderschützer schlagen Alarm“ (Schmelcher 2014; vgl. auch Saur 2014; Voigt 2014; Weber 2014).

Die Vorwürfe wiegen für die Kritiker schwer: Eine „Sexualpädagogik der Vielfalt“ vollziehe pädagogische Grenzüberschreitungen, die missbräuchliche Praktiken begünstigen. Letztlich werde das Bildungssystem für das Anliegen einer totalen Gesellschaftsreform und die revolutionäre Umwälzung bestehender Werte missbraucht. Das Gesprächsklima ist mehr als gereizt. Der Vorsitzende des baden-württembergischen Philologenverbandes sprach Ende des vergangenen Jahres von „heftigen persönlichen Angriffe[n]“ (Saur 2014, S. [2]) gegen seine Person.

Die publizistische Auseinandersetzung kulminiert im Vorwurf, die Schule werde in den Dienst einer „Genderideologie“ gestellt. Eine Theorie mutiert dort zur Ideologie, wo dieser nicht mehr widersprochen werden darf. Schule kann dann nur noch ein bereits feststehendes, nicht selten moralisch aufgeladenes „Vor-Urteil“ exekutieren, nicht mehr aber die Schüler befähigen, sich ein eigenständiges Werturteil über deren Tragfähigkeit und Reichweite zu bilden. Die vorstehende Unterscheidung zwischen universalen Normen und interpretierenden Prinzipien hat auch für die vorliegende Frage Konsequenzen.

Die verschiedenen Gender-, Diversity- oder Queertheorien können als interpretierende Prinzipien des universalen Diskriminierungsverbots und als Aktualisierung des Toleranzgebots gelesen werden. Doch muss in einer freiheitlichen Gesellschaft über diese Interpretationen sowie Reichweite und Grenzen der daraus abgeleiteten Konzepte wie Gendermainstreaming, Diversitymanagement oder Ansätze von Queerpolitik weiterhin ein fachlicher, wissenschaftlicher, gesellschaftlicher oder politischer Diskurs – und eben auch Streit – möglich bleiben. Dies hat auch für den Unterricht Folgen: Was geschlechter-, lebensformen- oder familienpolitisch kontrovers diskutiert wird, muss auch im Bildungsprozess kontrovers dargestellt werden. Andernfalls würden die Schüler unzulässig für ein bestimmtes Interpretationsangebot vereinnahmt.

5. Ein Schlussplädoyer: Die Kategorie Geschlecht „selber denken“

Die skeptische Tradition weiß darum, dass Freiheit nur in maßvollen Systemen auf Dauer erhalten bleibt. So bleibt weiterhin um eine angemessene und maßvolle Interpretation gendertheoretisch fundierter Erkenntnisse zu ringen. Diese Auseinandersetzung ist eine Frucht der aktuellen Kontroverse um den baden-württembergischen Bildungsplan, der mehr als landespolitische Bedeutung zufällt – und das ist auch gut so. Wenn daraus eine profilierte Debatte um eine angemessene, vielgestaltige, alters- und entwicklungsangemessene Sexualdidaktik und -pädagogik erwächst, die sich zunächst für den einzelnen Schüler als lebensdienlich, dann aber auch unter den Bedingungen einer pluralen Gesellschaft als gemeinwohlförderlich erweisen, hätte sich der Streit gelohnt.

Der Einzelne soll in die Lage versetzt werden, seine Freiheit zunehmend zu kultivieren sowie eine eigene Vorstellung vom guten Leben auszubilden und dieser nachzustreben, ungeachtet des Geschlechts, der sexuellen Orientierung oder der geschlechtlichen Identität. Das Kernanliegen von Bildung besteht darin, Schüler anzuleiten, die Kategorie Geschlecht „selber zu denken“, im persönlichen wie im gesellschaftlichen Umgang. Dies zu lernen, ist eine wichtige Grundlage für gelingendes Leben, das Schule nicht garantieren, für das sie aber wichtige Voraussetzungen legen kann durch das, was sie jungen Menschen auf ihren Lebensweg mitgibt – oder eben auch nicht.

Besonders problematisch erweisen sich Übergriffe auf das Denken und Wollen der Schüler dort, wo die Festlegung bestimmter Einstellungen als „Emanzipation“, „Kritikfähigkeit“ oder „Toleranz“ verkauft wird. Staatliche Bildungs- oder Geschlechterpolitik, welche die Bürger glauben machen will, sie wollten immer schon das, was der Staat von ihnen verlangt, ist in hohem Maße ideologiefähig und wenig freiheitlich. Am Ende stünden nicht Schüler, die vermeintlich richtig denken, sondern solche, die es verlernt haben, selber zu denken. Das Denken und Wollen der jungen Menschen muss unverfügbar bleiben. Pädagogisch wie bildungsethisch gilt es zu streiten für eine Kultur an den Schulen, welche den Mut zum eigenen Gedanken weckt und das Freiheitsbewusstsein des Einzelnen stärkt.

Literatur

Aktionsplan „Für Akzeptanz & gleiche Rechte Baden-Württemberg“ (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg), inoffizielle Vorabzusammenstellung aus verschiedenen Internetquellen durch das Bündnis „Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regensbogens“, o. O. o. J. (2015).

Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien (Stand: 18. November 2013): Bildungsplanreform 2015/16 –

Verankerung von Leitprinzipien, in: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf [letzter Zugriff: 14.03.2015].

Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven (Stand: 08. April 2014): Bildungsplanreform – Verankerung von Leitperspektiven, in: http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte#anker1855083 [letzter Zugriff: 14.03.2015].

Baur, Werner/Schneider-Harpprecht, Christoph/Augustyniak-Dürr, Ute/Mehlmann, Axel, *Umstrittener neuer Bildungsplan: Kirchen mit Land im Gespräch*, gemeinsame Pressemitteilung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, der Evangelischen Landeskirche in Baden, der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Erzdiözese Freiburg (10.01.2014), u. a. in: http://www.elk-wue.de/aktuell/detailansicht-pressemitteilung/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=50809&no_cache=1 [letzter Zugriff: 14.03.2015].

Diskriminierung und Gewalt aufgrund sexueller Identität oft noch Alltag (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg, 2015), in: <http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/lebenssituation-von-lsbttiq-menschen-in-baden-wuerttemberg-diskriminierung-und-gewalt-oft-noch-all/> [letzter Zugriff: 14.03.2015].

Evangelischer Arbeitskreis der CDU/CSU, Landesverband Baden-Württemberg, *EAK-Landesverband kritisiert Ablehnung der Petition zum Entwurf Bildungsplan 2015. Sabine Kurtz MdL: „Grüne und SPD nehmen berechtigte Bedenken der Bürgerinnen und Bürger nicht ernst*, Pressemitteilung (9.10.2014), in: http://eak-badenwuerttemberg.de/image/inhalte/12_20141009_pressemitteilung_petitionen_bildungsplan.pdf [letzter Zugriff: 14.03.2015].

Hastedt, Heiner, *Toleranz*, Stuttgart 2012.

July, Otfried, *„Sexuelle Vielfalt“*. *Bischof July fordert Überarbeitung des Bildungsplans*, in: <http://www.faz.net/aktuell/politik/sexuelle-vielfalt-bischof-july-fordert-ueberarbeitung-des-bildungsplans-12860414.html>, 23.03.2014 [letzter Zugriff: 02.11.2014].

Ladenthin, Volker, *Kulturschulen – Schulkulturen. Perspektiven auf ein Konzept*, Bonn 2012.

Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart, *Hinweise für die Arbeitsfassung zur Erprobung für die Orientierungsstufe im gemeinsamen Bildungsplan aller Schularten für die Sekundarstufe I*, in: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arb/Hinweise_SekI.pdf [letzter Zugriff: 01.06.2014].

Marschütz, Gerhard, *Wachstumspotenzial für die eigene Lehre. Zur Kritik an der vermeintlichen Gender-Ideologie*, in: Herder Korrespondenz 68 (2014), S. 457–462.

Reichenbach, Roland, *Zur demokratischen Dimension der Schule*, in: Pädagogikunterricht 34 (2014), H. 1, S. 2 – 11.

Rekus, Jürgen, *Begabung und Bildungsamkeit als Voraussetzungen pädagogischen Handelns*, in: Engagement (2006), S. 112–121.

Saur, Bernd, *Was „sexuelle Vielfalt“ auch bedeuten kann!*, in: Pressemitteilung, hg. v. Philologenverband Baden-Württemberg (22.10.2014), in: http://www.phv-bw.de/Veroeffentlichung/Pressemitteilungen/2014/pm_13-14.html [letzter Zugriff: 02.11.2014].

Schmelcher, Antje, *Sexualaufklärung an Schulen. Unter dem Deckmantel der Vielfalt*, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (12.10.2014).

Schmoll, Heike, *Der Gesinnungslehrplan*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (24.01.2014).

Soldt, Rüdiger, *„Wut, Ärger, Verzweiflung“. Die Arbeiten am neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg laufen holprig*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (16.02.2015).

Spieß, Christian, *Religionsfreiheit und Toleranz*, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften 50 (2009), S. 225–248.

Voigt, Martin, *Aufklärung oder Anleitung zum Sex? Die Sexualpädagogik in den neuen Lehrplänen ist geeignet, den Kindesmissbrauch zu fördern. Die gesamte Gesellschaft soll umerzogen werden*, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (23.10.2014).

Weber, Christian, *Was sie noch nie über Sex wissen wollten. Toleranz ist eine Tugend, doch was die Sexualpädagogik Schulkindern zumutet, um ihren Horizont über das traditionelle Familienbild hinaus zu erweitern, nimmt bizarre Züge an*, in: Süddeutsche Zeitung (24.04.2014).

Weinert, Franz Emanuel, *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim/Basel 2001.

Wieschemeyer, Klaus, *Professor zweifelt an Rechtmäßigkeit des Bildungsplans. Für Hohenheimer Verfassungsrechtler ist die Forderung nach Akzeptanz problematisch*, in: Schwäbische Zeitung (09.05.2014).

Axel Bernd Kunze (Privatdozent, Dr. theol., Zweite Staatsprüfung für das Lehramt für die Sek.-Stufe II, Dipl.-Päd.) stv. Schulleiter einer Fachschule für Sozialpädagogik und Berufsfachschule für Kinderpflege, Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Univ. Bonn, Lehrbeauftragter für philosophisch-theologische Grundlagen der Sozialen Arbeit an der KSFH München und für Lehren und Lernen an Fachschulen an der EH Freiburg.