

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen

Der Verband der Politiklehrenden (Verband der Politiklehrer e.V., Hannover) legt nachfolgend eine kritische und in Teilen ablehnende Stellungnahme zum Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe (Niedersächsisches Kultusministerium in der Fassung vom Juni 2002 / Az.: 201-82 165/2-22) vor.¹

Die im Folgenden näher bestimmten Einwände beziehen sich auf

- inhaltliche Einseitigkeiten, die die Bestimmungen zur Konzeption des Faches Werte und Normen im Niedersächsischen Schulgesetz als nicht erfüllt erscheinen lassen,
- spezialisierte fachliche Anforderungen an Lehrer und Schüler aus dem philosophischen und religionskundlichen Bereich, die es erschweren wenn nicht verunmöglichen, diesen Unterricht kompetent durch Kolleginnen und Kollegen mit anderer Fachfakultas unterrichten zu lassen wie z.B. den Gesellschafts- und Politikwissenschaften, was der Intention des Niedersächsischen Schulgesetzes widerspricht und
- kognitive Schwerpunktsetzungen, die den integrativ-verhaltensorientierten Werte-Erziehungskonzepten des Niedersächsischen Schulgesetzes ebenso widersprechen wie dem Stand der aktuellen pädagogischen Diskurse über die Werte-Erziehung.

Zusammenfassend artikuliert der Verband der Politiklehrenden seinen Eindruck, dass entgegen den Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes und der Konzeption der leider nicht zu Ende geführten Weiterbildungsmaßnahmen für das Fach Werte und Normen im vorgelegten Entwurf für die Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe in Niedersachsen nicht mehr von einer Gleichgewichtigkeit und Gleichrangigkeit sowie der notwendigen integrativen Vermittlung der Unterrichtsinhalte und Fragestellungen ausgegangen wird, sondern dass sich der Entwurf stärker an süddeutschen Modellen des Ethikunterrichtes orientiert und dass dabei auch christlich-religionskundliche Inhalte mit bekenntnisorientiertem Charakter implantiert werden. Dieses christlich-kirchliche Werteverständnis sollte zwar im Werte und Normen-Unterricht thematisiert werden, darf aber dem Selbstverständnis des nicht glaubensgebundenen laizistischen Faches zu Folge nicht zur Erkenntnisgrundlage für spezielle Unterrichtsinhalte gemacht werden.

Der Verband der Politiklehrenden, Hannover, hält eine grundlegende Überarbeitung des vorgelegten Entwurfes für geboten und für dringend erforderlich. Er bietet für die weitere Diskussion um eine Neufassung seine fachliche und personelle Hilfe an.



Allgemeine kritische Einschätzung des Entwurfs der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe

Zu den Aufgaben und Zielen des Faches Werte und Normen

Es ist kaum sinnvoll, zu dem Abschnitt über die Aufgaben und Ziele des Faches Werte und Normen (S. 11 ff. des Entwurfes) kritische Anmerkungen zu formulieren, da die Ausführungen im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Ober-

¹ Vgl. dazu die vorläufige Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden zu den Rahmenrichtlinien-Entwürfen des Niedersächsischen Kultusministeriums, die im Heft 1-2/1999 der Zeitschrift "politik unterricht aktuell" veröffentlicht worden ist, und deren Tenor auch heute noch Gültigkeit besitzt.

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

stufe so pauschal und unspezifisch sind, dass ihnen allein legitimatorische Bedeutung zukommt ohne Bezug zu den praktischen Unterrichtssituationen, aber auch ohne jeden Bezug zu den aktuellen Problemfeldern der Gesellschaft und der Betroffenheit einer sich wandelnden Schülerschaft von diesen sich wandelnden Konfliktlinien in der eigenen gesellschaftlichen Umwelt.

Beachtenswert und typisch für die restaurative Konzeption des Entwurfes der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe ist das Abgehen von den in den anderen Rahmenrichtlinien auf gestaltende Vorgaben des Kultusministeriums zurückgehenden „Schlüsselproblemen“ zu Gunsten nicht weiter in der wissenschaftlichen Literatur verankerte „Leitprobleme“, bei denen deutlich wird, dass ihre Funktion keineswegs, wie bei den „Schlüsselprobleme“ seit Klafki, Hilligen u.a. intendiert, in der Beschreibung gesellschaftlicher Diskurse und Problemfelder, die Schülerinnen und Schüler wie die Schule insgesamt mit der gesellschaftlichen Umwelt verbinden und eine recht sichere Legitimationsbasis für die Wahl von Unterrichtsgegenständen bilden, gesucht wird, sondern in der administrativen Vorgabe von Themen durch eine „omnipotente Rahmenrichtlinien-Kommission“, die nur recht oberflächlich als „Probleme“ kaschiert werden. Dies ist eindeutig ein Schritt zurück vor die Konsenspositionen der Oberstufenreform und die darauf aufbauenden Exemplifikationen durch das Kultusministerium. Mit Wehmut gedenken Werte und Normen-Lehrerinnen und -Lehrer hier der alten ersten Werte und Normen-Rahmenrichtlinien, die – gegenüber dem vorliegenden Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe – in ihrem integrativen Ansatz geradezu revolutionär erscheinen! Es ist daher dringend die Rückkehr zum Konzept der „Schlüsselprobleme“ zu fordern und dabei der integrative und fächerübergreifende Aspekt zu beachten, auf den die Rahmenrichtlinien für Politik, Erdkunde und Geschichte jedenfalls zum Teil verpflichtet wurden.

Grundsätzliche Ausführungen zu einer moderneren Form der Werte-Erziehung – auch wenn die Verfasser dieses Gutachtens diesem Begriff eher skeptisch gegenüberstehen, da er als Werte-Indoktrination missverstanden werden könnte – finden sich in dem bemerkenswerten Aufsatz von Hans Joas: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft.² Schon der Titel zeigt, dass Joas sinnvollerweise nicht von einer normativ-kategorialen Sicht ausgeht, sondern die durchaus kritische Gesellschaftsanalyse, die Zustandsbeschreibung der gesellschaftlichen Umwelt, in der Werte erzeugt, tradiert und vermittelt werden, in den Vordergrund stellt. Wir schließen uns Joas in einer kritischen Sicht des Entwurfs der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe an, indem wir fordern, die gesellschaftliche Realität³, in der das Fach Werte und Normen ebenso steht wie die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer, die dieses Fach unterrichten sollen, zum Ausgangspunkt der didaktischen Konzeption zu machen und die Fragen, die der Unterricht zu behandeln hat, aus eben dieser Situation und den Kontroversen um ihre Bewertung und Definition abzuleiten und nicht aus einem den traditionellen philosophischen Denken entsprechenden abstrakt-kategorialen Kalkül. Die scheinbar so existenziellen „Fragen“, die dann als Rahmenthemen für die sechs Schulhalbjahre der gymnasialen Oberstufe auftauchen, sind einmal nicht die existenziellen Fragen, mit denen sich Schülerinnen und Schüler in ihrem Leben konfrontiert sehen, und sind zum anderen selbst Hypostasen philosophischer Konzepte, die eine nur aus der Philosophiegeschichte des Abendlandes verständliche kategoriale Segmentierung der Erfahrungsrealität voraussetzen. Diese Fragen können am Ende eines Lernprozesses stehen, sind jedoch als Rahmenthema denkbar ungeeignet. Das gilt auch für eine begriffliche Ebene unter diesen Rahmenthemen für einen großen Teil der unkritisch und undifferenziert verwendeten (philosophischen) Begrifflichkeit wie auch überhaupt für den undis-

² Joas, Hans, 2002: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, Nelson / Kluge, Jürgen / Reisch, Linda, Hrsg., 2002: Die Zukunft der Bildung. [Werkstattgespräche der Initiative ›McKinsey bildet‹ 2001/2002.] (edition suhrkamp es 2289.) Frankfurt am Main: 58 ff.

³ Ohne hier den philosophischen Diskurs um den Realitätsbegriff antezipieren zu wollen, auf den wir exkursorisch mit Literaturverweisen u.a. auf Rorty und Wright noch zurückkommen werden.

Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen

tanzten und unhistorischen Umgang mit Kategorien in dem Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe.

Kurz angemerkt sei zum Beispiel in Bezug auf den Abschnitt Identitätsfindung und Sinnsuche (S. 13), dass hier wissenschaftlich sehr umstrittene und bestrittene Begriffe aus einem engen Teilbereich der Bezugswissenschaften verwendet und normativ überhöht werden. Dazu gehört in erster Linie das Konzept der Identität, das eher als kontroverses Erklärungskonzept zu thematisieren wäre,⁴ und das eigentlich nur noch umgangssprachlich verwendete Erklärungsmuster des Selbstwertgefühls, das in dieser pauschal-positiven und undifferenzierten Form keinen unterrichtsrelevanten Sinn ergibt.

Weltanschauliche, religiöse und philosophische Orientierung (S. 13 f.) ist einerseits Ziel des Faches insgesamt, wie es durch das Niedersächsische Schulgesetz vorgegeben ist, andererseits ist der Begriff „Orientierung“ so unspezifisch und undifferenziert, dass Werte und Normen-Lehrerinnen und -Lehrer hier wohl nur die affirmative Bedeutung herauslesen werden, dass die Schule Orientierungen vorgibt, was ein Abgehen von jeglichem schülerzentrierten und diskursiven Didaktikmodell bedeuten würde. Altmodische und veraltete Formulierungen wie „Deutung der Welt“ (S. 13) „religiöse Weltsicht“ (S. 14) verstärken diesen Eindruck.

„Weltdeutungen stellen ein Grundphänomen menschlicher Erkenntnisbemühungen und Daseinsbewältigung dar.“ Dieser Satz (S. 14) ist als Banalität akzeptabel, verliert aber seinen Erkenntniswert, wenn nach der Geschichtlichkeit dieser „Weltdeutungen“ gefragt werden. Durch diese kritische Distanz wird erfahrbar, dass nicht die Inhalte dieser „Weltdeutungen“ wesentlich und relevant sind, sondern die Prozesse, die zu diesen Inhalten hinführen und die gleichermaßen heutige „Weltdeutungen“ bestimmen und gestaltbar machen. „Weltdeutungen“, ob religiöser, philosophischer oder „wissenschaftlicher“ Konvenienz, sind Momentaufnahmen gesellschaftlicher Diskurse, bei denen „Erkenntnisbemühungen“ Teil gesellschaftlicher Kommunikationsmuster sind.⁵ Die knappen Beschreibungen der „Weltdeutungsmuster“ von Religion(wissenschaften), Philosophie und „Wissenschaft“ sind so verkürzt, undifferenziert und von einer solchen Reduktion der Komplexität des Themas, dass letztlich kaum ein nicht zu bestreitender, konsensfähiger Satz bestehen bleibt, in dem sich die in diesen Wissenschaften Arbeitenden wieder finden könnten. Der gesamte Abschnitt sollte ersatzlos gestrichen werden.

Zu den fachbezogenen Reflexionen

Die selbstgewisse immanente Perspektive der vorgestellten Themenzugänge ist grundsätzlich in Frage zu stellen und zu kritisieren. Das gilt für die fachlichen Reflexionen und Zuordnungen im Kontext der Vorstellung der Rahmenthemen im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe für die im Niedersächsischen Schulgesetz angesprochenen Bezugsfächer Philosophie (vgl. S. 55 ff), Religionskunde (vgl. 11.2, S. 38-53) und Gesellschaftswissenschaften (vgl. z.B. S. 56-58), für letztere aber durch einen offensichtlich nur

⁴ Vgl. Voigt, Gerhard, 2002: Aspekte von Kultur und Zivilisation: Die kulturelle Dimension des Transformationsprozesses. Dimensionen und Probleme eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas als Propädeutikum zum Vergleich der Polnischen Zivilisationsgeschichte und der Gesellschaft der "Semiperipherien". In: Nettelmann, Lothar / Adamczyk, Dariusz, Hrsg., 2002: Zur Frage einer polnischen Nationalkultur. Polen in Europa: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Beiträge der Tagung »Zur Frage einer Polnischen Nationalkultur« der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Hannover, e.V. Schriftenreihe des UNESCO-Clubs für die UNESCO-Schule am Maschsee, Bismarckschule Hannover, e.V. Sonderheft 1 /2002: Texte aus der Arbeit der Deutsch-polnische Gesellschaft Hannover, e.V. Hannover: 109-150, insbesondere 117 ff: Identität: Ein affirmatives Konzept.

⁵ Wesentliche Aufschlüsse über diese Zusammenhänge finden sich aktuell z.B. bei Welzer, Harald, 2002: Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. C.H. Beck. München. – Esposito, Helena, 2002: Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Mit einem Nachwort von Jan Assmann. Suhrkamp taschenbuch Wissenschaft stw 1557, Frankfurt am Main. – Rorty, Richard, 2000: Wahrheit und Fortschritt. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: Truth and Progress. 1998.}. – Wright, Crispin, 2001: Wahrheit und Objektivität. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: Truth and Objectivity. 1992.}.

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

marginalen Zugang der Rahmenrichtlinien-Kommission zu diesem Wissenschaftsbereich in verstärktem Maße.

Es ist zumindest sehr einseitig, religionskundliche Fragen aus der Kategorie des „Heiligen“ und dualistischer Weltvorstellungen heraus zu entwickeln (zur fachlichen Kritik weiter unten mehr). In einem laizistisch fundierten Fach wie Werte und Normen ist dieser Begriff vor allem als Glaubenskategorie vor allem der christlich-katholischen Theologie darzustellen, deren Gültigkeit für andere Religionen sehr in Zweifel zu ziehen ist.⁶

Auch die Darstellung der Religionen im vorliegenden Entwurf zeigt eine sehr begrenzte analytische Perspektive, die für das Christentum eine kategoriale Innenperspektive, für die anderen Religionen aber die von europäisch-abendländischen Kategorien geprägte Außensicht bevorzugt. Dabei werden die Religionen als abgeschlossene Systeme und Entitäten begriffen und vorgestellt, was zwar ihrem Selbstbild entgegenkommen mag, nicht aber als funktionaler Teil einer dynamischen Geschichte des gesellschaftlichen Wandels und des Kulturkontaktes und des kulturellen Austauschs verstanden werden kann.⁷

Damit entfällt auch für die Schülerinnen und Schüler die Einsicht in die Segmentierung und Verflochtenheit religiöser Traditionen, die nur durch historische „Mehrschichten-Modelle“ verstanden werden können, in denen Alltagsglauben, Tradition, Politische Kultur und religiöse Überlieferung von den theologischen „mainstreams“ ebenso abzusetzen sind wie von den historisch besonders wichtigen „Gegen- und Unterströmungen“, den „Ketzern“ und den „Widerständigen“.

Es ist nicht die Aufgabe eines Gutachtens zu diesem Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe, im Einzelnen die sachlichen und fachlichen – wissenschaftlichen und fachdidaktischen – Fehler und Defizite zu korrigieren und bessere Alternativen vorzuschlagen; dazu bedürfte es einer eigenen Beauftragung. Wir weisen auf exemplarische Fehler und Defizite hin, um die Mangelhaftigkeit und praktische Untauglichkeit dieses Entwurfes der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe zu belegen und eine grundlegende Überarbeitung einzufordern. Dabei werden wir auf die einzelnen Fachbezüge einzugehen haben und gleichzeitig feststellen, dass aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive gesehen auch die philosophischen und religionskundlichen Fachbezüge unzureichend, nicht umzusetzen und teilweise fehlerhaft bzw. inaktuell sind.

Das gilt z.B. für die religionskundlichen Bereiche (11.2, S. 38-53 des Entwurfs) ebenso wie für die philosophischen (S. 55 f.) und die eher inkompetent ausgewählten gesellschaftswissenschaftlichen Ansätze (z.B. S. 56-58), die nicht gesellschaftswissenschaftlich artikuliert, sondern aus einer kategorialen „philosophischen Perspektive und Begrifflichkeit“ heraus skizziert werden.

Fachliche Voraussetzungen der Lehrerschaft und die an sie gestellten Anforderungen

Als Vertreter der (Politik-)Lehrerinnen und Lehrern, die an vielen Schulen das Fach Werte und Normen regelmäßig teilweise sogar ausschließlich unterrichten, stellen wir uns dem Problem, dass das Fach Werte und Normen trotz begonnener Weiterbildungsmaßnahmen in den vergangenen Jahren nicht vergleichbar ist mit einem traditionellen „Fachunterricht“ mit eindeutig definiertem wissenschaftlichem Fachbezug, sondern einen Unterricht besonderer Qualität erforder-

⁶ Wir werden auf dieses fachliche Problem im konkreten Zusammenhang noch einmal zurückkommen, da es für die begrenzte Perspektive des Rahmenrichtlinien-Entwurf typisch ist. Hier sei nur angemerkt, dass der Begriff es „Heiligen“ ausschließlich im christlich-katholischen und christlich-orthodoxen Bereich als definierter Terminus Verwendung findet. In der nicht-theologischen Wissenschaftssprache wie heute auch in der Umgangssprache ist der Begriff obsolet, so dass die zentrale Bedeutung, mit der er im Rahmenrichtlinien-Entwurf belegt wird, nicht nachzuvollziehen ist. Darüber hinaus wird der Begriff in nicht-katholischen Kreisen auch aus grundsätzlichen Erwägungen heraus wegen seiner theologisch-ideologischen Belegung abgelehnt und sowohl in der Fach- wie der Umgangssprache vermieden. Hier liegt ein Verstoß gegen das religiöse Neutralitätsgebot des Faches Werte und Normen vor. Der marginale Gebrauch des Begriffes in seiner lateinischen Form z.B. beim Terminus „Sakralbauten“ widerspricht dem nicht, ist aber grundsätzlich für den nicht-christlichen Bereich problematisch. Dass in bestimmten „alternativen“ sektiererhaften Strömungen „Wiederverzauberung“ und „Heiligsein“ als positive Werte aufgefasst werden, ist eher ein unzeitgemäßes Kuriosum am Rande.

⁷ Vgl. u.a. Burke, Peter, 2000: Kultureller Austausch. Erbschaft unserer Zeit. Vorträge über den Wissensstand der Epoche Band 8. Im Auftrag des Einstein Forums hg. von Gary Smith. Frankfurt am Main.

lich macht, der nicht primär auf Fachqualifikationen und formale Lehrbefähigungen zurückgeführt werden kann und darf. Die in den Rahmenrichtlinien erkennbare Tendenz, verstärkt traditionelle kognitiv-fachwissenschaftliche Bezüge aus der Philosophie, z.T. auch aus den Religionswissenschaften, bei denen sich zudem noch das nicht gelöste Problem der bekenntnisorientierten konfessionellen Bindung als Verstoß zum religiösen Neutralitätsgebot des Faches Werte und Normen stellt, in den Vordergrund zu stellen, bedeutet nicht nur eine bedenkliche Verengung und Verschiebung der gesetzlichen Ziele des Faches, sondern ebenso eine fachliche Überforderung der das Fach aus unterschiedlicher fachlicher Perspektive heraus unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen. Dies führt mit Sicherheit zu erheblichen Irritationen und Konflikten in den Kollegien und Fachkonferenzen an den Schulen. Nur dann kann der laizistisch-integrative Anspruch des Faches eingelöst werden, wenn ganz bewusst auf kognitive Dominanz der Wissensvermittlung verzichtet wird zu Gunsten pädagogischer Konzepte handlungs- und schülerzentrierten Lernens, die auch vor unkonventionellen Einstiegen und Projekten nicht zurückschrecken. Bezogen auf die fachlich-philosophischen Setzungen und Inhalte stellen sich Politiklehrende die Frage, ob jemand etwas leisten kann, was er zwar soll, was er andererseits aber nicht gelernt hat oder bezüglich dessen er gelernt hat, es nun gerade nicht so zu sehen und zu beurteilen, wie es die Vertreter diverser Ideologem-Richtungen möchten.

Schwierig ist der unterrichtliche Umgang mit zentralen Begriffen aus den einzelnen Bezugswissenschaften, die dort wissenschaftsgeschichtlich verankert in aktuelle Diskurse einbezogen sind, deren Sinn und Problematik sich jedoch aus dem Alltags-Sprachgebrauch nicht erschließt. Es muss noch einmal betont werden, dass Werte und Normen als Fach nicht unterrichtet wird von Kolleginnen und Kollegen, die alle drei Bezugswissenschaften studiert und in ihnen die Fakultas erworben haben, dass aber in vielen Schulen vor allem die Politik-Lehrenden den Werte und Normen zu übernehmen haben. Auch muss betont werden, dass das in der Fundierung laizistische Fach Werte und Normen nicht gleichzusetzen ist mit in anderen Bundesländern konzipierten Ethik-Fachkonzeptionen, die eine primär philosophische Schwerpunktsetzung intendieren und damit auch ausgebildete Philosophielehrer erforderlich machen. Wir exemplifizieren diese Problematik mit dem Hinweis auf den als Rahmenthema für 13.1 in dem Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe verankerten „Wahrheits-Begriff“. Er ist als Ausdruck der bürgerlichen Erziehung seit dem 19. Jahrhundert oder als legitim definiert und damit Ausdruck zurückliegender Sozialisations-Prinzipien bzw. »Zivilisations-Prozesse«.

Über einen mythischen-religiösen „Wahrheits-Begriff“ zu reflektieren, der zudem noch über die Organisationsformen des zugehörigen Symbol-Systems reklamiert wird – insbesondere von der katholischen Fraktion – was andererseits durchaus als Anmaßung und damit als Ausdruck von Macht-Ansprüchen angesehen wird, ist für nicht-theologisch ausgebildete Didaktiker nicht möglich.

Die Inaktualität der Behandlung dieses philosophischen Konzeptes im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe werden wir im unterrichtspraktischen Teil noch ausführen und mit einigen Literaturverweisen belegen.

Fragen nach Begriffen wie definierbaren Inhalten von „Sein“, „Wahrheit“, „Wirklichkeit“, und „Erkenntnis“ sind zweifellos wichtige Kategorien des Philosophie-Unterrichtes, stellen sie doch zentrale Fragen der Menschheit dar. Doch muss hier auf ein verbreitetes Missverständnis hingewiesen werden, dass Philosophie angeblich immer wieder neue Antworten auf alte Menschheitsfragen geben würde. Das ist so nicht richtig und dient eher der Selbstlegitimation. Die Fragen ändern sich und der „philosophische Fortschritt“ ist keineswegs das Finden neuer, besserer und „wahrerer Antworten“, sondern die Suche nach neuen Fragen.⁸ Wesentlich ist dann aber die mögliche Definierbarkeit dieser zunächst nur als Leerformeln zu verstehenden „zentraler Kate-

⁸ Vgl. die spannenden Ausführungen bei Rorty, Richard, 2000: Wahrheit und Fortschritt. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main. {Orig.: Truth and Progress. 1998.}.

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

gorien“. Dazu gehört die Einordnung in die Definitionsgewalt und damit die Einordnung in Herrschaftsprinzipien.

Die heutige Philosophie nähert sich in grundsätzlichen Arbeiten⁹ psychologischen, kulturwissenschaftlichen und ethnographischen Fragestellungen, um das Problem des „Verstehens“ zu thematisieren.

Für Nicht-Fachleute, die diese Kategorien und ihre über religiöse Texte vermittelte Gedanken-Systeme nicht kennen, verunmöglicht sich so aber der Zugang und die Möglichkeit, kompetenten Fach-Unterricht zu erteilen. Wie sollen unter diesen Voraussetzungen bei der Lehrerschaft in Klausuren fachlich einwandfreie Interpretationsübungen konzipiert und damit Inhalte abprüfbar gemacht werden?

Welcher Lehrer ist in der Lage, sich die verständnisnotwendigen Theorien und Theoreme, die in der Wertegeschichte aufscheinenden Ideologeme, Mythen und Dogmen sowie die für die Normrepräsentation, Tradition und Durchsetzung funktionalisierten Symbol-Systeme wissens- und verständnismäßig anzueignen? Wenn dies zu fordern ist, dann wären kompetente und zeitlich aufwendige Hilfestellungen der Psychologie bzw. auch Psychoanalyse und der Soziologie angebracht.

Um es noch einmal zu konkretisieren und zu überspitzen: Von den genannten Beispielen können Politiklehrer vielleicht das Thema „Zeit“ bearbeiten, zu den anderen haben sie keinen Zugang.

Zu: 12/2 ... „Die Soziologie erfasst ...“ (S. 6): Daraus könnte man etwas machen. Wer aber ist Jonas (als einziger herangezogener Fachrepräsentant – wir kommen noch einmal weiter unten darauf zurück)? Wo bleiben Habermas, Adorno, Horkheimer u.a.? Es kann doch wohl nicht angehen, dass zufällig ausgesuchte Autoren eines Teils einer kleinen Wissenschafts-Sparte über eben diese Autoren Inhalte präferieren und bestimmen! Wer weiß bei den „Nicht-Philosophen“ eigentlich was „Praktische Philosophie“ bedeutet? Auf keinen Fall ist damit die Umsetzung in der Gesellschaft gemeint, also auch keine Sozialphilosophie.

Es sei hier deutlich gemacht, dass es sich hierbei nicht um eine inhaltliche Detailkritik handelt, sondern um ein grundsätzliches Infrage-Stellen des von der Rahmenrichtlinien-Kommission gewählten didaktisch-fachlichen Konzeptes, das für die schulische Praxis als ebenso ungeeignet anzusehen ist wie als Ausdruck eines aktuellen Wissenschafts- und Didaktik-Verständnisses.

Diese Beispiele für Ungleichgewichte in der fachlichen Repräsentation, Fundierung und begrifflichen Präferenz ließen sich noch an vielen Stellen im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe aufzeigen. Einiges wird noch kritisch zu den Ausführungen zu den sechs Rahmenthemen zu sagen sein. Insgesamt zeigt sich aber erneut, dass dieser Entwurf weder die aktuellen fachlichen Möglichkeiten repräsentiert, noch eine sinnvolle didaktische Konzeption aufweist, die sich in Werte und Normen-Unterricht im Sinne des Niedersächsischen Schulgesetzes umsetzen lässt. Über die Ursachen lassen sich begründete Vermutungen vor allem in Hinblick auf die fachliche Zusammensetzung der Rahmenrichtlinien-Kommission anstellen.

Die Fachrepräsentation der Bezugswissenschaften in der Rahmenrichtlinien-Kommission

Im Entwurf der Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Fach Werte und Normen in Niedersachsen wird erkennbar aber nicht hinreichend offen gelegt, dass, den Vorgaben des Niedersächsischen Schulgesetzes folgend, drei Ansätze betreffend ihrer Bezugswissenschaften vorliegen:

- der philosophische, hineingetragen über die Vertreter des Schulphilosophen-Verbandes;
- der religiöse, hineingetragen über Vertreter etablierter Religionsgemeinschaften, die zugleich als Repräsentanten der sog. Religionswissenschaften, die sich mit anderen (konkurrierenden) Symbolsysteme beschäftigen: dem »Islam« und den in Westeuropa so genannten

⁹ Werner Kogge, 2002: Die Grenzen des Verstehens. Kultur – Differenz – Diskretion. Velbrück Wissenschaft. Weilerswist.

Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen

»asiatischen Religionen«, dem »Hinduismus«, dem »Buddhismus« und weiteren »Unterreligionen«;

- der sozialwissenschaftliche Aspekt, vertreten – wahrscheinlich – nur durch einzelne, im Gesamtbereich auch vereinzelt, Kolleginnen und Kollegen des Faches Politik, nicht aber eine adäquate und systematische Integration ihrer das Fach betreffenden klassischen und aktuellen Diskurse.

Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass eine eindeutige Dominanz vorliegt: die der Philosophie-Fachgruppe. Es ist offenkundig, dass die Fachvertreter aus dem Bereich der Philosophie zusammen mit Vertretern der Kirchen und der Religionswissenschaften ihre fachpolitischen Terrains abgesteckt haben.

Vertreter des traditionellen, kirchlich orientierten Religionsunterrichtes haben es dabei offenkundig verstanden, über die ihnen zweifellos zustehende Kompetenz im Fach „Religion“ Einfluss auf den Entwurf der Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Fach Werte und Normen in Niedersachsen zu nehmen, was sich in didaktischer Hinsicht ausdrückt in einem verengten Verständnis religionsgeschichtlicher und religionssoziologischer, aufklärerischer Problemfelder und in einer religiös bestimmten Komplexitätsreduktion der historisch-soziologischen Realitätsbezüge, die sogar hinter den Stand der kritischen protestantischen Theologie der Gegenwart zurückfallen. Resultierend aus jeweils spezifischer verengter Weltsicht sind auch die interkulturellen und interreligiösen Themen vorwiegend immanent-religiös und kategorial, nicht aber kritisch-prozessorientiert gefasst.

Damit waren die Mehrheitsverhältnisse klar. Dies ist u.a. daran erkennbar, dass die Sozialwissenschaften in den Ansätzen, in denen die religionspezifischen Aussagen (Postulate, Lehrmeinungen, Glaubensgrundsätze etc.) enthalten sind, nicht zum Ausdruck kommen – keine Berücksichtigung finden oder gar ignoriert werden. Analytisch und ideologiekritisch arbeitende Fachdidaktiker und -wissenschaftler sind offenkundig nicht zum Zuge gekommen.

Deprimierend ist, dass durch Ausblendung und Ignoranz wesentlicher Wissens-Bereiche modernes Denken ausgeklammert und die Diskussion in Schulen verhindert wird. Kann das wirklich gewollt sein?

Es drängt sich der Eindruck auf, dass der Bedeutungsverlust der etablierten Religionsgemeinschaften, die sinkende Akzeptanz von religiösem Denken und Wissen, (der so genannten geistigen Dimension), durch abnehmende Teilnahme am Religions-Unterricht einen „Rettungsanker“ sieht im Fußfassen im »Werte und Normen-Unterricht«. Für Vertreter wissenschaftlicher Randbereiche, wie der Religions-Wissenschaften (die sich bekanntlich mit den „anderen Religionen“ befassen, scheint ein hoher Legitimationsdruck zu herrschen und ihre Existenzberechtigung in Frage zu stehen, dass über den »Werte und Normen-Unterricht« versucht wird, d.h. über die Transponierung von Inhalten der von diesen Disziplinen erforschten und beschriebenen Symbolsysteme Zugang zu finden in der Lehrer-Ausbildung, d.h. in der Besetzung eines Sektors der für die Lehrer-Ausbildung zuständigen Universitäts-Fächer.

Es geht also auch um „Lehr-Stühle“, „Assistenten-Stellen“, und Chancen für „Absolventen“. Deren Sorge ist zweifelsohne berechtigt. Kann es aber legitim sein, ein Unterrichtsfach dergestalt zu instrumentalisieren? Bedrückend ist, dass die originalen Vertreter der „Anderen“ offensichtlich nicht originär zu Worte kommen durften. Nicht in Frage gestellt werden dürfen und sollen die in langen Phasen der historisch überschaubaren Menschheits-Geschichte entstandenen Regelsysteme selbst, die zweifellos in ihren jeweiligen Gesellschaften jeweils historisch notwendiger Ordnungssicherheit geführt haben und deren Aussagen als grundlegende Werte definiert werden können.

Unterrichtsbezogene Reflexionen: Zu den Rahmenthemen und ihrer didaktischen Konzeption

Zu 5.1 „Die Frage nach Werten und Normen“ (Kurshalbjahr 11.1) (S. 32 ff.): Für die Ausführungen zum Gegenstand gelten die grundsätzlich kritischen Anmerkungen des letzten Abschnittes. Auch hier „überhebt“ sich die Rahmenrichtlinien-Kommission, wenn sie meint, in der Lage

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

zu sein, in wenigen exkursorischen Anmerkungen einen Überblick über die fachliche Zuordnung des Themas Werte und Normen geben zu können.

Dadurch erschließt sich letztlich auch die pädagogische Unsinnigkeit eines solchen „Einführungsthemas“, das noch nicht einmal in einer wissenschaftlich-didaktischen Untersuchung Sinn machen würden. Übersichtsthemen ohne weitere exemplarische Konkretisierung, ohne diskursive schülerzentrierte Ausgestaltung führen in die „pädagogische Steinzeit“ zurück.

Zu dem Konzept von „Rahmenthemen“ sind grundsätzlich kritische Anmerkungen angebracht, die hier nicht vertieft werden können. In den Rahmenrichtlinien auch in den Fächern Politik und Erdkunde wurde als akzeptierter Kompromiss eigentlich unvereinbarer Positionen das Nebeneinander von „Schlüsselproblemen“ und „Rahmenthemen“ gewählt, wobei der Begriff „Rahmenthema“ deutlich macht und deutlich machen soll, dass es sich dabei nicht um Unterrichts- und Kursthemen handeln soll und darf, sondern um inhaltliche Schwerpunkt-Setzungen, die einer rein willkürlichen „exotischen“ Themenwahl zu den einzelnen „Schlüsselproblemen“ Grenzen setzen sollte. Diese eingeschränkte Bedeutung der Rahmenthemen wird im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe nicht angewandt, sondern die Rahmenthemen sind funktional Kursthemen gleichzusetzen. Das müsste korrigiert und deutlich pädagogisch liberalisiert werden, um der pädagogischen Verantwortung der Unterrichtenden gerecht zu werden.

Vom philosophischen Ansatz her wird eine deutliche kantianische Präferenz deutlich, die den philosophischen Teil dieses Entwurfes der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe durchzieht. Dass bis hin zum Kategorischen Imperativ aus der historischen Distanz heraus wesentliche kritische Anmerkungen gegenüber einer unmittelbaren Übertragung kantscher Kategorien und Postulate in heutige philosophische Paradigmen notwendig sind – was die philosophiegeschichtliche Bedeutung Kants keineswegs schmälert, sondern seinen spezifischen Stellenwert im Prozess der europäischen Entwicklung der Staatsgesellschaft hervorhebt –, ist in der Philosophie des Pragmatismus ebenso verdeutlicht worden wie in den Skeptizistischen Positionen des Konstruktivismus und des antithetischen Dekonstruktivismus. Die Positionen der französischen Schule um Foucault, Bourdieu oder Legendre wären hier ebenso einzubeziehen wie die schon erwähnten Arbeiten von Wright oder Rorty.

Nur am Rande sei den „Philosophen“ ins „Stammbuch geschrieben“, dass die aktuelle vor allem in den angelsächsischen Länder sich abzeichnende „Renaissance der wissenschaftlichen Philosophie“, die sich sowohl als kritische wie als pragmatische Philosophie versteht, ebenso wenig Eingang in den Entwurf der Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Fach Werte und Normen in Niedersachsen gefunden hat wie die notwendige Reflexion über den „Science Wars“ zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlicher Erkenntnistheorie. Es fehlt somit die notwendige Auseinandersetzung mit aktuellen Autoren, die eben unmittelbarer die gegenwärtigen gesellschaftlichen Problemlagen und Irritationen in der fragmentierten Wahrnehmung der Realität als es eine historisch-kategoriale und kognitiv strukturierte Konzentration auf klassische Autoren und Paradigmen es vermöchte.

Sinnvoll wäre es, erneut zu überlegen, welche unmittelbaren Erfahrungsbereiche der Schülerinnen und Schüler der Vorstufe angesprochen und im Unterricht thematisiert werden können, wobei eine sinnvolle didaktische Strukturierung die verschiedenen Realitätsebenen der Konfrontation mit Wert- und Norm-Vorstellungen konzeptuell und kontextuell einbezieht. Die Vorstufe ist in der gymnasialen Oberstufe ein Zeitpunkt der Neuzusammensetzung der Lerngruppen und des Schulwechsels. In vielen Gymnasien ist die Zahl der neuen Schülerinnen und Schüler aus der Realschule so groß, dass eigene Realschulklassen aufgemacht werden. Der Werte und Normen-Unterricht wird hier in Kursen erteilt und ist damit ein Ort der Integration in das neue schulische Sozialsystem. Die insgesamt hohen Migrantenanteile aus Osteuropa und dem Nahen Osten einschließlich der Türkei bilden ein weiteres Feld von Konfliktmöglichkeiten, kultureller Konfrontation und Integrationsanforderungen. Durch die hohe Zahl der Realschüler wird der Migrantenanteil im Gymnasium noch erhöht.

Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen

Was in dieser Situation ein kategorial-affirmativer Unterricht, der Werte und Normen zur Kenntnis bringen soll, für eine weiterführenden pädagogischen Sinn haben soll, bleibt weitgehend unerfindlich und es ist bedauerlich, dass die Chancen einer pädagogischen Umbruchsituation gerade in dem Fach nicht genutzt werden, in dem persönlichkeits-bezogenes konkretes, exemplarisches und diskursives Arbeiten die besten fachlichen Lernerfolge verspricht. Zu fordern ist, dass das Rahmenthema für 11.1 neu überdacht und den pädagogischen Voraussetzungen der Vorstufe und der sinnvollen Gestaltung des Faches Werte und Normen entsprechend als Rahmen für einen modernen, exemplarischen und schülerorientierten Unterricht formuliert wird, ohne in die kognitiv dominierten Konzepte einer rein wissensmäßigen Orientierung, wie sie der Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe impliziert, zu verfallen.

Zu 5.2 „Die Frage nach der Welt und dem Heiligen“ (Kurshalbjahr 11.2) (S. 38 ff.). Die Vorstellungen der Rahmenrichtlinien-Kommission entwickeln sich hier ins Abstruse, wenn man nicht annehmen soll, dass dieses Schulhalbjahr das geschützte Refugium der Religionskundler sein soll. Beziehungen zur Realität der Schülerinnen und Schüler der Vorstufe werden ebenso wenig erkennbar wie der Bezug zu ernst zu nehmenden Schlüsselproblemen. Dieser Ansatz impliziert eine Ab- und Ausgrenzungsfunktion, die nur aus der Interessenlage der katholischen und orthodoxen „In-Group“ verständlich ist.

Ein großes Problem dieser neuen RRL stellen die Begriffe „Heilig“ [11/1] und der „Wahrheit“ dar, die religionswissenschaftlich (in der Diskussion über das „sacrum“ und die eschatologische Dimension des Glaubens) und philosophisch (als umstrittenster Kern der Erkenntnisphilosophie und der „Letztreferenz“) zentrale Kategorien sind, außerhalb dieser engen Fachbindung weder ohne Weiteres verständlich oder im Alltagsgebrauch banal und weitgehend als Leerformeln gebraucht werden.

Der Begriff »Heilig« ist in den Gesellschaftswissenschaften wie Alltagssprache nicht (mehr) existent, zumindest nicht explizit verständlich. Auch Kirchgänger habe ein eher vages Verständnis, das über Ritualprozeduren wie „Heiligsprechungen“ in der katholischen Kirche oder abergläubische Heiligenlegenden und -verehrungen geprägt ist. Die Einschätzung der kürzlichen „Heiligsprechung“ des Gründers des »Opus Dei« zeigt, dass der katholische Begriff des „Heiligen“ für Nichtkatholiken kaum nachvollziehbar oder sogar grundsätzlich abzulehnen ist; auch innerhalb der Katholischen Kirche breitet sich zusehends eine gewisse Skepsis gegenüber der „Heiligsprechungs-Politik“ des derzeitigen Papstes aus, die vielleicht ein erster Schritt auch des In-Frage-Stellens des Heiligkeitkonzeptes dieser Religionsgemeinschaft ist. Der Protestantismus kennt diese Kategorie nicht bzw. steht sie nicht im Zentrum seiner Theologie. Das was über das „Heilige“ in den anderen Weltreligionen in dem Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe ausgesagt wird, ist zumindest fraglich und reproduziert streckenweise eine katholisch-theologische Weltsicht. Für den Islam zumindest ist die Konzentration auf den Begriff des „Heiligen“ in der orthodoxen sunnitischen Philosophie schlichtweg falsch¹⁰. Ist die Hervorhebung des Begriffs des „Heiligen“ im Entwurf der Rahmenrichtli-

¹⁰ Einführende Belege dazu u.a. bei Cahen, Claude, 1968 ff.: Der Islam I. Vom Ursprung bis zu den Anfängen des Osmanenreiches. Fischer Weltgeschichte Band 14. Frankfurt am Main. – Mahmud, Sayyid Fayyaz, 1964: Geschichte des Islam. München [Wilhelm Goldmann] {A Short History of Islam. London 1960}. Beide mit vielen Quellenbelegen und Literaturverweisen! – Khalid Durân, 1982: Das ist mein Islam. Wir rufen – Gott antwortet. E.B. Verlag Rissen. Hamburg: Der Autor lehnt letztlich auch den personalen Begriff der „Heiligen“ ab, der im Islam durchaus gebräuchlich ist, und setzt dagegen die wörtliche Übersetzung aus dem Arabischen, die „Gottesfreunde“. – Differenziertes über Missverständnisse, die aus falschen Übersetzungen hervorgehen, auch bei: Hunke, Sigrid, 1991: Allah ist ganz anders. Enthüllungen von 1002 Vorurteilen über die Araber. (Horizonte Verlag.) Bad König. – Ein differenzierteres Bild zum Begriff des „Heiligen“ findet sich bei der gleichen Autorin: Hunke, Sigrid, 1965: Allahs Sonne über dem Abendland. Unser arabisches Erbe. Frankfurt/M. [Fischer TBV 643]. In „Das Reich und das werdende Europa“ erläutert sie, wie der Heiligkeitgedanke letztlich durch den Kulturkontakt seit den Kreuzzügen im Islam Eingang findet und daher keine originär theologische sondern eine historisch-gesellschaftliche Kategorie ist: „Heiligkeitsanspruch gegen Heiligkeitsanspruch“. – Theologisch eher den Rahmenrichtlinien nähere Positionen vertritt dagegen als herkunftsmäßig ka-

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

nien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe einerseits Ausdruck von Funktionalisierungen fachlicher Dominanzen, insbesondere der christlichen Diktion römisch-katholischer Prägung, so stellt er andererseits gerade in diesem Kontext einen Ausdruck von Unwissenschaftlichkeit dar. Es wird deutlich, dass nicht der Begriff des „Heiligen“ distanziert thematisiert werden soll, sondern dass das Konzept des „Heiligen“ als religiöse Entität eigentlich aller Weltreligionen postuliert und vorausgesetzt wird.

Interreligiöses und Interkulturelles Lernen kann aber gerade nicht auf der Basis geschehen, dass die christlich-abendländische Konzeption von Religion mit ihren Charakteristiken, Prioritäten und Kategorien in den anderen Religionen gesucht und wieder gefunden werden kann. Religion kann auch etwas ganz anderes sein, was Islamwissenschaftler ebenso wie Kenner des Buddhismus und Hinduismus bestätigen werden. Hier liegt auch der, politisch überaus korrekte, Denkfehler der Vertreter einer „Weltethik“, die nicht offen legen, dass sie letztlich nicht die Einheit der Religionen finden, sondern ein neues Religionsverständnis weltweit initiieren wollen.

Hier stellt sich die Gewissensfrage. Kann man es verantworten in einer mythenspezifischen Transponierung über das Vokabular „gesellschaftlicher Inseln“ mitzuwirken – oder muss man gerade dieses zum Anlass nehmen, Instrumentalisierungen von Sprachfloskeln aufzuarbeiten.

Wieweit der Begriff des „Heiligen“ hier zu einer, wenn auch Denkmuster ragenden „Sprachfloskel“ herabgekommen ist, zeigt der Einleitungssatz zum Thema „Hinduismus“: „Im Hinduismus gibt es keine Trennung zwischen der Welt und dem Heiligen“ (S. 39). Wenn dieser Satz stimmt, kennt die ganzheitliche Weltsicht des Hinduismus grundsätzlich nicht den Dualismus von Transzendenz (dem „Heiligen“) und Diesseitigkeit; dann aber ist der Begriff an sich in Bezug auf den Hinduismus deplaziert und missverständlich.

Zu thematisieren wäre unter interreligiös-interkulturellen Perspektive die historisch-gesellschaftliche Grundlage der Entwicklung dualistischer, monistischer und pluralistischer Weltbilder und Religionskonzepte. Mythengeschichtlich hoch interessant ist, wie vor allem im Kontakt mit der indoeuropäisch-iranischen Welt, in bestimmten religionsgeschichtlichen Phasen dualistische Denkmuster in eher monistische Religionen des Judentums und des Islam, noch stärker aber ins Christentum Eingang gefunden haben. Im Laufe der christlichen Geschichte haben sich Dualismen ideologisch in den Vordergrund geschoben, womit die Ablösung vom nahöstlich-jüdischen Kulturkreis beschleunigt wurde.

Thematisch ließe sich hier erarbeiten, welche Rolle die Funktionalisierung dualistischen Denkens, fußend zunächst auf dem theologisch zunächst ephemeren, später aus politischen Gründen in den Vordergrund gerückten Diktum, dem Kaiser zu geben, was des Kaisers ist, und Gott zu geben, was Gottes ist, für die neuzeitliche Saecularisierung des Abendlandes spielte, und damit zu einem Modernisierungs-Agens wurde, das in der islamisch-nahöstlichen Welt nicht in dieser Form entwickelt wurde. Andererseits prägen seither Dualismen das europäische Weltbild in hoch-ideologischer Form: Widersprüche zwischen Natur und Kultur, Zivilisation und Kultur, Ökonomie und Ökologie sind fundamental für das Alltagsbewusstsein in der Politischen Kultur Europas und der europäisierten Welt der Industriellen Zentren. Die abendländische Philosophie entwickelt daraus dialektische Realitäts- und Geschichts-Ideologien, die praktische Politik stiliert daraus die „Zweigeteilte Welt“, ob es sich nun um den verflochtenen Ost-West-Konflikt handelt oder den „Endkampf“ zwischen dem „Reich des Bösen“ der „Schurkenstaaten“ auf der einen und der amerikanischen Hegemonialmacht auf der anderen Seite handelt.

Wenn das Fach Werte und Normen darauf anweisen ist, den Begriff des „Heiligen“ an zentraler Stelle zu thematisieren, dann böte sich hier ein exemplarischer Hintergrund an – heute 2002: Die Heiligkeit des „Opus Dei“ und der „Clash of Civilizations“ mit Bush und Saddam als makabren Hauptakteuren.

Was sollen aber diejenigen Werte und Normen-Lehrerinnen und -Lehrer tun, die von ihrer fachlichen Herkunft her in der Kategorie des „Heiligen“ einzig einen nicht definierbaren Begriff se-

tholischer Libanese Khoury, Adel Th., 1988: Der Islam, sein Glaube – seine Lebensordnung – sein Anspruch. Freiburg im Breisgau (Herder-Taschenbuch 1602).

hen, die mangels religionskundlicher Fachausbildung die Diskussion um das „sacrum“ (oder „numen“, das „Numinose“) nicht kennen und auch diese Begrifflichkeit nicht sinnvoll nutzen können? Auch in diesem Kontext gibt es dann Gewissensvorbehalte – selbst für brave Kirchensteuerzahler.

Zusammenfassend ist zu diesem Kurshalbjahr zu fordern, dass die explizite Thematisierung des „Heiligen“ wegen grundsätzlicher und aus dem Konzept eines laizistischen Faches her unübersehbarer Untauglichkeit der Kategorie wie ihres historisch-ideologischen Hintergrundes aufgegeben wird und höchstens als ein Aspekt unter religionskundlichen Prämissen mit zu behandeln ist. Über die Thematisierung religiösen Denkens sollen nachfolgend einige exkursorische Anregungen gegeben werden.

Vor allem ist es unwissenschaftlicher und unpädagogischer Formalismus, den einzelnen Weltreligionen ein einheitliches Kategorienraster überzustülpen, das letztlich christlich-abendländische Denktraditionen repräsentiert und keiner distanzierenden Analyse unterzogen wird. Auch hier werden die schon genannten Besonderheiten der Unterrichtssituation in der Vorstufe nicht berücksichtigt.

Im Abschnitt Kursthemen bzw. Unterrichts-Schwerpunkte (S. 52 f.) bestätigen sich die genannten Vorbehalte sowohl in inhaltlicher Hinsicht als auch in Hinblick auf die didaktische Funktion des Rahmenthemas, das in primär kognitiv-wissensvermittelnder Form aufgegliedert wird. Schüler- und erfahrungs-orientierte Ansätze sind nicht zu erkennen, die Unterscheidung zum Religionsunterricht wird nicht deutlich. Die ausschließliche Konzentration auf die religionskundliche Problematik lässt keinen ausreichenden Raum für Mehrebenenmodelle der Realität und für offene Fachbezüge. Diese Vorschläge sind durch ihre restriktive pädagogische Gestaltung und durch ihre thematische Einseitigkeit für den Unterricht im Fach Werte und Normen in dieser Form nicht geeignet und bedürfen einer grundsätzlichen Neufassung.

Zu 5.3 „Die Frage nach dem Menschen“ (Kurshalbjahr 12.1) (S. 54 ff.). Die Formulierung des Rahmenthemas spiegelt erneut die Schwächen des didaktisch-curricularen Konzeptes. Es wäre oberflächlich zu vermuten, dass hier entsprechend dem religionskundlichen Schwerpunkt in 11.2 ein entsprechendes Refugium für die Gesellschaftswissenschaften geschaffen werden sollte.

Dies ist nicht der Fall und wird auch von den Verfassern dieser Stellungnahme, die aus der Sicht von Politiklehrenden heraus geschrieben wurde, nicht bedauert. Scheinbar lässt sich in dem Abschnitt „Bezugswissenschaften“ ein formales Gleichgewicht von Religionskunde, Philosophie und Gesellschaftswissenschaften erkennen.

Ohne dass es lohnt, in eine eingehendere Textanalyse dieses Abschnittes des Entwurfs der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe einzugehen, da die genannten Kritikpunkte aus der allgemeinen Begutachtung wie aus den Ausführungen zu den Semestern 11.1 und 11.2 auch hier in gleicher Weise zum Tragen kommen, ist auf eine sehr ärgerliche Besonderheit der Darstellung dieser Fachbezüge hinzuweisen.

Die Gegenstandsbestimmungen der verschiedenen Bezugswissenschaften sind nicht nur wegen der gebotenen Kürze von Rahmenrichtlinien zu exkursorisch und überaus einseitig. Die Ausführungen zu den Religionswissenschaften, die hier typischer Weise nur im Singular herangezogen werden, rekuriert auf die Leerformel der „Menschenbilder“, die für das Wesen der Religionen z.T. auch dadurch ephemere sind, da sie sich in keiner der großen Weltreligionen vereinheitlichen lassen und bis auf offene Allgemeinplätze meist nicht im Mittelpunkt des Interesses stehen. Natürlich können zu dieser Thematik aus der Außensicht heraus sinnvolle Aussagen gemacht werden. Doch sind die Inhalte dieser Aussagen auch in Bezug auf ihre didaktische Umsetzung nur dann sinnvoll, wenn das Procedere ihrer Ableitung und Konzipierung mit gedacht und erörtert wird. Deshalb gibt es gerade in dieser Frage überhaupt keine konsensuelle „Religionswissenschaft“; es ist daher auch kaum sinnvoll, in dieser hervorgehobenen Position von „Menschenbildern“ einzelner Religionen zu sprechen. Dies kann nur im Kontext einer funktionalen und pluralen wissenschaftspropädeutischen Arbeit geschehen, die das Thema Religion offen und distanziert bearbeitet.

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

Die Ausführungen zu der Bezugswissenschaft Philosophie bestätigen die schon genannte Beobachtung einer sehr traditionsorientierten, kategorialen Philosophieauffassung, die die spannenden Kontroversen der Gegenwart weitgehend ausblendet. Dass gerade in diesem Rahmenthema die Philosophie eingespannt werden kann in eine Diskussion der „science wars“ erscheint nahe liegend. Soziales Gedächtnis und Soziales Vergessen sind Aspekte der kulturellen Eigenerfahrung der Schülerinnen und Schüler, die sehr konkret als Auseinandersetzung mit der eigenen (Familien-) Biographie exemplifiziert werden kann. Damit ist auch ein recht anspruchsvolles philosophisches Diskursmodell zu erarbeiten, das den „Sinn der Philosophie“ sehr viel besser erschließt als ein Lernen, in dem die Funktion der Philosophie zum Stichwortgeber für „Antworten“ degradiert wird, wie es der Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe nahe legt. Es sollte noch einmal strikt darauf hingewiesen werden, dass ein Werte und Normen-Kurs in Klasse 12 kein Philosophie-Proseminar sein kann und darf! Überaus peinlich wegen ihrer Unangemessenheit und Oberflächlichkeit sind die kategorialen Stichworte, mit der die „wissenschaftlichen“ in im Rahmen der Fragen nach den „Bezugswissenschaften“ insbesondere die „gesellschaftswissenschaftlichen Beiträge“ zur Bearbeitung des Rahmenthemas charakterisiert werden. In Stichworten werden „Modelle“ gesellschaftswissenschaftlicher Anthropologien behauptet, die in dieser Form, Kürze und Exklusivität noch nicht einmal den Anschein erwecken, die tatsächlichen gesellschaftswissenschaftlichen Diskurse nachzeichnen zu können.

Ansätze der Soziologie als moderner Wissenschaft z.B. in ihren Wurzeln der „Kritischen Theorie“ oder der „Historischen Soziologie“ als „Menschenwissenschaft“ (nach Norbert Elias), sind schlichtweg nicht erkennbar bzw. nicht vorhanden – also gar nicht gewollt. Vermutlich waren die Autoren aus dem Bereich der Religionswissenschaften damit überfordert. Dies stellt sicherlich eine grundsätzliche Kritik dar – nicht aber an den genannten Personen! Die Verfasser dieser Stellungnahme haben auf Grund ihrer Ausbildung eine große und grundsätzliche Distanz zu den vorliegenden Ansätzen, in denen den religionskundliche sowie auch die philosophische Didaktikvorstellungen dominieren und in ihrer kategorialen Diktion auf die Sozialwissenschaften übertragen werden. Zu kritisieren sind einmal diese Ansätze aus ihren eigenen, nur unvollständig und inaktuell aufgearbeiteten Fachbezügen heraus, was insbesondere in den fachlichen Vereinigungen durch die Schulphilosophen zum Ausdruck kommt, wie auch insbesondere in dem untauglichen Versuch, diese Denkstrukturen und didaktischen Modelle auf die Sozialwissenschaften zu übertragen.

Zu S. 54 „Gegenstand“: Wer hat sich mit diesen Konzepten fachlich und didaktisch schon beschäftigt, welche Lehrkräfte haben hierzu die fachliche Kompetenz? Sicher auch nicht der Philosoph und der Religionskundler. Der sozialwissenschaftliche Ansatz kommt im „Behaviorismus“ vor, eine wissenschaftlichen Konzeption, die mit dem amerikanischen philosophischen Pragmatismus nach Dewey verbunden ist, aber im gesellschaftswissenschaftlichen Studium nicht zur Pflichtlektüre gehörte, aber wissenschaftsgeschichtlich als wichtig angesehen werden kann. Der zweite Absatz dieses Abschnitts ist falsch, wenn die Aussage auf die Wissenschaft bezogen werden soll; wenn sie aber normativ gemeint sein sollte, müsste dies als „vorgeschriebenes Fachverständnis“ auch explizit erwähnt werden. So wechselt die Darstellung zu dem Rahmenthema 12.1 zwischen unbeholfenen und fragwürdigen Fachcharakteristiken, normativen Einengungen, die nicht hinreichend verständlich gemacht werden, und Ausführungen zu der Art und Weise, wie sich die Rahmenrichtlinien-Kommission die Behandlung des Rahmenthemas vorstellt.

Zu kurz kommen die Kompetenzfelder der Politik-Lehrerinnen und -Lehrer wie Politologie, Soziologie, Ökonomie, Geschichte, Sozialpsychologie und Gesellschaftsgeschichte. Kaum möglich sein wird aber wohl die Zielvorstellung, für einen kompetenten Werte und Normen-Unterricht Politik-Lehrkräfte mit einer umfassenden fachwissenschaftlichen Kompetenz in Philosophie und Religionswissenschaften erhalten zu können wie umgekehrt Philosophie- und Religions(Kunde)-Lehrerinnen und -Lehrer mit der entsprechend umfassenden wissenschaftlichen Kompetenz in den „Menschenwissenschaften“ (N. Elias), was treffender ist als Soziologie und Politologie. Sicherlich ist von Werte und Normen-Lehrenden zu erwarten, sich im Selbststudium einiges anzu-

eignen und auch mit Hilfe von Fort- und Weiterbildung zu vertiefen bzw. korrespondierende Wissenschaftsbereiche zu erforschen. Die Beengungen im tradierten Selbstverständnis der Bezugs-Fächer, wir wiederholen es an dieser Stelle, werden im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe vorausgesetzt und bekräftigt. Das fällt als Problem besonders ins Auge, da Aufgaben, Voraussetzungen und Strukturen des Faches Werte und Normen die grundsätzliche Abkehr von der traditionellen fachlichen Wissensvermittlung hin zu exemplarischen, diskursiven und handlungsorientierten Unterrichtsmodellen unabdingbar machen. Diese Herausforderung haben die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Entwurfs der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe nicht erkannt und auch nicht in Ansätzen in ihrem Konzept umsetzen können. Dieser Entwurf ist nicht nur immanent-fachlich, sondern auch in Hinblick auf die geforderten bzw. vorausgesetzten Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer ungenügend und nicht umsetzbar.

Zu 5.4 „Die Frage nach dem richtigen Handeln“ (Kurshalbjahr 12.2) (S. 62 ff.): Die kritischen Einschätzungen im vorangegangenen Teil gelten auch für dieses Rahmenthema. Zu Grunde liegt ein philosophisch konzipierter kategorialer Ethik-Begriff.

Dass die Rahmenrichtlinien Politik mehr zur Diskussion „richtigen Handelns“ beitragen als dieser Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe ist ein Trauerspiel und ein Erweis für die pädagogische und fachliche Inkompetenz der eingesetzten Rahmenrichtlinien-Kommission. Damit ist verbunden, dass in durchaus „süddeutscher Konzeption“ die Anmerkungen zur Bezugswissenschaft „Philosophie“ dominieren und in einem kategorialen „Proseminar“ philosophischer Ethik begründet werden, das überflüssig ist, da es keine relevanten Unterrichtsbezüge vermittelt, es sei denn, es wäre ein Einleitungskurs „Philosophie“ gefordert. Die fachlichen Grenzen des philosophischen Konzepts sind schon weiter oben bezeichnet worden. Dass als einziger herangezogener moderner Autor der – durchaus wichtige und lesenswerte – Autor Jonas Erwähnung findet, ist wohl eher auf persönliche Vorlieben von Kommissions-Mitgliedern zurück zu führen.

In Bezug auf die Gesellschaftswissenschaften werden die wichtigsten Problemkreise, in denen die historische Soziologie die Entstehung und Wandlung von Realitätsdefinitionen und Wertvorstellungen behandelt, ausgeklammert. Hier wäre gerade ein neuer Zugang zu den nicht in Frage gestellten Kategorien des guten und des richtigen Handelns zu finden, der sich in der heutigen polemischen Diskussion in viel zu oberflächlicher Weise zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik manifestiert.

Zugänge zu diesem Konflikt lassen sich in einer sozialpsychologischen und zivilisationstheoretischen Ableitung des Topos der Gesinnung ebenso finden, wie in der Mehrdeutigkeit und Offenheit des Begriffes Verantwortung. Eine Trennung der Bezugswissenschaften wäre hier sicher nicht mehr möglich, die Bearbeitung drängt aber zum Konkreten und Erlebbareren mit einer unmittelbaren Handlungsdimension.

Nicht zufrieden stellend ist der Wechsel in der Terminologie zwischen ethisch und moralisch, wozu sehr viel tiefer reichende wissenschaftliche Perspektiven erforderlich wären, auch um die mögliche Einschätzung von Moral als gesellschaftlicher Gefahr, also als unethischem Verhalten zumindest diskussionsfähig zu machen.

Zu 5.5 „Die Frage nach der Wahrheit“ (Kurshalbjahr 13.1) (S. 73 ff.). Es genügt, hier auf die oben schon genannten aktuellen Autoren Rorty und Wright¹¹ hinzuweisen, die u.a. als Defizite in der philosophischen Konzeption des vorliegenden Entwurfs gekennzeichnet wurden und bei denen sich ausführliche weitere Literaturverweise finden lassen. Die Ausführungen zum Wahrheitsbegriff sind entweder wissensbetont bezogen auf traditionelle philosophische Kategorien, oder banal und oberflächlich, vor allem wenn sie sich auf gesellschaftswissenschaftliche Forschungsansätze beziehen sollen.

Zu 5.5 „Die Frage nach der richtigen Ordnung“ (Kurshalbjahr 13.2) (S. 84 ff.). Gesellschaftsphilosophie unter ethisch-normativen Prämissen ist wissenschafts- und philosophiegeschichtlich

¹¹ Vgl. Fußnote 5.

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

interessant, als Unterrichtskonzept aber denkbar ungeeignet. Hier macht sich das Fehlen echter „Schlüsselprobleme“ störend bemerkbar. Andererseits ist erkennbar, dass, bis auf die wiederum dominierenden philosophisch-kategorialen Skizzierungen, der Elan der Kommission bei diesem Rahmenthema sichtlich erlahmt und durch Kürze auch einige sonst üblichen Peinlichkeiten vermeidet.

Die Frage nach der „richtigen Ordnung“ ist insofern interessant, als man in ihr die Genese von Legitimations-Ideologien ableiten kann. Dieses wäre dann Aufgabe und nicht das Hineingleiten in Ebenen, die nun gerade selbst „Ideologien“ bedeuten.

Die weiteren Themen sind moderater und scheinen bearbeitbar zu sein, z.B. »Ökonomie und Moral«. Schwierig ist es aber, die Frage zu diskutieren, warum beide Kategorien nicht kompatibel sind und Moral als aufgesetztes Ideologem sich entpuppt.

Nur so sind die entscheidenden Fragen beantwortbar: Warum haben Moral oder Ethik eine Alibi-funktion in allen die Wirtschaft betreffenden Zusammenhängen? Warum hat Religion und Sozialethik im Wirtschafts-Liberalismus eine Alibi-Funktion? Der Sozialwissenschaftler fragt nach dem »Warum«!

Dass dieses Rahmenthema eine ganz andere Zugangsweise verlangt, sei nur noch marginal vermerkt. Dass hier der normative Ansatz grundsätzlich versagt und versagen muss, dürfte den erfahrenen Pädagogen, insbesondere den Politik-Lehrenden, offensichtlich sein. Konfliktreiche Problemfelder der staatlichen Gegenwart – These vom „Staatsversagen“, „Politikverdrossenheit“, „Krise des Nationalstaates“, Globalisierung und Universalisierung, „Herrschaft der Konzerne“ – sind hier sinnvolle und notwendige Ansätze, sich auf Diskurse über das Rahmenthema „Die Frage nach der richtigen Ordnung“ ein zulassen. Ein normativ-kategorialer Ansatz, der sich auf die Texte der klassischen Staatsphilosophie stützt, ist aber frustrierend weit von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entfernt und pädagogischer Nonsens. Noch einmal: es kann im Fach Werte und Normen nicht darum gehen, philosophiegeschichtliches Wissen anzuhäufen, sondern es müssen die Problemfelder aus der Erlebnis- und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler thematisiert und diskursiv in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen eingebunden werden.

Kritik der religionskundlichen und philosophischen Einseitigkeit

Das mindeste, was man hätte erwarten können, wäre z.B. im Bereich »Religion«, Ansätze der »Religionssoziologie« einzubringen. Wenn diese Vokabel im Entwurf der Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Fach Werte und Normen in Niedersachsen auch als Bezugsdisziplin Erwähnung findet, so ist aus dem Kontext heraus erkennbar allerdings die »Pastoralsoziologie« gemeint und erweckt zudem den Eindruck, wesentlich als Alibifunktion zu dienen und eben nicht im kritisch-hinterfragendem Sinne der die Religion betreffenden Soziologie.¹² Zivilisationstheoretische Analysen der Entwicklung der Religionen sind gerade vor dem heute dominierenden Ideologemen des „Clash of Civilizations“ (Huntington, Fukuyama, in Ansätzen auch Tibi¹³) und der dagegen zu setzenden Diskurse über Interkulturalität.¹⁴

¹² Es ist nicht auszuschließen, dass denjenigen, die diese Begrifflichkeit im Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe verwendet haben, sich des Unterschiedes gar nicht bewusst waren.

¹³ Huntington, Samuel P., 1998: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. Aus dem Amerikanischen von Holger Fliessbach. (Berlin und München) (Siedler Taschenbuch 75506 im Goldmann Verlag) {The Clash of Civilizations. New York 1996; dt.: München und Wien 1996}. – Fukuyama, Francis, 1992: Das Ende der Geschichte. München. (The End of History and the Last Man. London: Hamish Hamilton, 1992). – Tibi, Bassam, 2002: Die fundamentalistische Herausforderung. Der Islam und die Weltpolitik. Beck'sche Reihe bsr 484. München. – Kritisch gegen Huntington u.a.: Bertram, Christoph, 1996: Auf der Suche nach dem neuen Feind. Samuel Huntington verspricht ein aktuelles Koordinatensystem für die internationale Politik. Aber er schürt nur alte Ängste vor dem Fremden. DIE ZEIT, Nr. 50, 6. Dezember 1996: 3.

¹⁴ Assmann, Aleida, 1991: Das Eigene im Licht des Anderen. „Gegenseitige Übersetzbarkeit von Kulturen“: eine Tagung in Jerusalem. Frankfurter Rundschau, Nr. 269, 19./20.11.1991. S.25. – Berking, Helmuth, 2001: Kul-

Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen

Das Politikum besteht nun darin, dass ein Entwurf vorliegt, in dem eine durch verbündete Lobbyisten konstruierte Auswahl- und Schwerpunktsetzung erfolgt ist, verbunden mit einer Ausgrenzung konkurrierender Wissens- und Wissenschaftsbereiche. Inwieweit das vorliegende Ergebnis Ausdruck ist einer Erfüllung von Vorgaben aus der „Südschiene“ und damit zugleich Erfüllung konservativer Unterdrucksetzungsversuche, sei dahingestellt. Es ist zu vermuten bzw. nicht auszuschließen – gleichwohl: die Verantwortung für die RRL liegt hier in Niedersachsen selbst. Gerade die absolute Perspektive immanent-religiösen Denkens verbietet sich im Fach Werte und Normen und ist als kontingentes Phänomen selbst zu thematisieren.

Teilweise erweckt die Lektüre des Entwurfes der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe, vor allem in den allgemeinen Aussagen zu den religionskundlichen Fachbezügen, den Eindruck einer Reproduktion theologischer Lehrmeinungen, die wesentlich von Angehörigem definierter kirchlicher Glaubensdoktrinen vertreten werden und einen Einstieg in die notwendige Erarbeitung von Mehrschichtenmodellen der Realität nicht erfolgt.

Die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen und Vorstellungen ist gesellschafts-historisch faszinierend und stellt einen hohen Bildungswert dar. Fragen lassen sich pädagogisch ergiebig stellen nach den historischen und soziologischen Voraussetzungen der Entstehung monotheistischer Vorstellungen, nach der Funktion religiöser Geschichtsmythen, die Geschichte z.B. als Heilsgeschichte interpretieren, und nach den zivilisatorischen Funktionen religiöser Verhaltensmodellierung.

Zweifellos ist die Geschichte des Denkens eine wichtige und aufschlussreiche Erfahrung für Schülerinnen und Schüler. Oft aber herrscht die Auffassung vor, dass historische Denk- und Glaubenssysteme unmittelbaren Aufschluss über heutige Realitätskonzepte geben könnten – Philosophie als Lebenshilfe?!

Das verkennt die grundsätzliche Gesellschafts- und Zeitgebundenheit jeder Realitätserschließung und Wertorientierung. Solange nicht „Glauben indoktriniert“ werden soll, ist Philosophiegeschichte kontextuell zu strukturieren. Diese Ansätze fehlen in dem Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe völlig.

Es ist aus der Sicht des laizistischen Faches Werte und Normen nicht interessant, was ein Philosoph oder „Prophet“ gesagt oder gedacht hat, sondern warum er es in seiner konkreten Situation sagen konnte oder musste.¹⁵

Kritik des Fehlens der aktuellen Mythenforschung

Philosophie- und Religionsgeschichte muss grundsätzlich eine kritische Reflexion der dogmatisierten Glaubensinhalte wie der bildhaften Mythen mit einschließen.¹⁶ Aber es findet sich in dem

turelle Identitäten und kulturelle Differenz im Kontext von Globalisierung und Fragmentierung. In: Loch, Dietmar/ Heitmeyer, Wilhelm, Hrsg., 2001: Schattenseiten der Globalisierung. Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus und separatistischer Regionalismus in westlichen Demokratien. Reihe Kultur und Konflikt. edition suhrkamp 2093. Frankfurt am Main: 91-110. – Burke, Peter, 2000: Kultureller Austausch. Erbschaft unserer Zeit. Vorträge über den Wissensstand der Epoche Band 8. Im Auftrag des Einstein Forums hg. von Gary Smith. Frankfurt am Main. – Geertz, Clifford, 1983: Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main. – Kürsat-Ahlers Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, 1999: Globalisierung, Migration, Multikulturalität – ein deutsch-türkischer Dialog. In: Kürsat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Hg., 1999: Globalisierung, Migration und Multikulturalität Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt? Wissenschaftliche Schriftenreihe: ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen. Hrsg. Kürsat-Ahlers, Elçin / Tan, Dursun / Waldhoff, Hans-Peter, Institut für Soziologie der Universität Hannover in Verbindung mit der Deutsch-türkischen Vereinigung zum sozial- und geisteswissenschaftlichen Austausch (DTA), Hannover. Hannover (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation). S. 9-13.

¹⁵ Die nicht-geschlechtsneutrale Formulierung dieser Aussage sollte vor dem Hintergrund der männlich dominierten Philosophie- und Religionsgeschichte nicht allzu hart kritisieren. Das Faktum selbst – warum „Denken“ in der Philosophiegeschichte oft als männliche Domäne aufgefasst wird – ist aber einen didaktischen oder unterrichtlichen Zugriff Wert!

Stellungnahme des Verbandes der Politiklehrenden (23.10.02)

Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe kein Wort über Mythen-Bildung, ihre Ableitungen, vielfältigen Konstruktionen und Reproduktionen etc.; weiterhin kein Wort über Ex-post-Konstruktionen von zu glaubenden und im Nachhinein gebildeten und z.B. in die christlichen Lehren eingefügten Inhalten, die Immanenz von geistigem Dissens, von Machtkämpfen und ihren Folgen in diversen Kirchenspaltungen der systematischen Verfolgungswahl Anders-Meinender, -fühlender und -glaubender – letztlich die Immanenz von geistiger Notwendigkeit des Reform(ations)-Prinzips. Interessant sind hier – um nur ein Beispiel zu nennen – die historischen Kontexte, aus denen heraus etwa 300 Jahre nach Christus der Drei-Königs-Mythos als Legitimations- und Superioritätsideologem gegenüber dem erstarkenden Sassanidenreich, dessen Symbol- und Adorationssemantik hier verwendet wird,¹⁷ entwickelt und in die biblischen Schriften eingefügt wird.¹⁸

Es wäre im Kontext des Werte und Normen-Unterrichts interessant und könnte dem exemplarischen Erarbeiten dienen, solche in das Christentum eingegangene bzw. eingefügte Mythen wie das erst 1952 dogmatisierte Marienpostulat zu thematisieren. Die Dogmatisierung der mythologischen Vorstellung der „Himmelfahrt“ Marias ist sicherlich Ergebnis jahrhundertelanger Entwicklungen des Marienkultes in einigen Regionen Europas und des Nahen Ostens, der vorchristliche Muttergottesvorstellungen aufgreift.

Die Orthodoxie feiert z.B. am 22. September den „Geburtstag Marias“. Im Werte und Normen-Unterricht zu besprechen wäre dann z.B. die Frage der historischen Einordnung von Genese und Installierung dieses Glaubenskonstruktes, seine Bedeutung und Funktion im Alltagsglauben der Bevölkerung einiger europäischer Regionen, die Bezugsetzung zur Erhöhung durch den Geburtstagsvergleich (Bezug: Geburt Jesu); daran anschließend die Hervorhebung und Funktionalisierung des gesamten Marienkultes, seine unterschiedliche regionale Entwicklung auch innerhalb der einzelnen Fraktionen christlicher Glaubenszugehöriger sowie ihr Verhältnis beispielsweise zu „germanischen“, mythische Vorstellungen über die Jahreszeiten. Die spezifische Zuordnung und Funktionalisierung in Machtbalancen etc.

Die Frage nach den weiblichen Elementen in den christlichen Glaubensvorstellungen, die in ihrem offiziellen, vor allem dem paulinischen Erscheinungsbild stark patriarchalisch geprägt sind,¹⁹ ist ein wichtiger Ansatz der Beschäftigungen mit Religionen im Fach Werte und Normen. Konkrete historische Beispiele finden sich dazu reichlich, wenn die Subtexte der Überlieferung lesbar gemacht werden. Man denke hier z.B. an Ephesus, wo das Griechentum auf einer vorantiken Kybele-Mysterienstätte den Artemistempel baut, der zu einem der Weltwunder wird. Die Matriarchats-Unterströmung findet aber in christlicher Zeit eine Fortsetzung, indem hier eines (von mehreren) „Sterbehäusern der Jungfrau Maria“ gefunden und als Wallfahrtsort seit byzantinischer Zeit verehrt wird.

¹⁶ Die begriffliche Klammer zwischen undistanzierten Mythen und mythischen Konstrukten ist das Gleichnis, von dem Platons Realitätsvorstellung – das „Höhlengleichnis“ in der Politeia – ebenso lebt wie die biblische Überlieferung. Ein didaktischer Zugang zu Gleichnissen lässt sich nur schwer über interpretative Methoden erreichen. Hier wird nicht klar, welche Funktion die bildhafte Überlieferung hat (es sei denn, man bemüht die Dimension einer historischen Sozialpsychologie wie in der gerade auch die Antike thematisierenden aufschlussreichen Studie von Esposito, Helena, 2002: *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Mit einem Nachwort von Jan Assmann. suhrkamp taschenbuch Wissenschaft stw 1557, Frankfurt am Main). Philosophisch sollte gefragt werden nach der hermeneutischen Dimension, in der Mythen und Gleichnisse Versuche einer über den Text hinaus weisenden Referenz darstellen (vgl. Legendre, Pierre, 1994: *Dieu au miroir. Étude sur l'institution des images*. Paris [Fayard]).

¹⁷ Man vergleiche die biblische Drei-Königs-Schilderung mit den Flachreliefs der „Gabenbringer“ an den Aufgängen der Palastruinen in Persepolis!

¹⁸ Voigt, Gerhard, 2002: Heilige Drei Könige. In: *politik unterricht aktuell* (Verband der Politiklehrer e.V., Hannover), Heft 1-2/2001: 131.

¹⁹ Vgl. dazu noch einmal die Arbeiten von Legendre, der in der Vaterfigur der Gottesvorstellungen einen psychoanalytisch zu erschließenden Versuch der Letztreferenz im Patriarchat sieht.

Zu den neuen Rahmenrichtlinien für die gymnasiale Oberstufe / Werte und Normen

Die Himmelfahrtsvorstellung ist ein – nach einem von uns nicht quellenkritisch geprüften SPIEGEL-Bericht – Standardmythos in einer Reihe von mindestens fünfzig Religionsgemeinschaften in aller Welt und als solcher sicherlich historisch und sozialpsychologisch zu untersuchen. Verbunden ist dies mit Wiederkehr- und Messias-Vorstellungen, die für das Christentum konstituierend wurden, im Judentum eine eschatologische Bedeutung haben und im Islam vor allem in der Schia mit der Mahdi-Vorstellung vom wiederkehrenden Imam aufgegriffen werden. Diese Vorstellungen werden im Volksglauben vielfältig aufgegriffen und trivialisiert, wenn z.B. die Kyffhäuser- und Barbarossa-Sagen untersucht werden. Gerade hier ist aber auch die politisch-gesellschaftliche Funktion von Himmelfahrts- und Wiederkehr-Mythologemen gut nachzuweisen, wenn dargestellt werden kann, wie gerade diese „Alltagsmythen“ national-politisch wieder belebt und nationalistisch als Superioritäts-Mythen funktionalisiert werden. Der Schritt zur bewussten „Mythen-Produktion“ im 19. Jahrhundert ist dann auch nicht mehr weit. Der laizistische Hintergrund des Faches Werte und Normen muss es daher erlauben, auch zentrale Glaubenstatbestände der Religionen mit dem ideologiekritisch-historischen Instrument der Mythenforschung zu untersuchen, was bei geeigneter didaktischer Umsetzung keineswegs den Respekt vor den Gläubigen dieser Religionen mindert oder tangiert.

Ein anderes treffendes Beispiel für kirchliche Mythenproduktion im christlichen Bereich wäre die Installation des Fronleichnam-Festes in einer kritischen Machtpphase Roms, verbunden mit dem Selbstverherrlichungsdrang eines Kirchenoberhauptes, der sich offenkundig ‚unsterblich‘ machen wollte.

In einem Fach, das an sich nicht durch etablierte Religions-Vertreter dominiert werden darf, sollte nach dem Zustandekommen von Mythen gefragt werden, ihren Bezügen in archaischen Gesellschaften, ihren frühen Legitimationsfunktionen für Herrschafts-Systeme früherer Figurationen, die sich nach Stämmen zu Völkern (im Altertums-Zusammenhang) zu anderen Herrschafts-Einheiten, zu frühstädtischen und daraus resultierend frühstaatlichen Agglomerationen zu vor- bis frühstaatlichen relativ hohen Organisationsformen herausbildeten und historisch-gesellschaftliche erforschbare Zivilisations-Standards entwickelten. Es bedeutete einen hohen Reiz und Anspruch, die jüdisch-alttestamentarischen Mythen, wie: „Flucht aus Ägypten“, „Gefangenschaft“, „Sprachverwirrung“ u.v.a. mehr ob dieser frühen Staatenbildungs-Prozesse im östlichen Mittelmeer-Raum einzuordnen.

Der wesentliche Anspruch: die „Rolle von Religionen“, die „Funktion ihrer Träger“, findet nicht statt. Wurden Chancen historisch-soziologischer Forschung „nur“ vergeben, sollten wesentliche Bereiche der modernen Wissenschaften anathematisiert werden oder sind Beteiligte auch überfordert gewesen?

Wenn letzteres zutrifft fragt sich, wer dafür verantwortlich ist, dass auch in Niedersachsen vorhandener Sachverstand nur partiell genutzt wurde, zumal unser Bundesland allen Anlass hat, sein Licht gegenüber der „Südschiene“ nicht zurückzustellen.

Auf Grund der erfolgten exemplarischen Einlassungen und argumentativen Zurückweisungen kann es als hinreichend belegt angesehen werden, dass der „Entwurf der Rahmenrichtlinien für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe“, abgesehen von den oben benannten pädagogisch-didaktischen Restaurationstendenzen, sowohl von der Konzeption als auch von der geplanten unterrichtlichen Thematisierung her

- dem Gebot der Wissenschaftsorientierung widerspricht sowie
- gegen das Überwältigungsverbot und das Kontroversengebot, die nicht nur für den Politikunterricht, sondern für Unterricht in einer demokratischen Gesellschaft gelten müssen, verstößt;²⁰ hier ist in Sonderheit hervorzuheben, dass dieser Verstoß nicht nur gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ist, sondern auch gegenüber den Lehrkräften, die dieses Fach unterrichten sollen.

Aus diesem Grunde wird eine umfassende Überarbeitung bzw. Neufassung dringend angeraten, und zwar unter Hinzuziehung entsprechender und angemessener Fachkompetenz.

²⁰ Eine Bezugnahme auf den „Beutelsbacher Konsens“ ist hier als Minimalforderung angebracht.

Dieser Aufsatz ist in der Druckfassung erschienen in »politik unterricht aktuell«, Mitteilungen aus dem Verband der Politiklehrenden, Hannover (Verband der Politiklehrer e.V., Hannover).

Redaktion und verantwortlich für die Internet-Publikation:

Gerhard Voigt, OStR, politiklehrerverband.voigt@web.de

Vgl. auch das **Impressum** der Homepage und die dort abgedruckte „**editorische Notiz**“ mit Angaben zur Textgestalt und zum Ausschluss der Haftung für in unsere Homepage aufgenommene *Links* zu anderen Internet-Seiten.

Hannover, 1.7.2003