

STELLUNGNAHME DES FACHVERBANDS ETHIK ZUR ANHÖRUNGSFASSUNG DES BILDUNGSPLANS 2016

Die Stellungnahme beschränkt sich auf Einschätzungen der Bildungspläne für die Fächer Ethik und islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung.

1. Stellungnahme zum gymnasialen Bildungsplan für das Fach Ethik

1.1 Allgemeine Einschätzung

Zu Recht betont der Bildungsplan wiederholt, dass es die zentrale Aufgabe des Ethikunterrichts darstellt, die ethisch-moralische Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Die Einlösung dieses Ziels wird allerdings deutlich erschwert durch den Umstand, dass der Ethikunterricht die Lernenden erst in einem Alter erreicht, in dem die ethisch-moralische Orientierung bereits weit fortgeschritten ist und eine unterrichtliche Intervention oder Korrektur nur noch eingeschränkt möglich ist. Es ist der Grundfehler dieses Bildungsplans, dass er die elementare pädagogische Aufgabe ethisch-moralischer Erziehung und Bildung entschieden zu spät einsetzen lässt. Der Ethikunterricht muss spätestens nach der Grundschule beginnen, soll er mit seinem zentralen Auftrag nicht zu spät kommen. In der Praxis baden-württembergischer Gymnasien findet dies tatsächlich längst statt. Der Bildungsplan versäumt in sträflicher Weise die Chance, eine thematische und inhaltliche Orientierung für den real stattfindenden Ethikunterricht in den Klassen fünf und sechs zu bieten.

Zu Recht betont der Bildungsplan auch den Umstand, dass der Ethikunterricht aufgrund seiner Konzeption in besonderer Weise durch die Heterogenität seiner Schülerschaft ausgezeichnet ist. Diese Heterogenität gilt in gleicher Weise für die Klassen fünf und sechs wie für alle späteren Klassenstufen. Sie stellt eine zusätzliche pädagogische und ethische Herausforderung dar und zugleich eine große Chance, integrativ zu wirken und die Anerkennung des Anderen zu befördern. Umso unverständlicher ist es, dass der Bildungsplan diese Chance vergibt, indem er die Toleranzförderung in einer Klassenstufe beginnen lässt, in der sie bereits erschwert ist.

1.2 Zu den „Leitgedanken“ und den „Prozessbezogenen Kompetenzen“ (S. 6-15)

Die Redeweise vom „Ethisch-Moralischen“ in den „Leitgedanken“ schließt an die Alltagssprache an, wirkt aber in einem Bildungsplan für das Fach Ethik eher befremdlich. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die ungewöhnlichen Begriffsbestimmungen, die sich von der üblichen Fachbegrifflichkeit, die „Ethik“ als Theorie der „Moral“ begreift, absetzt, und einerseits in kantianischer Tradition die Begriffe „Ethik“ und „Moral“ auf unterschiedliche Fundierungsansätze bezieht, andererseits diese recht eigenwillig variiert, indem auch der Utilitarismus dem Moralbegriff subsumiert wird. Diese Begrifflichkeit wirkt insgesamt wenig überzeugend. Sie ist aber ein Hinweis auf die insgesamt recht einseitige Fokussierung des Bildungsplans auf ein von Kant inspiriertes Moralverständnis, das die individuelle Autonomie des Menschen in den Vordergrund und seine vielfältigen heteronomen Bindungen in den Hintergrund rückt. Damit bleibt die dem Bildungsplan fast durchgängig zugrundeliegende Moralkonzeption wesentlich der philosophischen Diskussion des 19. Jahrhunderts verhaftet. Aktuelle moralphilosophische Konzeptionen, die insbesondere psychologische, soziologische und empirische Moralforschung einbeziehen, bleiben weitgehend ausgeblendet. Somit vergibt diese Erneuerung des Bildungsplans zum Teil ihre Chance auf wissenschaftspropädeutische Aktualisierung.

Erfreulicherweise bekennt sich der Bildungsplan zur „Problemorientierung“ als zentraler didaktisch-methodischer Prämisse. Damit greift er die aktuelle fachdidaktische Diskussion auf. In der Ausführung der inhaltsbezogenen Kompetenzen ist aber häufig nicht erkennbar, wie eine Problemorientierung geleistet werden kann. Der tendenzielle Widerspruch von Kompetenz- und Problemorientierung wird nicht aufgelöst; die Lehrkraft, die sich an diesem Bildungsplan orientieren soll, ist so auf sich gestellt bei der Notwendigkeit, einerseits Kompetenzen zu vermitteln, andererseits problemorientiert zu unterrichten.

Als sehr gelungen kann der Versuch bezeichnet werden, prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen zu verzahnen. Hilfreich und anschaulich wird dies in dem von der Ethikkommission erstellten Modell (S. 9) verdichtet.

Bei der Erläuterung der prozessorientierten Kompetenzen, insbesondere bei der für den Ethikunterricht zentralen Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz (S. 15), kommt die Empathieschulung entschieden zu kurz. Der Schwerpunkt liegt hier zu sehr bei der Schulung der Argumentationsfähigkeit. Zum moralischen Urteilen gehört aber nach neuerer Erkenntnis ganz wesentlich ein differenziertes System von positiven wie negativen Gefühlen, die eigenes und fremdes Handeln affektiv beurteilen. Dieses System von Gefühlen muss unterrichtlich erarbeitet und gestärkt werden, zumal in einem wesentlich kognitiv geprägten Lernumfeld.

1.3. Zu den Standards inhaltsbezogener Kompetenzen (S. 16-63)

Positiv fallen die stärkere Betonung von Gerechtigkeitsaspekten, besonders von jenen der Verteilungsgerechtigkeit, von Kompetenzen, die der zunehmenden gesellschaftlichen und kulturellen Pluralität Rechnung tragen und von Kompetenzen im Bereich angewandter Ethik

- Natur- und Medienethik - gegenüber dem früheren Bildungsplan auf. Hier erweist sich der neue Bildungsplan als echte Verbesserung, Modernisierung und Konkretisierung. Hilfreich für die Lehrkräfte sind sicher die zahlreichen, in Klammern aufgezählten Beispiele für eine mögliche Konkretisierung beim Erwerb der einzelnen Kompetenzen.

Allerdings scheinen die zahlreichen Einzelanforderungen insgesamt entschieden zu umfangreich, um in einem zweistündigen Fach angemessen realisiert werden zu können. Allein die grundlegende Erörterung moralphilosophischer Ansätze in der Kursstufe wird, sollen alle im Bildungsplan benannten Einzelkompetenzen vermittelt werden, gewiss ein halbes Schuljahr beanspruchen. Dann bleiben für den Unterricht zu den zahlreichen Facetten der Themen „Freiheit“, „Gerechtigkeit“, „Verantwortung und Angewandte Ethik“, „Moral, Religion und Kritik“ noch gut ein Jahr vor der Abiturvorbereitung und -prüfung. Das ist vom Umfang her deutlich unrealistisch.

Entsprechendes gilt für die Pläne der Klassenstufen 7/8 und 9/10. Auch hier ist eine thematische Überfrachtung unverkennbar.

Gekürzt werden könnte bei den Standards zu den religionsbezogenen und religionsaffinen Themen, die inhaltlich breit phänomenologisch angelegt sind und in dieser Ausführlichkeit eher in den Religions- als in den Ethikunterricht gehören. Dem religionsaffinen Thema „Umgang mit Endlichkeit“ (3.2.1.3) fehlt der Bezug zur Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen. Zugleich sollten diese Themen kritischer behandelt werden: Beim Verweis auf die Grenzen der Toleranz in Bezug auf Religionen reicht der Hinweis auf „Fanatismus, Sekten“ (S. 25) nicht aus; in der Kursstufe sollte nicht nur „eine Position der Religionskritik“ (S. 49) vermittelt werden.

Beim zentralen Thema der Moralphilosophie in der Kursstufe (3.3.3.1 bis 3.3.3.3) bestätigt sich eindrucksvoll die eingangs erwähnte Ausblendung aktuell diskutierter Ansätze. Die moralphilosophische Forschung der letzten Jahrzehnte konzentriert sich gerade nicht auf die hier geforderten Ansätze und behandelt sie eher in kritischer Absicht. Besonders die Ignoranz gegenüber dem gegenwärtig international als bedeutendster Philosoph geltenden David Hume ist ganz unangemessen.

Problematisch erscheint auch die häufige Verwendung der Begriffe „Werte“ und „Normen“ als Begriffspaar. Tatsächlich sind die beiden Begriffe streng zu trennen, da sie aus völlig unterschiedlichen moralphilosophischen Kontexten stammen. Die notwendige Aufgabe, „Werte von Normen (zu) unterscheiden“, bzw. „Wert und Norm“ als „ethisch-moralische Grundbegriffe (zu) erklären und abzugrenzen“ (S. 26) ist nur für die Klassenstufe 7/8 vorgesehen, und damit deutlich zu früh.

Bei der Behandlung von Gerechtigkeitstheorien (3.3.2.2) soll jene von John Rawls mit einer „non-egalitaristischen Theorie der Gerechtigkeit“ verglichen werden. (S. 42) Die in Klammern angegebenen Autoren zählen aber nicht zu der modischen Strömung der Non-Egalitaristen (wie E. Anderson, H. Frankfurt oder A. Krebs), sondern zu den traditionellen liberalen Ge-

genpositionen. Korrekterweise sollte mindestens je ein Vertreter aus dem Spektrum von Egalitarismus bis Liberalismus behandelt werden. Rawls ist schließlich kein Egalitarist.

2. Stellungnahme zum Bildungsplan für die Sekundarstufe 1

Was unter 1.1. und 1.2 zum gymnasialen Bildungsplan gesagt wurde, gilt in gleicher Weise für den Plan für die Sekundarstufe 1.

2.1. Zu den Standards inhaltsbezogener Kompetenzen

Die synoptische Zusammenstellung der drei Niveaus G, M und E, deren drittes (E) mit dem gymnasialen Bildungsplan identisch ist, ermöglicht dessen unmittelbaren Vergleich der Anforderungen mit jenen, die traditionellerweise in der Hauptschule (G) und der Realschule (M) vermittelt wurden. Auch wenn diese Dreigliederung nicht mehr in dieser Weise bezeichnet wird, so hat sich an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die diese Schularten besuchten, durch die bloße Umbenennung in Niveaustufen doch nichts geändert.

Tatsächlich sind die Formulierungen der Standards in den Niveaustufen nur sehr marginal unterschiedlich. Meist wird nur in der Bezeichnung der Beispiele unterschieden: in „G“ ist dann die Rede von „vorgegebenen Beispielen“, in „M“ von „selbstgewählten Beispielen“, in „E“ schlicht von „Beispielen“ oder es wird dort ganz auf die Erschließung einer Kompetenz aus Beispielen verzichtet - was allerdings dem didaktischen Prinzip des induktiven Vorgehens (S. 9) direkt widerspricht. Häufig unterscheiden sich die Formulierungen in den drei Rubriken im Wortlaut gar nicht, auch nicht bei besonders anspruchsvollen Themen, wie etwa den „ethisch-moralischen Grundlagen des Handelns“ (3.1.7.1).

Der Bildungsplan vermittelt damit den Eindruck, alle Schülerinnen und Schüler könnten, über alle drei Niveaustufen hinweg, fast identische Kompetenzen erwerben. Dieser Anspruch erscheint völlig lebensfremd und widerspricht massiv den bisherigen Erfahrungen mit den deutlich unterschiedlichen Bildungsplänen in den einzelnen Schularten.

Ein Bildungsplan für einen grundlegenden Ethikunterricht („G“) in der Sekundarstufe 1 müsste völlig andere Standards setzen, bzw. völlig andere Kompetenzen anstreben als ein entsprechender Ethikunterricht auf der Stufe eines erweiterten Niveaus („E“).

„Die Niveaustufen G, M und E sind durch eine Zunahme an Inhalten, Komplexität und Abstraktionsniveau differenziert“ heißt es denn auch in den Hinweisen des Kultusministeriums „zu den Arbeitsfassungen“ (S. 4). Davon kann beim Bildungsplan Ethik keine Rede sein. Die drei Niveaustufen liegen hier in ihrem Anforderungsniveau so nahe beieinander, dass sie ganz ungeeignet erscheinen, Schülerinnen und Schülern, deren Lernfähigkeiten tatsächlich auf unterschiedlichen Niveaus liegen, gerecht zu werden.

3. Stellungnahme zu den Bildungsplänen für den islamischen Religionsunterricht sunnitischer Prägung für die Sekundarstufe 1 und den gymnasialen Unterricht

3.1 Allgemeine Einschätzung

Die Konstruktion des islamischen Religionsunterrichts sunnitischer oder jeder anderen konfessionellen Prägung des Islam als Alternative und nicht als Ergänzung zum Ethikunterricht ist eine Fehlkonstruktion.

Ein separierter Unterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler fördert die Integration der Muslime nicht, sondern behindert sie massiv. Er bestärkt sie in ihrem Anders-Sein, in ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheitskultur in einer säkular geprägten Mehrheitskultur. Selbst ein noch so moderner, die Gemeinsamkeiten mit anderen Gläubigen betonender islamischer Unterricht wird diesen Eindruck der Differenz nicht vermeiden können. Er bestärkt die Tendenz zu Parallelgesellschaften und wirkt deren Auflösung entgegen, er bestärkt die Exklusion und verhindert Inklusion.

Der Einwand, islamischer Religionsunterricht stärke die Identität und das religiöse Selbstbewusstsein, und dies sei Voraussetzung für eine gelingende Integration, verkennt, dass in modernen Gesellschaften die Anerkennung des anderen weit eher in sozialen, politischen, ökonomischen und zwischenmenschlichen Bereichen notwendig ist als in religiösen. Anerkennung bleibt wohlfeil, wird sie nicht als Frage sozialer Gerechtigkeit verstanden. Aufwertung von Muslimen in Glaubensfragen ersetzt keine gesellschaftliche Aufwertung von Migranten aus Ländern mit überwiegend muslimischer Bevölkerung.

Der Einwand, islamischer Religionsunterricht sei ein guter Schutz vor religiösem Fanatismus und Fundamentalismus und bewahre die Jugendlichen davor, in den Islamismus, gar in Gewalttätigkeit abzurutschen, verkennt die wirklichen Ursachen religiöser Gewaltbereitschaft, die in erster Linie mit mangelnder sozialer, kultureller und bildungsmäßiger Integration und fehlenden zwischenmenschlichen Kontakten zur traditionell einheimischen Bevölkerung zu tun hat und nichts mit einem Mangel an aufgeklärtem Religionsverständnis. Ein separierender islamischer Religionsunterricht wird somit an diesen Ursachen nichts ändern.

Säkulare Begründungen von Moral, wie sie glaubhaft nur im Ethikunterricht als Basis ethischer Argumentation dienen, sind insbesondere Lernenden unterschiedlicher Religionen gegenüber wichtig, da sie nicht als Moral des Christentums oder des Islam, also einer jeweils „konkurrierenden“ Religion, auftreten, die nur einen eingeschränkten Geltungsanspruch vertreten kann, sondern universal über alle religiösen oder kulturellen Relativismen hinweg Gültigkeit beanspruchen können. Je heterogener die Schülerschaft, desto dringlicher ist somit ein Ethikunterricht für alle.

Viele aktuelle ethische Fragestellungen haben mit religiös-bedingten Konflikten zu tun. Hier muss ein islamischer Religionsunterricht von den Lernenden notwendig als Partei erlebt werden; ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht hat es leichter, als unparteilich wahrgenommen zu werden, wenn es unterrichtlich etwa um Fragen nach Toleranz und ihren Grenzen, nach Geltungsansprüchen religiöser Traditionen, nach dem Verhältnis von Konventionen zu Normen, von Respekt zu Würde, von Glauben und Wissen etc. geht. Wenn also ein islamischer Religionsunterricht tatsächlich als allgemeines Angebot eingeführt werden soll, scheint es unabdingbar, die muslimischen Lernenden weiterhin am Fach Ethik teilnehmen zu lassen, will man die Chance zur Integration nicht leichtfertig aufs Spiel setzen.

3.2 Zu den „Leitgedanken“ und den prozessbezogenen Kompetenzen

Auch wenn beide Bildungspläne sich erkennbar bemühen, weltoffen und tolerant zu erscheinen, vermeiden sie es doch konsequent, sich zu einem Bekenntnis zur Priorität von Menschenrechten und Menschenwürde, von weltanschaulicher Freiheit und Gleichwertigkeit von Lebensstilen und Lebenszielen sowie der Gleichheit der Geschlechter und der sexuellen Orientierung durchzuringen. Beide Pläne vermitteln den Eindruck, als gehe es in Deutschland bestenfalls um interreligiöse Toleranz. Der Umstand, dass viele Menschen, auch jene, die sich formal dem Islam zugehörig empfinden, tatsächlich religionsfern leben, wird weitgehend ausgeblendet.

Ein problemorientiertes, kritisch-abwägendes Vorgehen ist nicht vorgesehen; bei der prozessorientierten „Urteilskompetenz“ (S. 13) etwa fehlt jeder Hinweis auf kritisch-rationales Prüfen von Glaubensinhalten.

3.3 Zu den Standards inhaltsbezogener Kompetenzen

Von den sechs Kompetenzbereichen „Mensch – Glaube – Ethik; Koran und islamische Quellen; Gott und Seine Schöpfung; Muhammad als Gesandter; Geschichte und Gesellschaft; Religionen und Weltanschauungen“, die spiralcurricular von Klasse fünf bis zu Klasse 12 entfaltet werden, verstehen sich die meisten als weit überwiegend werkimmanente Darstellungen und Deutungen von Koransuren, von Aussagen und Überlieferungen Mohammeds und von Auslegungen islamischer Theologen.

In den meisten Darstellungen von Einzelkompetenzen wirkt der Bildungsplan daher eher wie ein immanentes Rezipieren „heiliger“ Schriften, denn wie ein moderner, kompetenzorientierter Plan. Er erinnert eher an einen katechetisch-konfessionellen Religionsunterricht, wie er aus den Lehrplänen des 19. Jahrhunderts bekannt ist.

Exemplarisch sollen vier besonders problematische Aspekte hervorgehoben und mit Zitaten aus den Bildungsplänen belegt werden.

1. Das Vermeiden eines klaren Bekenntnisses zu unveräußerlichen Menschenrechten als normative Orientierungen, denen im Konfliktfall religiöse Konventionen unterzuordnen sind, kommt in vielen Formulierungen zum Ausdruck, die Menschenrechtsorientierung und religi-

öse Orientierung als vermeintlich gleichwertige normative Optionen darstellen. Zwei Beispiele von vielen aus dem Bildungsplan für die Sek I werden zitiert:

„3.2.4 Muhammad als Gesandter

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(6) sich auf der Basis von Koran und islamischen Quellen begründet zu islamischen sowie westlichen Muhammad-Bildern positionieren, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von religiösem Selbstverständnis und der damit verbundenen Empfindlichkeit mit dem westlichen Verständnis von Meinungs- und Pressefreiheit (Art.5 GG) diskutieren sowie islamische Ansätze zur friedlichen Konfliktaustragung auch bei Berührung religiöser Inhalte begründen (zum Beispiel 6:68/108,25:63).“ (S. 45)

„3.2.5: Gesellschaft und Geschichte

(5) Spannungen zwischen islamischer Tradition und Normen unserer modernen pluralistischen Gesellschaft herausarbeiten (zum Beispiel Gleichberechtigung von Frau und Mann, Spannungsfeld von Wahrheitsanspruch und Toleranz), konstruktive Bewältigungsstrategien formulieren [...].“ (S. 47)

2. Die Auseinandersetzung mit fundamentalistischen und gewalttätigen Formen des Islam ist auf zwei Wochenstunden (!) begrenzt. So viel Raum ist laut Bildungsplan für die Sek. I für eine einzelne Kompetenzvermittlung vorgesehen. (vgl. S. 7)

„3.3.5 Gesellschaft und Geschichte

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(7) extreme Strömungen im Islam analysieren, ihre Ursachen, Argumente und Auswirkungen exemplarisch diskutieren (zum Beispiel Djihadismus, islamistischer Terrorismus) sowie ihre eigene islamische Position methodisch-argumentativ von diesen Extremen abgrenzen“ (S. 69)

3. Eine historisch-kritische Koran-Exegese ist auch im Kursstufenplan für das Gymnasium nicht vorgesehen. Bezeichnend sind die Formulierungen, mit denen dort eine ansatzweise andere als die islam-immanente Koran-Exegese zurückgewiesen wird.

„3.4.2: Koran und islamische Quellen

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(5) anhand ausgesuchter Verse des Korans Gehalt, Konsequenzen und Schwierigkeiten von klassisch-islamischen wie auch zeitgenössischen Ansätzen der Hermeneutik (zum Beispiel modernistische, historisierende Auslegung) sowie von vereinfachter und am isolierten Wortlaut orientierter Textauslegung analysieren sowie argumentativ einander gegenüberstellen (zum Beispiel 4:34, 9:5, ḥadd-Strafen, Jenseitsvorstellungen, Gottesbild, Menschenbild) und koranische Antworten auf theologische, soziale, (welt-)politische sowie praktische Fragen der Muslime wie auch der Gesamtgesellschaft aufzeigen.“ (S. 45)

4. Immer wieder finden sich stichwortartige Aufzählungen ethischer Problemfelder, die un-terrichtlich behandelt werden sollen, allerdings in ihrer Fülle und Breite niemals im Rahmen einer Doppelstunde erarbeitet werden können. Von einer Kompetenzorientierung oder einer lebensweltbezüglichen Formulierung dieser langen Listen ganz zu schweigen. Das erste Beispiel stammt aus dem Plan für die Sek I, das zweite und dritte aus jenem für die Gymnasien.

„3.3.3: Gott und Seine Schöpfung

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

(8) Wege zu einem verantwortungsvollen Umgang mit moderner Medizin und Technik, Fragen des Umweltschutzes und gesellschaftspolitischen Fragen ableiten (zum Beispiel Gentechnologie, Ressourcen, Klima, Luftverschmutzung, Atommüll, soziale Gerechtigkeit, Toleranz)“ (S. 61)

„3.4.4: Muhammad als Gesandter

(3) ethisch-moralische Themen auf der Basis traditioneller Quellen, in ihrer historischen Entwicklung sowie zeitgenössischen Interpretation mit Blick auf das Leben des Propheten Muhammad und den Bedingungen der heutigen Zeit reflektieren (zum Beispiel Glaubens-, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, Willensfreiheit und Determination, Recht und Gerechtigkeit, Eigenerfahrung und Autorität, Respekt, Verantwortung, Todesstrafe)“ (S. 49)

„3.4.1: Mensch, Glaube, Ethik

(12) philosophische (zum Beispiel kategorischer Imperativ, Utilitarismus) und islamische Begründungen von Ethik exemplarisch miteinander vergleichen und darstellen, inwieweit ethische Systeme bestimmte Werte über den direkten Eigennutz des Handelnden stellen sowie dies mit der islamischen Perspektive vergleichen“ (S. 44)

Die Zitation dieser Stichworte in Klammern, die offensichtlich aus dem Bildungsplan für das Fach Ethik übernommen, zugleich aber völlig ungenügend sind, um diese ethisch bedeutsamen Aspekte für eine Lebensweltorientierung von Schülerinnen und Schülern tatsächlich unterrichtlich angemessen erarbeiten zu können, sind ein weiterer Hinweis auf die Notwendigkeit, islamischen Religionsunterricht als Ergänzung, und nicht als Ersatz für den Ethikunterricht zu verstehen.

Für den Fachverband Ethik: Klaus Goergen 05. 10. 2015