

G E S C H L E C H T
F Ü R
A L L E ! ? !

Der Bildungsplan 2015 im Spannungsfeld zwischen
Geschlecht, Angst und Kommunikation

Eine soziologische Betrachtung von Studierenden im 2. Fachsemester der Soziologie.

Einleitung	2
1. 'Demo für Alle' oder für heteronormative Interessensgruppen? Eine soziologische Auseinandersetzung mit den Protesten gegen den Bildungsplan 2015 in Baden-Württemberg	3
2. Warum ist es aus soziologischer Perspektive so schwierig, zu einem Einverständnis zwischen einem biologischen und einem soziologischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität in der Bildungsplandebatte und in der Wissenschaft zu kommen?	21
3. Demo für alle. Eine gesellschaftstheoretische Analyse	38
4. Der Streit um den Bildungsplan 2015. Wie äußert sich die Verteilung von Einfluss in Bezug auf die Diskussion über Sexualaufklärung?	48
5. Wie beeinflussen sich der Bildungsplan und die Modernisierung gegenseitig und welche Rolle spielt dabei die Angst?	60
6. PROTEST. Macht und Kommunikation von Protestbewegungen am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan 2015 in Baden-Württemberg.	70
7. Die Bildungsplanreform. Entstehung der Kritik der Gegner unter dem Aspekt der Individualisierung und der Bildungsinhalt im Übersetzungsmodell Latours	85
8. Die Schule als Kampffeld der Werte. Warum gibt es einen Kampf um die sexuelle Diversität?	97
9. Wenn zwei sich streiten... Eine Analyse der Diskussion um den Bildungsplan 2016 anhand der Individualisierungs- und der Kommunikationstheorie	110
10. Alles beim Alten? Bildungsplangeegner*innen im Kontext von Individualisierung und rhetorischer Modernisierung	125

Einleitung

In der Vergangenheit gab es in Baden Württemberg keine nennenswerte öffentliche Reaktion, wenn der Entwurf und die Umsetzung eines neuen Bildungsplanes für die Schulen des Landes anstand. 2015 erfuhr die Vorstellung des Bildungsplan ungewohnt starke Resonanz in der Bevölkerung Baden Württembergs und der nationalen Medienlandschaft. Demonstrationen und Gegendemonstrationen wurden organisiert, Petitionen und Gegenpetitionen gezeichnet, die einschlägigen Diskussionsrunden nahmen sich das Thema zur Brust und diskutierten mehr oder weniger fachlich über den *brisanten* Inhalt des Bildungsplans. Die Diskussion rund um den Bildungsplan 2015 war und ist eine hochemotionale Angelegenheit. Auf der einen Seite stehen die Gegner und Gegnerinnen des Bildungsplans, die den Schutz ihrer Kinder in Gefahr sehen. Sie haben Angst, dass ihre Kinder etwas *Falsches* lernen, wenn sie über die Vielzahl geschlechtlicher Identitäten in der Schule von ihren Lehrerinnen und Lehrern informiert werden. Die Petition zum Bildungsplan 2015¹ konkretisiert die Kritikpunkte der Gegner und Gegnerinnen. Sie wenden sich gegen eine Überbetonung *anderer* Identitätsformen, gegen die *neue Sexualmoral* des Bildungsplans, dessen *Kampfbegriffe* und *theoretischen Konstrukte* und fordern letztlich den *Schutz der Ehe und Familie*, der durch den Bildungsplan gefährdet sei. Der Bildungsplan ziele „auf eine pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung an den allgemeinbildenden Schulen.“ (ebd.).

Die Befürworter und Befürworterinnen des Bildungsplans 2015 sehen in seinen Leitprinzipien ein Chance, das Bewusstsein für die *Vielfalt geschlechtlicher Identitäten* zu sensibilisieren. Sie fordern die Akzeptanz dieser Vielfalt, da eine demokratische Gesellschaft dazu verpflichtet sei, diese Akzeptanz zu schaffen. Des weiteren sprechen sie sich für eine *Neubewertung alter Normen* aus, um den Blick für homosexuelle Identitätskonzepte gerade auch in der Schule zu schärfen. Eine *frühzeitige und verantwortungsvolle Sexualerziehung* stärke die Kinder im Umgang mit pornografischem Material und in der Reflexion von vermittelten Geschlechterrollen.

Soweit die komprimierte Darstellung der Positionen in der Debatte um den Bildungsplan 2015. In den vorliegenden Arbeiten wird der Blick nun genauer. Studierende der Soziologie haben sich unter der Leitung von Prof. Dr. Nina Degele im Sommersemester 2015 diesem Phänomen unter verschiedenen Gesichtspunkten genähert. Mithilfe soziologischer Theorien gelingt ein differenzierter Blick *hinter die Kulissen* der Diskussion. Die Studierenden wurden dazu ermutigt, die Theorien als Werkzeuge zu begreifen und mit ihnen *praktisch* zu arbeiten. Ihre Ergebnisse sind in der vorliegenden Dokumentation zusammengestellt.

Nina Degele, Benjamin Kurz

¹ Siehe www.bildungsplan2015.de/petition/.

'Demo für Alle' oder für heteronormative Interessensgruppen?

Eine soziologische Auseinandersetzung mit den Protesten gegen den
Bildungsplan 2015 in Baden-Württemberg

Thi Ngoc Truc Nguyen Dominik Klein Lea Maleen Steding Marco Niehoff

1. Einleitung	4
2. Eine bourdieusche Perspektive auf die Heteronormativität	6
2.1 Die symbolische Gewalt der Heteronormativität	6
2.2 Der Kampf um das kulturelle Feld des Bildungssystems	8
3. Institutionalisierung der Individualisierung der sexuellen Vielfalt nach Beck/Beck-Gernsheim	9
3.1 Zerfall gesellschaftlicher Ordnungen und Institutionen im Zuge des Individualisierungsprozesses	10
3.2 Die Folgen der Wahlbiografie und der riskanten Freiheiten	11
4. Ein systemtheoretischer Blick auf die Kommunikation der Bildungsplangeegner*innen	12
4.1 Luhmanns Systemtheorie: Eigenschaften der modernen Gesellschaft	13
4.2 Angstkommunikation als Moralersatz in funktional ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen	14
4.3 Resonanz: Auswirkungen von Angstkommunikation	15
5. Fazit	16
6. Literaturverzeichnis	19

1. Einleitung

Ende 2013 tauchten Stimmen besorgter Bürger*innen in den Medien mit Aussagen wie „Gegen die eklatante Missachtung der Elternrechte bei der Erziehung und die Relativierung und Diskreditierung traditioneller Geschlechterrollen unter der Flagge des Gender-Mainstreaming“ (Internetquelle 1) und „Warnung vor moralischer und ideologischer Umerziehung“ (Internetquelle 2) auf. In einer Onlinepetition wurden Forderungen nach dem „(...) Erhalt des vertrauensvollen Verhältnisses von Schule und Elternhaus und den sofortigen Stopp einer propagierenden neuen Sexualmoral“, dem uneingeschränkten „Ja“ zum Wissenschaftsprinzip in Schule, Unterricht und Lehrerbildung und [der Ablehnung] (...) ideologischer Kampfbegriffe und Theoriekonstrukte“ und der „Orientierung an den Werten unseres Grundgesetzes, das den Schutz von Ehe und Familie als demokratische Errungenschaft verteidigt (GG Art. 3 – Gleichheit vor dem Gesetz; Art. 6 – Ehe und Familie)“ (Internetquelle 3) laut.

Die Meinungen und Forderungen entstanden als Reaktion auf die Veröffentlichung der „Bildungsplanreform 2015 – Verankerung der Leitprinzipien“ der grün-roten Landesregierung Baden-Württembergs im November 2013 zur Erneuerung des geplanten Bildungsplan. Das veröffentlichte „Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien“ stellte die folgenden fünf Leitprinzipien vor: die berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung und Verbraucherbildung (vgl. 2013 Arbeitspapier: 1). Außerdem sollten die Schüler*innen unter dem Aspekt der sexuellen Vielfalt verschiedene Formen des Zusammenlebens von und mit LSBTTIQ* kennen lernen und diese in einer globalisierten und sich ändernden Welt reflektieren können (vgl. 2013 Arbeitspapier: 12). Dabei sollte der Aspekt nicht als eigenes Schulfach oder eigenes Leitprinzipien gelten, sondern vielmehr fächerübergreifend in den Schulalltag einfließen.

Nach der Bekanntmachung des Arbeitspapiers entstanden verschiedene Proteste gegen die Erneuerung des Bildungsplan. Zum einen entwickelte der Realschullehrer Gabriel Stängle die schon genannte Onlinepetition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“, in der er und 192.450 (Stand 30.07.2015) Unterstützer*innen erläutern, dass die Erneuerungen der Bildungsplan über das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung hinaus gehe und viele mehr eine pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung im Sinn habe (vgl. Internetquelle 4). Zum anderen entstand ein Aktionsbündnis, welches Proteste unter dem Titel „DEMO FÜR ALLE- Ehe und Familie vor! Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder“ in Stuttgart organisierten. Das Bündnis bestehe, laut

ihrem Selbstverständnis, aus verschiedenen „Familienorganisationen, politischen Vereinen, engagierten Einzelpersonen und Initiativen aus ganz Deutschland“ (Internetquelle 3) und habe sich bei ihrer Namensgebung an den in Frankreich stattfindenden Demonstrationen „La Manif Pour Tous“, die sich gegen die Ehe für Alle und das gleiche Adoptionsrecht für homosexuelle Menschen einsetzen, orientiert. Nach ihrem Verständnis fordern sie in Übereinstimmung mit dem Grundgesetz z.B., dass die Ehe zu schützen sei, als der auf Lebenszeit angelegte öffentliche Bund, den ein Mann und eine Frau in freier Entscheidung miteinander schließen, um einander zu lieben, eine Familie zu gründen und ihre Kinder zu erziehen und dass jedes Kind ein Recht darauf habe, von einer biologischen Mutter und einem biologischen Vater abzustammen. Das Recht des Kindes von Mutter und Vater erzogen zu werden, müsse auch im Fall einer Adoption geachtet werden. Außerdem sprechen sie sich für den Stopp jeder aktiven Indoktrination der Kinder im Sinne des Gender-Mainstreaming, z.B. durch Infragestellung der natürlichen Geschlechter und Familienbilder (vgl. Internetquelle 3) aus.

Die Proteste gegen die Erneuerung des Bildungsplan 2015 haben eine Angst vor einer Infragestellung der als klassisch bezeichneten Lebensformen entwickelt, die sich in Begriffen wie „Indoktrination“ und „Ideologie des Regenbogens“ zeigt. Nun stellt sich uns die Frage, wie es dazu kommen konnte, dass sich ein Teil der Bevölkerung durch den Bildungsplan in ihrer Heteronormativität so angegriffen fühlen, dass sie eine solche Angst und Gegenwehr entwickelt?

Führt die Erfahrung in einer Welt, die sich immer weiter individualisiert, in der das Individuum zwangsläufig selbstbestimmt und damit selbstverantwortlich in einem immer globalisierter und komplexer werdenden Alltag entscheiden muss, zwangsläufig dazu, dass wir auf die schon bekannten Strukturen und Vorstellungen beharren?

Diese Frage sollen in der folgenden Hausarbeit mit verschiedenen Gesellschaftstheorien beantwortet werden. Dabei wird mit der Theorie Pierre Bourdieus auf das Verharren in der Heteronormativität von Teilen der Bevölkerung analysiert und daraufhin mit Beck/Beck-Gernsheim das Entstehen der komplexeren und sich schnell ändernden, individualisierten Welt erklärt. Abschließend soll die Kommunikation, welche von den Gegner*innen des Bildungsplans genutzt wird, auf das Konzept der Angstkommunikation nach Niklas Luhmann überprüft werden.

2. Eine bourdieusche Perspektive auf die Heteronormativität

Die Forderungen der Teilnehmer*innen der 'Demo für Alle' beinhalten unter anderem den Schutz der ‚natürlichen‘ Familie bestehend aus Mutter, Vater und Kind und dem damit einhergehenden Ablehnen einer Vermittlung davon divergierender Familienbilder durch Institutionen wie der Kita und der Schule. Heteronormativität ist das Stichwort, mit dem diese Vorstellungen einer ‚normalen‘ Welt konfrontiert werden. Es drückt aus und kritisiert dabei, dass Heterosexualität sowie das binäre Geschlechtersystem unhinterfragt bleiben, als selbstverständlich wahrgenommen werden und folglich alles, was sich nicht mit diesen Kategorien vereinbaren lässt, als ‚unnatürlich‘ angesehen wird. Daraus resultiert die Stigmatisierung von sexuellen Orientierungen wie Homo- oder Bisexualität und Geschlechtsidentitäten wie trans* oder inter*. Um dieser Stigmatisierung entgegenzuwirken versucht der Bildungsplan mit der Einbeziehung des Aspektes der sexuellen Vielfalt als Querschnittsthema im Schulsystem genau diese Norm aufzubrechen - eine Norm deren ‚Daseinsberechtigung‘ nun hinterfragt und von den Teilnehmenden der 'Demo für Alle' vehement verteidigt wird. Wie kommt es jedoch, dass eine Norm eine derart wichtige Rolle in den Köpfen der Menschen einnimmt, dass sie so vehement aufrechterhalten werden will? Mithilfe von Pierre Bourdieu's theoretischen Ansätzen werden wir die Heteronormativität und deren Wirkung auf das Bildungssystem unter dieser Fragestellung betrachten.

2.1 Die symbolische Gewalt der Heteronormativität

Bourdieu postuliert, dass die gesellschaftliche Welt eine Akkumulation der Geschichte ist, in der wiederum die Akkumulation von Kapital grundlegend ist. Er beschreibt Kapital als „vis insita“, eine Kraft, die in subjektiven und objektiven Strukturen innewohnt, eine Überlebenstendenz besitzt und somit in der Lage ist zu produzieren und reproduzieren. Gleichzeitig funktioniert es als „lex insita“, was bedeutet, dass es als „grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeiten sozialer Welt“ (Bourdieu 1983: 183) fungiert. Durch die unterschiedlichen Verteilung der verschiedenen Arten von Kapital konstituiert sich die Struktur der gesellschaftlichen Welt und damit auch die in ihr enthaltenen Zwänge (vgl. Bourdieu 1983: 183).

Da Bourdieus Kapitalbegriff über die Wirtschaftswissenschaften hinaus geht, lässt er sich auf verschiedene soziale Tatbestände anwenden. Er unterscheidet zwischen ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital und umschließt damit neben materiellem Vermögen auch die Bildung sowie soziale Kontakte ein.

Dementsprechend ist auch die Erziehung ein Prozess der Akkumulation und Inkorporierung von

Kapital, während ihr Inhalt - Sprache, grundlegende Fähigkeiten, aber auch soziale Normen - als kulturelles Kapital fungiert. Folglich agiert die Erziehung als „soziale Vererbung“, in welcher das kulturelle Kapital weitergegeben und somit reproduziert wird. Da diese Reproduktion des kulturellen Kapitals jedoch im Verborgenen geschieht, nehmen die dadurch vermittelten Normen die Gestalt symbolischen Kapitals ein. Das bedeutet, dass ihre Eigenschaft als Kapital verkannt und sie stattdessen als legitime Autorität verstanden werden (vgl. Bourdieu 1983: 187). Durch die Legitimierung und Naturalisierung im Prozess des Verkennens wird dem Kapital die Fähigkeit gegeben, als symbolische Gewalt zu wirken (vgl. Fröhlich/Rehbein 2009: 233). Bei der symbolischen Gewalt handelt es sich um Formen der Herrschaft, die über Perspektiven der Welt und über die Selbstverständlichkeiten unseres Denkens vermittelt werden (vgl. Kraus 2008: 52). Sie ist keine bewusst ausgeübte Gewalt, sondern passiert im schweigenden Einvernehmen beider Parteien und ist Grundbaustein bei der Reproduktion von symbolischem Kapital. Der Dualismus von Herrschenden und Beherrschten ist demnach nicht nur als Ausgangspunkt, sondern zusätzlich als Resultat symbolischer Gewalt zu verstehen (vgl. Fröhlich/Rehbein 2009: 233).

Die symbolische Gewalt, die von der Heteronormativität ausgeht, privilegiert auf diese Weise heterosexuelle Cis-Frauen und Cis-Männer, indem es ihre ‚Natürlichkeit‘ und die ‚Unnatürlichkeit‘ anderer implementiert. Auf diese Weise verteilen sich die Rollen der Herrschenden und der Beherrschten auf die Menschen, die sich mit der Heteronormativität identifizieren können und denen, die sich alternativ identifizieren. Die Reproduktion dieser Rollen erfolgt im Sinne der symbolischen Gewalt im Verborgenen: Die Einteilung in Männer- und Frauentoiletten, das Abbilden von heterosexuellen Paaren in Büchern, Filmen oder Werbung - überall wird das Wirken heteronormativer Einflüsse er- und verkannt.

Ein weiteres wichtiges Element der stetigen Reproduktion von Heteronormativität ist das von Bourdieu geprägte Konzept des Habitus. Als „die Objektivierung in den Leibern“ (Bourdieu 1993: 106) schließt er das inkorporierte kulturelle Kapital mit ein, das im Wechselspiel zwischen symbolischer Gewalt und Individuum verinnerlicht wurde. Im Habitus sind somit gesellschaftliche Strukturen inkorporiert, nach denen gehandelt, gedacht und wahrgenommen wird. Dadurch kommt dem Habitus die Funktion zu, die etablierten Machtstrukturen in verschiedensten Situationen des sozialen Handelns zu repräsentieren (vgl. Münch 2004: 422- 423). Indem wir als Individuen also das binäre Geschlechtersystem annehmen und uns darin einordnen und reproduzieren, legitimieren wir dabei gleichzeitig die davon ausgehende symbolische Gewalt. Dies passiert unbewusst durch den Besuch der ‚unserem Geschlecht entsprechenden‘ Toilettenkabine oder auch bewusst durch das Fordern der Gegner*innen des Bildungsplans nach dem Respekt vor der ‚Natürlichkeit‘ der

Zweigeschlechtlichkeit. Heteronormativität wird dementsprechend nicht nur durch Institutionen, sondern auch durch den Habitus stets reproduziert.

2.2 Der Kampf um das kulturelle Feld des Bildungssystems

Durch die Entschleierung der Heteronormativität als inkorporiertes kulturelles Kapital, von welchem symbolische Gewalt ausgeht, wird fassbar, dass um ihre Reproduktion einzuschränken, bei Institutionen angesetzt werden muss, die eine Kapital reproduzierende Funktion erfüllen. Dem Bildungswesen kommt bei Produktion und Reproduktion von Kapital, sowie dem Habitus von spezifischen Gruppen eine besondere Rolle zu, da es ein zentrales Element des kulturellen Feldes ist.

Das Feld konzipierte Bourdieu als Gegenstück zum Habitus als „die Objektivierung in den Institutionen“ (Bourdieu 1993: 106) - ein Ort gesellschaftlicher Praxis, dem eine eigene Logik zugrunde liegt, die wiederum die verschiedenen Positionen der Akteur*innen strukturiert. Als Akteur*innen fungieren verschiedenste Gruppen, Personen, Schichten, Klassen und Gesellschaften mit, die Kultur, gesellschaftliche Assoziation und ökonomischen Wohlstand produzieren und reproduzieren. Wichtig ist dabei die stetige Wechselwirkung mit dem Habitus, der sich im Feld befindenden Akteur*innen, der das Feldkonzept in soziale Praxis umformt (vgl. Barlösius 2006: 92).

Das kulturelle Feld im Speziellen ist für die Produktion und Reproduktion von Elementen der Kultur verantwortlich und umfasst den Erwerb von Bildung, Weltansichten und Zertifikaten (vgl. Münch 2004: 430). Das Konzept der Heteronormativität ist somit als Produkt des kulturellen Feldes zu verstehen. Im Hinblick auf den speziellen Raum des Bildungssystems sind die Gruppen, die in diesem Feld mitspielen und somit Einfluss nehmen, hauptsächlich Politiker*innen und Pädagog*innen. Sie nehmen Einfluss auf dieses Feld, indem sie unter anderem Bildungsreformen anstoßen, Lehrpläne optimieren und damit an der Reproduktion kultureller Konzepte beteiligt sind.

Beim Bildungssystem handelt es sich jedoch auch um einen speziellen Ort, in dem die soziale Struktur sich als symbolisch-kulturelles Klassifikationssystem selbst reproduziert. Auf diese Weise werden nur bereits bestehenden Herrschaftsverhältnissen legitim Raum und Position zugesprochen (vgl. Fröhlich/Rehbein 2009: 211). In Lehrplänen wird demnach bereits bestehendes kulturelles Kapital institutionalisiert, das die Regeln des Bildungssystem als kulturelles Feld formt. Folgendermaßen ist auch die symbolische Herrschaft der Heteronormativität durch bisherige schulische Richtlinien stets reproduziert und legitimiert worden. Diese zeigt sich verschleiert in

Lehrbüchern jeglichen Fachs, in denen nur heterosexuell basierte Familien zu finden sind und auch im Biologieunterricht, in welchem bisher kaum ein Wort von Inter- oder Transsexualität erwähnt wird.

Der Bildungsplan für Toleranz und Vielfalt ist an dieser Stelle kein geeignetes Beispiel für eine Bildungsreform, die kulturelles Kapital reproduziert, da er gezielt dieser Reproduktion von Heteronormativität entgegenwirken soll. Damit stellt er einen Bruch in der symbolischen Herrschaft der Heteronormativität im Feld des Bildungssystems dar. Daraus resultiert wiederum eine radikale Umstrukturierung des Feldes, der in der sozialen Praxis zu einer ablehnenden Reaktion des Habitus führt, der sich in Wechselwirkung mit einem bisher anders strukturierten Feld generiert hat. Die 'Demo für Alle' zeigt unzufriedene Akteur*innen, die nun zugunsten der weiteren Reproduktion ihrer Werte im kulturellen Feld mitspielen und -bestimmen wollen.

Mithilfe von Bourdieus Theorien kann somit ein Verständnis für die Protestierenden der 'Demo für Alle' insofern gewonnen werden, als dass sie sich ihrem ansozialisierten Habitus entsprechend verhalten, der mit der bisherigen Feldstruktur stets harmoniert hat. Potentiell kann die symbolische Gewalt der Heteronormativität für die Ablehnung des Bildungsplans verantwortlich gemacht werden. Umso größer ist die Wichtigkeit und Notwendigkeit dieser Umstrukturierung des Feldes für den gesellschaftlichen Wandel: Durch diesen Bruch könnte die symbolische Herrschaft der Heteronormativität eingedämmt und somit ein Schritt hin zu einer Gesellschaft, die jede Form von sexueller und Geschlechtsidentität gleichermaßen anerkennt, getan werden.

3. Institutionalisierung der Individualisierung der sexuellen Vielfalt nach Beck/Beck-Gernsheim

Die Bildungsplangegner*innen bringen weder Verständnis, noch Akzeptanz für die gesellschaftliche Komplexität und Diversität in Bezug auf Sexualität und Geschlechtsidentitäten auf. Sie plädieren vielmehr dafür, dass Ehe und Familie jene Sozialbindungen sein sollten, auf denen die Gesellschaft auch heute noch fußen sollte. Meist stammen die Teilnehmer*innen von der 'Demo für Alle' aus einem christlichen Kontext. Homo- und Transphobie resultieren dabei aus heterosexuellen Normvorstellungen. Ihre Religion verbiete so zum Beispiel alle anderen Formen von Sexualität, die nicht die von Mann und Frau sind. Themen wie Sexualerziehung, Gleichberechtigung der Geschlechter sowie feministische Forderungen lösen in diesem Lager diffuse Ängste und Unsicherheiten aus (vgl. Billmann 2015:4). Im Folgenden soll anhand der Individualisierungstheorie von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim analysiert werden, wie

solche Ängste und Unsicherheiten zustande kommen und welche Folgen sie mit sich bringen.

3.1 Zerfall gesellschaftlicher Ordnungen und Institutionen im Zuge des Individualisierungsprozesses

Noch bis in die 60er Jahre besaßen Familie, Ehe und Religion als Begründung von Lebensplänen, Lebenslagen und Biografien weitestgehend eine Art von Verbindlichkeit (vgl. Beck 1986:164). Es kann jedoch ein Prozess beobachtet werden, der aufzeigt, dass sich solche gesellschaftlichen Ordnungen im Zerfall befinden. Die heterosexuelle Ehe hatte bis vor einiger Zeit eine andere Bedeutung für das Zusammenleben, als sie es heute hat. So war sie „[...] eine dem individuellen Zugriff weitgehend verschlossene, sozial verbindliche Lebens- und Arbeitsform, [...] die Männern und Frauen bis in die Einzelheiten des Alltags, der Arbeit, der Wirtschaft, der Sexualität vorgegeben [war] [...]“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 21). Frauen hatten aufgrund enormer Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, vor allem in wirtschaftlicher Hinsicht, kaum Möglichkeiten, sich Ehe zu verwehren. Die Abhängigkeit der Frau und feste Rollenbilder bestimmten das Miteinander und spiegelten sich in der klaren Aufgabentrennung von Mann und Frau wider. Die Einheitlichkeit und Konstanz der Begriffe Familie, Ehe, Elternschaft, Mutter, Vater u.a. verschwieg die wachsende Vielfalt, die im Hintergrund entstand (vgl. Beck 1986: 164).

Im Zuge einer „Bildungsexplosion“ (Beck/Beck-Gernsheim 1992: 17) Mitte der 70er Jahre kam es zu gravierenden Änderungen dieser festen Muster. Frauen konnten sich von nun an, nicht zuletzt aufgrund besserer Bildungsvoraussetzungen, von dieser enormen Abhängigkeit lösen (vgl. Beck 1986: 129). Die Verweichlichung der Ehe konnte dabei jedoch längst nicht alle Routinen und Muster aufbrechen. Geschlechtsgebundene Zuschreibungen und Einkommensungleichheit, sind trotz des Prozesses noch vorhanden (vgl. Allmendinger 2001: 206). Nichtsdestotrotz hat die Institution der Ehe innerhalb eines kurzen Zeitraumes stark an Erklärungsrelevanz für die Gesellschaft verloren. Der dargestellte Prozess lässt sich als Beispiel des von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim beschriebenen Prozesses der Individualisierung nennen, welcher in modernen Gesellschaften zu beobachten ist. Individualisierung in ihrem Sinne, meint nicht etwa Individualismus, Emanzipation oder Autonomie (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 19); vielmehr geht es um den Zerfall und die Ablösung industriegesellschaftlicher Lebensformen, die sich in Klassen, Geschlechterverhältnissen, traditionellem Familienbild, Nachbarschaft, Religion und einem lebenslangen Beruf widerspiegeln haben (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11). Neben der Ehe sind also noch viele andere traditionelle Lebensformen vom Individualisierungsprozess

betroffen.

Wenn wir nun die Demonstrant*innen und alle anderen Bildungsplangegner*innen betrachten fällt auf, dass eben jene als 'klassisch' dargestellten Lebensformen an Bedeutung verlieren, die sie vor der sexuellen Vielfalt 'schützen' wollen. Diesen Menschen fallen institutionelle Stützen wie Familie, Ehe und Religion weg. So scheint es erst einmal logisch, dass sie sich gegen neue Lebensformen, welche ihre bisherigen ersetzen oder ergänzen sollen, stellen und diese ablehnen. Nach Beck und Beck-Gernsheim kann jedoch die Lösung ihres Problems nicht schlicht in der Ablehnung des fremden Anderen und dem Neuen liegen (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 33). Wie auch immer die Wert- und Moralvorstellungen der Bildungsplangegner*innen aussehen, andere Lebensentwürfe können und sollen nicht zurückgehalten werden. Wenn die Regierung Baden-Württembergs nun versucht die Auswirkungen des Individualisierungsprozesses umzusetzen und neue Lebensformen zu institutionalisieren, ändern sie die Ausgangssituation. Bisherige Lebensformen, wie hier die zweigeschlechtliche Ehe, werden von - aus Sicht der Gegner*innen- bis dato zu vernachlässigenden neuen Lebensformen abgelöst und „immer unabweisbarer zur Grundsituation“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 31). Bildungsplangegner*innen die versuchen ihre Biografie zusammenzuhalten, brechen nun auseinander und prallen in einem Konflikt mit gegensätzlichen Vorstellungen in Sachen Gemeinwohl, Lebensqualität, Zukunftsfähigkeit, Gerechtigkeit und Fortschritt aufeinander (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 31). Es wäre falsch Leitbilder, wie Familie und Ehe als natürlich hinzunehmen und dadurch eine Rechtfertigung des bisher bestandenem vorzunehmen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 24) oder sogar vielmehr zu versuchen, „die Räder der gesellschaftlich[en] Modernisierung zurückzudrehen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 33).

3.2 Die Folgen der Wahlbiografie und der riskanten Freiheiten

Um noch genauer analysieren zu können, wie aus Wandel Unsicherheit und Angst entstehen, muss eine weitere Auswirkung des Individualisierungsprozesses betrachtet werden. So bringt die Freisetzung aus alten Mustern, nicht nur eine neue Art Wahlfreiheit und die Möglichkeit eines daraus resultierenden Stabilitätsverlusts, sondern führt gleichzeitig zum Zerschneiden des bisherigen Handlungswissens und es entstehen neue institutionelle Anforderungen, die sich in Kontrollen und Zwängen manifestieren (vgl. Beck 1986: 130). Der Individualisierungsprozess führte hier von Fremd- zur Selbstbestimmung. Dies äußert sich in den zunehmenden Wahlmöglichkeiten, da sie die Menschen seither in die Situation bringen, vielmehr als zuvor, selbstständig und aktiv ihr Leben zu gestalten und verwalten zu müssen. Identitäts- und Sinnfindung werden zu individuellen Leistungen. Flexibilität, Mobilität und Kreativität charakterisieren heute geforderte Eigenschaften.

Neue institutionelle Anforderungen samt derer Regeln sind entstanden. Dieses komplexe Labyrinth aus Wahlmöglichkeiten muss der Mensch in seiner Biografie zu bewältigen versuchen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 12).

Die stark handlungsgeleitete Normalbiografie wird somit zur Wahlbiografie. Wer den neuen Anforderungen nicht gerecht wird, kann somit die Schuld nicht mehr auf andere abwälzen, sondern gilt als selbst verantwortlich. Wer nun in den alten Strukturen aufgewachsen ist und diese als natürlich oder gottgegeben hingenommen hat, wird in den neuen Ordnungen vor massive Probleme gestellt. Es besteht die Gefahr in ein Loch zu fallen. So wird die Wahlbiografie schnell zur Bruchbiografie (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 13). Im Fall derer Menschen, die sich gegen die sexuelle Vielfalt im neuen Bildungsplan aussprechen, ist dies gleich mehrfach der Fall. Die Lebensplanung an Ehe, Familie und Religion zu ketten scheint somit überholt. Es könnte demnach die Angst, nicht mehr mithalten zu können, sein, die die Menschen zur Demonstration treibt. Die Pluralisierung von Lebensformen könnte somit als Symptom für zunehmende Schwierigkeiten, dem traditionellen Familienideal zu entsprechen, beschrieben werden. Auf der 'Demo für Alle' wird auch immer wieder zur Sprache gebracht, dass eine „Frühsexualisierung“ (Teidelbaum 2015: 6) die Kinder überfordere. Sie sprechen also eine Angst an, die aus der Konsequenz von Wahlbiografien resultiert. Wenn die Eltern selbst an institutioneller Stabilität einbüßen und mit dem neuen Zwang zur Selbstgestaltung nicht zurechtkommen, schließen sie daraus, dass ihre Kinder es ihnen gleichtun, obwohl diese nur noch bedingt in den gleichen Strukturen aufgewachsen sind bzw. aufwachsen werden.

Die Angst der Bildungsplangegner*innen lässt sich nach der Theorie Becks und Beck-Gernsheims also mit der generellen Unsicherheit in Zeiten einer Wahlbiografie begründen. Warum diese sich speziell gegen die Aufklärung über sexuelle Vielfalt innerhalb der Gesellschaft richtet, lässt sich dagegen nur damit erklären, dass sie einen generellen 'Backlash' zu alten Ordnungsstrukturen und tradierten Sozialbindungen befürworten (vgl. Beck 1986:130). Dieser kann jedoch nicht als Lösung gelten, da es ein Teil der Modernisierung ist, neue Lebensformen hervorzubringen und mit alten Instanzen zu brechen.

4. Ein systemtheoretischer Blick auf die Kommunikation der Bildungsplangegner*innen

„Gegen Komplexität kann man nicht demonstrieren“, sagt Luhmann (Luhmann 1995: 201) und doch ist es genau das, was die Bildungsplangegner*innen tun. Sie kritisieren, dass man auf

Facebook mittlerweile zwischen hunderten Beschreibungen der Geschlechtsidentität auswählen kann und sie wollen nicht, dass ihre Kinder in der Schule mit der Komplexität bzw. Vielfalt von sexuellen und geschlechtlichen Identitäten konfrontiert werden. Der Großteil der Teilnehmer*innen an den 'Demos für Alle' stammen aus christlich-fundamentalistischen Kontexten (vgl. Teidelbaum 2015: 7). Umso erstaunlicher ist es, dass die Bildungsplangegner*innen eigentlich nie mit religiösen Normen gegen die Akzeptanz sexueller Vielfalt argumentieren. Von Adam und Eva, Leviticus 20 oder die Heiligkeit der Ehe ist wenig zu hören. Stattdessen dominieren emotionale Parolen und irrationale Schreckensszenarien: „Finger weg von unseren Kindern!“, „Heute Homosexualität, morgen Pädophilie!“, „Kein Porno im Unterricht!“. Mithilfe der Systemtheorie von Niklas Luhmann, wollen wir herausarbeiten, weshalb die Bildungsplangegner*innen so argumentieren, wie sie argumentieren und einschätzen, welche Auswirkungen ihr Protest auf andere Bereiche der Gesellschaft hat. Bevor wir mit der Analyse beginnen, folgen ein paar Worte über die Grundannahmen und Begriffe von Luhmanns Theorie.

4.1 Luhmanns Systemtheorie: Eigenschaften der modernen Gesellschaft

Luhmann geht von einem funktional ausdifferenzierten Gesellschaftssystem aus. Dieses ist ein soziales System, das heißt, es besteht nicht aus Menschen, sondern „aus Kommunikationen und nur aus Kommunikationen“ (Luhmann 1985: 51). Dieses Gesamtsystem der Gesellschaft ist aufgegliedert in verschiedene Teilsysteme, wie zum Beispiel Politik, Wissenschaft oder Religion. Jedes dieser Teilsysteme erfüllt eine bestimmte Funktion für die Gesellschaft und alle „bedeutsame, folgenreiche Kommunikation“ (Luhmann 1985: 52) kann einem der Funktionssysteme zugeordnet werden und folgt deren Strukturbedingungen (vgl. Luhmann 1985: 51f.).

Welchem System sind die Proteste der 'Demo für Alle' zuzuordnen? Mit Luhmann lässt sich antworten: keinem, denn es gibt auch Kommunikation, die zwar innerhalb der Gesellschaft, jedoch außerhalb der Funktionssysteme stattfindet (vgl. Luhmann 1985: 62). Es findet auch Kommunikation über Kommunikation statt, also Kommunikation, die die funktionsbezogene Kommunikation kommentiert, die Unzufriedenheit und Unverständnis mit ihr zum Ausdruck bringt (vgl. Luhmann 1985: 61). Diese Kommunikation ist der funktionsbezogenen Kommunikation untergeordnet, da sie nicht folgenreich und bedeutsam ist und sich auf sie bezieht (vgl. Luhmann 1985: 52, 61ff.).

4.2. Angstkommunikation als Moralersatz in funktional ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen

Warum erfolgt die Kritik an dem neuen Bildungsplan nicht durch Kommunikation, die sich moralischen Prinzipien wie zum Beispiel religiöser Normen bedient, sondern durch emotionale, angstschürende Parolen? Wie wir bereits im Kontext der anderen Theoretiker*innen gesehen haben, ist die moderne Gesellschaft geprägt von großen Unsicherheiten. Luhmannianisch gesprochen: In einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft ist für jede Funktion nur ein Teilsystem zuständig. Kein System kann für ein anderes einspringen und multifunktionale Systeme wie die Moral oder die Familie, welche die Anhänger*innen der 'Demo für Alle' retten wollen, verlieren an Bedeutung. Damit geht ein Verlust von Sicherheiten und ein Anstieg von Risiken einher (vgl. Luhmann 1985: 52f.). Alle Teilsysteme der funktional ausdifferenzierten Gesellschaft sind gleich wichtig und kein Funktionssystem kann die Einheit des Systems im System repräsentieren, weshalb keine für alle verbindlichen Normen ausgesprochen werden können (vgl. Luhmann 1985: 53, 62). Normative Prinzipien, wie zum Beispiel religiöse Regeln und Gebote, können in der modernen Gesellschaft nicht mehr überzeugend kommuniziert werden, da sie sich nicht in die Funktionssysteme übersetzen lassen und nicht zu Anschlusskommunikation führen können. Gebote aus der Bibel würden im System der Politik, der Erziehung oder der Wissenschaft gar nicht verarbeitet und nur als unspezifisches Rauschen wahrgenommen werden. Deshalb greifen Protestbewegungen wie die 'Demo für Alle' zu einer „Kommunikation von Angst“ (Luhmann 1985: 62), die immer authentisch ist. Im Fall der 'Demo für Alle' kann die Angst auch stellvertretend für die Kinder ausgesprochen werden und somit moralisieren. Die Angst dient dem Protest auch zur Unterscheidung, sowohl im Bezug darauf, was Angst vermehrt bzw. mindert, als auch zur Unterscheidung der Mitstreiter*innen und der Gegner*innen (vgl. Luhmann 1998: 62).

4.3. Resonanz: Auswirkungen von Angstkommunikation

Welche Auswirkungen kann eine solche Angstkommunikation haben? Zunächst einmal können die Funktionssysteme nichts gegen die Proteste ausrichten, denn Angst kann politisch nicht verboten oder wissenschaftlich widerlegt werden. Die Funktionssysteme, im Bezug auf den Bildungsplan vor allem das politische, aber auch das Erziehungs- und Wissenschaftssystem, sind der Angstkommunikation wehrlos ausgesetzt (vgl. Luhmann 1985: 63). Um zu beschreiben, wie sich die Angstkommunikation der 'Demo für Alle' in den Funktionssystemen bemerkbar macht, verwenden wir Luhmanns Begriff der Resonanz. Er besagt, „dass Umwelt Ereignisse ein System nur unter den besonderen Bedingungen seiner Eigenfrequenzen in Schwingungen versetzen können“

(Luhmann 1985: 49). Die Resonanz in einem System ist also immer abhängig von dessen Strukturen, weshalb unterschiedliche Reaktionen geschehen können. Durch die Resonanzfähigkeit filtert das System die Komplexität der Umwelt und verarbeitet nur, was für das System relevant ist. Diese Eigenschaft, die eigenen Grenzen zu erhalten und das Umweltrauschen zu ordnen, macht das System erst zu einem System (vgl. Luhmann 1985: 49f.).

Im Fall der 'Demo für Alle' ist zu beobachten, dass der Protest im System Politik eine eher geringe Auswirkung hat. Die Landesregierung hat den Bildungsplanentwurf überarbeitet und die Einführung um ein Jahr verschoben. Die Bewertungen gehen diesbezüglich weit auseinander. So sprechen die einen von einer Stärkung des Anliegens, die anderen von einem Einknicken vor den Protestierenden. Seit etwa einem Jahr wird der Konflikt allerdings ausgesessen, die Demonstrationen nicht kommentiert und an der Umsetzung des Bildungsplans und des Aktionsplan wird festgehalten. Das System schützt sich also mit geringer Resonanz gegen die Angriff durch die Angstkommunikation (vgl. Luhmann 1985: 63). Außerdem sieht Luhmann in der Resonanzlosigkeit des politischen Systems gerade den Entstehungsgrund von Protestbewegungen (vgl. Luhmann 1995: 206). Das System der Massenmedien ist hingegen resonanzfähiger für die Proteste der Bildungsplangegner*innen, da ihre Kommunikation besser in dieses System übersetzt werden kann und mehr Anschlussmöglichkeiten für weitere Kommunikation findet. Luhmann konstatiert eine strukturelle Koppelung zwischen Protestbewegungen und Massenmedien. Dass die öffentliche Meinung der Darstellung von Konflikten entspreche, wirke sich auch auf die Planung der Proteste aus. „Der Protest inszeniert ‚Pseudo-Ereignisse‘ [...], die von vornherein für Berichterstattung inszeniert sind [...]“ (Luhmann 1995: 212). Auch das lässt sich am Beispiel der 'Demo für Alle' beobachten. Die Initiator*innen bemühen sich, die Demonstrierenden als „einfache Leute aus der Mitte der Gesellschaft“ darzustellen, die aufstehen und die Stimme erheben gegen die „staatlich verordnete Gender-Ideologie“. Es wird verschleiert, wer die Proteste organisiert und wer an ihnen teilnimmt. Aus AfD-Spitzenpersonal werden „besorgte Eltern“ und „Familienschützer*innen“, teilnehmende Organisationen, wie die NPD oder die Junge Union, müssen ihre Zeichen verbergen und mitgebrachte Plakate mit schärferen Parolen werden durch die professionell gestalteten Einheitsplakate der Organisator*innen getauscht (vgl. Teidelbaum 2015: 6f., 13). Der ganze Aufwand wird betrieben, um ein positives Bild von sich in den Medien zu zeichnen.

Die 'Demos für Alle' finden mittlerweile seit eineinhalb Jahren statt. Wie sieht es um die Zukunft dieser Protestbewegung aus? Nach Luhmann führen sowohl Erfolg als auch Erfolglosigkeit zum Ende von Protestbewegungen, da die Umsetzung ihres Anliegens außerhalb der Bewegung stattfindet und Erfolglosigkeit die Teilnehmenden entmutigt. Um dem entgegenzuwirken verbinden

sich die Protestbewegungen untereinander oder greifen weitere Themen auf (vgl. Luhmann 1995: 208). Auch solche Entwicklungen lassen sich bei der 'Demo für Alle' beobachten. Wurde vor einem Jahr noch gegen den geplanten Bildungsplan demonstriert, so positioniert sich die Bewegung mittlerweile auch gegen den Aktionsplan für Akzeptanz und gleiche Rechte von LSBTTIQ*, geschlechtsbezogene Gleichstellungsmaßnahmen oder die Öffnung der Ehe für Menschen, die nicht in einer verschiedengeschlechtlichen Zweierbeziehung leben.

5. Fazit

Bei der soziologischen Auseinandersetzung mit den Protesten gegen den Bildungsplan 2015 konnten mithilfe der Theorien unterschiedliche Aspekte der Thematik beleuchtet werden.

Mit der Theorie von Bourdieu kann ein Verständnis für die Protestierenden der 'Demo für Alle' dahingehend gewonnen werden, als dass ihr ansozialisierter Habitus, dementsprechend sie sich verhalten und stets mit der bisherigen Feldstruktur harmoniert hat.

„Die Welt hat sich für Frauen und Queers [und LSBTTIQ*] so weit verändert, wie es nur ging, ohne die gesellschaftliche Grundstrukturen anzutasten, die immer noch sexistisch, homophob und misogyn sind, weil sie sich weiter auf sexuelle Kontrolle, soziale Ungleichheit und die unbezahlte Arbeit von Frauen und Mädchen stützen.“ (Penny 2015: 15)

Die symbolische Herrschaft der Heteronormativität und die Reproduktion durch die Gegner*innen kann für die Ablehnung des Bildungsplans verantwortlich gemacht werden. Über Jahrhunderte wurde durch die Biologie, gesellschaftlich bedingt, die Geschlechtsklassen Mann und Frau eingeführt und die starren Geschlechterrollen geordnet. In den letzten zwei Generationen sorgte der medizinische Fortschritt dafür, dass die Frau sich aus den „Beschränkungen der Fortpflanzungsbiologie“ (Penny 2015: 16) lösen konnte. Zusätzlich erkämpfte die Frauenbewegung sich das Recht vor dem Gesetz vollwertige Bürgerinnen zu sein. Hiergegen hat sich eine Gegenrevolution gebildet, die sich gegen viele Errungenschaften, die unter Gegenwehr und Gewalt erkämpft wurden, richtet. „Es ist eine soziale, eine ökonomische und sexuelle Gegenrevolution“ (Penny 2015: 17), die sich nicht damit abgibt Privilegien in einer weißen, heteronormativen und patriarchalen Gesellschaft abzugeben.

Diese Gegenrevolution äußert sich häufig in Angst, die nach Beck und Beck-Gernsheim durch die generelle Unsicherheit in einer globalisierten und individualisierten Welt der Wahlbiografie entsteht. Es ist eine Angst, die eigentlich aus dem neoliberalen Patriarchat entsteht, denn das

„[...] neoliberale Patriarchat lässt uns die Wahl, aber keine Freiheit. Wenn wir in einer unfreien Gesellschaft die Wahl haben, ist das keine wirkliche freie Wahl. Die Wahl zwischen diesem Chef und jenem, die Wahl zwischen Ehe und Elend, [...] die Wahl zwischen entwürdigender Arbeit und entmutigender Armut: Das mag etwas zu bedeuten haben, aber es ist keine Freiheit.“

(Penny 2015: 262).

Die moderne Gesellschaft lässt viele der Wahlbiografie zu Risiko- und Bruchbiografien werden, und doch wird das Problem der scheiternden Menschen nicht etwa dem kapitalistischen System, sondern vielmehr dem Aufbrechen des Patriarchats und der Heteronormativität zu geschrieben. Die Erfüllung eines Lebensentwurfs wird als individuelle und nicht strukturelle Angelegenheit aufgefasst (vgl. Penny 2015: 56). Der Backlash zu alten Ordnungsstrukturen und tradierten Sozialbindungen, der durch die Forderungen der 'Demo für Alle' gefordert wird, ist keinesfalls spezielles Verhalten, welches nur als Reaktion auf den Bildungsplan zu sehen ist. Die Haltung gegen die Akzeptanz sexueller Vielfalt lässt sich einordnen in einen generell zu beobachtenden Backlash gegen erkämpfte Rechte für sexuelle, politische und soziale Selbstbestimmung von Menschen. Dieser ist verwurzelt in der Angst vor der Abschaffung von Herrschaftsmechanismen und der Autonomie der Menschen (vgl. Penny 2015: 154). Der Backlash gegen die sexuelle Autonomie sei es gegen Frauen, Homosexuelle oder Queere*, ist ein Backlash gegen die sexuelle Freiheit aller Menschen, weiblich*, männlich* trans* und inter*, homosexuell, bisexuell und heterosexuell. Die entstehende Angst, die sich in sexistischen, homo- und transphoben Forderungen zeigt, hat jedoch ihre Berechtigung, allerdings werden die Ursachen dieser Angst nicht erkannt und deshalb versucht das patriarchale, heteronormative System aufrecht zu erhalten.

Um zurück zu unserer Anfangsfrage zu kommen, ob es durch die Erfahrung in einer individualisierten Welt zwangsläufig zur Angst und zum Beharren auf alten Strukturen kommt, lässt sich sagen, dass es durchaus zu einer berechtigten Angst kommen kann. Auf diesem Grund muss aber keineswegs an alten Strukturen festgehalten werden. In einer Welt, die einerseits komplexer wird und immer mehr Verantwortung beim Individuum sieht, andererseits diese Individuen aufgrund der wirtschaftlichen Struktur von einer Krise in die nächste kommen, entstehen Scharen von Menschen, die wirtschaftlich am Abgrund stehen oder sich dieser Gefahr permanent bewusst sind. Diese Situation kann beängstigend sein, vor allem wenn nun versucht wird, diese Problematik nicht über strukturelle Herrschaftsmechanismen, sondern über individuelle Fehlentscheidungen zu erklären. Statt die Lösung der Situation in den alten patriarchalen und heteronormativen Strukturen zu suchen, sollte eine Analyse der verschiedenen Unterdrückungsmechanismen statt finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die 'Demo für Alle' ein gutes Beispiel für Angstkommunikation nach Luhmann ist. In einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft, in der man sich auf keine für alle verbindliche Moral berufen kann, bietet die Angstkommunikation hierfür eine Alternative. Welche Auswirkungen sie in den verschiedenen Funktionssystemen hat, hängt von deren jeweiligen Resonanzfähigkeit ab. Gegenwärtig lässt sich beobachten, dass sich das

Politiksystem mit geringer Resonanz gegen den Protest zur Wehr setzt, während das Mediensystem eine wesentlich größere Resonanz zeigt, was dem Protest zugute kommt und ihn in seiner Selbstdarstellung beeinflusst. Es bleibt abzuwarten, ob sich das Politiksystem doch noch der Angstkommunikation öffnen wird, welche Themen die 'Demo für Alle' noch aufgreifen wird oder ob der Protest aufgrund seiner Erfolglosigkeit oder einer Abnahme der Resonanz in den Massenmedien verschwinden wird.

Der Bildungsplan 2015 ist eine wichtige und notwendige Umstrukturierung des Feldes des Bildungssystem für einen gesellschaftlichen Wandel. Der Versuch die symbolische Herrschaft der Heteronormativität einzudämmen und somit einen Schritt hin zu einer Gesellschaft, die jede Form von sexueller und Geschlechtsidentität gleichermaßen anerkennt zu machen, muss gewagt werden. Er könnte ein Teil einer Bewusstseinsveränderung bewirken, doch er wird nicht reichen, um die gesellschaftliche Grundstruktur, die Gender-, Macht-, und Eigentumsverhältnisse, zu verändern.

6. Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta / Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang / Stebut von, Janina / Wimbauer, Christine (2001): Gemeinsam leben, getrennt wirtschaften? In: Beck, Ulrich / Bonß, Wolfgang (Hg.). Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.203-215.
- Barlösius, Eva (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt [u.a.]: Campus-Verlag.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1992): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.). Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.10-39.
- Billmann, Lucie (2015): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fröhlich, Gerhard/ Rehbein, Boike (2009): Bourdieu-Handbuch: Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart ; Weimar: Metzler.
- Krais, Beate/ Gebauer, Gunter (2010): Habitus (3., unveränd. Aufl.). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Krais, Beate (2008): Zur Funktionsweise von Herrschaft in der Moderne: Soziale Ordnung, symbolische Gewalt, gesellschaftliche Kontrolle. In: Schmidt, Robert. Symbolische Gewalt : Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Luhmann, Niklas (1996): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 46-63, S.201-215.
- Münch, Richard (2004): Soziologische Theorie. Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Penny, Laurie (2015): Unsagbare Dinge. Sex, Lüge und Revolution. Hamburg: Edition Nautilus.
- Teidelbaum, Lucius (2015): «Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens». Homo- und transphobe Straßenproteste gegen den Entwurf eines neuen Bildungsplans in Stuttgart, in: Billmann, Lucie (Hg.): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen fundamentalisten und politisch rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. S. 6-14.

Internetquellen

- Internetquelle 1: AfD (2014): URL: <http://alternativfuer-bw.de/2014/01/gruen-roter-bildungsplan-2015-missachtet-elternrechte/> [29.07.2015].
- Internetquelle 2: Deutsche Evangelische Allianz (2013): URL: <http://www.ead.de/nachrichten/nachrichten/einzelansicht/article/baden-wuerttemberg->

bildungsplan-will-akzeptanz-sexueller-vielfalt.html [29.07.2015].

Internetquelle 3: Demo für Alle (2014): URL: <https://demofueralle.wordpress.com/eine-seite/wer-wir-sind/> [29.07.2015].

Internetquelle 4: Stängle, Gabriel (2014): URL: <http://www.bildungsplan2015.de/petition/> [29.07.2015].

Warum ist es aus soziologischer Perspektive so schwierig, zu einem Einverständnis zwischen einem biologischen und einem soziologischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität in der Bildungsplandebatte und in der Wissenschaft zu kommen?

Elena Blum

Jasper Langmaack

Enrico Principalli

Das Stuttgarter Kultusministerium veröffentlichte dieses Jahr ein Arbeitspapier zur Bildungsplanreform. (3519864) Es umfasst fünf Leitperspektiven, welche jeweils spezifische Kompetenzen formulieren. Kinder und junge Erwachsene sollen durch das Orientieren des Lernens anhand dieser Leitprinzipien auf die stetig steigende Diversität und Komplexität in Alltag und Gesellschaft vorbereitet werden. (Internet 1) Der Bildungsplan 2015 soll deutsche Schulen eine pädagogische Perspektive bieten, um die SchülerInnen systematisch auf die wachsenden Herausforderungen in Berufs- und Privatleben einer sich globalisierenden Welt vorbereiten zu können. Denn diese führten, so wird statuiert, leicht zu situativen oder strukturellen Überforderungen. (Internet 1) Ergänzend wollen die Behörden mittels des Bildungsplans 2015 auf den von Ausgrenzung und Diskriminierung geprägten Alltag an deutschen Schulen reagieren. Besonders stark betroffen davon sind Minderheiten, welche aufgrund ethnischer Herkunft, Behinderung, Alter, Geschlecht oder Religion, verbale und sogar physische Gewalt erfahren müssen. Auch die sexuelle Identität ist in etwa drei Prozent der Fälle Anlass für Übergriffe. (Internet 2) Aus diesem Grund sieht es der Bildungsplan vor innerhalb aller fünf Leitperspektiven einen weiteren Schwerpunkt zu bilden: den der Akzeptanz sexueller Vielfalt. In erster Linie soll dieser Gesichtspunkt die Schulbehörden und die Lehrkräfte auf die Problematik homophober Gewalt und Ausgrenzung aufgrund sexueller Orientierung aufmerksam machen und diese entsprechend ausbilden. (Internet 3) In diesem Kontext beschäftigen wir uns mit folgenden Fragen: Warum ist es aus soziologischer Perspektive so schwierig, zu einem Einverständnis zwischen einem biologischen und einem soziologischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität in der Bildungsplandebatte und in der Wissenschaft zu kommen? Und weshalb scheinen sich die Fronten dabei in der Wissenschaft und in der aktuellen Debatte noch zu verhärten? Kann Kommunikation, die im Äußern von Moral- und Wertvorstellungen besteht, überhaupt gesellschaftlich wirksam sein? Wenn ja, wie kann sie dann zu Veränderungen innerhalb der Funktionssysteme führen?

Die unterschiedlichen Vorstellungen der Menschen von Geschlecht implizieren jeweils verschiedene Normen und Werte, sowie die Bedeutungen, die diese für die Handelnden haben sollen. Daraus ergibt sich eine Frontenstellung zweier Ansichten: ein Weltbild, welches auf der biologischen Unterscheidung zwischen dem weiblichen und dem männlichen Geschlecht beruht und das der Sozialwissenschaften, einer Disziplin, welche nicht zuletzt die Konstruktion sozialer Wirklichkeit erforscht und folglich Geschlecht als sozial konstruiert versteht. Natürlich hat das Wissenschaftssystem immer zu maßgeblichen Veränderungen innerhalb anderer Funktionssysteme beigetragen (vgl. Luhmann 1996: 61). Und Menschen orientieren sich in ihrer Wertfindung unter anderem an Erkenntnissen der Wissenschaft. Nun ist es aber so gegeben, dass die Moral selbst nicht

institutionalisiert worden ist und sie deshalb auch nicht allgemeingültig vermittelt werden kann, was sich daran zeigt, dass es immer strittig bleibt, was als moralisch gilt. Nach Luhmann macht die Struktur eines funktional ausdifferenzierten Systems die Realisierung einer richtungsweisenden, wertevermittelnden, übergeordneten Struktur unmöglich. Es gibt sie nicht, da die Einheit keine Funktion ist. Auf dieses Defizit reagiert eine spezifische Kommunikationsform: Die Angstkommunikation. Sie ist in diesem Fall auch moralisierende Kommunikation (vgl. Luhmann 1996: 62). Die Angstmoral schafft sozusagen ein Feld von ängstlichen Befürwortern und ängstlichen Gegnern des Bildungsplans, wobei Angst zum Prinzip der Unterscheidung wird (vgl. Luhmann 1996: 62). Die Kommunikation über Kommunikation ist ausschlaggebende Ursache für die Entstehung und Stärkung sozialer Bewegungen, aber auch das, worin sie sich äußern. (vgl. Luhmann, 1996: 62 ff) „Alles was geschieht und was nicht geschieht, wird beobachtet und kommentiert (Luhmann 1996: 61).“ Die Kommunikation der Funktionssysteme steht unter ständiger Beurteilung einer ihnen untergeordneten Form von Kommunikation. Dies ist Grundlage für einen immerwährenden Anlass für Protest (vgl. Luhmann 1996: 61). So auch bei der Umsetzung der Bildungsplanreform des Stuttgarter Kultusministeriums. Hier findet allerdings nicht nur eine Kommunikation statt, die sich gegen die Maßnahmen für mehr „Toleranz und Vielfalt“ an das politische System und das Bildungssystem gewendet hat. Sondern auch eine Kommunikation, die sich auf die Angstkommunikation der BildungsplangeegnerInnen bezieht und sich ebenfalls moralisierender Mittel bedient. Eine Protestkommunikation über eine Protestkommunikation.

Überall in den Medien ist derzeit protestierende Kommunikationen über die Vorhaben des Bildungsplans 2015, der im politischen System ausgearbeitet wird, zu beobachten. Der evangelikale Christ und Realschullehrer Gabriel Stängle sammelte über eine Online-Petition unter dem Schlagwort "kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens" Tausende von Stimmen, die sich gegen die Verankerung „der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ in den Bildungsstandard deutscher Schulen auflehnt. (Internet 4) Die Petition wurde zur Plattform einer Gegenbewegung zum Bildungsplan 2015 und rief später auch auf seiner Seite zu öffentlichen Kundgebungen, den "Demos für Alle" auf. (Internet 5) In ihren Begründungen für einen "sofortigen Stopp einer propagierenden neuen Sexualmoral" zeigen sich ihre Befürchtungen, die aus einer heteronormativen Weltsicht entspringen, die, gestützt von der biologischen Wirklichkeit der Geschlechter, als "soziale Norm" und "ethisch korrekt" deklariert wird. Ihr Aufbegehren prophezeit bedrohliche Szenarien eines allgemeinen Wertezersfalls. So etwa die drohende Ablösung bisher geltender Vorstellungen von Familie und die Gefahr einer völligen Enthemmung der Jugend in puncto Sexualität. Die aktuelle Version des Arbeitspapiers zum Bildungsplan 2015 wird von seinen

Gegner ausgelegt als ein Mittel einer pädagogischen und moralischen, aber vor allem einer ideologischen Umerziehung an den Allgemeinbildenden Schulen. Sie fordern eine grundlegende Überarbeitung des Papiers. (Internet 5) Der Thematik der „sexuellen Orientierung und geschlechtliche Identität“ im Schulunterricht derart intensiv Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, deklarieren die Gegner als irreführend. Den Heranwachsenden werde ein illusorisches und wissenschaftlich umstrittenes Menschenbild vorgeschrieben, welches einzig die Idee von Sexualpolitik der LSBTTIQ-Verfechtern entspräche, nicht aber die Meinungsvielfalt der Gesellschaft widerspiegele. Die Frage eines sozialen Geschlechtes, welche an den Schulen damit in den Vordergrund rücke, unterlaufe tradierte Normen und die Bedeutungen der natürlichen, in der Biologie wissenschaftlich fundierten Zweigeschlechtlichkeit von Frau und Mann. Demnach verlangt die Petition das Wissenschaftsprinzip der Biologie in Schule und Lehrerbildung einzuhalten und stellt seinen Forderungen das Bild einer fremden, umstrittenen und von ideologischen Theoriekonstruktionen erzeugten Geschlechtererziehung gegenüber. (Internet 5) Mit dem Verweis auf eine angeblich deutlich geringere Lebenserwartung, einer erhöhten Suizidgefährdung, der höheren Anfälligkeit für Drogen- und Alkoholmissbrauch, der höheren HIV-Infektionsrate, und dem stärker ausgeprägten Risiko psychischer Erkrankungen werden LSBTTIQ-Lebensstilen Furcht einflößende Begleiterscheinungen angedichtet. (Internet 5) Sie zum Teil ihrer Normalität oder gar zu einer neuen Normalität werden zu lassen, stelle schlicht eine Gesundheitsgefährdung der Kinder dar.

Bei Betrachtung dieser Argumentationsweise stellt sich heraus, dass sich die Petition jener Angstkommunikation bedient, die Luhmann in seinen systemtheoretischen Abhandlungen beschreibt. Mittels der Angstrhetorik wird es einem Individuum möglich, stellvertretend für viele andere zu sprechen, die dieselbe Angst haben. Aber wesentlich ist, dass durch Angstrhetorik eine moralisch allgemeingültige Anspruchshaltung erhoben werden kann (vgl. Luhmann 1996: 62). Dies liegt an ihrem eigentümlichen Charakter. Wissenschaftlich ist Angst nicht begründbar, noch ist sie widerlegbar (vgl. Luhmann 1996: 63). Angst spiegelt immer eine authentische menschliche Emotion wieder. Wie soll Angstkommunikation mit sachlichen Argumenten widerlegt werden? Oder: wie soll den Menschen überhaupt ein Recht auf Angst abgesprochen werden (vgl. Luhmann 1996: 62). Demzufolge bewegen sich die Kritikpunkte der Petition entgegen den Zielen des Bildungsplanes, erscheinen emotionsgeladen und erheben einen moralischen Anspruch auf die Wirklichkeit ihres Weltbildes. (Internet 5) Weder also können die Funktionssysteme Angstkommunikation verbieten, regulieren oder widerlegen, noch ist sie verkäuflich. „Die Funktionssysteme sind der Angstrhetorik und ihrer Moral wehrlos ausgeliefert“ (Luhmann, 1996:

63). Der Entzug dieser Resonanz ist das einzige Mittel der Funktionssysteme, um sich gegen sie zur Wehr zu setzen (vgl. Luhmann 1996: 63).

Anhand der Theorie Luhmanns kann hergeleitet werden, dass die Ursache der Emotionalisierung und Moralisierung gesellschaftlicher Probleme in der Differenz der dominanten (funktionsbezogenen) Kommunikation und der protestierenden Kommunikation liegt. (vgl. Luhmann 1996: 62) Angstkommunikation entfaltet ihr volles Potenzial innerhalb der Gesellschaft, jenseits aber der Kommunikation der Funktionssysteme. Moral- und Angstkommunikation orientieren sich nicht an den Codes und Programmen der Funktionssysteme, sondern an ihrem eigenen Code „gut/ schlecht“ bzw. „böse“. Nur in Kombination funktionspezifischer Codes und Programme ist es mittels Moralkommunikation möglich ausreichend Resonanz in den Systemen zu erzeugen und Veränderungen herbeizuführen. Sie muss von Kommunikationssystem verstanden werden. (vgl. Luhmann 1996: 49)

Wenn auch die Proteste gegen die Klausel für „mehr Vielfalt und Toleranz“ nicht zu ihrer Abschaffung führten, zwangen weitreichende Proteste in ganz Deutschland die Verantwortlichen in eine Auseinandersetzung mit ihnen. Die Petition hat allein 195.000 Unterschriften gesammelt. (Internet 5) Dies ist ein Beweis für die Schlagkraft, die Angstrhetorik auslösen kann.

Um also dem Ausmaß der medial geschürten Angst entgegenzutreten, startete *Campact* auf ihrer Internetseite einen Eilappell für mehr „Vielfalt und Toleranz“. Die Argumentationsbasis der Petition, so ist es der Informationsseite von *Campact* zu entnehmen, fuße eben auf gerade solchen Ressentiments und Vorurteilen, die durch den Bildungsplan abgebaut werden sollen. Der Vorwurf der einseitigen Berücksichtigung von Partikularinteressen im Bildungsplan führe zu einer Verzerrung seines eigentlichen Charakters. (Internet 3) Teilgesellschaftliche Ablehnung homosexueller, transgender und transsexueller Lebensentwürfe lässt schlussfolgern, dass diese von der Gegenbewegung nicht als Bereicherung angesehen werden und sie zeigt sich in vielerlei Formen bis hin zu offener psychischer und physischer Gewalt. (Internet 6) Die Ergebnisse einer Studie des Anti-Gewalt-Projektes *Maneo* von 2007 lieferten Einblicke über Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Berlin. Dabei ist besonders auffällig, dass Minderjährige mit über sechzig Prozent am häufigsten betroffen sind. Das ist in der Debatte besonders relevant, weil der Bildungsplan ja Heranwachsende betrifft. Die Studie legt zudem einen prozentualen Anteil von bis zu neunzig Prozent nicht registrierter Vorfälle schwulenfeindlicher Gewalt dar. Dies gibt Anlass zu hinterfragen, wie groß das Ausmaß homophober Angriffe an deutschen Schulen tatsächlich ist. Gesellschaftlich findet eine allgemeine Bagatellisierung der Problematik statt. Gerade jüngere Opfer bringen homophobe Delikte meist nicht zur Anzeige, so

dass das Problem nicht sichtbar wird, was jedoch nötig ist. (Internet 6)

Grundlegend gelte es, die sexuelle Orientierung als Menschenrecht zu verstehen und nicht als irgendeinen Lebensstil, der sich an- oder abziehen ließe. (Internet 3) Den Schulen sollen wichtige Instrumente an die Hand gegeben werden, um jungen Menschen einen vorurteilsfreien Umgang mit der sexuellen Identität Anderer, aber auch mit der eigenen nahelegen. Somit sollen auf pädagogische und aufklärerische Weise Maßnahmen getroffen werden, welche sich an der Gender-Wissenschaft orientiert. Den Ursachen für Homophobie beispielsweise könne so präventiv begegnet werden. Der Bildungsplan soll also auch verhindern, dass Heranwachsende zu potentiellen TäterInnen sozialisiert werden. Den SchülerInnen soll vor allem eine Sensibilität für Stereotypen nahe gebracht werden, damit sie die Fähigkeit entwickeln diese zu hinterfragen und dies insbesondere in Bezug auf moderne Medien und deren Darstellungen von Geschlechterrollen und sexueller Vielfalt. (Internet 3) Ihnen soll in einer sich globalisierenden Welt die Existenz unterschiedlicher Formen des Zusammenlebens gezeigt werden, welche vom klassischen Bild der bürgerlichen Kleinfamilie abweichen, und deren Akzeptanz gefördert werden. Mit einer Reform des Bildungsplans sowohl eine gesellschaftliche Akzeptanz von LSBTTIQ-Lebensentwürfen, als auch der unbefangene und vorurteilsfreie Umgang mit anderen Sexualitätsformen angestrebt werden. (Internet 3)

So gesehen, bedienen sich BildungsplanbefürworterInnen ebenfalls der Moralkommunikation. Jedoch führt die Kombination von Moralkommunikation und wissenschaftlich fundierter und rechtlich begründeter Argumenten wahrscheinlicher zu effizienter Resonanz innerhalb der Funktionssysteme als bloße moralisierende Angstkommunikation. Die Differenz funktionsbezogener und angstbezogener Kommunikation kann somit überwunden werden. (vgl. Luhmann 1996: 62) So ist Gewalt gegen Homosexuelle schon allein nach dem Code des Rechtssystems unrecht und bedarf entsprechender Gegenmaßnahmen. Maßnahmen, deren Ursprünge sich bis hin zu Veränderungen innerhalb der Kommunikation der Wissenschaftssysteme zurückverfolgen lassen: Die Implementation von Rechten für LSBTTIQ-Gruppen, die bei weitem noch nicht vollständig ist, ist auch als Resonanz des Rechtssystems auf Kommunikationsereignisse im Wissenschaftssystem zu verstehen. Denn in diesem gewinnt ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Geschlecht und Sexualität an Bedeutung. Die Kommunikation über Gender in den Sozialwissenschaften führte zu ausreichend Resonanz im politischen System, was Veränderungen im Bildungssystem nach sich trug.

So lässt sich auch der neue Bildungsplan deuten. Nicht nur die Familie spielt bei der Vermittlung von moralisch „richtigem“ und „falschem“ Verhalten eine maßgebliche Rolle. Auch die Schule,

welche ein Teil des Bildungssystems ist, besitzt eine besondere Sozialisierungsfunktion. So vermittelt sie nicht nur „Wahrheit“, sondern es ist ebenfalls ihre Funktion Kinder und junge Erwachsene zu „guten“ Menschen zu erziehen. Dieser Doppelfunktion muss das Politiksystem im Bildungsplan Rechnung tragen. Weil das soziologische Verständnis von Geschlecht, anders und besser als das bisher vorherrschende biologische, eben diese ethischen und moralischen Werte vermitteln kann, soll es in den Lehrplan der Schulen verankert werden. Mit dieser im Bildungsplan impliziten Auffassung stimmt die Gegenbewegung nicht überein. Sie behauptet also nicht nur, dass das biologische Geschlecht wahr ist, sondern auch, dass es gut ist, es zu vermitteln.

Auf gesellschaftlicher Ebene kann die auf Angst beruhende Kommunikation niemals zu einer Auflösung der sich gegenüberstehenden sozialen Bewegungen führen. Eine sachliche Auseinandersetzung mit der Gender-Thematik ist so nicht möglich. Angstretorik ist nicht nur Folge der Verkeilung der Frontenstellung, sondern reproduziert sie auch immer wieder aufs Neue. Da sie sich nicht begründen oder widerlegen lässt, kann auch kein Konsens mittels Gründen herbeigeführt werden. Sie bildet sozusagen den Ausgangspunkt, über den sich die eigenen Grenzen ständig erhalten. Anhänger und Gegner werden durch das Prinzip der Angst immer wieder neu herausgebildet.

Niklas Luhmann hatte den Anspruch mit seiner Systemtheorie die Gesellschaft universell, also jeden soziologischen Sachverhalt, erklären zu können. (3935273) Das beinhaltet die Unvereinbarkeit dieser beiden politischen Orientierungen. Die Gesellschaft, nach dieser Theorie, ist ein komplexes Gebilde aus Kommunikation und besteht nicht aus seinen Menschen an sich. Systeme bestehen aus Kommunikation und sind Kommunikationsgeflechte. Teil der Systeme sind so gesehen auch die Diskurse um die Bildungsdebatte, sowie die Art wie diese Diskurse gehalten werden. Dazu gehören die Informationen und Argumente, die transportiert werden und die Art, wie diese Informationen und Argumente transportiert werden. Um die beiden Fronten zu erklären, die sich um den Bildungsplan gebildet haben, ist es sinnvoll nicht in erster Linie die Menschen selbst anzuschauen, sondern den verbalen Schlagabtausch, den sie sich liefern.

Kommunikation und die darauf folgende Anschlusskommunikation sorgen für die Reproduktion der Systeme. In unserem Beispiel ist es das Kommunikationsgeflecht der Gegenbewegung und jenes der BefürworterInnen des Bildungsplans, die jeweils ihre Kommunikationsmuster reproduzieren, indem sie in der Logik ihrer Argumente bleiben. Deshalb, weil sie immer wieder die gleichen Argumente benutzen und sich scheinbar nicht in die Perspektive der jeweils Anderen hineinversetzen können. Die Kommunikation dient hier als Mittel zur Aufrechterhaltung eines Systems. (vgl. Luhmann 1996: 52 f.)

Die Kommunikation der Gegenbewegung oder die der BefürworterInnen hören erst auf zu existieren, wenn sie keine soziale Funktion mehr erfüllen. Und das passiert erst, wenn sie keine Argumente mehr haben. Dadurch aber, dass beide Bewegungen immer wieder mit neuen und alten Stellungnahmen aufwarten, die die Anderen überzeugen sollen oder die eigene Position stärken soll, entsteht das jeweilige System in gewisser Weise immer wieder neu. Es reproduziert sich also selbst. Dieser Vorgang wird auch Autopoiesis genannt.

Systeme erfüllen Funktionen in der Gesellschaft. So hat beispielsweise das System Wissenschaft die Funktion aufzuklären und Faktenwissen zu vermitteln bzw. überhaupt erst zu erheben.

Mit Luhmann analysiert, ist also auch die Problematik um die Gegenbewegung des Bildungsplans dadurch erst entstanden, dass darüber gesprochen wurde. Was nicht kommuniziert wird, kann kein gesellschaftliches Problem sein. Autopoiesis bedeutet hier auch, dass das System jene Elemente selbst erzeugen kann, die es braucht, um seine gesellschaftliche Funktion erfüllen zu können.

Das Subsystem der Wissenschaft, zu dem die Kommunikation der BefürworterInnen und die der GegnerInnen gehört, erzeugt ihre Relevanz für die Gesamtgesellschaft, indem sie eine Problematik aufzeigt, die erst dadurch entsteht, dass darüber kommuniziert wird.

Mit Positionen wie: 'gegen Frühsexualisierung von Kindern', stellen sie eine Bedrohung in den kommunikativen Raum, für die sie selbst die Lösung zu sein beanspruchen. Auf diese Weise erfüllen sie eine Funktion zum Schutz der Kinder. Dasselbe machen die BefürworterInnen. Sie vertreten Positionen wie: 'Diskriminierung bekämpfen und Toleranz fördern'. Auch hier sollen Menschen geschützt werden.

Jedes System kommuniziert in seiner eigenen Sprache. Luhmann drückt das mit den Begriffen Code und Programm aus. Ein Code ist ein symbolisches Wortpaar. Dieses besteht aus einer Annahme über eine Information und seiner Negation. Im Fall des Subsystems Wissenschaft sind es "wahr" und "nicht-wahr". Für das System, welches eine Information von der Umwelt aufnimmt und verarbeitet, ist es wichtig, dass sie mit einer der beiden Codeausprägungen in Zusammenhang gebracht wird. Es würde also nichts bringen der Gegenbewegung den Bildungsplan mit lyrischer Ästhetik näher bringen zu wollen. Jedes Subsystem benutzt einen ihm eigenem Code, der von den anderen Systemen nicht benutzt wird. Ein Programm ist das Regelwerk nach dem die Bewegung entscheidet, welche Information, wie behandelt wird. In diesem Aspekt unterscheidet sich auch die Gegenbewegung zum Bildungsplan von seinen BefürworterInnen: Sie benutzen beide den wissenschaftlichen Code, interpretieren ihn aber nach unterschiedlichen Programmen. Inwiefern die Informationen auf den Plakaten also für das System relevant sind bzw. wie sie im System

prozessiert werden können und auf welche Weise, entscheidet das Programm. Wir haben es also mit einem Kommunikationsproblem zu tun.

Menschen, die für den Bildungsplan eintreten, stehen den Menschen, die gegen den Bildungsplan sind, feindlich gegenüber, obwohl sie beide zu dem Subsystem 'Wissenschaft' gehören. Sie beide argumentieren also mit dem Code "wahr/ nicht-wahr". Nur haben sie ein unterschiedliches Verständnis von dem, was wahr ist. Programme sind mit Luhmanns Worten: „[...] Strukturen, die es ermöglichen, richtiges und unrichtiges (oder brauchbares und unbrauchbares) Verhalten zu unterscheiden“ (Luhmann 1996: 55). Programme differenzieren für das System was `richtig` und was `falsch` ist (vgl. Luhmann 1997a: 25f.). Sie ermöglichen dadurch eine sinnvolle Kommunikation. Es gibt bei unserem Beispiel die beiden Kategorien wahr und unwahr. Welche Information welcher Kategorie zugeordnet wird, hängt von dem Programm ab. Codes alleine können noch keine Handlungen vorgeben, sie geben keinen Aufschluss darauf, was innerhalb des Systems möglich ist. Nur durch die Unterscheidung zwischen wahren Aussagen und falschen Aussagen weiß weder die eine noch die andere Seite, welche Thesen auf ihren jeweiligen Seiten akzeptiert werden sollen, und welche nicht. Auf die entsprechenden Codes zugeschnittene Programme, die so gesehen auch Denkweisen oder Strukturen der systemspezifischen Logik darstellen, spezialisieren sich auf entsprechende Systeme. Die Moderne zeichnet sich nicht nur durch die Ausdifferenzierung der Funktionssysteme aus, sondern auch durch innersystemische Ausdifferenzierungen verschiedener Programme. Solche differenzierten Programme sind in der Wissenschaft beispielsweise die Biologie und die Soziologie. Beide vertreten verschiedene Auffassungen, hinsichtlich dessen, was die Wahrheit des Geschlechts ist. Ist Geschlecht etwas Natürliches, Angeborenes oder ist es eine Kategorie, die sozial konstruiert ist?

Die Frage, warum es aus soziologischer Perspektive so schwierig ist, zu einem Einverständnis zwischen einem biologischen und einem soziologischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität in der Bildungsplandebatte zu kommen, lässt sich mit Luhmann beantworten.

Die Funktionssysteme benutzen verschiedene Programme, um „richtiges“ und „falsches“ zu unterscheiden. Programme sind kurzfristig, da sich die umweltlichen Gegebenheiten schnell verändern können. Das ist zum Beispiel immer so, wenn eine neue Version des Bildungsplans veröffentlicht wird. Beide Seiten müssen sich neu orientieren um herauszufinden, welche Argumente noch Geltung beanspruchen können. Die Regeln, nach denen entschieden wird, was wahr und was falsch ist, änderte sich bezüglich des Bildungsplans schon oft.

Gibt es in einem Subsystem, wie zum Beispiel dem der Wissenschaft, mehrere Programme, dann können diese sich gegenseitig beeinflussen. Eine Reaktion eines Systems auf Aktionen eines

anderen Systems bezeichnet der Begriff "Resonanz". „Umweltereignisse führen nur dann zu einer Sequenz von Reaktionen im System, wenn dies nach den eigentümlichen Strukturbedingungen dieses Systems möglich ist“ (Luhmann 1996: 49). Ändert sich beispielsweise die Argumentationsweise einer der beiden sich gegenüber stehenden Parteien, so kann die jeweils andere Partei nur darauf reagieren, wenn die erste Partei das neue Argument weiterhin an dem Code wahr/ unwahr ausrichtet. Das bedeutet aber auch, dass generell beide Bewegungen nur deshalb auf den Bildungsplan reagieren können, weil die Änderung des alten Bildungsplans ein Umweltereignis darstellt, das in wahr und unwahr codiert werden kann. Der Bildungsplan wird im Politiksystem ausgearbeitet, welches in der Umwelt des Wissenschaftssystems liegt. Aber der Inhalt des ersten Entwurfs, der veröffentlicht wurde, kann von der Biologie und der Soziologie mittels ihren jeweiligen Programmen daraufhin überprüft werden, ob ihm ein wahres Verständnis von Geschlecht zugrunde liegt. Weil die Gegenbewegung ein anderes Programm benutzt; konkret also andere Dinge für wahr hält als die BefürworterInnen, können sie sich nicht einig werden und können kein Einverständnis darüber erzeugen, wie Geschlecht und Sexualität zu verstehen sind. Damit das passieren kann, müssten beide Parteien eine gemeinsame Grundlage haben, um die gleichen Sachen als wahr zu definieren. Entweder die Programme müssten sich angleichen. Oder die Biologie oder die Soziologie müsste in der Frage nach der Wahrheit des Geschlechts aufhören, den Wahrheitsanspruch zu erheben, der aus ihrem Programm folgt. Doch das passiert nicht, weil sich beide Programme in ihren Strukturen immer wieder neu konstruieren.

Im folgenden Teil werde ich zeigen, dass die BildungsplangeegnerInnen nur schwer zu einem Einverständnis mit den BefürworterInnen des Plans kommen können, weil ihr biologisches Verständnis von Geschlecht und ihre Position gegenüber Gleichstellungsmaßnahmen auf vormodernen Denkmustern beruhen. (370876) Ebenso führen sie die Debatte in größtenteils vormodernen Begriffen, Kategorien und Rhetoriken. Da die moderne Gesellschaft aber eine werte-pluralistische ist, sind sie nichtsdestotrotz ein Teil dieser. Dagegen heißen die BefürworterInnen den Bildungsplan gut. Das tun sie vor allem, weil sie die rhetorische Modernisierung hinsichtlich der feministischen Kritik und den damit verbundenen Vorstellungen von Geschlecht, Sexualität und Gleichberechtigung vollzogen haben. Damit haben sie die konservativen Denkmuster der Gegenbewegung überwunden. Somit wird zwar gegenwärtig nur eine Bildungsplandebatte geführt, jedoch führen die beiden Parteien sie auf durch verschiedene Zeitperioden geprägten, diskursiven Grundlagen. Konsens wäre sehr viel leichter zu erzielen, wenn eine der zwei ihre Grundlage aufgeben und sich auf die andere einlassen würde. Eine historisch neutrale oder gar überzeitliche Diskursgrundlage gibt es nicht, denn die De-

battierenden sind immer schon und notwendigerweise einem Weltbild verhaftet. Zur Beschreibung dieses asymmetrischen Widerstreits, woraus er folgt und welche Folgen er für die Bildungsplandebatte hat, werde ich Angelika Wetterers Theorie der rhetorischen Modernisierung und des erfolgreichen Scheiterns feministischer Kritik verwenden. Ihre Begriffe und Kategorien werde ich als Kontrastfolie nutzen, um die Aspekte hervorzuheben, die für die Gegenüberstellung in der Bildungsplandebatte besonders kennzeichnend sind.

Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik liegt darin, dass sie diskursive Erfolge im Laufe der rhetorischen Modernisierung erzielen konnte, aber gleichzeitig praktisch gescheitert ist.² Es gibt heute immer noch keine Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, da die diskursive Gleichstellung in der Praxis nicht um- und durchgesetzt wurde. So kommt es zu einer Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis.³ Diesen Widerspruch muss die feministische Kritik sichtbar machen und in Betracht nehmen, wenn sie praktischen Erfolg befördern möchte. Damit unterscheidet sich Wetterers Kritik von Formen des Feminismus, die nur zeitlich kontrastieren zwischen der diskursiven Ungleichheit der Geschlechterordnung in der Vergangenheit und der gegenwärtigen diskursiven Gleichheit (vgl. Wetterer 2013: 252). In der Bildungsplandebatte ist jedoch zunächst besonders der zeitliche Kontrast auf diskursiver Ebene (auch und besonders für möglichen diskursiven und praktischen Erfolg feministischer Kritik) von Bedeutung.⁴ Das liegt daran, dass das zu analysierende Milieu der VertreterInnen eines biologischen Verständnisses von Geschlecht ein anderes ist als das rhetorisch modernisierte, auf welches Wetterer sich bezieht.

Die Diskrepanz, die die Autorin thematisiert, ist mehr als ein bloßer Kontrast. Eine Diskrepanz meint ein vorenthaltenes, richtiges Verhältnis oder sogar eine Widersprüchlichkeit. Denn die Werte, die die feministische Kritik durchsetzen möchte, sind solche „die sich heute großer Wertschätzung erfreuen und in manchen sozialen Milieus zum common sense geworden sind“ (Wetterer 2013: 246). Darin liegt ihr diskursiver Erfolg in rhetorisch modernisierten Milieu, der noch der praktischen Wirkung entbehrt. Das feministische Selbstverständnis, das in der Rede beteuert wird⁵ und

² Ich benutze den Begriff „feministische Kritik“ im folgenden in einem weiten Sinne, der auch das Entstehen für die Gleichberechtigung von LSBTTIQ-Gruppen und deren Verständnis von Geschlecht und Sexualität umfasst. Ich gehe davon aus, dass die BildungsplanbefürworterInnen diese Form feministischer Kritik vertreten.

³ Wetterer benutzt das Wort „Diskurs“ nur für sprachliche Äußerungen. Auch meint sie damit jegliche sprachliche Kommunikation, ohne weitere Bedingungen dafür aufzustellen, wann eine Kommunikationssequenz einen Diskurs darstellt (wie es z.B. Habermas tut). Mit dem Wort „Praxis“ meint sie dagegen nur Handlungen. Die Unterscheidung der Begriffe geht somit nicht näher darauf ein, dass Äußerungen sowohl Sprechakte, als auch Handlungen sein können. Außerdem sind Sprechakte Handlungen und insofern sind auch Diskurse praktisch. Sie unterscheidet hier auch nicht zwischen wissenschaftlichen Diskursen und solchen in Interaktionen in der Alltagspraxis.

⁴ Damit behaupte ich nicht, dass Wetterers Kritik an den Formen des Feminismus, die diesen Kontrast in Hinblick auf Milieus, die die rhetorische Modernisierung vollzogen haben und damit die Hauptproblematik in diesen Milieus – die Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis – übersehen, falsch ist.

⁵ Die Diskrepanz besteht meistens nicht nur zwischen Diskurs und Praxis, sondern auch zwischen Denkmustern und Diskurs. Wie Handlungen nicht dem Gesagten entsprechen müssen, muss auch das Gesagte nicht notwendig das Unbewusste, das Vorbewusste, das präreflexiv oder reflexiv Bewusste äußern. Das benennt auch Wetterer: „Auf das

das sich im Handeln zeigende Geschlechterwissen klaffen auseinander. Das ist der Gegensatz zwischen Diskurs und Praxis, wobei seine Widersprüchlichkeit noch zu erklären bleibt.

Das Paradox, das das erfolgreiche Scheitern meint, erklärt sich daraus, dass die noch und stets aufs Neue zu realisierende, praktische Gleichheit der Geschlechter aufgrund des diskursiven Erfolgs feministischer Kritik von großen Teilen des rhetorisch modernisierten Milieus bereits als Wirklichkeit angesehen wird. Um praktische Gleichberechtigung zu erreichen, müsste in diesen Milieus die bestehende Ungleichheit bzw. die Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis im Diskurs thematisiert werden. Einerseits tut Wetterer im wissenschaftlichen Diskurs genau das mit ihrer Theorie. Andererseits ist es in Diskursen in Alltagsinteraktionen sehr schwer möglich, weil Personen, die die Gleichheit für verwirklicht halten, sich scheinbar vor Kritik an praktischer Ungleichheit immunisieren können, indem sie auf den diskursiven Erfolg des Feminismus verweisen (vgl. Wetterer 2013: 263).⁶ Praktische Ungleichheit wird so rhetorisch als Gleichheit uminterpretiert. „Das Umschlagen von kritischen Ansprüchen in institutionalisierte Erwartungen, die der Kritik scheinbar Rechnung getragen und zugleich deren emanzipatorisches Potenzial vernichtet haben“, ist erst durch die rhetorische Modernisierung möglich geworden. Das Verkennen männlicher Herrschaft konnte so zum Anerkennen dieser werden (Wetterer 2013: 250f.).⁷

Es gibt also Frauen, Männer und Menschen anderen Geschlechts, die gleich darin sind, dass sie durch dieses Uminterpretieren die praktische Ungleichheit reproduzieren (vgl. Wetterer 2013: 252). Das führt zu einer „Delegitimierung gleichstellungspolitischer Maßnahmen, die als überflüssig gelten, weil Geschlecht ohnedies keine Rolle mehr spielt“ (Wetterer 2013: 256). Wetterer beschreibt einen neuen symbolischen Schleier, der die Ungleichheiten als Folge und Ausdruck von gleichberechtigter Selbstbestimmung derjenigen, die unter der Ungleichheit leiden, erscheinen lässt. So werde die Naturalisierung der Ungleichheiten funktional ersetzt, weil die feministische Kritik sie delegitimiert habe (Wetterer 2013: 262f.).

In der Bildungplangegenbewegung wiederum ist Gleichberechtigung nicht zum common sense geworden. Selbst wenn sie Zugehörigen von Gruppen der LSBTTIQ teilweise oder bedingt zugestanden werden, ist sie nicht Teil des common sense dieser Bewegung, denn sie ist noch nicht einmal auf diskursiver Ebene zur Selbstverständlichkeit geworden. In der Gegenbewegung klaffen Diskurs und Praxis weniger stark bis nicht auseinander, weil in ihr die feministische Kritik noch weniger bis

Verhältnis von diskursivem und impliziten Geschlechterwissen, das – ebenso wie das inkorporierte Wissen – ältere Wissensbestände bewahrt hat, die vorreflexiv geworden sind und das Handeln anleiten, ohne dass dies den Handelnden bewusst ist“ (Wetterer 2013: 256). Es lässt sich aber nur die Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis empirisch untersuchen.

⁶ Ein weiteres Paradox liegt darin, dass diejenigen, die sich vor Kritik immunisieren, teilweise auch diejenigen sind, denen die Verwirklichung von Wetterers Kritik zu Gute kommen würde.

⁷ Es bleibt zu überprüfen, inwiefern diese Entwicklungsdynamik als eine dialektische gedeutet werden kann.

keinen Erfolg hatte. Es gibt eine praktische Anerkennung der Geschlechterordnung, die nicht auf der Annahme beruht, dass eine gleichberechtigte Geschlechterordnung verwirklicht sei, sondern auf der diskursiven Anerkennung der Geschlechterordnung. Gleichstellungsmaßnahmen werden hier nicht delegitimiert, weil sie als überflüssig wahrgenommen werden, da Geschlecht sowieso irrelevant geworden sei. Sondern im Gegenteil werden sie delegitimiert, weil sie - zumindest in der Radikalität, die die Gegenbewegung im ersten Entwurf des Bildungsplan sah - moralisch falsch seien, da Geschlecht immer noch relevant sei.

Der alte symbolische Schleier, der die männliche Herrschaft verdeckte, bewahrte und legitimierte, ließ die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern natürlich erscheinen. Dieser wurde durch den oben beschriebenen neuen Schleier in den von Wetterer untersuchten Milieus ersetzt. Aber die BildungsplangegnerInnen hegen noch den alten, den sie nicht als delegitimiert ansehen und der deswegen auch keinen funktionalen Ersatz benötige. Vor der Aufklärung und ihrem Postulat der Gleichheit aller Menschen benötigte die männliche Herrschaft in keinem Milieu eine neue Legitimation für die mit diesem Postulat in Frage gestellte Ungleichheit der Geschlechter. Ebenso benötigt sie aus Sicht von Milieus, die die rhetorische Modernisierung nicht mitvollzogen haben, keine neue Legitimation für die vom Einflussgewinn des Verständnisses von Geschlecht als einem sozialen erneut in Frage gestellte Ungleichheit der Geschlechter.

Die Reproduktion der praktischen Ungleichheit wird in der Gegenbewegung nicht auf paradoxe Weise gestützt, sondern diskursiv explizit. Sie entzieht die praktische Ungleichheit auch nicht grundsätzlich der Thematisierbarkeit in Alltagsdiskursen, auch wenn sie sie diskursiv beschönigt und auf scheinbar demokratischer und argumentativer Basis Kritik zurückweist. Es wird weder Gleichheit im vollen Sinne als verwirklicht behauptet, noch angestrebt, aber es wird darauf verwiesen, dass in vermeintlich ausreichenden Hinsichten Gleichheit inzwischen erreicht wurde.

Praktische Ungleichheit wird nicht verdeckt, indem sie uminterpretiert wird, sondern sie wird gerechtfertigt von der Gegenbewegung. In ihrer Argumentation werden jedoch Fakten verdeckt, indem sie uminterpretiert werden („Homosexuelle begehen häufiger Selbstmord, weil sie homosexuell sind“) und sie interpretieren Demokratie so, als stehe sie auf ihrer Seite.⁸ Auch an dieser Argumentation sind nicht ausschließlich heterosexuelle Männer beteiligt, sondern auch Opfer dieser Argumentation. Schließlich möchte die Gegenbewegung verhindern, dass weitere kritische Ansprüche von LSBTTIQ-Gruppen in institutionalisierte Erwartungen umschlagen. Der Kritik soll über einen bestimmten Punkt hinaus nicht Rechnung getragen werden, selbst nicht bloß auf diskursiver Ebene.⁹

⁸ Es kann jedoch nicht demokratisch sein, aufgrund dessen, dass sie meinen, die Meinung der Mehrheit aller Bürger unserer Demokratie zu repräsentieren, gerade die Gleichheit, die die Demokratie ausmacht, auf praktischer und rechtlicher Ebene verhindern zu wollen.

⁹ Obwohl sie, wenn sie der Kritik auf diskursiver Ebene Rechnung tragen würden, eventuell in ihrem Sinne das

Es gibt auch in der Gegenbewegung Diskrepanzen zwischen Gedachtem und Gesagtem und zwischen Gesagtem und Getanem. Aber sie sind nicht so charakteristisch, so rhetorisch verdeckend und so weit, wie sie es für Gruppen sind, die die rhetorische Modernisierung hinsichtlich der feministischen Kritik mitvollzogen haben. Vielmehr versuchen sie ihr implizites, reaktionäres¹⁰ Verständnis von Geschlecht und Sexualität in der Debatte zu explizieren. Dabei wird diese Übersetzung vom Gedachten in das Gesagte natürlich bewusst gefiltert, um ihrer Position einen demokratisch und argumentativ in der heutigen Gesellschaft vertretbaren Anschein zu geben. Das zeigt sich z.B. in der Vagheit, Verklausulierung und weltoffenen Beteuerung ihrer Äußerungen.

Die Gegenbewegung übernimmt inkonsequenterweise auch einige Konsequenzen des erfolgreichen Scheiterns feministischer Kritik, die sich in rhetorisch modernisierten Milieus zeigen: Zugehörige von LSBTTIQ-Gruppen müssten es sich selbstverantwortlich zurechnen, dass sie nicht heteronormativ leben; genau wie z.B. viele rhetorisch modernisierte Frauen es sich selbst zurechnen, wenn sie „willentlich“ den Großteil des Haushalts erledigen. Ein offener Umgang mit ihrem Geschlecht und ihrer Sexualität aller ist auch für die Gegenbewegung ein Ideal, denn Ungleichheit kann nur praktisch reproduziert werden, wenn es für alle erkennbar ist, gegenüber wem sie aufrechterhalten werden soll. Das heißt, dass z.B. Homosexuelle auf den ersten Blick als homosexuell klassifizierbar sein sollen. Das Geschlecht oder die Sexualität von LSBTTIQ-Zugehörigen ist aber nicht ihr Ideal.

Ähnlich wie in dem von Wetterer untersuchten Millieu Ungleichheiten nicht als herrschaftliche, praktische Geschlechterungleichheiten, sondern als selbstbestimmte Individualisierungsungleichheiten verstanden werden (Wetterer 2013: 256), verhält es sich auch in der Gegenbewegung: Die Ungleichheit, die man als Zugehörige/r von LSBTTIQ-Gruppen erfährt, ist insofern auch aus Sicht der Gegenbewegung ein Fall von selbstbestimmter Individualisierungsungleichheit, als sie z.B. Homosexualität als etwas ansehen aus dem die-/ derjenige herauskommen kann, indem sie oder er sich gegen seine Gefühle entscheidet oder sich gar Hilfe holt, um sich Heterosexualität „anzutrainieren“. Die Ungleichheit ist also insofern selbstbestimmt, als sie auch selbstbestimmt wieder aufgehoben werden kann. Solange die-/ derjenige aber zu ihrer/ seiner Sexualität steht, ist es aus Sicht der Gegenbewegung eine gerechtfertigte, herrschaftliche, praktische Geschlechterungleichheiten.

Inwieweit die Gegenbewegung sich im Diskurs sich genötigt sieht die rhetorische Modernisierung teilweise mitzuvollziehen, um ihre Position unter den Bedingungen der Moderne noch plausibel

emanzipatorische Potenzial der Kritik vernichten könnten, wenn das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik überhaupt bewusst anvisiert und umgesetzt werden kann.

¹⁰ Ihr Verständnis von Geschlecht ist reaktionär und nicht bloß konservativ, weil es in der Wirklichkeit nicht-heterosexuelle Menschen und Menschen, die sich nicht in die Zweigeschlechtlichkeit einordnen lassen, gibt. Die Gegenbewegung möchte hinter den status quo zurück zu einem gesellschaftlichen Zustand, in dem es diese Wirklichkeiten nicht gibt. Es bleibt fraglich, ob es diesen Zustand jemals gab, denn es ist z.B. davon auszugehen, dass es in der Geschichte immer Menschen mit homosexuellen Gefühlen gab.

machen zu können, muss ich hier weitgehend unerörtert belassen. Aber auch inwieweit sie sich die paradoxen Effekte des erfolgreichen Scheiterns feministischer Kritik für ihre Zwecke anzueignen weiß, diskutiere ich hier nicht eingehender.

Der Bildungsplan ist erst ein Schritt, um die Akzeptanz der LSBTTIQ-Gruppen zu fördern, indem diese Akzeptanz in der Schule institutionalisiert und bei den Heranwachsenden in ihrer Sozialisation praktisch habitualisiert wird. Dabei kann der Bildungsplan aus dem erfolgreichen Scheitern der feministischen Kritik lernen, indem in seiner Umsetzung Präventionsmaßnahmen ergriffen werden, um die Diskrepanz zwischen fortschrittlichem Diskurs und nicht schritthaltender Praxis gar nicht erst entstehen zu lassen. Es darf auch nicht vorausgesetzt werden, dass selbstbestimmtes Handeln bereits ermöglicht ist (wie es in rhetorisch modernisierten Milieus von Frauen erwartet wird), sondern es muss möglichst auf der makrosoziologischer Ebene die Gesellschaft so durch die Politik geformt werden, dass es keinen einschränkenden Einfluss der makrosoziologischen Ebene auf die mikrosoziologische gibt d.h. dass die Gesellschaft Selbstbestimmung ermöglicht.

Zusammenfassend, erklärt der vorliegenden Text, dass sich in der Bildungsplandebatte zwei Positionen herauskristallisiert und verhärtet haben. (Folgendes wurde verfasst von Principalli und Langmaack) Die Ursachen für diese Entwicklung und die Unvereinbarkeit beider miteinander haben wir aus zwei theoretischen Perspektiven erörtert. Dabei haben wir drei Aspekte herausgestellt: Erstens, wie sich Ängste von der protestierenden Gegenbewegung und der sich gegen erstere richtenden Befürworter gegenüberstehen. Zweitens, warum sich Programme der Biologie und der Soziologie im Wissenschaftssystem nicht vereinbaren lassen. Drittens, wie verschiedene Wertgrundlagen von rhetorisch modernisierten und konservativen Milieus ein Einverständnis im Diskurs erschweren. Die Hausarbeit hat gezeigt, dass es verschiedene soziale Faktoren für die beschriebenen Charakteristika des Verlaufs der Debatte gibt. Diese ergänzen sich in ihrer Wirkung.

Literaturverzeichnis

- Luhmann, Niklas (1996) Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? In: Protest, Systemtheorie und soziale Bewegungen. Ffm: Suhrkamp. S.46-63.
- Luhmann, Niklas (1997) Was ist Kommunikation? in: Fritz B. Simon (Hg.) Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Ffm: Suhrkamp. 19-31.
- Wetterer, Angelika (2013) Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik. Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und Reproduktion männlicher Herrschaft. In: Erna Appelt/ Brigitte Aulenbacher/ Angelika Wetterer (Hg.) Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Münster: Westfälisches Dampfboot. 246-266.

Internetquellen

- Internet 1: Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommission als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien, http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf [Zugriff am 31.07.2015].
- Internet 2: Darum geht`s: Video zur Bildungsplandebatte, Petition zum Bildungsplan, Februar 2014, <http://www.bildungsplan2015.de/2014/02/22/neu-video-zur-bildungsplandebatte/> [Zugriff am 31.07.2015].
- Internet 3: Fünf Minuten Info: Vielfalt gewinnt, Campact, Juli 2015, <https://www.campact.de/vielfalt-gewinnt/appell/5-minuten-info/> [Zugriff am 31.07.2015].
- Internet 4: Sexuelle Vielfalt im Lehrplan: Grün-Rot schmettert Homo-Ehe ab, Spiegel Online, 10. Oktober 2014, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bildungsplan-baden-wuerttemberg-gruen-rot-lehnt-staengle-petition-ab-a-996554.html> [Zugriff am 31.07.2015].
- Internet 5: Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens, Petition zum Bildungsplan 2015, Juli 2015, <http://www.bildungsplan2015.de/petition/> [Zugriff am 31.07.2015].
- Internet 6: Zusammenfassung der Menaeo-Umfrage, Maneo Toleranz Kampagne, Mai 2007, <http://www.maneo-toleranzkampagne.de/?cat=2&sub=9#article60U> [Zugriff am 31.07.2015].

Demo für alle

Eine gesellschaftstheoretische Analyse

Chiara Gleich

Matthias Koser

Marlene Resch

1. Einleitung	38
2. Bruno Latour	38
3. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim	41
4. Angelika Wetterer	43
5. Fazit	45
6. Literaturverzeichnis	46

1. Einleitung

In den vergangenen Monaten entzündete sich eine Debatte an einigen Passagen des Entwurfs zum neuen Baden-Württembergischen Bildungsplan. Dort heißt es, man wolle an deutschen Schulen die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ stärken. Gegen diese Änderungen im Bildungsplan finden regelmäßig Demonstrationen in Stuttgart statt. Die aktuell letzte Demonstration im Juli erzielte mit über 4 000 Menschen einen Teilnehmer_innenrekord (Internet 1). Die Demonstrant_innen warnen vor einer „Frühsexualisierung der Kinder“. Sie propagieren angebliche negative Folgen von Homosexualität und sprechen sich gegen die „Gender-Ideologie“ aus.

Um derartige Prozesse wie die Entstehung solcher Proteste besser verstehen zu können, kann man das Geschehen anhand verschiedener Gesellschaftstheorien analysieren. In dieser Hausarbeit soll die Debatte mit Hilfe der Theorien Bruno Latours, Ulrich Becks und Angelika Wetterers aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet werden. Hierbei soll uns die Frage beschäftigen, welche Faktoren die Entstehung und Aufrechterhaltung von Protesten wie der „Demo für alle“ beeinflussen.

Zunächst werden wir mit Latour nachzeichnen, wie sich der Token der Bildungsplansgegner_innen entwickelt hat und wer an dieser Entwicklung alles mitgewirkt hat. Ebenso werden wir die Kontroverse um den Bildungsplan mithilfe von Latours Theorien vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Definitionskämpfen einordnen. Anschließend soll anhand von Becks Theorie erläutert werden, inwiefern die Individualisierung samt ihren Folgen Einfluss auf die Entstehung der Proteste hat. Des Weiteren werden wir mit Wetterers These der rhetorischen Modernisierung aufzeigen, wie Handeln und Diskurs in Bezug auf Akzeptanz sexueller Vielfalt übereinstimmen.

2. Bruno Latour

Das Übersetzungsmodell Bruno Latours beschreibt die Verbreitung von Tokens – ein Begriff, der „Anordnung“, „Anspruch“ oder „Artefakt“ meinen kann (vgl. Latour 2006: 197) – in einer Gesellschaft. Die Leitlinien des Bildungsplans erscheinen darin als ein solcher Token, der sich ausgehend von seinem ursprünglichen Impulsgeber, dem Kultusministerium, durch den sozialen Raum bewegt. Alle Akteure, auf die der Token trifft, verhalten sich zu diesem nun nicht passiv, sondern beeinflussen ihn aktiv und geben ihn weiter. Da sind zum Beispiel die Lehrer_innen, die die Inhalte des Bildungsplans bereits in der Testphase an ihre Schüler_innen weitergeben. Sie interpretieren ihn dabei unterschiedlich und ändern ihn vielleicht sogar bewusst ab. Auf welche Weise er sich dabei verändert, liegt außerhalb des Einflussbereichs des Urhebers. Da sind auch diejenigen, die Widerstand gegen den „Bildungsplan-Token“ leisten und dessen Verbreitung

aufhalten wollen. In ihren Händen kursiert ein eigener Token, der zum Widerstand gegen den Bildungsplan aufruft. Wie dieser sich entwickelt hat, soll im Folgenden nachvollzogen werden.

Den Anfang des Protests bildete die 2013 veröffentlichte Online-Petition „Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“. Der Initiator der Petition ist Gabriel Stängle, Mitglied der evangelikalen Gruppe „Prisma-Gemeinschaft“ (Internet 2). Doch nur weil der Urheber aus evangelikalen Kreisen stammt, kann man die Petition nicht auf dieses Milieu allein beschränken. Denn schaut man sich an, von welchen Webseiten aus die Besucher auf die Seite der Petition gelangt sind, stößt man auf so unterschiedliche Seiten wie das katholische Portal „kath.net“, den rassistischen Blog „PI-News“ und auch bürgerliche Zeitungen wie „Welt“ oder „Spiegel.“ (Internet 2) Diese heterogene Mischung an Menschen ist aktiv an einer Weiterleitung und Veränderung des Tokens beteiligt. Denn die Infrastruktur von openpetition.de lässt es zu, dass sich jede_r an der Debatte zur Petition beteiligen und diese somit inhaltlich beeinflussen kann. Der Token der Bildungsplansgegner_innen ist nun, da die Petition beendet ist, dauerhaft im Netz abrufbar. Er ist ein Musterbeispiel dafür, dass Tokens stets das Produkt des Handelns von Vielen sind.

Doch mit der Petition ist die Entwicklung des Tokens längst nicht abgeschlossen. Anknüpfend an Demonstrationen in Frankreich organisierte sich auch in Stuttgart ein Protest auf der Straße. Man kann daran beobachten, dass Tokens auch über Nationengrenzen hinweg weitergereicht werden können. Die Demonstrant_innen bilden, wie schon die Unterzeichner_innen der Petition, eine heterogene Mischung aus christlichen Fundamentalisten, die den Großteil der Anwesenden ausmachen, und Personen aus dem rechtskonservativen bis rechtsradikalen Spektrum (Internet 2).

Der Bildungsplan bildet nur den Aufhänger eines Protests, der auf Grundlegenderes abzielt. „Ehe und Familie vor!“ (Internet 3), ein Teil des Slogans der ‚Demo für alle‘, zeigt sehr gut, dass hier eine Debatte über makrogesellschaftliche Entwicklungen geführt wird. Laut Bruno Latour toben in der Gesellschaft „kontinuierliche Kämpfe“ (Latour 2006: 206) darum, wie diese strukturiert sein soll. Ordnet man einerseits die Inhalte des Bildungsplans und andererseits die der Protestler_innen in diese Kämpfe ein, zeichnen sich vereinfacht zwei konkurrierende Positionen ab. Denn auch der Bildungsplan ist kein Token, das im luftleeren Raum entsteht, sondern Teil einer progressiven Strömung ist, die zu „Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen“ (Internet 3) sowie mehr „Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (Internet 4) strebt. Die Position der „Demo für Alle“-Teilnehmer_innen kann dagegen als konservativ bzw. reaktionär bezeichnet werden, da sie am bisherigen Modell festhalten will, welches durch die aktuelle Entwicklung infrage gestellt wird.

Eine ideologische Position¹ beinhaltet nach Latour jeweils eine bestimmte Auffassung davon, wie

¹ Anmerkung: Der Begriff *Ideologie* wird hier im neutralen Sinne von etwa „Weltanschauung“ verwendet.

die Gesellschaft aufgebaut sei bzw. sein soll (vgl. Latour 2006: 203). Dies betrifft unter anderem die Einheiten, in denen sich Menschen zusammenfinden. Für die Teilnehmer_innen der ‚Demo für alle‘ steht fest, dass sich Menschen ‚normalerweise‘ in heterosexuellen Paaren lieben und in Familien bestehend aus Vater, Mutter, Kind(ern) leben. Ihr Ziel ist, diese Position in der gesellschaftlichen Debatte durchzusetzen, weshalb sie sie mit verschiedenen Strategien stärken. Denn diejenigen, denen es gelingt, ihre Definition von Gesellschaft durchzusetzen, kann man in der Folge als ‚mächtig‘ bezeichnen. Latour betont in diesem Zusammenhang, dass Macht eine Folge sozialen Handelns ist, und nicht umgekehrt als dessen Ursache behandelt werden sollte. Um sich möglichst durchzusetzen, muss eine Ideologie dafür sorgen, dass ihre Dauerhaftigkeit gesichert ist. Denn wenn niemand mehr an ihren Token anknüpfen und ihn weiterreichen würde, so würde sie aufhören zu existieren - ganz unabhängig davon, wie viel Macht ihrem_r Urheber_in zuvor zugeschrieben wurde. Aus diesem Grund ist sie auf Ressourcen angewiesen. (Latour 2006: 206)

Die Ressourcen, derer sich die „Demo für Alle“ bedient, sind zum Beispiel ihr Name und das dazugehörige Logo, das eine Familie mit Vater, Mutter und zwei Kindern darstellt. Zu den Ressourcen gehören auch die Symbole, die dort üblicherweise zur Schau gestellt werden. Am auffälligsten sind wahrscheinlich die Luftballons in pink und blau. Der Demo wird damit ein gewisser Wiedererkennungswert verliehen. Bemerkenswert ist auch die Präsenz christlicher Motive, das Verwenden von Bibelziten und das Singen von christlichem Liedgut, (Internet 1) mit der die Zugehörigkeit zu einem traditionell christlichen Familienbild und Sexualmoral zum Ausdruck gebracht werden soll. Auch Flugblätter und Internetseiten stellen extrasomatische Ressourcen dar. Deren wesentlicher Vorteil besteht darin, dass sie in der Lage sind, die Inhalte der Demonstration in sprachlicher Form dauerhaft zu repräsentieren. Außerdem dienen Ressourcen der Komplexitätsreduktion: Die Inhalte, um die es geht, müssen dann nicht in jeder Situation neu ausgehandelt werden, da sie in den Symbolen dauerhaft inskribiert sind.

Diese extrasomatischen Ressourcen sind für Latour nicht bloß schmückendes Beiwerk, sondern notwendiger Bestandteil, die überhaupt erst die Entstehung einer stabilen Gesellschaftsstruktur ermöglicht (Latour 2006: 207). Schließlich ist auch der Bildungsplan eine solche Ressource. Er ist Teil des Klebstoffs, der das Token einer gesellschaftlichen Pluralisierung und Individualisierung zusammenhält. Mit den Folgen, die mit dieser Individualisierung einhergehen, hat sich Ulrich Beck näher befasst.

3. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim

Mit der Moderne geht für Ulrich Beck der Prozess der Individualisierung einher. Unter der Individualisierung versteht er ein Zusammenspiel gesellschaftlicher Entwicklungen, das zur Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen führt. Neben der Auflösung der alten Normen und Vorgaben, kommt es zur Bildung neuer institutioneller Anforderungen, weiterer gesamtgesellschaftlicher Folgen dieses Strukturwandels und somit einer Neueinbindung des Individuums. In der Moderne unterscheiden die institutionellen Anforderungen sich fundamental von denen, die es davor gab (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11ff.). Beck beschreibt die Entwicklung der biographischen Verläufe von einer „Normalbiographie“ hin zu einer „Wahlbiographie“ des Individuums. Der Lebensweg des Einzelnen ist nicht mehr durch Kategorien wie soziale Klasse, Herkunft oder Geschlecht vorgegeben, sondern kann völlig frei gewählt werden. Die frühere Gesellschaft zeichnete sich durch Handlungsverbote aus: Man lebte das, was einem vorgelebt wurde, beziehungsweise wo man hineingeboren wurde. Heute sind aus Handlungsverboten Leistungsangebote und neue Freiheiten geworden. Bedingung dieser Freiheit ist allerdings, dass der Mensch aktiv handeln und entscheiden muss: Die Grundbedingungen der Gesellschaft erzwingen Individualisierung und damit das Leben einer „Risikobiographie“ (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11ff.). Die neu gewonnenen Freiheiten sind also riskante Freiheiten und stellen in ihrer Ambivalenz sowohl Chance als auch Last dar (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 32). Neben dem Verlust der einheitlichen „Normalbiografie“ bedeutet die Individualisierung auch das Ende der festen, vorgegebenen Menschenbilder. Mit dem homo optionis wird fast alles eigenhändig wählbar, egal ob Beruf, Religion, soziale Bindung, Ehe, Familiensituation oder auch Geschlecht. Durch diese neue Wahlfreiheit geht ein großes Maß an Routine und Bequemlichkeit verloren und die Menschen fühlen sich zum Teil mit ungewohnter Unsicherheit konfrontiert (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 16).

So lässt sich auch die Entstehung der Proteste gegen den Entwurf des neuen Bildungsplans in Baden-Württemberg im Ansatz erklären. Die Mitstreiter_innen der „Demo für alle“ beklagen einen Verfall der Werte, die durch die Individualisierung ihren Anspruch auf Allgemeingültigkeit verloren haben. Sie berufen sich zum großen Teil auf das christliche Menschenbild, sowie auf den Schutz von Ehe und Familie. Ausschlaggebend für den Protest der „Demo für alle“ ist die Verankerung der „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ als eines der Leitprinzipien des Bildungsplans. (Internet 5) Jedoch scheint dies nur Aufhänger für eine Vielzahl von Verunsicherungen und Ängsten der Menschen zu sein. Gerade der Punkt des Geschlechts, der Sexualität und der Familienplanung war in früheren Jahren eine klare Konstante. Das familiäre Zusammenleben

verliert laut Beck in Zeiten der Individualisierung an Bedeutung und heute ist eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und sexuellen Identitäten auch öffentlich vertreten und sichtbar. Für die Demonstrant_innen birgt das scheinbar ein Gefühl von Verwirrung und Bedrohung. Um es mit den Worten Becks zu sagen, beginnen sie mittels dieser Demonstrationen, „auf die Herausforderungen (der Moderne) mit den klassischen Instrumenten der Abgrenzung gegen „Fremde“ zu reagieren“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 33).

In ihrer Gegenrevolte halten sie fest am vermeintlichen Status quo und versuchen das Rad der Zeit zurückzudrehen, zurück zu traditionellen Lebensweisen. Diese Abgrenzung gegen das Fremde birgt im Fall der „Demo für alle“ zunehmend homophobe Ansichten und auch ein steigendes Nationalbewusstsein wird von Beck in Protestbewegungen gegen die Modernisierung beobachtet (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 33). Durch die mit der Individualisierung einhergehende Globalisierung sind die Menschen mit einer heterogenen Masse an Situationen, Kulturen, Milieus etc. konfrontiert, kennen für keines der gleichen die ‚richtigen‘ Umgangsformen und sind aufgrund der Ansprüche der individualisierten Gesellschaft immer vollkommen selbst für ihre eigenen Entscheidungen verantwortlich (vgl. Hitzler/Honer 1994: 307). In der Überforderung der modernen Veränderungen bieten daher Konstrukte wie „Rasse, Geschlecht und sexuelle Orientierung einen archaischen, aber auf seltsame Weise auch gemütlichen Zufluchtsort.“ (Internet 6). Daher fühlen sich die Demonstrant_innen der „Demo für alle“ vermutlich bedroht, wenn auch diese einst klar einteilbaren Merkmale plötzlich heterogener werden. Die Menschen sehnen sich nach Routine und Handlungsvorgaben, die ihnen etwas von der Entscheidungslast abnehmen. Denn eines sieht auch Ulrich Beck ein: Die Individualisierung ist eine Zumutung. Diese Zumutung besteht darin, dass die Gesellschaft permanente Beweglichkeit und Aktivität des Individuums erfordert und jede_r mit zu fallenden Entscheidungen konfrontiert wird, die in der Vergangenheit von Institutionen oder normativen Vorschriften übernommen worden sind (vgl. Schroer 2010: 276f). Mit der Individualisierung schwindet die soziale Ordnung und Orientierungslosigkeit und Unsicherheit sind selbstverständliche Reaktionen hierauf (vgl. Schroer 2010: 278). Wie genau sich diese Unsicherheit dann äußert, ist unterschiedlich. Beck beschreibt dies als „Klux der Kontingenz: Es bleibt offen, wie die Individuen damit umgehen...“ (Beck 2008: 303).

Im Falle der „Demo für alle“ wird versucht, die gesamtgesellschaftliche Entwicklung anhand einiger Formulierungen im Bildungsplan Baden-Württembergs aufzuhalten oder zu verändern. Dass die Proteste so groß ausfallen, liegt möglicherweise auch an der Bedeutung des Wirkungsbereiches Schule. Traditionell wurden die Schule als Vermittler gesellschaftlicher Orientierungen und Gepflogenheiten gesehen (vgl. Brater 1997: 157). Die Inhalte des Bildungsplans erhalten so einen

großen Legitimitätsanspruch. Gerade dadurch, dass Kinder und Jugendliche noch so beeinflussbar sind, befürchten die Eltern eine Indoktrination und meinen für ihre Kinder eintreten zu müssen.

Letztendlich liegt der Ursprung für die neuen Leitprinzipien im Bildungsplan aber darin, dass die Schule aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen reformbedürftig ist. In einer Gesellschaft, in der die Schule aufgrund der Komplexität weder feste Normen noch Biographien vorschreiben kann, muss diese neue Möglichkeiten entwickeln, um die Schüler_innen auf ihre Zukunft vorzubereiten. Hier reicht die einfache Wissensvermittlung nicht aus. Die Erklärung der neuen Leitprinzipien war ein Ansatz hierfür: denn letztendlich sind es gewisse Fähigkeiten, die die Schule vermitteln und die Schüler_innen ausbilden müssen, damit diese auf dem flexiblen Arbeitsmarkt zu Recht kommen können. Toleranz kann nur als eine dieser Fähigkeiten gesehen werden, die in einer modernen, globalisierten Welt essentiell sind – so wird es auch im neuen Entwurf des Bildungsplans erläutert. Weiter sind Verantwortungsbewusstsein, Selbstkritik, Eigenverantwortung und Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung Fähigkeiten, die die Individualisierung den Menschen unter Anderem abverlangt (vgl. Brater 1997: 161). Da die Individualisierung so institutionell und gesellschaftlich verankert ist, ist es notwendig auch die Institution Schule auf die neuen Bedingungen anzupassen (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 21). Letztendlich führt das möglicherweise dazu, dass es bei den nächsten Generationen zu einer geringeren Überforderung durch die Individualisierung kommt und Wege gefunden werden, die Chancen einer „Bastelbiographie“ verstärkt zu begreifen und zu nutzen.

Doch gerade für die Generation, die jetzt gegen den Bildungsplan auf die Straße geht, ist die Individualisierung noch eine verstärkte Zumutung und Verunsicherung. Sie stehen zwischen der Generation der klaren Strukturen und Vorgaben und der Generation, in der plötzlich alles riskant und offen erscheint. So scheinen sie keinen anderen Ausweg zu sehen, als gegen das vermeintlich Fremde zu demonstrieren und dafür zu kämpfen, dass alles so wird, wie es mal war.

4. Angelika Wetterer

Wir leben in einer Zeit, in der unsere Gesellschaft sich stark individualisiert hat, alte Denkmuster vermeintlich aufgebrochen wurden und jeder sich frei entfalten kann. Betrachtet man nun aber die Situation rund um den Bildungsplan, die „Demo für alle“ und darin mitschwingende Ängste und Vorurteile gegen die sogenannte „Ideologie des Regenbogens“, wirkt die Gesellschaft heutzutage nicht mehr so aufgeschlossen, wie sie es gern wäre. Die Entwicklung, die in den letzten Jahren stattfand, ist also lediglich eine rhetorische.

In ihrer Theorie der rhetorischen Modernisierung beschreibt Angelika Wetterer, wie sich heutiges Geschlechterwissen vom Handeln im Alltag unterscheidet. Geschlechterbezogenes Reden und Handeln klaffen weit auseinander. So wird zwar immer von Gleichberechtigung gesprochen, jedoch wird diese nicht in das soziale Handeln übernommen. Vor allem im sich immer stärker ausprägenden individualisierten Milieu, dessen Leitbild Gleichheit, Selbstverwirklichung und Autonomie beinhaltet, fällt dieses „Regulativ des Redens“ (Wetterer 2013: 247) auf. In Sprache und Diskurs sind wir bereit, jedem gleiche Rechte und Akzeptanz zu gewähren, nur hat sich diese Ansicht nicht im sozialen Handeln verankert. Eilt das Wissen der Praxis voraus?

Was Wetterer einst beim Feminismus und der Beziehung zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht beobachtete, kann heute, einige Jahre später, auch auf die Bildungsplanreform angewandt werden.

Einige Unterstützer_innen der Petition gegen den Bildungsplan geben sich tolerant gegenüber sexueller Vielfalt – sofern es nicht die eigenen Kinder betrifft. Es wird deutlich, dass der rhetorischen noch die praktische Modernisierung folgen muss. Es gibt immer noch innere Barrieren, die es zu überwinden gilt. So werden zwar vordergründig LSBTTIQ-Menschen akzeptiert, jedoch setzen die Anforderungen politischer und sozialer Regulierung sowie genereller Sozialpolitik weiterhin eine traditionelle Geschlechterordnung voraus (vgl. Internet 7). Hier wird also deutlich, dass es bisher zu wenige politische Maßnahmen gibt, die auch die praktische Modernisierung vorantreiben. Die Bildungsplanreform zielt unter anderem darauf ab, die Akzeptanz sexueller Vielfalt von Grund auf in das Denken und Handeln zu integrieren. So wurde zum Beispiel festgehalten, Schüler_innen sollten einen vorurteilsfreien Umgang mit der eigenen sowie der sexuellen Identität pflegen (vgl. Internet 4).

Im Zuge der Modernisierung wurde Individualisierung zu einer Zurechnungskonvention, die die Wahrnehmung von geschlechtsbezogenen Ungleichheiten in einem solchen Maß verändert, dass das diskursive Geschlechterwissen der Thematisierbarkeit entzogen und somit auch taub für Kritik wird (vgl. Wetterer 2007: 196). So heißt es in der Petition gegen den Bildungsplan:

„Lehrkräfte sollen die nächste Generation mit dem Anspruch, sämtliche LSBTTIQ-Lebensstile seien ohne ethische Beurteilung gleich erstrebenswert und der Ehe zwischen Mann und Frau gleichzustellen, an eine neue Sexualethik heranführen. Aus der gleichen Würde jedes Menschen folgt noch nicht, dass jedes Verhalten als gleich gut und sinnvoll anzusehen ist.“ (Internet 8)

Hier wird besonders deutlich, dass die Gleichstellung verschiedenster Menschengruppen nicht gegeben ist und nicht akzeptiert werden will. Die Ehe zwischen Mann und Frau wird als einzig sinnvolle Verbindung dargestellt. Im Gegensatz dazu steht die im Bildungsplan auftretende Forderung nach Reflexion von Geschlechterrollen sowie Sensibilität für und Hinterfragen von

Stereotypen (vgl. Internet 4).

Die klassische Rollenverteilung wird heute durch den Deckmantel der Individualisierung weiterhin praktiziert - aus expliziten Geschlechternormen wurden latente. Dadurch sind sie schwer greifbar und nicht leicht zu thematisieren: wo (offiziell) Gleichheit herrscht, kann kaum über Ungleichheit diskutiert werden. Vor dem Hintergrund der offiziellen Gleichheit mag es für einige so wirken, als werde „der Bildungsplan zum Aktionsfeld von LSBTTIQ-Vertretern“ (Internet 8). Bedenkt man jedoch, dass diese Menschen im täglichen Leben immer noch mit Anfeindungen und Diskriminierung zu kämpfen haben, wird deutlich, dass sie alles andere als gleich behandelt werden. Es fehlt an offiziellen Instanzen, die gelebte Offenheit und Toleranz in das tägliche Handeln einbinden.

5. Fazit

Anhand der vorangegangenen Erläuterungen lässt sich erkennen, wie komplex die Hintergründe der „Demo für alle“ sind. Zwar beleuchten die Theorien die Proteste auf unterschiedlichen Ebenen, dennoch lassen sich schlussendlich ein paar allgemeine Erkenntnisse festhalten. Die „Demo für alle“ ist ein Beweis dafür, dass die Modernisierung und Toleranz häufig nur auf rhetorischer Ebene stattfinden. Zwar propagieren die Menschen Toleranz und Gleichheit aller Menschen, aber im sozialen Handeln findet dies keine Anwendung, wie sich in der Ablehnung des Bildungsplans zeigt. Das hängt damit zusammen, dass die mit der Moderne einhergehende Individualisierung und Pluralisierung die Menschen überfordert und sie sich Sicherheit, Routine und traditionelle Normen zurückwünschen. Trotzdem sind auch die Forderungen und Beweggründe der Bildungsplangegner_innen nicht einheitlich und unterliegen einer ständigen Veränderung.

Der Bildungsplan Baden-Württembergs 2015 ist eine wichtige Ressource, um langfristig dafür zu sorgen, dass aus der rhetorischen Modernisierung auch eine praktische wird. Der Bildungsplan soll als Hilfestellung dienen, um das diskursive Wissen auch aktiv in Handlungen zu übertragen und somit Diskriminierung entgegenzuwirken. Die Akzeptanz von Diversität kann als eine wichtige Fähigkeit in Zeiten der Individualisierung angesehen werden.

6. Literaturverzeichnis

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim (1994) Individualisierung in modernen Gesellschaften- Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg. 1994). Riskante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften. 1. Aufl., Erstausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.S.10-43.
- Beck, Ulrich (2008) Jenseits von Klasse und Nation: Individualisierung und die Transnationalisierung sozialer Ungleichheiten. In: Soziale Welt 59/4,S. 301-326.
- Brater, Michael (1997) Schule und Ausbildung in Zeiten der Individualisierung. In: Beck, Ulrich (Hrsg. 1997). Kinder der Freiheit. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.149-175.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anna (1994) Bastelexistent. Übersubjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg. 1994). Riskante Freiheiten : Individualisierung in modernen Gesellschaften. 1. Aufl., Erstausg. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.307-316.
- Latour, Bruno (2006) Die Macht der Assoziation. In: Andrea Bellinger/David K. Krieger (Hg.) ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript.S. 195-212.
- Schroer, Markus (2010) Individualisierung als Zumutung. Von der Notwendigkeit der Selbstinszenierung in der visuellen Kultur. In: Berger, Peter A./ Hitzler, Ronald (Hrsg. 2010). Individualisierungen Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse“? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.275-289.
- Wetterer, Angelika (2007) Erosion oder Reproduktion geschlechtlicher Differenzierungen? Zentrale Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts „Professionalisierung, Organisation, Geschlecht“ im Überblick. In: Gildemeister/Wetterer (Hg.): 189 – 214.
- Wetterer, Angelika (2013) Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und Reproduktion männlicher Herrschaft. In: Erna Appelt/Brigitte Aulenbacher/Angelika Wetterer (Hg): Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Münster. 246 – 266.

Internetquellen

- Internet 1: Maier, Sascha (2015): Demo gegen Bildungsplan. Austragungsort eines Kulturkampfs. Homepage: Stuttgarter Nachrichten. <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.demo-gegen-bildungsplan-austragungsort-eines-kulturkampfs.dfac3a14-d867-4ddb-acc0-6d1f4abf7377.html>, Stand: 31.07.2015.
- Internet 2: Teidelbaum, Lucius (2014): Homophobe Bewegungen in Baden-Württemberg. Vortrag gehalten in Stuttgart am 17.11.2014. Ungekürzte Audiofassung: <http://emafrie.de/audio-homophobe-bewegungen-in-baden-wuerttemberg/>, Stand: 31.07.2015
- Internet 3: Unbekannt (2015): Offizieller Blog der ‚Demo für alle‘ – Veranstalter_innen, <https://demofueralle.wordpress.com/eine-seite/wer-wir-sind/>, Stand: 31.07.2015
- Internet 4: Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zu Verankerung der Leitprinzipien, 2013, http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf, Stand: 31.07.2015.

Internet 5: Unbekannt (2014) Dossier zum neuen Bildungsplan. 10.01.2014.

<http://www.swr.de/landesschau-aktuell/bw/dossier-zum-neuen-bildungsplan-streitthema-akzeptanz-sexueller-vielfalt/petition-gegen-den-bildungsplan-nicht-unter-der-ideologie-des-regenbogens/-/id=1622/did=14362294/mpdid=12675938/nid=1622/kbq1i4/index.html>

Homepage: SWR Landesschau aktuell, Stand: 25.07.2015

Internet 6: Sauerbrey, Anna (2015). Wie viel Ungleichheit darf's noch sein? 27.05.2015.

Homepage: Der Tagesspiegel. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/queerspiegel/rasse-geschlecht-sexuelle-orientierung-es-braucht-ein-gefuehl-der-einheit-mit-sich-selbst/12104176-3.html>,

Stand: 27.05.2015.

Internet 7: Dr. Weiss, Alexandra: Frauenpolitik – Alte Kämpfe, neue Herausforderungen.

http://www.fib.at/fileadmin/userdaten/bilder/veranstaltungen/20_Jahre_FB/Vortrag_A_Weiss.pdf, Stand: 31.07.2015.

Internet 8: Petition zum Bildungsplan 2015, <http://www.bildungsplan2015.de/petition/>, Stand: 31.07.2015.

Der Streit um den Bildungsplan 2015

Wie äußert sich die Verteilung von Einfluss in Bezug auf die Diskussion
über Sexualaufklärung?

Sarah Röser

Johanna Dietz

Ronja Jaroschik

1. Einleitung	49
2. Pierre Bourdieus Kapitaltheorie	50
3. Der Machtbegriff nach Bruno Latour	53
4. Schluss	56
5. Literaturverzeichnis	59

1. Einleitung

Am 22. Juni 2015 versammelten sich 4.603 Demonstrierende in Stuttgart, um ihren Frust über den neuen Bildungsplan auszudrücken. Mit Plakaten wie „Elternrecht wahren!“ oder auch „Stoppt die Sexualisierung der Kinder!“ (Internet 1) verdeutlichen besorgte Bürger*innen ihren Unmut. Dies rührt daher, dass der Bildungsplan für das Jahr 2015 wesentliche Themen in Schulen in Baden-Württemberg beinhalten soll, die vorher kaum im Unterricht diskutiert wurden: Die Sexualität und der Umgang mit sexueller Vielfalt. Birgit Kelle, Autorin und Vorsitzende des Vereins „Frau 2000 plus e.V.“ äußert Ihre Meinung diesbezüglich mit einer klaren Aufforderung an die Eltern: „Nachfragen, wenn ihnen etwas nicht gefällt, womit man ihre Kinder in Kitas und Schulen konfrontiert. Und ihr Recht auf Erziehung verteidigen. Denn dieses Recht haben zunächst die Eltern und erst in zweiter Linie Staat und Schule.“ (Internet 2). Kelle lehnt, wie auch andere Anhänger der Gegenbewegung, die erweiterte Einbindung von sexuellen Inhalten im Unterricht an Schulen ab.

Der Streit um den Bildungsplan zeigt, in Luhmanns Worten, demnach die Konkurrenz zweier Systeme. Auf der einen Seite steht die Schule als staatlicher Bildungsort, die die Aufklärung sexueller Vielfalt übernehmen könnte und somit die Funktion der Eltern ersetzen würde. Auf der anderen Seite stehen besorgte Eltern, die um ihren Machtverlust bangen und diese Angst durch Proteste oder verärgert in sozialen Netzwerken ausdrücken: „[...] Nehmt euer perverses Gedankengut von den Schulen und lasst meinem Kind die Kindheit! Meine Tochter soll ihre Erfahrungen selber machen!“ (Internet 3). Es wird ersichtlich, dass es in der Auseinandersetzung zwischen Familien und Schulen unter anderem auch darum geht, wie der Einfluss auf das Kind verteilt ist: Hat das Elternhaus oder doch die Schule größere Auswirkungen auf die sexuelle Bildung? Und ist Sexualaufklärung eine öffentliche oder eine private Aufgabe? Wie zeigen sich im Streit um den Bildungsplan bestehende und sich wandelnde Verteilungen von Einfluss? Anhand dieser Fragestellungen werden wir dieses Phänomen gesellschaftstheoretisch näher betrachten. Unsere Annahme ist hierbei, dass die Frage nach der Übernahme der Sexualerziehung auch immer eine Frage der Macht ist (vgl. Sielert 2015: 9) und dass die Angst um den Verlust jener Macht in Proteste wie die der Gegenbewegung münden kann. Die Analyse der Zusammenhänge zwischen Macht und Sexualaufklärung in Schule und Elternhaus ist aus diesem Grund ein möglicher Zugang zu den Hintergründen der Gegenbewegung. Dabei erklären wir zunächst die Theorie Pierre Bourdieus, die auf dem Kapitalbegriff beruht und gezielt Institutionen und deren Wert begreift. Diese wird im Anschluss kontrastiert mit der Theorie Bruno Latours. In „die Macht der Assoziationen“ (2006) spezialisiert er sich auf den Machtbegriff und fokussiert hierbei die Zusammensetzung der Gesellschaft. Dabei geht es vor allem um Netzwerke, in der besonders Nicht-Menschliche Elemente eine wesentliche Rolle spielen. Im Ausblick ergänzen wir unsere

Abhandlung durch die luhmann'sche Sicht auf Familie und Schule als ausdifferenzierte Systeme.

2. Pierre Bourdieus Kapitaltheorie

Pierre Bourdieu entwickelte seine Kapitaltheorie, weil er davon ausging, dass die ökonomische Behandlung des Kapitalbegriffs nicht ausreiche, um das gesellschaftliche Handeln erklären zu können (vgl. Bourdieu 1983: 183). In den Wirtschaftswissenschaften wird Kapital mit drei Eigenschaften verbunden: Warentausch, Eigennutz und Profitmaximierung. Für Bourdieu spielt allerdings nicht nur der unbewusste, übergreifende Sinn einer Handlung eine Rolle, sondern auch die individuelle Motivation zu handeln (vgl. Bourdieu 1983: 184). Um diese Handlungen zu erklären „[...] die zwar objektiv ökonomischen Charakter tragen, aber als solche im gesellschaftlichen Leben nicht erkannt werden und auch nicht erkennbar sind“ (Bourdieu 1983: 184), differenziert Bourdieu das Kapital in drei Arten aus: das ökonomische Kapital, das kulturelle Kapital und das soziale Kapital.

Für Bourdieu ist Kapital Macht: „[...] die verschiedenen Arten von Kapital (oder, was auf dasselbe herauskommt, die verschiedenen Arten von Macht) [...]“ (Bourdieu 1983:184). Die Größe der Macht hängt von der Menge und Zusammensetzung der verschiedenen Kapitalsorten ab. Durch die Übertragung von Kapital wird demnach immer auch Macht übertragen.

Das kulturelle Kapital ist erlerntes, erworbenes Wissen, also Bildung. Damit ist aber nicht ausschließlich das akademische Wissen definiert, das in schulischen Institutionen erlangt wird. Der Begriff umfasst auch alles in der Familie Erlernte, anders ausgedrückt, die bewusste und unbewusste Erziehung (vgl. Bourdieu 1983: 186). Am Beispiel der Ganztagschule zeigt sich jedoch, dass die Schule (bzw. die Lehrer*innen) die Rolle der Erziehenden in gewisser Weise übernehmen, und dies von den Eltern auch gefordert wird: „In der mütterlichen Bedeutungswahrnehmung scheinen also neben der Weitergabe eines „reinen“ formellen (Fach-)Wissens insbesondere Inhalte durchaus im Sinne von „kulturellem Kapital“ wichtig, und sie formulieren dies als Auftrag an die Ganztagschule.“ (Andersen 2011: 214). Hier wird demnach deutlich, dass das Elternhaus ihre Verpflichtung an die Schule abgibt, die Kinder zu erziehen und zu bilden. Außerdem kann kulturelles Kapital auch in einem anderen Zustand existieren, nämlich materiell übertragbar. Das sind Gegenstände wie Bücher oder Gemälde. Bourdieu nennt diese Form objektiviertes kulturelles Kapital. Es wird allerdings wertlos, wenn das inkorporierte Kulturkapital zur Verwendung dieser Gegenstände nicht vorhanden ist, wie zum Beispiel lesen zu können (vgl. Bourdieu 1983: 188f). Da in der Schule mit objektiviertem Kulturkapital gearbeitet wird, lernen die Kinder auch den Umgang mit diesem. Durch die vielen ausdifferenzierten Fächer, lernen die Kinder nicht nur das Lesen und Schreiben, sondern

beispielsweise auch geographische Karten, oder Musiknoten lesen zu können. Die Eltern können dagegen meist nicht mit einem derart breiten Angebot dienen.

Inkorporiertes Kulturkapital sind zum Beispiel die Sprache oder Gestik. Sie werden in der Familie größtenteils völlig unbewusst gelernt und verinnerlicht (vgl. Bourdieu 1983: 187). Als Voraussetzung, in der Schule kulturelles Kapital aufnehmen zu können, transmittiert die Familie als primäre Sozialisationsinstanz kulturelles Kapital auf die Kinder, und zwar von Geburt an. Dieser konstruktivistisch geprägte Ansatz schreibt der Familie eine bedeutende Rolle bei der Weitergabe kulturellen Kapitals zu. Durch die Investition von Zeit und kulturellem Kapital bilden sich die Fähigkeiten der Kinder erst heraus, sind also nicht gegeben (vgl. Bourdieu 1983: 186). Da die Schule in der frühesten Kindeserziehung keinen Einfluss hat, beeinflusst in dieser Zeit fast ausschließlich die Familie die Weitergabe von kulturellem Kapital, was gleichzeitig Voraussetzung für das gesellschaftliche Zusammenleben ist. Die Familie ist also verantwortlich für den Beginn der Übertragungs- und Akkumulationsprozesse (vgl. Bourdieu 1983: 188). Dabei geben die Eltern ihre eigenen Wertevorstellungen an die Kinder weiter, welche inkorporiert werden. Erst später fungiert die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz, wo sich Passungsverhältnisse mit dem Elternhaus auf tun können (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 13). Wenn man die Sexualaufklärung als etwas mit Werten belastetes ansieht, wird die Macht der Übertragung durch den neuen Bildungsplan an die Schule abgegeben.

Dies kann aber auch Folgen für das soziale Kapital haben. Das soziale Kapital sind die „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1983: 191). Es reproduziert sich, indem soziale Beziehungen gepflegt werden. Austauschakte oder anders ausgedrückt, Investitionsstrategien, erhalten und institutionalisieren die Beziehungen. Sie sind ein Zeichen der gegenseitigen Anerkennung (vgl. Bourdieu 1983: 192-193). Eine Gruppe definiert sich durch Grenzen, den Ausschluss Dritter und ist unsicher bei der Aufnahme neuer Mitglieder. Die Familie hat nicht die totale Macht zu bestimmen, welche Sozialkontakte von den Kindern eingegangen werden. Es können allerdings Institutionen zur Lenkung gewählt werden (vgl. Bourdieu 1983: 193). Wenn Kindern in der Schule, wie im neuen Bildungsplan vorgesehen, also Offenheit und Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt gelehrt wird, kann das die Bildung sozialer Kontakte beeinflussen. Und zwar insofern, dass Kinder zum Beispiel auch Homosexuelle bereitwillig in ihre Gruppe aufnehmen. Das versuchen Eltern zu verhindern, wenn es nicht ihren Wertevorstellungen entspricht: „Denn in den so entstehenden, unterschiedlichen Orten kulturellen Lernens gelten jeweils eigene, als legitim angesehene Wissensbestände mit entsprechend anderen Regeln und Zielsetzungen, die zueinander keineswegs synergetischen Eigenlogiken folgen.“ (Ecarius/Wahl 2009: 16). Anders als das kulturelle Kapital kann soziales Kapital delegiert werden.

Das Sozialkapital, also die gesamte Macht einer Gruppe, wird dabei auf ein Mitglied übertragen, das die Gruppe vertritt. In Familien ist das meistens eines der Elternteile. Sie versuchen Abweichungen, die dem gewünschten Eindruck der Gruppe schaden könnten, abzuwehren (vgl. Bourdieu 1983: 193). Wenn also die Aufklärung, wie sie im neuen Bildungsplan vorgesehen ist, nicht dem gewünschten Eindruck entspricht, versuchen sie das unter Umständen zu verhindern. Außerdem repräsentieren Kinder in gewisser Weise die ganze Familie in der Schule. Die Eltern haben keinen Einfluss darauf, welche Werte dort anerkannt und vertreten werden. So kann ein Konflikt entstehen, weil verschiedene Inhalte in den verschiedenen sozialen Gruppen als legitim erachtet werden (vgl. Ecarius/Wahl 2009: 17). Es im wird auch in dem Konflikt um den Bildungsplan immer wieder die Forderung seitens der Eltern laut, ein stärkeres Mitentscheidungsrecht haben zu wollen (vgl. Internet 4).

Die Schule verfügt außerdem über die Macht, institutionalisiertes Kulturkapital zu vergeben. Das geschieht in Form von Zeugnissen, Bildungsabschlüssen oder Titeln. Diese Machtübertragung verleiht den Schüler*innen institutionalisierte Macht, da sie allgemein in der Gesellschaft anerkannt wird (vgl. Bourdieu 1983: 190). In der modernen Gesellschaft „[...] tendiert das Unterrichtssystem dazu, der häuslichen Gruppe immer mehr das Monopol für die Übertragung von Macht und Privilegien zu entziehen“ (Bourdieu 1983: 198). Das heißt in Bezug auf den neuen Bildungsplan, dass Eltern fürchten, die von ihnen durchgeführte Aufklärung werde nicht gleichermaßen anerkannt wie die schulische. Die Schule entzieht der Familie ein bisher vermeintlich privates Thema. Dadurch verringert sich die Machtübertragung der Eltern und die der Schule erhöht sich. Es werden in dem Konflikt um den Bildungsplan zum

Beispiel immer wieder Argumente angeführt wie “Sexualität gehört ins Private“ (vgl. Internet 4)

Das ökonomische Kapital ist an den wirtschaftlichen Kapitalbegriff angelehnt. Es ist übertragbar und kann in Geld umgewandelt werden. Also werden nicht nur Geld, sondern auch andere Besitztümer dazu gezählt (vgl. Bourdieu 1983: 185). Mit dem ökonomischen Kapital kann man durch Transformationsarbeit beide anderen Kapitalarten erwerben. Um es in soziales Kapital umzuwandeln ist vor allem Zeit, Aufmerksamkeit, Sorge und Mühe aufzubringen (vgl. Bourdieu 1983: 196). Kulturelles Kapital durch ökonomisches zu erlangen benötigt ebenfalls Zeit, die wiederum auf dem Bildungsweg von dem ökonomischen Kapital der Familie abhängt (vgl. Bourdieu 1983: 197). Beide Kapitalsorten können außerdem in ökonomisches Kapital rücktransformiert werden. Zum Beispiel kann mit dem Erwerb eines schulischen Titels ein Berufsverhältnis eingegangen werden und somit Geld verdient. In Bezug auf den Bildungsplan ist das ökologische Kapital allerdings nicht sehr relevant.

In der Schule werden schließlich alle drei Kapitalarten addiert. Die Schüler*innen erhalten in Form

von Bildung und Titeln kulturelles Kapital. Außerdem eröffnet die Institution die Möglichkeit, ein Beziehungsnetz herauszubilden und zu erweitern. Und schließlich können diese Kapitalarten später in ökonomisches Kapital umgewandelt werden. Es wird also Macht übertragen. Die Familie als erste Übertragungsinstanz von Kapital verliert nach Bourdieu an Einfluss bei der Übertragung von Macht (vgl. Bourdieu 1983: 198).

3. Der Machtbegriff nach Bruno Latour

Bruno Latour dagegen wählt einen ganz anderen Ansatz: „Sich auf eine Energiereserve zu beziehen, sei sie nun „Kapital“ oder „Macht“, um das gehorsame Verhalten der Masse zu erklären, hat folglich keinen Sinn“ (Latour 2006: 209). Macht sei nichts, was sich besitzen, anhäufen und speichern lasse, wie der Kapitalbegriff suggeriert. Von dauerhaften Eigenschaften oder einem festen Eigentum kann Latour zufolge also nicht die Rede sein. Stattdessen entstehe Macht durch Assoziationen und müsse in der Praxis fortlaufend neu geschaffen werden (Vgl. Latour 2006: 195). Um bestehende und sich wandelnde Machtverhältnisse aus dieser Perspektive heraus zu beschreiben, entwickelt Latour das sogenannte „Übersetzungsmodell“ (Latour 2006: 199). Der Ausgangspunkt dieser Überlegung

ist die Idee, dass Macht nur im Handeln von Menschen bestehen kann. Ein gewisses Machtpotential lediglich zugeschrieben zu bekommen, also Macht zu haben, kann allein nicht zur realen Macht führen. Es braucht das konkrete Handeln, damit Macht verwirklicht wird, denn wenn Personen beispielsweise aufhören würden, Anordnungen zu befolgen oder eine Weltanschauung zu übernehmen, wäre Macht höchstens noch eine Illusion (Vgl. Latour 2006: 196ff). Macht wird also „hier und jetzt zusammengesetzt“ (Latour 2006: 195) wird, und zwar von den Personen, die ein bestimmtes Zeichen, eine Anordnung oder Aussage („Token“), annehmen, befolgen und weiterreichen. Diese werden so zu aktiven Handelnden, die das Token fortlaufend interpretieren und verändern. Jede Person dieser so entstehenden Kette verleiht der Anordnung auf diese Weise ihre Energie (Vgl. Latour 2006: 199). Betrachtet man Machtverhältnisse von Schule und Elternhaus also aus dieser Perspektive, genügt es nicht, diesen Elementen eine bestimmte „Fülle an Macht“ zuzuschreiben und Handlungen einfach als Folge dieses Machtkapitals zu sehen. Wenn die Schule vermehrt die Sexualbildung übernimmt, kann dies nicht aus einem bestimmten Machtpotential heraus erklärt werden. Vielmehr treten die täglichen Praktiken aller Personen der Kette in den Vordergrund. In die Schule zu gehen, am Unterricht teilzunehmen, Kinder in die Schule schicken, Elternabende besuchen – all das sind selbstverständlich wirkende Handlungen, die zur Existenz und Aufrechterhaltung der schulischen Lehre und deshalb auch zum Einfluss ihrer Inhalte beitragen. Macht wird so zur Wirkung anstatt zur Ursache des Handelns (Vgl. Latour 2006: 195).

Konsequenterweise kann der herkömmliche Strukturbegriff, wie ihn auch Bourdieu verwendet dieser Auffassung von Macht nicht gerecht werden. An die Stelle von Gruppen, Systemen oder Institutionen setzt Latour den Netzwerk-Begriff, der „es ermöglicht, die Grenzen etablierter Unterscheidungen zu überschreiten“ (Schulz-Schaeffer 2011: 187). Zentral ist hierbei zunächst, dass diese Netzwerke nicht nur aus menschlichen, sondern auch aus nichtmenschlichen Handelnden bestehen, die aktiv zur Aufrechterhaltung und Bekräftigung eines Tokens beitragen (Vgl. Latour 2006: 208) In der Schule lassen sich einige dieser sogenannten extrasomatischen Ressourcen beobachten, die über Bourdieus Definition des institutionalisierten kulturellen Kapitals hinausgeht. So schafft das Schulgebäude dem Schulleben einen geschützten Raum, der vom Elternhaus deutlich getrennt ist. Dass hier andere Regeln gelten und gegebenenfalls andere Ansichten vertreten werden als zu Hause, verliert so an Kuriosität. Die schulische Architektur bindet Schüler*innen an den Unterricht und an den Lehrkörper und erleichtert eine Identifikation mit der Schule. Die räumliche Gestaltung der Klassenräume verleiht der Lehrperson ein hohes Maß an Autorität, was die Einflussnahme auf die Schüler*innen

unterstützt. Auch Zertifikate, Zeugnisse und Lehrbücher besetzen aktive Rollen, wenn es darum geht, berufliche Möglichkeiten zu bieten und Bildung zu vermitteln. Als „objektivierte“, materielle Aktanten geben sie der Lehre eine gewisse Legitimität – dies gilt auch für die Bildung im Bereich der Sexualität. Es wird also deutlich, dass die Schule bei der Sexualaufklärung auf einflussreiche nichtmenschliche Akteure zurückgreift, die es im Elternhaus in dieser Form nicht gibt. Auch die Gegenbewegung zum Bildungsplan nutzt Nichtmenschen zur Bekräftigung ihrer Forderungen. Sichtbar wird dies in besonderer Weise bei der „Demo für alle“, bei der einheitliche Logos, Plakate und Farben den Demonstrierenden neben einer erhöhten Auffälligkeit Zusammenhalt und Identifikation bieten. Ohne nichtmenschliche Elemente wäre effektiver Unterricht und die Durchsetzung eines neuen Bildungsplans nicht denkbar, und auch die Gegenbewegung würde sich wohl kaum formieren können. Indem sie das Token verändern, unterstützen und weiterreichen, werden auch sie zu aktiven Elementen der Kette.

Kennzeichnend für den Netzwerkbegriff ist außerdem die Bedeutung der sogenannten Assoziationen, also der „netzwerkförmigen Verbindungslinien zwischen lokalen Akteurspunkten“ (Reckwitz 2008: 341). Er unterscheidet nicht starr zwischen Schule und Elternhaus als übergeordnete Orientierungspunkte, sondern beobachtet die Verbindungen, die Macht erzeugen (Vgl. Reckwitz 2008: 399ff): Assoziationen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen, innerhalb derer das Token durch die tägliche Praxis des Unterrichts übertragen wird, Verbindungen mit nichtmenschlichen Elementen, die Handlungen stabilisieren, oder Verbindungen zwischen Schule und Eltern, die die Rolle annehmen, die Schule als Autorität für ihre Kinder, aber unter Umständen

auch für sich selbst anzuerkennen. Macht ist nicht in den Elementen des Netzwerkes selbst, sondern in den Assoziationen, die diese eingehen, verortet; Sie entsteht durch das Weiterreichen des Tokens innerhalb dieser Verbindungen (Vgl. Latour 2006: 196). Ketten der Macht verlaufen folglich nicht hierarchisch, von oben nach unten, sondern in „lokalen Kontexten“ (Reckwitz 2008: 341) („Das Soziale flach halten“, LATOUR 2005: 287).

Folgt man Latours Argumentation weiter, wird schnell klar, dass „wir unsere Analyse nicht mit Aktanten mit festen Grenzen und festgelegten Interessen beginnen müssen“ (Latour in Reckwitz 2008: 198). Anstatt von geordneten Regeln und Systemen auszugehen und Veränderungen als Ausnahmen derselben zu betrachten, liegt das Augenmerk auf Wandel als „normaler“ Zustand (Vgl. Latour 2006: 203ff). Verändernde Prozesse, die die vermeintliche Ordnung umwälzen und neu definieren, treten in den Vordergrund. Das, was im Streit um den

Bildungsplan passiert, stellt nach Latour also keine Ausnahme von der Regel dar, sondern einen Teil dieser ständigen Umformungen und Neudefinierungen und aus diesem Grund auch das, was für die Erforschung der Gesellschaft und deren Ursprünge von Bedeutung ist (Vgl. Latour 2006: 204). Bedingt wird jener ständige Wandel durch Konflikte um die Frage nach der „Zusammensetzung der Gesellschaft“ (Latour 2006: 202): Menschen haben unterschiedliche Vorstellungen davon, was die Grundbausteine der Gesellschaft sind, welche Eigenschaften sie besitzen und wie sich die Beziehungen zwischen ihnen gestalten. (Strum/Latour 1986: 201). Es werden „Interessen und Ziele formuliert und verändert, Handlungsprogramme aufgestellt und modifiziert, Gegenprogramme einbezogen oder ausgeschaltet [...]“ (Schulz-Schaeffer 2011: 201). Wenn also Befürworter des Bildungsplans das Bildungssystem, den Staat oder die Öffentlichkeit als das auffassen, „was die Gesellschaft zusammenhält“, kommen sie zu einer anderen Definition von Gesellschaft als jene, die die Familie oder das Private als Kernpunkte der Gesellschaft ansehen, so auch zu einer unterschiedlichen Antwort auf die Frage, wo Sexualbildung stattfinden soll. Zudem resultieren diese Definitionen in unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Rollen die verschiedenen Einheiten einnehmen, wo ihre Grenzen liegen und wie ihre Beziehung zu anderen Einheiten aussehen (Vgl. Strum/Latour 1986: 173ff). Beispielsweise könnte die Schule ohne eine kooperative Beziehung mit den Eltern nicht existieren, da es auf deren Vertrauen angewiesen ist. Dies beinhaltet allerdings auch eine gewisse Distanz: Es wird dem Schulsystem zugetraut, einen Teil der Bildung zu übernehmen – ohne ständige Kontrolle durch die Eltern. Im Streit um den Bildungsplan kommt es nun zu einer Auseinandersetzung darüber, wo die Grenzen dieser Bildungsbefugnis liegen und wie weit die schulische Bildung reichen darf. Während Sexualbildung für die einen absolute Privatsache ist, ist sie für andere eine öffentliche, politische Aufgabe (Schank 2015: 81). Hier prallen also unterschiedliche Rollendefinitionen aufeinander, die die Beziehung zwischen Schule

und Elternhaus in Frage stellen; die Debatte stellt diese als eine asymmetrische, konkurrierende Beziehung dar anstatt als eine auf Austausch beruhende Kooperation. Die Frage nach der Neudefinierung von Einheiten, Rollen und Beziehungen ist nämlich immer auch eine Frage der Macht, da Macht dem Übersetzungsmodell nach die „Folge einer intensiven Aktivität von Rolleneinbindung, Überzeugung und Einschreibung“ (Latour 2006: 205f) ist. Der Streit um sexuelle Bildungsinhalte wird zum „Machtspiel von Interessengruppen“ (Sielert 2015: 7) und zu einem Kampf gegen einen vermeintlichen Bedeutungsschwund, der sich in der Petition und den Demonstrationen der Bildungsplangegner*innen widerspiegelt. Die Sorge mancher Eltern um Machtverlust resultiert an vielen Stellen in Hetze und Angstrhetorik. Die Mächtigen sind dann schließlich diejenigen, „praktisch definieren oder redefinieren, was alle zusammen hält“

(Latour 2006: 205f). Inwieweit diese Neudefinierungen sich also in den tatsächlichen Verhältnissen widerspiegelt, hängt darüber hinaus damit zusammen, wie viele Personen (und Artefakte) in die eigene Definition von Gesellschaft miteingebunden werden. (Latour 2006: 206).

Insgesamt lässt sich bei Latour ein deutlicher Gegensatz zu Bourdieus Theorie feststellen, gleichzeitig erlaubt seine Auffassung von Macht erlaubt zahlreiche Bezüge zur Bildungsplandebatte. Die Proteste, Kundgebungen und Demonstrationen gehören aus Latours Sicht zu den Erscheinungen, die für die Soziologie von größter Bedeutung sind:

„Die vor uns liegende Aufgabe ist eher, die Schreie und die Wut der Gesamtheit alle Gruppen, die mit der Genealogie ihrer Positionen unzufrieden sind, zu verwenden, denn jede der heftigen Debatten (...) entscheidet jetzt, direkt vor unseren Augen über die Zusammensetzung der Gesellschaft.“ (Latour 2006: 202).

4. Schluss

Zusammenfassend wird die Tatsache ersichtlich, dass Bourdieu und Latour differente Auffassungen haben in Bezug auf gesellschaftliche Prozesse. Sie begreifen den Machtbegriff völlig unterschiedlich, was im Streit um den Bildungsplan erkennbar wird. Nach Bourdieu gewinnt jene Institution an Macht, die diverse Kapitalsorten ansammelt und sinnvoll sowohl umwandeln als auch übertragen kann. Eltern übertragen die Verantwortung, kulturelles Kapital zu vermitteln, an Bildungseinrichtungen, wie die Kita, den Kindergarten und die Schulen. Die Aufgabe der Ganztagschule ist beispielsweise unter anderem die Weitergabe normativer Werte: „Es wird als Auftrag der Ganztagschule verstanden, Kindern einen sozialen und rücksichtsvollen Umgang miteinander zu vermitteln sowie die Herstellung von Gemeinschaft der Kinder untereinander zu fördern.“ (Andersen 2011: 214). Bildungseinrichtungen dienen also der Funktion der Erziehenden und Bildenden. So verwundert es nicht, dass sich ausdifferenzierte Systeme, wie Familie und Schule, mit der Einführung des neuen Bildungsplans kontrovers auseinandersetzen. Grenzen bei

der Anwendbarkeit von Bourdieus Theorie ergeben sich, wenn man davon ausgeht, die Eltern würden wollen, dass ihre Kinder möglichst viel Kapital und damit Macht erhalten. Demnach müssten sie einer umfassenden Sexualaufklärung zustimmen. Die Schule würde nämlich mehr Kapital auf die Kinder übertragen.

Latour hingegen betrachtet die Gesellschaft nicht in abgeschlossenen Systemen, sondern als Netzwerk von Menschen und Nicht-Menschen, die durch Assoziationen miteinander verbunden sind. Latours Übersetzungsmodell sowie sein Konzept der performativen Gesellschaft bieten eine neue, innovative Blickweise auf die Bildungsplandebatte. Diese vermeidet einfache Erklärungsversuche, die sich auf den Verweis auf übergeordnete Strukturen beschränken, und öffnet die Analyse auch für nichtmenschliche Akteure. Machtverhältnisse in Schule und Elternhaus werden so auf konkrete Weise nachvollziehbar. Jedoch hat diese Perspektive durchaus auch Lücken. So werden stabilisierende Strukturen, die nicht auf materielle Elemente beschränken lassen, nicht beachtet (Vgl. Reckwitz 2008: 343). Gerade wenn es um Institutionen wie Schule und Familie geht, lässt sich die Bedeutung immaterieller Ordnungen nicht leugnen (Vgl. Reckwitz 2008: 343).

Luhmann beschäftigt sich gesellschaftstheoretisch mit der Existenz und Wirkung von Teilsystemen. Als solches System kann auch die Erziehung begriffen werden (vgl. Luhmann: 51). Wird in diesem System nun etwas verändert, wie die Einführung sexueller Aufklärung im Unterricht, kann sich dies auf andere Systeme übertragen. Diese erzeugte Resonanz (vgl. Luhmann: 49) wirkt sich somit auf das System Familie aus, wie die Gegenbewegung des Bildungsplans veranschaulicht. In diesem Fall sind Teilsysteme wie Erziehung, Familie und Schule deshalb „als konträr strukturierte soziale Räume zu fassen, die in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander positioniert sind.“ (Andersen 2011: 211).

Dennoch stellt sich die Frage, ob es ausreicht, das Augenmerk bezüglich der Sexualaufklärung auf die Systeme Familie und Schule zu beschränken. Zwar lassen sich nach Bourdieu und Latour bestimmte Phänomene und Inhalte erklären, jedoch fehlt hierbei die Betrachtung möglicher Ausnahmen, die im Streit um den Bildungsplan nicht mit einbezogen wurden. Denn das Individuum kann sich aus eigenem Interessen schnell und anonym über das Internet „selbst“ aufklären lassen. Zum Beispiel bieten diverse Internetforen Möglichkeit zum Austausch, sodass es „die Selbstakzeptanz von bestimmten sexuellen Begehrensformen fördern und Isolierungsgefühlen entgegenwirken“ kann (Eichenberg/Malberg 2012: 180). So dient das Internet als weitere Instanz, die die Sexualaufklärung zumindest unterstützen oder erweitern kann. Ebenso kann sich eine Person von bestimmten Onlineberatungen helfen lassen, wenn es um sexuelle Themen oder Bedürfnisse geht (vgl. Eichenberg/Malberg 2012: 182). Die Entscheidung darüber, ob der Einbezug neutraler

aber auch fachkundiger Personen nötig ist, kann jeder Mensch zudem selbst treffen. Die Frage ist nur, ob man diese Entscheidung jeder

oder jedem Menschen selbst überlassen möchte, oder ob es doch sinnvoll ist, dass die Schule die Aufgabe der Sexualaufklärung übernimmt. Somit würden Kinder „automatisch“ mit dieser Thematik konfrontiert werden.

Alles in allem lässt sich sagen, dass Bourdieu und Latour höchst unterschiedliche theoretische Ansätze bieten, den Streit um den Bildungsplan zu beschreiben. Eine Gegenüberstellung beider Konzepte verhilft zu einem umfassenderen Verständnis der dort stattfindenden Machtverschiebungen und eröffnet neue Perspektiven.

5. Literaturverzeichnis

- Andersen, Sabine; Richter, Martina; Otto, Hans-Uwe (2011): Familien als Akteure der Ganztagschule: S.206-219.
- Bourdieu, Pierre (1996): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Protest. Systemtheorie und soziale Bewegung: 46-63.
- Eichenberg, Christiane; Malberg, Demetris (2012): Sexualität und Internet: S.177-190.
- Holtappels, Heinz Günter (2011): Ganztagschule. In: H. Reinders et al. (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung: S.114-123.
- Latour, Bruno (2006): Die Macht der Assoziationen. In: Andrea Bellinger/ David K. Krieger (Hg.) ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie: 195-212.
- Latour, Bruno (2010 [2005]): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie: 287–298.
- Reckwitz, Andreas (2008): Bruno Latour, Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Latours Plädoyer für eine poststrukturalistische Heuristik des Sozialen. In: Soziologische Revue 31, S. 337–343.
- Schank, Michael (2015): Die Praxis und Notwendigkeit der Vernetzung in der sexuellen Bildung. In: Sozialmagazin 40 (2), S. 80–90.
- Schulz-Schaeffer, Ingo (2011): Akteur-Netzwerk-Theorie. Zur Ko-Konstitution von Gesellschaft, Natur und Technik. In: Johannes Weyer (Hrsg.), Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung: S277-300
- Sielert, Uwe (2015): Vom Repressionsdiskurs zur sexuellen Bildung. In: Sozialmagazin 40 (2), S. 6–16.
- Strum, Shirley; Latour, Bruno (1986): Human social origins: Oh please, tell us another story. In: Journal of Biological and Social Structure 9 (2), S. 169–187.

Internetquellen:

- Internet 1: <https://demofueralle.wordpress.com/2015/06/21/4-603-demonstranten-auf-der-demo-fur-alle-in-stuttgart-hier-gibts-erste-eindrucke-2/> (31.07.2015).
- Internet 2: http://www.allgemeine-zeitung.de/lokales/alzey/alzey/birgit-kelle-referiert-in-alzey-zum-thema-erziehung-ist-elternrecht_14552240.htm (08.09.2014).
- Internet 3: <https://www.facebook.com/gruenelandtagbw/posts/773597362702212> (19.10.2014).
- Internet 4: https://www.wiso-net.de/document/NKR__8208911 (02.08.15).

Rund um den Bildungsplan 2015 in Baden-Württemberg hat sich eine Gegenbewegung organisiert, die unterschiedliche Ängste wie etwa die vor einer Sexualisierung der Jugend oder vor ‚der Gender-Ideologie‘ umtreibt.

Wie beeinflussen sich der Bildungsplan und die Modernisierung gegenseitig und welche Rolle spielt dabei die Angst?

Pauline Kommer Jennifer Kuhlberg

1. Einleitung	61
2. Entstehung der Bildungsreform als Reaktion auf die Individualisierung	62
2.1 Die Modernisierung der Gesellschaft	62
2.2 Die Individualisierung der Gesellschaft	63
2.3 Die institutionalisierte Individualisierung	64
3. Implementierter Bildungsplan als Versuch der Standardisierung?	64
4. Die Rolle der Angst	66
5. Schlussbemerkung	67
6. Literaturverzeichnis	69

1. Einleitung

In der heutigen Zeit schreitet die Modernisierung und im gleichen Zuge die Individualisierung immer weiter voran. Viele Möglichkeiten tun sich für die Gesellschaft auf und Ziel scheint es, so viele wie möglich davon wahrzunehmen. Die traditionellen Werte werden nach und nach immer mehr durch neue Werte und Vorstellungen ergänzt, die nicht immer auf Zuspruch stoßen. Auf der einen Seite stehen diejenigen, die sich vehement für das Beibehalten alter Traditionen einsetzen und den Wandel nicht verstehen und schon gar nicht akzeptieren wollen, auf der anderen Seite stehen diejenigen, die längst verstanden haben, dass der Prozess in vollem Gange und kaum aufzuhalten ist und dass es an der Zeit ist sich diesem zu stellen und ihm mit Offenheit, Toleranz und vor allem Akzeptanz entgegen zu treten. Am deutlichsten zeigen sich diese gegeneinander stehenden Fronten am Beispiel der Diskussion um die neue Bildungsreform.

Das Sozialministerium in Baden-Württemberg möchte mit gutem Beispiel vorangehen und „Für Akzeptanz und gleiche Rechte“ eintreten. Eine Zielvereinbarung mit dem Netzwerk LSBTTIQ hat sich zur Aufgabe gemacht, dass die Ablehnung und Diskriminierung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transsexuellen, transgender, intersexuellen und queeren (LSBTTIQ) Menschen ganz bewusst bekämpft werden muss, um Vorurteile abzubauen und Akzeptanz zu schaffen (vgl. Internet 2a). Hierfür soll dieses Thema auch Einzug in den Schulunterricht erhalten und Teil des Bildungsplans werden. Dieses Vorhaben stößt zum einen auf Zustimmung, aber es gibt auch GegnerInnen, welche die alten Traditionen nicht loslassen wollen. Inwiefern steht das Umsetzen der Inhalte von sexueller Diversität in den Bildungsplan mit der Modernisierung im Zusammenhang und beeinflusst diese im gleichen Zug? Und welche Rolle spielt dabei die Angst? Diese Aspekte sollen im Folgenden beleuchtet werden, indem zunächst mithilfe der Modernisierungs- und Individualisierungstheorie von Ulrich Beck erläutert wird, wie die Modernisierung die Grundlage für diesen Fortschritt geliefert hat. Im Weiteren betrachten wir anhand der Theorien von George Ritzer und Ulrich Beck wie sich Standardisierung und Individualisierung in der heutigen Zeit gegenüberstehen und welchem von beiden die Implementierung des Bildungsplans zuzuordnen ist. Abschließend betrachten wir im Bezug auf die Theorie von Niklas Luhmann die Rolle der Angst der GegnerInnen und runden die Hausarbeit mit einem Fazit ab.

2. Entstehung der Bildungsreform als Reaktion auf die Individualisierung

2.1 Die Modernisierung der Gesellschaft

Die Individualisierung der Gesellschaft beruht in der Theorie von Ulrich Beck auf der Modernisierung der Gesellschaft. Er unterscheidet zwischen zwei Arten der Moderne: Erste und Zweite (Beck et al. 2001: 17). Nach seiner Theorie wurde in der Ersten Moderne unter Gesellschaft die Nationalstaatsgesellschaft verstanden. Das Individuum hat seinen Lebenslauf zwar selbst geplant, aber nach vorgegebenen Mustern (Beck et al. 2001: 42f.). Es war zum Beispiel fast unmöglich die Karriere selbst zu wählen, wenn man in eine bestimmte Klasse hineingeboren war und den Beruf oft geerbt hat. Außerdem war die traditionelle Familienform das Vater-Mutter-Kind-Modell, wodurch fast unmöglich war eine nicht-heterogene Lebensform zu wählen. Die Überschreitung der vorgegebenen Grenzen wurde als abweichendes Verhalten verstanden, welches in der Zeit fatale Folgen haben konnte (Beck et al. 2001: 42f.).

Der Übergang von Erster zur Zweiten Moderne wird in der Theorie von Beck mit der Pluralisierung der Grenzen gekennzeichnet. Ulrich Beck stellt die Zweite Moderne allerdings nicht mit der Postmoderne gleich, da sie nur eine Version der Zweiten Moderne sei. Wichtiger ist bei der Analyse der Zweiten Moderne die „Reflexive Modernisierung“ (Beck et al. 2001: 11) zu betrachten. In der Postmoderne findet zwar eine Vervielfältigung der Subjektgrenzen statt, diese wird in der Gesellschaft aber nicht anerkannt. Außerdem wird nach der Theorie von Beck beim Übergang von Erster zu Zweiter Moderne die Gesellschaft „re-strukturiert“, nicht - wie in der Postmoderne - „de-strukturiert“ (Beck et al. 2001: 13f.). Bei der reflexiven Moderne bekommen diese Grenzen weitere Anerkennung und werden auch von verschiedenen Institutionen berücksichtigt (Beck et al. 2001: 43). Mit dieser Anerkennung entstehen neue Entscheidungsprobleme für die Institutionen, weil diese sich entweder nach den neuen Grenzen umformen sollen oder veralten. Dieses Entscheidungsproblem stand auch dem neuen Bildungsplan gegenüber, da die neuen Subjektgrenzen, in diesem Falle verschiedene Arten von sexuellen Lebensformen, in der Gesellschaft viel Anerkennung bekommen haben. Das Bildungssystem hat die Entscheidung getroffen sich nach den neuen Subjektgrenzen umzuformen. Diese Subjektgrenzen sind mithilfe des Individualisierungsprozesses entstanden. Die Zweite Moderne hängt also stark mit der Individualisierung der Gesellschaft zusammen, da die Individuen ihre Subjektgrenzen selbst herstellen müssen und selbst die Entscheidungen über ihr Leben treffen sollen. Dies wird im Folgenden näher analysiert.

2.2 Die Individualisierung der Gesellschaft

„Modernisierung führt [...] zu einer dreifachen „Individualisierung“ [...]“ (Beck 1986: 206). Zuerst werden die alten Sozialformen aufgelöst. Dadurch entsteht ein „Verlust von traditionellen Sicherheiten“ (Beck 1986: 206), weil die alten Normen und das Handlungswissen noch restrukturiert werden müssen. Danach findet die Restrukturierung der Gesellschaft, also die Wiedervereinigung statt (Beck 1986: 206). Am Beispiel der LSBTTIQ-Gruppen ist schon die erste Phase zu erkennen. Die alten Traditionen der Sexualität sind aufgelöst und auch gesellschaftlich anerkannt worden. Jetzt wird an der Restrukturierung der Sozialformen im Bildungsplan gearbeitet, das heißt, dass sich der Prozess gerade in der zweiten Phase befindet. Die dritte Phase ist noch nicht erreicht worden, weil die Gesellschaft durch die heftigen Gegenbewegungen noch nicht wieder gebunden ist.

Die Familienstrukturen haben sich auch schon früher in der Gesellschaft verändert und veränderten sich durch die zunehmende Modernisierung immer weiter (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 13f.). Die Familienmoral und die Geschlechterschicksale sind mit der Industriegesellschaft aufgehoben worden (Beck 1986: 179). Zum Beispiel ist die Zahl der Eheschließungen in Deutschland bereits in den achtziger Jahren gesunken und die Scheidungsquote gestiegen (Beck 1986: 163). Die Modernisierung trägt also dazu bei, dass die Familienarten und Lebensformen mannigfaltiger werden - von altmodischen Vater-Mutter-Kind-Familien über Einelternfamilien zu LSBTTIQ-Familien. Dadurch wird die Art der Familie nicht verdrängt, sondern es findet eine Pluralisierung der Arten statt. Die DemonstrantInnen gegen den neuen Bildungsplan sehen diese Entwicklung der Familienarten als eine Gefährdung der alten, traditionellen Familienform, wogegen man unbedingt kämpfen muss (Beck 1986: 195). Diese Entwicklung wird als eine Gefährdung angesehen, weil durch die Individualisierung vieles unsicher wird und es in der Gesellschaft keine festen Regeln mehr gibt, an denen man sich orientieren kann (Beck 1986: 180). Man ist gezwungen über sich selbst nachzudenken und sich für seinen eigenen Lebenslauf bewusst zu entscheiden (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 15). Die Lebensläufe werden also „selbstreflexiv“ (Beck 1986: 216). Deswegen kann gezweifelt werden, ob es gerecht ist, dass die Eltern ihren Kindern das Wissen über sexuelle Vielfalt verwehren möchten und die Entscheidung über die Biographie ihrer Kinder selbst treffen. Die selbstreflexive Biographie des einzelnen Individuums hängt also nicht nur von diesem selbst ab, sondern z.B. von Eltern und Institutionen wie das Schulsystem. Individualisierung kann persönlich gestaltet werden, aber ist trotzdem noch an institutionelle Vorgaben gebunden (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 21). Die institutionalisierte Individualisierung wird im Folgenden dargestellt.

2.3 Die institutionalisierte Individualisierung

In der Ersten Moderne war der Lebenslauf des Individuums von der Klasse, der es angehörte, abhängig. In der Zweiten Moderne gab es „institutionelle Lebenslaufmuster“ (Beck 1986: 211f.). Das ganze Leben ist mit verschiedenen Institutionen verbunden, wie mit dem Schulsystem, dem Arbeitsmarkt oder dem Politiksystem, welches das Erwachsenen- und Rentenalter bestimmt. Daraus folgt, dass die Biographie des einzelnen Individuums stark von den Institutionen abhängt (Beck 1986: 211f.). Die Karriere hängt beispielsweise stark von der Bildung ab, die man hat. Daher kann man schon sagen, dass die Lehre über sexuelle Vielfalt in der Schule einen Einfluss auf die SchülerInnen hat, da es Einfluss auf deren Biographie nimmt.

Andererseits ist das Bildungssystem nicht das einzige System, das einen institutionellen Einfluss auf die sexuelle Orientierung und damit auch auf die Individualisierung der SchülerInnen hat. Nach der Theorie von Ulrich Beck haben auch die Massenmedien einen Einfluss darauf, da dadurch eine Mannigfaltigkeit von Lebensstilen und Meinungen verbreitet wird (Beck 1986: 212). Diese Pluralisierung der Lebensformen findet also ständig statt, weswegen es für die Institutionen schwierig ist sich immer dementsprechend anzupassen. Dadurch wird auch die Kluft „zwischen institutionell entworfener und gesellschaftlich geltender „Normalität““ (Beck 1986: 215) immer größer (Beck 1986: 215f.). Einerseits sind die LSBTTIQ-Gruppen unzufrieden, dass in der Schule die sexuelle Vielfalt noch nicht berücksichtigt wird, andererseits führt diese Veränderung im Bildungsplan zu neuen Widerständen von den GegnerInnen des LSBTTIQ-Lebensstils. Deswegen kann man sich fragen, ob der Bildungsplan eine Lösung dafür ist diese Kluft zu schließen, da es noch keine einheitliche gesellschaftliche Normalität gibt. Der neue Bildungsplan versucht die Individualisierung der Gesellschaft zu berücksichtigen, versucht aber möglicherweise auch neue Werte zum Standard zu machen. Dieser Aspekt wird im Weiteren beleuchtet.

3. Implementierter Bildungsplan als Versuch der Standardisierung?

George Ritzer beschreibt in seiner These der McDonaldisierung der Gesellschaft wie Prinzipien der Standardisierung immer weiter Einzug in sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens erhalten. Das Schnellrestaurant McDonalds gilt hier als Paradebeispiel dafür wie sämtliche Vorgänge bis ins kleinste Detail kalkuliert, vorhersehbar und frei von unerwarteten Zwischenfällen geplant werden (vgl. Brüsemeister 2000: 275). Somit unterliegt alles einer gewissen Kontrolle, die so gut wie keinen Spielraum für Überraschungen lässt. Aus dem Erfolg und der rasanten Ausbreitung von McDonalds und anderer Franchise Unternehmen, die nach dem gleichen Prinzip funktionieren, lässt sich ableiten, „dass viele Menschen lieber in einer Welt ohne Überraschungen

leben“ (Ritzer 2006: 33). Ist das vielleicht der Grund dafür, dass mit dem Aktionsplan in Baden-Württemberg versucht wird die bislang als individuelle Lebensformen anerkannten homosexuellen, bisexuellen, transsexuellen, intersexuellen und transgender Menschen als Tradition zu integrieren? Man kann heterosexuell sein oder zu den LSBTTIQ gehören. Das Repertoire ist hiermit ausgeschöpft und kalkulierbar. Nicht nur auf Bildungsebene wird dieser Prozess in Gang gesetzt, sondern auch verstärkt in „Kommunen, Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Arbeitgeber-, Sport- und Kulturverbänden“ kommuniziert (vgl. Internet 2b: 21).

Sexuelle Diversität hat es vermutlich schon immer gegeben, wurde lange Zeit aber als Abweichung von der Norm, als Abweichung von der Tradition, angesehen und daher eher verschwiegen oder nicht ganz so offen ausgelebt. Doch auch diese Menschen haben ein Recht darauf sich in einer modernisierten Welt, in der der Individualismus groß geschrieben wird, nicht länger verstecken zu müssen und so akzeptiert zu werden wie sie sind. Befürworter des Aktionsplans „Für Akzeptanz und gleiche Rechte Baden-Württemberg“ wünschen sich, dass so auch die LSBTTIQ-Menschen quasi als Variation der Institution Ehe und Partnerschaft gesehen werden – und zwar auf der gleichen Ebene wie deren Ausprägung in heterosexueller Form. Am 29.06.2015 entschied das oberste US-Gericht, dass die LSBTTIQ in den USA gleichgestellt und berechtigt sind miteinander eine Ehe einzugehen (vgl. Internet 3) und somit ist dies vor allem ein globales Thema und hat national Wellen geschlagen. Ähnlich wie bei der Eröffnung einer McDonalds-Filiale in einem europäischen Land könnte man sagen: „Es ist ein Stück Amerika“ (Ritzer 2006: 22) - und so wie alles, was aus Amerika gutgeheißt wird, ist es auch hier herzlich willkommen (vgl. Ritzer 2006: 22). Durch die Implementierung in den Bildungsplan an Schulen käme diesem Thema eine allgegenwärtige Bedeutung zu, die immer wieder in das Bewusstsein der Menschen dringt, da sie so dazu gezwungen sind sich damit auseinanderzusetzen – sei es von Kindesbeinen an aus Sicht der SchülerInnen oder sei es als Elternteil, der sich den Fragen der Kinder stellen muss.

So wie das gelbe M auf der ganzen Welt bekannt ist, immer wieder in Film und Fernseh ins Gedächtnis gerufen und eindeutig mit McDonalds assoziiert wird (vgl. Ritzer 2006: 21), so haben die LSBTTIQ-Menschen die Farben des Regenbogens zum Symbol ihrer Kultur gemacht. Aber ist die Bewegung der LSBTTIQ mit einer McDonaldisierung bzw. Standardisierung gleichzusetzen? Trotz der Parallelen, dass die Lebensformen der LSBTTIQ fest in den Bildungsplan integriert und auf allen Ebenen kommuniziert werden und zur Alltäglichkeit gemacht werden sollen, ist es vielleicht nicht doch viel mehr eine Kritik an der „mcdonaldisierten“ Gesellschaft? Wer sich selbst in dieser gefangen sieht und seinen Platz nicht zu finden vermag und die Zukunft als etwas sieht, das „eine Polarnacht mit eisiger Dunkelheit“ mit sich bringt (vgl. Ritzer 2006: 313), setzt

womöglich große Hoffnung in die bunten, freudigen Farben des Regenbogens und seine Vielfalt, die er mit sich bringt. Vielleicht ist es gerade der Weg zur Ent-standardisierung – weg vom Standard der heterosexuellen Ehe hin zu Überraschungen und einer Welt voller Alternativen und Wahlmöglichkeiten, die nicht zwingend vorhersehbar sind. Dies ist in einer „mcdonaldisierten“ Gesellschaft quasi undenkbar und vor allem nicht gewollt (vgl. Ritzer 2006: 311). Rührt daher die Angst der GegnerInnen des Aktionsplans? Möglicherweise sind sie schon zu sehr „mcdonaldisiert“ und wollen nur in festen, stupiden, vorgegebenen Schemata leben und denken, da diese ihnen die Zeit ersparen sich über mögliche Alternativen Gedanken zu machen und sich mit deren Umgang auseinanderzusetzen.

Möglicherweise standen sich die Gegensätze von Standardisierung und Individualisierung nie so stark gegenüber wie in der heutigen Zeit. Auf der einen Seite ist das Individuum und seine Freiheit zu entscheiden unbedingt gewollt, auf der anderen Seite bringt es viele Ängste mit sich und man entscheidet sich für das, was dem entgegensteht: nämlich Kontrolle und Vorhersagbarkeit (vgl. Brüsemeister 2000: 288). Der Mensch ist letztlich ein Gewohnheitstier und empfindet Veränderungen als Bedrohung, weil das Ungewisse nicht sagen kann, wohin es steuert. Dass es sexuelle Diversität in Form der LSBTTIQ-Menschen gibt, ist jedoch Tatsache und die Hürde, dies auch zu kommunizieren und dazu zu stehen, ist genommen. Dies bedeutet nicht, dass aufgrund der Aufklärung im Rahmen des Bildungsplans sich nun mehr Kinder in diese Richtung entwickeln und es zum Standard wird, sondern dass sie lernen damit umzugehen und ihre Ängste davor abzubauen, wenn sie auf diese Menschen treffen oder entdecken, dass sie selbst zu ihnen gehören.

4. Die Rolle der Angst

Die heftigen Gegenbewegungen mancher Eltern, aber auch einiger LehrerInnen und anderen Kritikern entstehen teilweise aus Angst vor der Individualisierung. Die GegnerInnen des Bildungsplans sind gegen die Diskriminierung der LSBTTIQ-Gruppen, wollen aber eine Überarbeitung des Bildungsplans, da er aus ihrer Sicht pädagogische Propaganda der sexuellen Vielfalt und verschiedener Sexualpraktiken, die die LSBTTIQ-Gruppen als normal ansehen, fordert (vgl. Internet 1). Die GegnerInnen haben Angst vor der neuen Normalität, die in der Zweiten Moderne entstanden ist. Diese Normalität wird als eine Gefährdung der Familie und Kinder angesehen. „Von der Pornographie über legalisierte Schwangerschaftsunterbrechungen bis zum Feminismus wird alles für die ‚Krise der Familie‘ verantwortlich gemacht und entsprechende Gegenmaßnahmen gefordert“ (Beck 1986: 197) Diese Gegenmaßnahme, die von den GegnerInnen der neuen Bildungsreform gefordert wird, ist eine Überarbeitung des Bildungsplans, wobei die sexuelle Vielfalt als ein Leitprinzip gelöscht werden soll, um eine Überbetonung der LSBTTIQ-

Gruppen zu verhindern. Nach der Theorie von Ulrich Beck werden beim Kampf gegen die Modernisierung „[d]ie historische Entwicklung und gesellschaftliche Zusammenhänge, aus denen die Konflikte entstehen [...]“ völlig außer Acht gelassen und vergessen, dass die Modernisierung nicht gegenläufig sein kann (Beck 1986: 197f.).

Die GegnerInnen sind also nach der Theorie Luhmanns unzufrieden mit der Kommunikation über die sexuelle Vielfalt und organisieren deswegen Proteste und Petitionen, um ihre Enttäuschung zu äußern (Luhmann 1996: 61f.). Dadurch entsteht die „Kommunikation von Angst“ (Luhmann 1996: 62). Im Falle der Bildungsreform handelt es sich um eine „stellvertretende Angst“ (Luhmann 1996: 62). Die Eltern haben Angst vor der sexuellen Orientierung ihrer Kinder, da sie diese in ihrer Verantwortung sehen. Da man den GegnerInnen ihre Angst nicht absprechen oder in Frage stellen kann, da sie eine individuelle und subjektive Emotion darstellt, kann sie nicht von den Systemen kontrolliert oder gar aufgelöst werden. Sie ist also ein Störfaktor für die Systeme, in diesem Falle für das Bildungs- und Politiksystem, die den neuen Bildungsplan entwickeln (Luhmann 1988: 238ff.). Dadurch wird wiederum auch der Modernisierungsprozess verlangsamt.

5. Schlussbemerkung

Die Modernisierung schreitet unaufhaltsam voran. Einen Weg zurück gibt es nicht, auch wenn viele Menschen versuchen die Vergangenheit zu idealisieren und sich diese zurück wünschen. Die sexuelle Vielfalt ist durchaus ein heikles Thema in der Gesellschaft und wird vielfach diskutiert, wobei sie kein neues Phänomen darstellt. Es war schon immer da, doch wurde es nicht offen angesprochen oder ausgelebt. Die LSBTTIQ-Menschen haben ihre Chance in der zunehmenden Akzeptanz der Individualisierung erkannt und stehen in der Öffentlichkeit zu dem was sie sind und ausmacht. Zu Recht fordern sie Gleichberechtigung, Toleranz und Akzeptanz – denn jeder Mensch hat seine Würde verdient unabhängig von Alter, Geschlecht, Rasse, Herkunft, etc. So steht es im Gesetz geschrieben und so fordern sie es ein, wobei vor allem der Aspekt des Geschlechts in seiner Definition erweitert werden muss, indem die Tatsache, dass es LSBTTIQ-Menschen gibt, anerkannt werden soll. Die Durchsetzung dieser Forderungen und die Implementierung solcher Inhalte in den Bildungsplan und Umsetzung auf allen anderen Ebenen im Gesellschaftssystem wurden von der Modernisierung in Gang gesetzt und kurbeln diese gleichermaßen weiter an. Diesen Prozess sollten auch die Institutionen, in diesem Falle vor allem das Bildungssystem, berücksichtigen, um sich der Modernisierung anzupassen.

Die Umsetzung des Aktionsplanes ist ein weiterer Schritt Richtung Modernisierung mit paradoxer Wirkung: Er soll zum Abbau von Ängsten beitragen und ruft gleichermaßen welche hervor. In einer Welt, die sich so schnell und unaufhaltsam verändert, kommen viele Ängste auf und das einzige,

dass manchen Menschen Halt und Sicherheit gibt, sind die guten alten Traditionen und Werte sowie standardisierte Vorgänge, die vorhersehbar und ohne jegliche Überraschungen sind. An diesen wird festgehalten, denn da weiß man, woran man ist. Die Ängste stören wiederum die Arbeit der Systeme und den Fortschritt des Modernisierungsprozesses. Ob diese berechtigt sind, zeigt sich vermutlich wie so oft erst mit dem Versuch es zu wagen einen Schritt weiterzugehen.

6. Literaturverzeichnis

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich / Bonss, Wolfgang / Lau, Christoph (2001): Theorie reflexiver Modernisierung – Fragestellungen, Hypothesen, Forschungsprogramme. In: Beck, Ulrich / Bonss, Wolfgang Hg. Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 11-59.
- Brüsemeister, Thomas (2000): Die Gesellschaft als organisierte Erwartungs-Enttäuschungs-Spirale – George Ritzers These der McDonaldisierung. In: Schimank, Uwe / Volkmann, Ute Hg. Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme. UTB Stuttgart. S. 275-289
- Luhmann, Niklas (1988): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1996): Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? In: Luhmann, Niklas / Hellmann, K.U. Hg. Protest. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 46-63.
- Ritzer, George (2006): Die McDonaldisierung der Gesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Internetquellen

Internet 1: Rohrdorf (2013): Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> . [Zugriff am: 29. Juli 2015]

Internet 2: <http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/menschen/offenheit-und-akzeptanz/aktionsplan-fuer-akzeptanz-gleiche-rechte/> [Zugriff am: 30. Juli 2015]

Downloads:

- a) Zielvereinbarung Land und Netzwerk LSBTTIQ
- b) Aktionsplan „Für Akzeptanz und gleiche Rechte Baden-Württemberg“

Internet 3: Kuhn, Johannes (2015): Ehe für alle in den USA – Freiheit, Gleichheit, Liebe. <http://www.sueddeutsche.de/politik/homo-ehe-in-den-usa-freiheit-gleichheit-liebe-1.2540670> [Zugriff am: 30. Juli 2015]

PROTEST.

Macht und Kommunikation von Protestbewegungen am Beispiel des
Widerstands gegen den Bildungsplan 2015 in Baden-Württemberg.

Julia Hugenschmidt

Nele Eisbrenner

Ralf Dännart

Christopher Janzer

1. Einleitung	71
2. Demo für alle	72
3. Protest – eine systemtheoretische Erklärung	72
4. Das Paradoxon der Macht und seine Wirkung auf Protestbewegungen	78
5. Fazit	81
6. Literaturverzeichnis	83

1. Einleitung

Die derzeitige Landesregierung Baden-Württembergs, bestehend aus der Partei „Bündnis 90/Die Grünen“ und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), plant den Bildungsplan für die Schulen im Land zu reformieren und somit neue Schwerpunkte im Lehrplan zu verankern. Der neue Bildungsplan, der ab dem Schuljahr 2016 in Kraft treten soll, beinhaltet fünf Leitprinzipien: Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Prävention und Gesundheitsförderung, Medienbildung, sowie Verbraucherbildung. Diese Leitprinzipien sollen dazu beitragen, Kinder und Jugendliche das Leben in der „Komplexität und Diversität der Gesellschaft, des Alltags wie der Berufs- und natürlichen Umwelt“ (Internet 1) zu erleichtern und ihnen neue Perspektiven, sowohl im beruflichen, als auch im sozialen und ökologischen Leben aufzeigen. Um diese Ziele zu verfolgen, sei es notwendig, „die Perspektiven anderer Personen und Kulturen übernehmen zu können, Differenzen zwischen Geschlechtern, sexuellen Identitäten und sexuellen Orientierungen wahrzunehmen [...]“ (Internet 1).

Jedoch stehen den Plänen der Regierung nicht alle Menschen in der Bevölkerung positiv gegenüber. So sind verschiedene gegnerische Gruppierungen entstanden, die in erster Linie der Neuausrichtung des schulischen Lehrplanes bezüglich der Sensibilisierung für sexuelle Vielfalt kritisch gegenüber stehen.

Diese Hausarbeit wird näher auf eine dieser Gruppierungen, der „Demo für alle“, eingehen. Zunächst wird die Systemtheorie von Niklas Luhmann auf ihre Anwendbarkeit auf die Protestbewegungsmerkmale der „Demo für alle“ untersucht. Dabei stellt sich die Frage, ob Luhmanns Systemtheorie seinem eigenen Anspruch, universell gültig zu sein, gerecht wird. Da Protest eine Kommunikationsform ist, wird bei der Betrachtung genauer auf Luhmanns Kommunikationsbegriff und die damit verbundene „Rhetorik der Angst“ eingegangen. Daran anschließend wird die Gesellschaftstheorie Bruno Latours behandelt. Hierbei steht im Mittelpunkt der Analyse Latours Machtbegriff in Bezug auf die „Demo für alle“. Das Phänomen der Protestbewegungen ist dabei zentrales Beobachtungs- und Anwendungsobjekt. Dem Protest, als deren elementares Entstehungsmoment und Antriebskraft, wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2. Demo für alle

Es war das Arbeitspapier der grün-roten Landesregierung in Baden-Württemberg, das Ende 2013 für Aufruhr sorgte und immer noch sorgt. Dieses Arbeitspapier hatte eine Neufassung des Bildungsplans im Sinn, in dem Punkte wie berufliche Orientierung, Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung besonders berücksichtigt würden. Des Weiteren beinhaltet der Bildungsplan die „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Internet 1). Bereits im November 2013 regte sich erster Protest: Der Realschullehrer Gabriel Stängle veröffentlichte eine Online-Petition gegen den Bildungsplan. Am Ende der Zeichnungsfrist wurde die Petition von 192.000 Menschen unterschrieben, davon kamen 82.000 Stimmen aus Baden-Württemberg. Zur Unterstützung der Petition riefen die evangelische Allianz, die Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) und weitere Organisationen auf. Nach einem Treffen der evangelikalen Bewegung mit der Landesregierung, wurde am 24. April 2014 der ursprüngliche Entwurf des Bildungsplans verworfen. Die Umsetzung wurde auf das Schuljahr 2016/17 verschoben (Billmann 2015: 3).

Als Reaktion auf diese Entwicklungen bildete sich eine Protestgruppe mit dem Titel „Demo für alle“. Ihr erster Protestmarsch fand am 1. Februar 2014 statt. Das Aktionsbündnis „Demo für alle“ wird von diversen Einzelpersonen und politischen Gruppen sowie sozialen Organisationen veranstaltet. Die Idee der „Demo für alle“ stammt ursprünglich aus Frankreich, wo sie unter dem Namen „La Manif Pour Tous“ über 1 Millionen Menschen, unter anderem zum Protest gegen die Homo-Ehe und Genderforschung, motivierte (vgl. Internet 2).

„Demo für alle“, das steht laut den Veranstalter*innen dafür, sich für Familie und Ehe einzusetzen. Ihre Forderungen lauten: Kinder haben das Recht auf biologische Eltern, Eltern haben das Recht, ihre Kinder so zu erziehen wie sie es möchten, vor allem was die sexuelle Erziehung anbetrifft, Kinder müssen vor schamverletzenden Inhalte im Unterricht geschützt werden und das Vermitteln des „Gender-Mainstreamings“ in der Schule soll gestoppt werden (vgl. Internet 2).

Kritische Gegenstimmen, wie zum Beispiel die der Rosa Luxemburg Stiftung, beleuchten vor allem den christlich fundamentalistischen sowie rechtskonservativen Background dieser Bewegung und befürchten ein großes Bündnis derer. „Die Debatte um das Arbeitspapier zum Bildungsplan fungiert hier letztlich als eine Art Brennglas, das verschiedene politische Strömungen bündelt.“ (Billmann 2015: 4)

3. Protest – eine systemtheoretische Erklärung

„Die allgemeine Theorie sozialer Systeme erhebt [...] den Anspruch, den gesamten Gegenstandsbereich der Soziologie zu erfassen und in diesem Sinne universelle soziologische

Theorie zu sein“ (Luhmann zit. in: Hellmann 1996: 7). Es gibt nur wenige Themen in der Soziologie, die Luhmann nicht ausführlich unter die systemtheoretische Lupe genommen hat. Eines der Themen, derer sich Luhmann nur zögerlich widmete, ist das der Protestbewegungen, welches hier untersucht werden soll. Um zu untersuchen, ob Luhmanns Theorie als Erklärung für die Entstehung von Protestbewegungen genutzt werden kann, und welche Bedeutung dabei dem Phänomen Protest zukommt, soll im Folgenden zuerst ein kurzer Abriss über die Systemtheorie gegeben werden, woraufhin das Erklärte im Anschluss auf die Entstehung von Protestbewegungen angewendet wird.

Luhmanns Grundthese ist, dass sich die Gesellschaft als ein soziales System betrachten lässt. Dabei geht es ihm vor allem um die Differenz von System und Umwelt, was wiederum bedeutet, dass sich ein System immer in Abgrenzung zu seiner Umwelt bildet. Drei Systemarten gibt es nach Luhmann: organische Systeme, psychische Systeme und soziale Systeme. Nur Letzteres ist für Luhmann und die Soziologie von Interesse, denn organische und psychische Systeme bestehen nach Luhmann nicht aus Kommunikation. Kommunikation ist neben der Differenzierung der zweite zentrale Aspekt, in der Luhmannschen Systemtheorie: „Mein Ausgangspunkt ist, daß die Gesellschaft ein soziales System ist, das heißt: ein System, das aus Kommunikationen und nur aus Kommunikationen besteht“ (Luhmann 1996: 51). Und wo bleibt der Mensch? In der Luhmannschen Systemtheorie spielt der Mensch keine Rolle mehr, er verschwindet. Allein Kommunikation und nicht Menschen bilden soziale Systeme. Diese Kommunikation erfolgt nach festgelegten binären Codes, die nur einem System zugeordnet werden können. Beim Wirtschaftssystem sind das die Codes Eigentum besitzen oder Eigentum nicht besitzen, beim Politiksystem sind es die Codes Regierung oder Opposition (vgl. Luhmann 1996: 54). Wichtig zu beachten ist dabei, dass jedes einzelne System für die Gesellschaft eine spezifische Funktion übernimmt, die kein anderes System übernehmen kann. Dies hat zur Folge, dass die Systeme fortlaufend Unterscheidungen zwischen innen (System) und außen (Umwelt) treffen. Da die Systeme keinen Input von außen erhalten (können), sind sie ständig auf sich selbst angewiesen, sie müssen autopoietisch, das heißt sich selbst produzierend, beziehungsweise reproduzierend sein. Die Selbstreferenz (Autopoiesis) dient der ständigen Unterscheidung zwischen System und Umwelt. Zusammenfügen lässt sich dieser Vorgang unter dem Begriff „Resonanz“. Nur was unter den bestimmten Bedingungen des Systems vorkommt wird als Information wahrgenommen. Information, die von außen kommt, ist für das System nur ein nicht-wahrnehmbares Rauschen (vgl. Luhmann 1996: 49).

„Im Keime enthalten diese Bewegungen [die Protestbewegungen, Anm. d. Verf.] die Möglichkeit zu einer radikalen Kritik der Gesellschaft [...]. Sie befassen sich auf breiter Front mit einer Vielzahl von Folgen der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, und wenn ihnen

eine radikale Intention zugeschrieben werden darf, dann die der Kritik funktionaler Differenzierung“ (Luhmann zit. in: Hellmann 1996: 15).

1984 wandte sich Luhmann zum ersten Mal dem Phänomen der sozialen Bewegungen zu. Er beschrieb diese als Bewegungen, die ein Selbstverständnis und eine Strategie haben, sich gegen ihre Umwelt abgrenzen, sowie versuchen auf sie einzuwirken. Wie bereits erwähnt, ist eines der Hauptmerkmale der modernen Gesellschaft die Differenzierung in verschiedene Teilsysteme. Diese Systeme sind jeweils nur für ein gesamtgesellschaftlich relevantes Thema zuständig und agieren autonom. Auch Protestbewegungen sind in der Lage autonom und selbstreferentiell zu handeln, was sie per Definition zu autopoetischen Systemen macht. Sie konstruieren ihr Thema selbst und beziehen es auf ein, meist aktuelles, Ereignis, gegen welches sie protestieren. In unserem Fall ist das Thema der Widerstand gegen den Bildungsplan 2015. Es entsteht eine Kontroverse, die gelöst werden muss. „All das ermöglicht selbstreferentielle Systeme eines eigenartigen Typus, die mit hoher Widerspruchs- und Konfliktbereitschaft Funktionen im Immunsystem der Gesellschaft übernehmen können“ (Luhmann zit. in: Hellmann 1996: 12). Da jedes Funktionssystem autonom handelt, verlässt es sich gleichzeitig darauf, dass alle anderen Funktionssysteme einwandfrei funktionieren. Dies führt dazu, dass Probleme entstehen, für die sich kein Funktionssystem zuständig fühlt, beziehungsweise die kein Funktionssystem erkennen kann. Protestbewegungen greifen in diesen Momenten ein und können deshalb als das Immunsystem der sozialen Systeme bezeichnet werden. Sie greifen ein, um das Überleben aller anderen sozialen Systems zu sichern (vgl. Hellmann 1996: 10). Lässt sich diese Funktion von Protestbewegungen auch für die „Demo für alle“ erkennen? Ein Zitat der „Demo für alle“ zeigt deutlich, die bei der „Demo für alle“ demonstrierenden Menschen wollen den „Organismus Gesellschaft“ schützen und bestätigen somit die von Luhmann vorgenommene Analogie zum Immunsystem eines Organismus. „Gemeinsam gehen wir auf die Straße, um für die Wahrung der Elternrechte, für Ehe und Familie und gegen Gender-Ideologie und Sexualisierung der Kinder in Kita und Schule zu demonstrieren [...] Die Ehe ist zu schützen [...]“ (Internet 2). Ein Manko aber haben Protestbewegungen: Sie sind selbst nicht in der Lage die von ihnen angeprangerten Probleme selbst zu lösen. Oft seien Protestbewegungen zu nicht mehr fähig, als den Untergang der Gesellschaft in Form von Protestaktionen zu kommentieren. Denn Teilnehmer*innen von Protestbewegungen seien oft Kritiker*innen, die selbst keine Lösung anzubieten hätten und deshalb auf moralischem Weg, über Angstkommunikation und über Mobilisierung ihrer Anhänger*innen versuchen würden, gegebene Verhältnisse zu verändern (vgl. Hellmann 1996: 15).

Protest, das ist immer ein Ausdruck einer Unzufriedenheit mit dem Status Quo. Protestbewegungen dient der Protest als Form oder Thema ihrer Bewegung. „Die Einheit des Systems einer

Protestbewegung ergibt sich aus ihrer Form, eben dem Protest. Die Protestkommunikation erfolgt zwar in der Gesellschaft, sonst wäre sie keine Kommunikation, aber so, als ob es von außen wäre. Sie äußert sich aus Verantwortung für die Gesellschaft, aber gegen sie“ (Luhmann 1996: 204). Das Thema einer Protestbewegung hat also eine zentrale Stellung innerhalb der Protestbewegung. Dieses Thema hält die Mitglieder*innen zusammen, es schwört sie auf eine gemeinsame Richtung ein. Zentrales Thema der „Demo für alle“ ist der Widerstand gegen den Bildungsplan 2015, vor allem aber der Kampf gegen eine „Gender-Ideologie“, eine „Sexualisierung der Kinder“ und für das klassische Familienbild (vgl. Internet 2).

Genauso wie verschiedene Systeme verschiedene Themen benötigen, benötigen sie auch binäre Codes, über die ihre Kommunikation funktioniert. Auch für das System „Protestbewegung“ lassen sich Codes erkennen, die nur dem System „Protestbewegung“ und sonst keinem System zugeordnet werden können. Allerdings sind das nicht die klassischen binären Codes, sondern es ist eher eine Unterscheidung in „außen“ und „innen“. „Die Form ‚Protest‘ leistet für Protestbewegungen das, was Funktionssysteme durch ihre Codes erreichen“ (Luhmann 1996: 205). Auf der einen Seite befinden sich die Protestierenden und auf ihrer gegenüberliegenden Seite das, wogegen protestiert wird (vgl. Hellmann 1996: 177).

Protest – das ist demnach der Kern jeder Protestbewegung. Ohne den Protest ist die Bewegung bloß etwas statisches, ohne Handlungsmacht. Doch was ist das, Protest? „Proteste sind Kommunikationen, die an *andere* adressiert sind und *deren* Verantwortung anmahnen“ (Luhmann zit. in: Hellmann 1996: 17). Kommunikation, eines der Steckenpferde Luhmanns, scheint demnach auch bei Protestbewegungen ein zentraler Aspekt zu sein. „[D]ie Kommunikation ist eine unausweichlich soziale Operation und zugleich eine, die zwangsläufig in Gang gesetzt wird, wenn immer sich soziale Situationen bilden“ (Luhmann 2000: 44). Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass während allen sozialen Interaktionen Kommunikation entsteht, vor allem bei Protestbewegungen wie der „Demo für alle“. Doch es entsteht nicht nur Kommunikation, sondern auch Kommunikation über die Kommunikation, das sogenannte „Lamentieren“. Diese Kommunikation ist eine der Hauptfaktoren für das Entstehen von Protestbewegungen: „Ich sehe hier [gemeint ist die Kommunikation über das Geschehen oder nicht Geschehen in den Systemen, Anm. d. Verf.] vielmehr einen Daueranlass für die Entstehung von Protestbewegungen mit hoher Plausibilität ihrer Ziele“ (Luhmann 1996: 61f.). Kommunikation nach Luhmann „[...] kommt zustande durch eine Synthese von drei verschiedenen Selektionen – nämlich Selektion einer Information, Selektion der Mitteilung dieser Information und selektives Verstehen oder Missverstehen dieser Mitteilung und ihrer Information“ (Luhmann 1996: 45). Keines der einzelnen Bestandteile ist in der Lage alleine zu existieren, erst in der Kombination aller drei Faktoren entsteht Kommunikation. Wichtig dabei ist

die Unterscheidung in Wahrnehmung und Kommunikation, denn Wahrnehmung ist nicht gleich Kommunikation. Was jemand wahrnimmt, kann nicht von einem anderen wahrgenommen werden, also kann es nicht bestätigt, widerlegt oder beantwortet werden. „Es bleibt im Bewusstsein verschlossen und für das Kommunikationssystem ebenso wie für jedes andere Bewusstsein intransparent“ (Luhmann 1996: 46). Luhmann stellt fest, dass auch das Kommunikationssystem ein vollständig geschlossenes, autopoietisches System ist. „Nur Kommunikation kann Kommunikation beeinflussen; [...] Kommunikation dekomprimieren; [...] und nur Kommunikation kann Kommunikation kontrollieren und reparieren“ (Luhmann 1996: 51).

Spezifisch an der Kommunikation von Protestbewegungen ist, dass sie an andere adressiert ist, denn Protest entsteht dort, wo Betroffene an Verantwortliche appellieren. So auch im Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan 2015: Verängstigte Eltern (Betroffene) rufen Politiker*innen (Verantwortliche) dazu auf, den Bildungsplan 2015 nicht umzusetzen. „Sie argumentieren als ‚Betroffene‘ für ‚Betroffene‘“ (Luhmann 1995: 204).

Dabei entstehen häufig zwei Fassungen der Realität. Eine „Ja-Fassung“ und eine „Nein-Fassung“, die Außenstehende zu einer Entscheidung in die eine oder andere Richtung drängen (vgl. Luhmann 2000: 54). Im Falle des Protests gibt es eine „Ja-Fassung“ der Befürworter*innen und eine „Nein-Fassung“ der Gegner*innen. Beim Bildungsplan sind die Befürworter*innen die Verantwortlichen sowie deren Unterstützer*innen und andererseits, in der Rolle der Gegner*innen die betroffenen Eltern sowie deren Unterstützer*innen. Auch Kommunikationen sind, wie bereits erwähnt, in sich geschlossene Systeme, die nach dem Prinzip der Autopoiesis handeln. Die Autopoiesis entsteht in diesem Fall dadurch, dass die zwei Möglichkeiten der Annahme oder Ablehnung, also des Ja oder Nein geschaffen werden (vgl. Luhmann 2000: 55). Diese Zuspitzung auf eine „Ja“- oder „Nein-Fassung“ lässt sich anhand der Kontroverse um den Bildungsplan beobachten. Deutlich lassen sich in dieser Debatte zwei Fronten erkennen:

„Damit kommen wir unserem Ziel näher, dass lesbische, schwule, bisexuelle, transsexuelle, transgender, intersexuelle und queere (LSBTTIQ) Jugendliche angstfrei an Schule teilhaben können“ (Internet 3). Diese Aussage des Netzwerks LSBTTIQ steht in Kontrast zu den Aussagen der überzeugten Bildungsplangeegner*innen: „Wir wollen keine Schule die die Kinder verwirrt [...] lasst die Mädchen Mädchen sein und lasst die Jungs Jungs sein“ (Internet 4).

Aus dieser Kommunikation entsteht eine Situation, in der nun ein Konsens aufgebaut werden kann, oder ein Dissens weiter verfolgt wird (vgl. Luhmann 2000: 54). „Man kann auch kommunizieren, um Dissens zu markieren, man kann sich streiten wollen, und es gibt keinen zwingenden Grund, die Konsenssuche für Rationaler zu halten als die Dissenssuche“ (Luhmann 2000: 53). Was Luhmann damit verdeutlichen will ist, vereinfacht gesagt Folgendes: Entweder man versteht sich, oder man

verstehen sich nicht – Kommunikation ist es beides. Vor allem bei Befürworter*innen, bzw. Gegner*innen von Protestbewegungen tritt vor allem die zweite Art der Kommunikation, die Dissenssuche auf. Dabei ist auch zu beachten, dass zwei Protestfraktionen, die unterschiedlicher Meinung sind, auch dann an Luhmanns Modell der Kommunikation partizipieren, wenn sie sich ignorieren.

Dies alles erscheint im ersten Augenblick sehr irrational, ist aber nach Luhmann eine rationale Form der Kommunikation. „Man versucht nicht zu verstehen. Ansichten auf der anderen Seite werden allenfalls als taktische Momente des eigenen Vorgehens in Rechnung gestellt“ (Luhmann 1996: 206). Dass sich Gegner*innen und Befürworter*innen von Protestbewegungen sehr oft nicht „verstehen“, zeigt die Tatsache, dass in Folge der Veränderungen am Bildungsplan 2015 in Richtung der Forderungen der „Demo für alle“, die Teilnehmerzahlen ihrer Demonstrationen auf die bisherigen Höchstwerte angestiegen sind (Billmann 2015: 3).

Eine weitere Beobachtung, welche auf dem Aspekt der wertbezogenen Kommunikation nach Luhmann beruht, kann bei der Demonstration gegen den Bildungsplan gemacht werden: Toleranz und Gleichstellung von Minderheiten ist laut einer Forsa-Umfrage aus dem Jahr 2014 innerhalb der Bevölkerung zu 65% erwünscht (vgl. Internet 5). Daraus ließe sich schließen, dass der Bildungsplan 2015 bei der Mehrheit der Bevölkerung auf Zustimmung stößt. Schließlich verspricht der Bildungsplan unter dem „Gesichtspunkt der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Internet 1) mehr Toleranz. Die Gegner*innen des Bildungsplans erscheinen deshalb in einem Licht, das sie als Toleranz-Gegner*innen beleuchtet. Luhmanns Kommunikation der Werte besagt, dass über Werte oft nicht gesprochen wird, sondern dass man sie voraussetzt. Es werden in Diskussionen gemeinsame Werte vorausgesetzt und derjenige*diejenige, der*die demonstriert, muss erklären, warum er*sie so denkt (vgl. Luhmann 2000: 56). „Man operiert gleichsam im Schutze [...] der Werte und profitiert davon, daß derjenige, der protestieren will, die Komplexität übernehmen muss. Er hat die Argumentationslast. Er läuft Gefahr, [...] sich isolieren zu müssen“ (Luhmann 2000: 56). Die Gegner*innen des Bildungsplans müssen isoliert und als Minderheit agieren und die Argumentationslast liegt ebenso bei ihnen. Sie müssen erklären, warum sie gegen Toleranz, ein allgemein vorausgesetzter Wert, sind. Aus dieser, an die Wand gedrängten Position heraus, gibt es für viele Protestbewegungen nur ein Mittel um Bürger*innen zu mobilisieren: Die „Rhetorik der Angst“.

Angstkommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil der Gesellschaft, lässt sich allerdings keinem Funktionssystem zuordnen (vgl. Luhmann 1996: 62). Dies ist der Grund für die Notwendigkeit von Protestbewegungen. Sie nehmen diese Ängste auf und machen sie zu ihrem Thema.

Wie essentiell die Angstkommunikation für das Entstehen und Fortbestehen von Protestbewegungen ist zeigt ihre häufige Nutzung. Auch die „Demo für alle“ nutzt dieses Mittel um Bürger*innen zu mobilisieren, was die folgenden zwei Zitate verdeutlichen: „Wir haben nur ein neues Problem geschaffen: Verwirrte Kinderseelen“ (vgl. Video „Gender erklärt in weniger als drei Minuten“) „Die jetzt bekannt gewordenen Pläne der rot-grünen Landesregierung in Baden-Württemberg [...] im Rahmen des Bildungsplanes stellen für mich einen direkten und eklatanten Eingriff auf die Grundrechte, die Freiheiten des Bürgers dar [...]“ (Internet 6). Angst hat dabei den Vorteil, immer authentisch zu wirken, da die Angst einer Person nicht wiederlegt werden kann. Des Weiteren sei die Angstmoral ein Äquivalent zur Tendenz der Moralisierung gesellschaftlich relevanter Themen. Funktionssysteme sind der Angstrhetorik und Moralisierung gegenüber schutzlos ausgeliefert, da sie von keinem dieser Funktionssysteme erfasst werden kann und ihnen demnach nichts anderes übrig bleibt, als dem störenden Rauschen der Angstkommunikation, mit nur geringer Resonanz zu begegnen (vgl. Luhmann 1996: 63). Diese, zumindest zu Beginn der Bewegung, geringe Resonanz lässt sich deutlich am politischen System beobachten. Es wird festgestellt, dass der „[...] Kultusminister in den vergangenen Monaten stoisch am bisherigen Bildungsplan-Entwurf festgehalten hat, [und, Anm. d. Verf.] nun doch Änderungen vorgenommen [...]“ wurden. (Internet 7).

4. Das Paradoxon der Macht und seine Wirkung auf Protestbewegungen

Während Niklas Luhmann einen hohen Anspruch an seine soziologische Theorie stellt, formuliert der französische Soziologe Bruno Latour ein ebenso „[...] ehrgeiziges und provokantes Ziel“ (Oesterdiekhoff 2001: 407) an seine Gesellschaftstheorie. Latour, einer der bekanntesten Sozialtheoretiker der Gegenwart (vgl. Wieser 2012: 9), begründete die sogenannte Akteur-Netzwerk-Theorie. Mit dieser versucht er ein neues Verständnis von soziologischer Arbeit zu etablieren, die soziale Zusammenhänge nicht als feste Strukturen versteht, sondern neue Wege eröffnet, Soziologie zu verstehen und zu erklären. Sie müsse sich besonders denjenigen Ressourcen widmen, die „[...] die Möglichkeit bieten, Personen durch Mittel aneinander zu binden, die haltbarer sind als jede vorgegebene Interaktion.“ (Latour 2006: 25). Eine Protestbewegung, wie beispielsweise die „Demo für alle“, benötigt „praktische Ressourcen“ (Latour 2006: 206), an denen sie sich festhalten kann, um somit gemeinsam gegen die Opposition zu agieren. Die praktischen Ressourcen sind notwendig für den Zusammenhalt der Bewegung. Sie zeigen sich sowohl in materiellen Ressourcen wie dem „Familien-Logo“ der „Demo für alle“ und ihrer farblichen Darstellung in rosa und hellblau, als auch in der gleichen Meinung und emotionalen Reaktionen der Personen auf den Bildungsplan Baden-Württembergs. Diese sind beispielsweise die gemeinsame

Angst vor einer Sexualisierung der Kinder, der Schutz der Ehe, das Recht der Eltern, ihre Kinder selbst zu erziehen bzw. das Recht der Kinder von einem biologischen Vater und einer biologischen Mutter erzogen zu werden (vgl. Internet 2). Diese praktischen Ressourcen stellen den Bezugspunkt der internen Kommunikation der Protestbewegung dar. Inwiefern Macht im Sinne Latours durch einen Zusammenschluss von Menschen entstehen kann, soll im Folgenden anhand des Beispiels der „Demo für alle“ erläutert werden.

Bruno Latour formuliert eine soziologische Theorie, die Wege aufzeigen soll, Macht als Wirkung bzw. Effekt einer Handlung zu verstehen und nicht als Ursache. Der wahre Grund für die Macht eines Akteurs ist, „[...] dass sie aus dem Willen all der anderen ‚gemacht ist‘“ (Latour 2006: 200). Sein Verständnis von Macht ist etwas subtiler als andere Modelle, da Macht „Wirkung und nicht Ursache“ ist (vgl. Latour 2006: 197). Seine Definition grenzt sich beispielsweise von der Max Webers ab, welcher Macht als „[...] Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1972: 28) definiert.

Bruno Latour unterscheidet zwischen zwei Erscheinungsformen der Macht. Zum einen könne ein Individuum die Macht innehaben (*in potentia*). In diesem Zustand geschehe nichts, es herrsche Machtlosigkeit. Zum anderen gebe es die Form der Macht *in actu*, bei welcher Macht ausgeübt wird und andere Akteur*innen die Handlung ausführen. Diese Form der Macht ist in ihrer Erscheinung abhängig von der Anzahl der Personen, welche in die Komposition eintreten (vgl. Latour 2006: 196). Demnach definiert Latour Macht als etwas, das in Interaktion mit anderen Menschen entsteht. Latour zufolge könne Macht mit zwei Modellen untersucht werden: mit dem Diffusionsmodell und dem Übersetzungsmodell. Beide Modelle werden gekennzeichnet durch das, wie Latour es nennt, „Token“ (Latour 2006: 197). Im Diffusionsmodell ist das Token ein Befehl oder eine Anordnung, die von einer Initialkraft angestoßen wird und sich träge durch ein Medium, zum Beispiel die Gesellschaft, bewegt. Hierbei geht das Token von Personen aus, „die Macht *haben*“ (Latour 2006: 198). Diesem Diffusionsmodell stellt Latour das Übersetzungsmodell gegenüber. Das Übersetzungsmodell soll die Problematiken des Diffusionsmodells lösen. Dem Übersetzungsmodell zufolge geht ein Token von keiner Initialkraft aus und besitzt ebenfalls keine Trägheit, sondern es bewegt sich durch das Medium und wird von jedem Individuum darin verändert und wieder weitergegeben. Jedes dieser handelnden Individuen, also Akteur*innen (vgl. Latour 2006: 199), übt dabei einen gleichgewichtigen Einfluss auf das Token aus, wodurch es einer „kontinuierlichen Transformation“ (Latour 2006: 199) ausgesetzt ist. Erst wenn kein*e Akteur*in mehr auf dieses einwirkt, verschwindet es. Und je mehr Akteur*innen auf das Token einwirken, desto mächtiger ist es. Im Übersetzungsmodell entsteht die Macht also in einem dynamischen, fluiden Prozess. Die

involvierten Akteur*innen sind Teil dieses einen politischen und sozialen Schemas, in dem sie sich bewegen und Macht bilden. Hier wird Latours Verständnis von Macht als eine „[...] Konsequenz einer Handlung [...]“ (Latour 2006: 195) deutlich. Die Gesellschaft sei, genauso wie die Macht, kein festes Konstrukt, welches in einem Schritt analysiert und definiert werden könne. Sondern das Ergebnis eines aktiven Prozesses, welcher durch das Handeln der Akteur*innen hervorgebracht werde. Latour beschreibt diese Gegenüberstellung der beiden Modelle als Paradoxon der Macht: Wird bei dem Diffusionsmodell Macht als Ursache angesehen, so ist sie im Übersetzungsmodell die Konsequenz (vgl. Latour 2006: 195). Bruno Latour geht davon aus, dass die bisherige Soziologie, die davon ausgegangen war, dass einzelne Personen Macht besaßen (besitzen) einen Denkfehler begangen hat. Sie hat „das Geklebte mit dem Kleber verwechselt“ (Latour 2006: 209). Vielmehr sei diesen Menschen aufgrund ihrer Verbindungen in Netzwerken Macht zugesprochen worden (vgl. Latour 2006: 211).

Nun soll der Bezug zur Bewegung „Demo für alle“ hergestellt werden. Da Latour das Diffusionsmodell als Fehler der Soziologie beschrieben hat, wird nun das Übersetzungsmodell als Analyseinstrument herangezogen. Dazu sollen die Reaktionen auf die Bewegung gegen den Bildungsplan betrachtet werden, da Macht „[...] durch die Handlungen anderer [...] erklärt werden muss“ (Latour 2006: 196). Die Macht *in actu* der „Demo für alle“ verdeutlicht sich in der Entwicklung der Protestbewegung. Bruno Latour schrieb in seiner Akteur-Netzwerk-Theorie, dass Macht immer eine Illusion sei, die nur dadurch entsteht, wenn scheinbar mächtigen Personen gehorcht wird (vgl. Latour 2006: 200). So schreibt die „Demo für alle“ auf ihrem Twitter-Account: „Unser #AngelaMerkel-Appell zieht immer weitere Kreise.“ (Internet 8). Die ersten Grundlagen und Ziele für einen Bildungsplan wurden Ende Oktober 2012 veröffentlicht (Internet 9). Seitdem stoßen die immer deutlicher definierten Reformpläne auf Widerstand in Teilen der Gesellschaft. Bis heute wird und wurde der Bildungsplan zahlreiche Male verändert, korrigiert und umformuliert. Einige Beobachter*innen sind der Meinung, dass die Proteste gegen die Inhalte des Bildungsplans einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Protestbewegung haben. Dass die Politik auf die Forderungen der Protestbewegung eingegangen ist, kann als Form des Gehorchens interpretiert werden.

Wie bereits oben erwähnt, befürchten die Mitglieder*innen dieser Protestbewegung durch die Sensibilisierung für sexuelle Vielfalt „verwirrte Kinderseelen“ (Video), die dann nicht mehr in der Lage seien, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln, wenn der neue Bildungsplan umgesetzt wird. Luhmanns erwähnte „Rhetorik der Angst“ lässt sich auch auf Latours Token-Begriff und dessen Macht in einer Gesellschaft anwenden. Nachdem der erste Entwurf des Bildungsplans im November 2013 publik wurde, startete, wie bereits oben erwähnt, der Realschullehrer Gabriel

Stängle die Kontroverse mit einer Petition gegen die Pläne der Landesregierung. Er schreibt auf seiner Internetseite von „negativen Begleiterscheinungen des LSBTTIQ-Lebensstils, wie die höhere Suizidgefährdung unter homosexuellen Jugendlichen, die erhöhte Anfälligkeit für Alkohol und Drogen, die auffällig hohe HIV-Infektionsrate bei homosexuellen Männern [...], die deutlich geringere Lebenserwartung homo- und bisexueller Männer [und, Anm. d. Verf.] das ausgeprägte Risiko psychischer Erkrankungen bei homosexuell lebenden Frauen und Männern“ (Internet 10). Dadurch wird das Token der Angst, welches eine Folge dieser angstbesetzten Sprache der Bildungsplangegner*innen ist, immer bedeutsamer und erreicht mehr und mehr Menschen und Gruppierungen, die darauf einwirken und es weiter verändern. Am Beispiel des Bildungsplans sind dies Gruppierungen wie die Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD), sowie Kirchen- und Familienorganisationen. So wird das Token der Angst vor „verwirrten Kinderseelen“ (Video) immer weiter angefacht, transformiert und aufgeputscht. Immer neue Aussagen oder Aktionen führen dazu, dass die „Demo für alle“ immer neue Anstöße bekommt, ihre Angst zu rechtfertigen, sodass sie immer mehr Menschen unterstützen. Für die Petition von Gabriel Stängle gegen den Bildungsplan hatte man schließlich fast 200 000 Unterschriften erhalten, was zu einer breiten Debatte und auch zu Änderungen geführt hat (Internet 11). Die Bewegung „Demo für alle“ wird mittlerweile von 25 Bündnispartnern unterstützt. Hieran wird deutlich, wie sich die Macht eines Netzwerks durch die Einflussnahme vieler Akteur*innen intensiviert. Das Token, in diesem Beispiel die Angst der Bildungsplangegner*innen, das sich durch die Gesellschaft bewegt, kann als zentraler Bezugspunkt der Entwicklung der Protestbewegung verstanden werden.

5. Fazit

Sowie bei Luhmann als auch bei Latour, erscheint das Phänomen des Protests als zentraler Aspekt für die Entstehung von Protestbewegungen. Protestbewegungen können im Sinne Luhmanns als das Immunsystem der Funktionssysteme angesehen werden. Somit erschaffen sie sich ihre Daseinsberechtigung in der Luhmannschen Systemtheorie, womit Luhmann seinem eigenen Universalitätsanspruch gerecht wird. Über ihre spezifische Form, den Protest, bilden sich Protestbewegungen und grenzen sich somit nach außen gegenüber ihrer Umwelt ab. Dabei spielt die Kommunikation, insbesondere die Kommunikation der Angst, eine große Rolle. Wie aktuelle Beispiele aus dem Alltag der Protestbewegung „Demo für alle“ zeigen, dient die „Rhetorik der Angst“ dazu, Bürger*innen zu mobilisieren und sie für die Ziele der Protestbewegung zu gewinnen. Die Auseinandersetzung mit der Protestbewegung „Demo für alle“ auf Grundlage der Gesellschaftstheorie Bruno Latours hat gezeigt, dass die Macht der Bewegung abhängig von

anderen Akteur*innen ist, also deren Zustimmung und Unterstützung bedarf. Latour kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Macht „[...] aus dem Willen all der anderen ‚gemacht ist““ (Latour 2006: 200). Latours Theorie macht deutlich, welchen Einfluss jedes Individuum als handelnde*r Akteur*in auf gesellschaftliche Prozesse, wie die Entstehung einer Protestbewegung, hat und wie wichtig diese einzelnen Akteur*innen für die Entstehung von Macht sind. Dieses Ergebnis legt nahe, dass es für die Individuen der Gesellschaft von enormer Bedeutung sein sollte, sich mit den Inhalten solcher Protestbewegungen kritisch auseinanderzusetzen.

6. Literaturverzeichnis

- Billmann, Lucien (Hg.) (2015): Einleitung. In: Unheilige Allianz. Berlin
- Hellmann, Kai-Uwe (1996): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Herausgegeben von: Kai-Uwe Hellmann. Frankfurt am Main
- Latour, Bruno (2006): Die Macht der Assoziationen. In: Bellinger, Andrea/Krieger, David K.: ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld.
- Luhmann, Niklas (1996): Protest. Systemtheorie und soziale Bewegungen. Herausgegeben von: Kai-Uwe Hellmann. Frankfurt am Main
- Luhmann, Niklas (2000): Short cuts. Herausgegeben von: Gente, Peter/Paris, Heidi/Weinmann, Martin. Frankfurt am Main.
- Oesterdiekhoff, Georg W. (Hg.) (2001): Bruno Latour. Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft – Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: Lexikon der soziologischen Werke. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. 2. Aufl. Tübingen.
- Wieser, Matthias (2012): Das Netzwerk von Bruno Latour. Die Akteur-Netzwerk-Theorie zwischen Science & Technology Studies und poststrukturalistischer Soziologie. Bielefeld.

Internetquellen

- Internet 1: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (18. November 2013): *Bildungsplanreform 2015/2016 – Verankerung von Leitprinzipien*. http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.
- Internet 2: Demo für alle: *Wer wir sind*. <https://demofueralle.wordpress.com/eine-seite/wer-wir-sind/>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.
- Internet 3: Julia Goertz (09.04.2014): *Rot-Grün streicht die "sexuelle Vielfalt"*. <http://www.welt.de/regionales/stuttgart/article126724560/Rot-Gruen-streicht-die-sexuelle-Vielfalt.html>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015
- Internet 4: Demo für alle (21. Mai 2015): *Gender erklärt in weniger als 3 Minuten*. <https://www.youtube.com/watch?v=c8hwvyoNOpA>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015
- Internet 5: LSVD-Bundesverband (14.01.2014): *Wie tolerant ist Deutschland?* <http://www.lsvd.de/newsletters/newsletter-2014/wie-tolerant-ist-deutschland.html>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015
- Internet 6: Demo für alle (08. Mai 2015): *Karl-Christian Hausmann - CDU Stuttgart –Demo für Alle*. <https://www.youtube.com/watch?t=38&v=FGEZTI6Q4CU>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.
- Internet 7: Müssigmann, Lena (09. April 2014): *Sie können auch Vielfalt*. <http://www.taz.de/!5044601/>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.
- Internet 8: Demo für alle (Twitter-Account @demofueralle) (15. Juli 2015). https://twitter.com/demofueralle?original_referer=https%3A%2F%2Fdemofueralle.wordpress.com%2Ffeine-seite%2Fwer-wir-sind%2F&profile_id=3147348257&tw_i=610422317882191872&tw_p=embeddettimeline&tw_w=585743135176859648, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.

Internet 9: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Die Bildungsplanentwicklung*. <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Bildungsplanentwicklung>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015

Internet 10: Stängle, Gabriel (2013): *Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens*. <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.

Internet 11: Allgöwer, Renate (24. April 2014): *Der Bildungsplan kommt mit Verspätung*. <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.verschoben-auf-das-schuljahr-2016-17-der-bildungsplan-kommt-mit-verspaetung.ea0313a4-10f0-42fe-8274-f48544e1acea.html>, zuletzt abgerufen am 31. Juli 2015.

Die Bildungsplanreform

Entstehung der Kritik der Gegner unter dem Aspekt der Individualisierung und der Bildungsplaninhalt im Übersetzungsmodell Latours

Kerstin Heller

Verena Albrecht

1.Einleitung	86
2.Entstehung der Kritik unter dem Aspekt der Individualisierung	87
3.Der Inhalt des Bildungsplans im Übersetzungsmodell	89
4.Schluss	93
5.Literaturverzeichnis	95

1. Einleitung

Im November 2013 hat die Kultusministerkonferenz in Baden-Württemberg beschlossen, verstärkt Wert auf die schulische Vermittlung sexueller Vielfalt zu legen. Zwar wurde dies bald darauf auch in anderen Bundesländern in ähnlicher Weise beschlossen, doch in keinem anderen Bundesland stieß die geplante Änderung auf so viel Widerstand wie in Baden-Württemberg. Es wurde eine Online-Petition gestartet und bald darauf lag auch der Fokus der Medien auf dem großen Thema des „Gender-Mainstreaming“. Es folgten Propaganda-Filme, die den Bildungsplan unter anderem unter dem befürchteten Aspekt der „Frühsexualisierung“ und der Abwertung der Familie kritisierten. Es konstituierte sich schon bald eine Gruppe, die sich aus verschiedenen politischen, religiösen und traditionellen Lagern zusammensetzte und den Bildungsplan aufgriff, um die Gender-Theorien im Allgemeinen anzugreifen. Dazu wurde verstärkt auch das Internet genutzt.

„Wenn Netzwerke Zeit und Raum auflösen, verankern sich Menschen in Orten und rufen ihr historisches Gedächtnis auf“ (CASTELLS 2002 II:71).

Obwohl Castells in der vorliegenden Arbeit nur ganz am Rande eine Rolle spielen soll, so ist dieses Zitat dennoch passend, um die Vorgänge rund um die Bildungsplanänderung zu beschreiben. Schließlich sind es Pluralisierung und Individualisierung, die es erst möglich machen, Themen wie das Gender-Mainstreaming in die Schule Einzug halten zu lassen. Die Konflikte, die durch die hohen Anforderungen der Individualisierung entstehen, verstärken demnach die Konzentration auf einzelne traditionelle Werte und Weltanschauungen. Traditionelle Lebenskonzepte geraten in Gefahr und rufen so Kontroversen auf den Plan. Doch genau diese Kontroversen sind es, die eine Gruppe erst versammeln. „Gruppen werden zum Sprechen gebracht; Gegengruppen werden identifiziert; um die Gruppengrenzen dauerhafter zu machen, greift man auf neue Ressourcen zurück“ (LATOURE 2007:57).

Die Gründe für die Gruppenbildung der Bildungsplangeegner/innen sowie die Analyse der Vorgänge im Übersetzungsmodell sollen den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden. Da für die Gruppenbildung und -aufrechterhaltung auch das Internet, der Bildungsplan und weitere extrasomatische Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen, soll auch dies genauer beleuchtet werden.

Zunächst soll nun auf den Hintergrund des Individualisierungsprozesses eingegangen werden, da dieser die Basis der Entstehung der Gruppe von Bildungsplangeegner/innen darstellt.

2. Entstehung der Kritik unter dem Aspekt der Individualisierung

Der Ausgangspunkt der Kontroverse ist die im Bildungsplan 2015 (Internet 1) vorgesehene, fächerübergreifende Akzeptanz und Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt und Orientierungen. Diese soll sich als Leitthema spiral-curricular durch alle Altersstufen und Fächer ziehen (Internet 2).

Die Initiatoren/innen der Protestbewegung kommen aus christlich-religiösen Lagern (Internet 3) oder aus den Reihen der AfD (Internet 4). Allen gemein ist eine (ultra)konservative Haltung. Sie protestieren gegen die Frühsexualisierung der Kinder, gegen die Aufhebung des standardisierten Familienbildes und unterstellen dem Bildungsplan gar die Indoktrination durch eine Genderideologie.

Die AfD-Bildungsplangegner/innen werfen dem Bestreben des „Gender-Mainstreaming“ vor, einen neuen Menschen erschaffen zu wollen. Die Kinder sollen möglichst frühzeitig in die Obhut des Staates übergeben werden. In Kinderkrippen und -tagesstätten sowie Ganztagschulen soll der elterliche Einfluss und damit die Weitergabe von traditionellen Werten und Normen weitgehend unterbunden werden. Daraus folgend könnten die Kinder und Jugendlichen kein Selbstbewusstsein und somit keine eigene Identität erlangen. Sie würden so auf der Ebene der Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse stehen bleiben. Argumentiert wird hier unter anderem mit *Freuds* Lustprinzip (Internet 5).

Der so entstandene Mensch kann „wie ein weißes Blatt beschrieben werden“. Der Genderideologie wird ebenso vorgeworfen, die marxistisch-kommunistische Ideologie mit Hilfe dieser „Tabula rasa“-Generation wieder aufleben lassen zu wollen (Internet 1).

Im Bildungsplan-Entwurf vom 18.11.2013 findet sich dazu folgende Passage:

„Die Kinder und Jugendlichen müssen in der Lage sein, ihre eigenen Wertvorstellungen und Haltungen zu reflektieren und weiter zu entwickeln, [...], aber auch Empathie für andere entwickeln [...]. Das macht es auch erforderlich, die Perspektiven anderer Personen und Kulturen übernehmen zu können, Differenzen zwischen Geschlechtern, sexuellen Identitäten und sexuellen Orientierungen wahrzunehmen und sich für Gleichheit und Gerechtigkeit einsetzen zu können.“ (Internet 2)

Doch was veranlasst die Gegner/innen dazu, aus einer scheinbar sinnvollen und zeitgemäßen Idee, Kindern und Jugendlichen Akzeptanz, Toleranz und die Fähigkeit des kritischen Hinterfragens zu lehren, eine Gender-Ideologie mit verschwörungstheoretischem Charakter zu machen?

Mit der Auflösung von Geschlechterrollen geht auch die Auflösung traditioneller Werte und Normen einher. Ein gesellschaftlicher Umbruch, den Beck als Individualisierung bezeichnet. Er spricht dabei von einer Auflösung sozialer Lebensformen (BECK 1994:11).

In die traditionelle Gesellschaft und ihre Vorgaben wurde man hineingeboren (wie etwa Stand

und Religion). Für die neuen Vorgaben dagegen muß man etwas tun, sich aktiv bemühen. (BECK 1994:12)

Die Institution Ehe oder Familie ist deswegen eine Institution, weil sie Handlungsweisen normiert und dadurch vorgibt (VESTER 2009:107ff nach BERGER/LUCKMANN 1969). Sie ermöglicht den Mitgliedern, ihre Handlungsweisen an vorgegebenen Mustern und Normen auszurichten. Mit dem Wegfall dieser Institutionen und institutionalisierten Handlungsroutinen müssen Handlungen stetig auf ihre „Richtigkeit“ hinterfragt werden. Die „Entroutinisierung des Alltags“ (BECK 1994:17ff) hat den Verlust der „Selbstverständlichkeit des Lebens“ zur Folge (BECK 1994:18). Dieser Umstand wiederum mündet in die „Tyrannei der Möglichkeiten“ (BECK 1994:18).

Diese drei Nebenwirkungen des Individualisierungsprozesses führen zu einer immer größer werdenden Unsicherheit in der Lebensführung der einzelnen Individuen.

Die vom Bildungsplan geforderte Akzeptanz von sexueller Vielfalt und Toleranz gegenüber sexueller Orientierungen geht nur mit dem Hinterfragen von klassischen Geschlechterrollen einher. Damit werden auch traditionelle Wert- und Normvorstellungen, die an die traditionellen Geschlechterrollen geknüpft sind, kritisch hinterfragt. Die traditionellen Geschlechterrollen orientieren sich an christlichen Werten von Mann und Frau und Familie. Werden also religiös fundierte Normen in Frage gestellt, so wird auch die Religion an sich in Frage gestellt.

Mit der Durchsetzung der Moderne tritt in kleinen und großen Schritten an die Stelle von Gott, Natur, System das auf sich selbst gestellte Individuum. (BECK 1994: 20)

Mit dem Individualisierungsprozess werden nicht nur traditionelle Werte und Normen im Bezug auf Geschlechterrollen hinterfragt, ganze Biografien werden in Frage gestellt. Dank der durch feministische Bewegungen angestrebten Gleichstellung der Frauen und Männer, dürfen beziehungsweise können, Frauen die selben Berufe wie Männer ausführen. Arbeitsstellen werden also nicht mehr nur nach traditionellen Rollen vergeben. Eine Frau kann genauso gut Vorstand eines Unternehmens werden, wie Männer das Erziehungsjahr in Anspruch nehmen können. Für die von Beck beschriebene „Bastelbiografie“ (BECK 1994:13) ist also nicht mehr länger Stand, Religionszugehörigkeit oder Geschlecht entscheidend. Vielmehr sind Interessen, Können und Vernetzung ausschlaggebend für den Werdegang eines Individuums. Dieser Umstand bringt allerdings nicht nur unzählige Chancen sondern auch ebenso viele Risiken mit sich. Ein mögliches Scheitern wird auf ein persönliches Versagen zurückgeführt. Dieses wiederum hat nicht nur weitreichende Konsequenzen für das Individuum an sich, es muss auch mit Folgen in seinen sozialen Beziehungen rechnen.

Chancen, Gefahren, Unsicherheiten der Biographie, die früher im Familienverbund, in der dörflichen Gemeinschaft, im Rückgriff auf ständische Regeln oder soziale Klassen definiert

waren, müssen nun von den einzelnen selbst wahrgenommen, interpretiert, entschieden und bearbeitet werden. Die Folgen - Chancen wie Lasten - verlagern sich auf die Individuen, wobei diese freilich [...], kaum in der Lage sind, die notwendig werdenden Entscheidungen fundiert zu treffen [...]. (BECK 1994:15)

Im katholisch geprägten Baden-Württemberg mit seinen vielen dörflichen Strukturen hat ein solcher Umbruch weitreichende Folgen. Die politische Lage, unter der Führung der CDU mit ihren christlich-konservativen Wertevorstellungen war über 50 Jahre (Internet 6) stabil. Mit der Wahl 2011 zog ein grüner Ministerpräsident unter einer rot-grünen Koalition in den Landtag ein (Internet 7). Daraus resultierte unter anderem der neue Bildungsplan.

In einem protestantisch-sozialdemokratisch geprägten Bundesland wie Bremen (Internet 8) ist die Einführung des Bildungsplanes auf weit weniger Widerstand gestoßen. Ob und in wie fern die politische und religiöse Ausrichtung eines Bundeslandes und der Bevölkerung den Umgang mit traditionellen Werten und die die Offenheit gegenüber Veränderungen beeinflusst, kann im Rahmen dieser Abhandlung nicht erörtert werden. Dennoch scheinen bei der Mehrzahl der Initiativen politische und religiöse Hintergründe eine besondere Rolle zu spielen.

Ein wesentlicher Effekt der allgemeinen Debatte ist auch eine kontinuierliche Veränderung des Bildungsplan-Inhalts an sich. Nicht nur innerhalb der digitalen Reihen der Bildungsplangegner/innen finden diverse Umformungen des eigentlich schriftlich fixierten Inhalts statt. Gerade durch diese vehemente Negativbelastung des Gender-Mainstreaming kam es schließlich auch zu einer Überarbeitung des Bildungsplans an sich.

Wie sich die diversen Umformungen des Tokens (LATOUR 2006:197) gestalteten und wie sich die Kritik der neu formierten Gruppe auf die scheinbare Macht der Institution der Kultusministerkonferenz auswirkte, wird im folgenden Teil mit Hilfe der Theorien Bruno Latours genauer beleuchtet.

3. Der Inhalt des Bildungsplans im Übersetzungsmodell

Innerhalb einer als performativ verstandenen Gesellschaftsauffassung ist die Gesellschaft nicht starr vor unseren Augen existent. Sie wird in jedem Moment von uns selbst hergestellt (LATOUR 2006: 201f). Grundlegend ist bei dieser Theorie das sogenannte Übersetzungsmodell (LATOUR 2006: 198). Latour sieht das Übersetzungsmodell im Kontrast zum traditionellen Diffusionsmodell, in dem sich ein Token – eine Anordnung, ein Gegenstand oder ein Anspruch – getreu des Trägheitsgesetzes bewegt. Der Token bewegt sich demnach grundsätzlich weiter. Die Personen

können lediglich die Geschwindigkeit seiner Bewegung durch Zeit und Raum beeinflussen (LATOURE 2006:197f).

Diesem Modell, innerhalb dessen den Personen kaum eine aktive Position beigemessen wird, stellt Latour nun das Übersetzungsmodell entgegen. Hier liegt die Art und Weise der Verbreitung des Tokens in den Händen der Personen, die ihn entsprechend umformen können. Dadurch ist nicht die Initialkraft, sondern jedes einzelne Element in der Kette befähigt, dem Token Energie zu geben oder zu nehmen. Der Token wird kontinuierlich individuell transformiert (LATOURE 2006:199).

Diese grundlegenden Worte zu Latours Theorie sollen nun dazu dienen, die Weitergabe sowie die daraus resultierende Transformation des Tokens des Inhalts des neuen Bildungsplans zu untersuchen.

Zunächst einmal wollen wir uns dem Token widmen. Im Fall unseres Untersuchungsgegenstandes ist der Token als das zu definieren, was der neue Bildungsplanentwurf in Bezug auf gendersensible Erziehung vorsieht. Der Bildungsplanentwurf vom November 2013 sieht neben der Verankerung sogenannter Leitprinzipien im Kerncurriculum auch vor, jeden dieser Bereiche unter dem Gesichtspunkt der „sexuellen Vielfalt“ zu betrachten. Hierzu sind jedem Kompetenzraster entsprechende Bezüge zu gendersensibler Erziehung unter der Anmerkung „Zusätzlich zu berücksichtigen unter dem Gesichtspunkt der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Internet 2) beigefügt. Diese sehen vor, die Kinder und Jugendlichen für verschiedene Geschlechter, Stereotype, Diskriminierung, Ungleichheiten und die Wahrnehmung der eigenen Sexualität zu sensibilisieren. Unter anderem wird auch darauf abgezielt, neben der traditionellen Familie zusätzlich „Regenbogenfamilien, Single, Partnerschaft, Patchworkfamilien, Ein-Eltern-Familien, Großfamilien, Wahlfamilien ohne verwandtschaftliche Bande“ (Internet 2) zu thematisieren.

Der Token Bildungsplan wurde Ende November öffentlich präsentiert und wurde neben Weitergabe an die Schulen auch im Internet einsichtig gemacht. Er ist als „extrasomatische Ressource“ (LATOURE 2006:208) anzusehen und stellt laut Latour einen wesentlichen Bestandteil sozialer Bindung dar, dessen elementare Bedeutung in der traditionellen Soziologie zu Unrecht allzu häufig übergangen wird (LATOURE 2006:208ff). Kontroversen, wie die, die durch die Bildungsplandiskussion auf den Plan gerufen wurde, sind konstituierende Elemente von Gruppen, die gerade erst durch die Einbeziehung extrasomatischer Ressourcen eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisen (LATOURE 2006:205ff).

Demnach ist der Token Bildungsplan also konstituierendes Element der Gruppe der Bildungsplangeegner/innen. Tatsächlich hätte sich eine solche Gruppe kaum derart entwickeln und festigen können, wenn hier der greifbare, frei zugängliche Token gefehlt hätte. Erst der

Bildungsplan war die extrasomatische Ressource zur Versammlung der Entitäten rund um diese Thematik und ermöglichte somit die Gruppierung verschiedenster Personen unter dem Deckmantel dieser einen Kontroverse. Dass der Token während der Weitergabe nicht der selbe bleiben kann, scheint unschwer nachvollziehbar:

„Die Chancen stehen dafür, dass die Anordnung von vielen verschiedenen Personen modifiziert und zusammengesetzt wurde, die sie langsam in etwas vollkommen anderes verwandelten, indem sie *ihre* eigenen Ziele zu erreichen suchten.“ (LATOURE 2006:199f)

Es kam nun auch bei der Bildungsplananordnung zu einer Transformation durch Weitergabe. Verschiedene Gruppierungen und Einzelpersonen versammelten sich zu einer neuen Gruppe, die den Token nun in der Öffentlichkeit sowie in digitalen Netzwerken umformten. Hier sind besonders rechtsgerichtete und christlich-konservative Gruppen hervorzuheben. Den Anstoß und damit den Beginn der medialen Thematisierung der Bildungsplankritik markierte die Onlinepetition eines christlich-konservativen Lehrers, der Unterstützer suchte. In seinem persönlichen Sinn formte er den Token um und stellte den genderspezifischen Inhalt des Bildungsplans auf seine eigene Weise dar. Der Bildungsplan ziele „auf eine pädagogische, moralische und ideologische Umerziehung an den allgemeinbildenden Schulen“ (Internet 11). Weiterhin wird kritisiert, dass durch die Leitprinzipien die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zur Disposition gestellt sei. Auch teilweise dramatisierte Lebensentwürfe Homosexueller, speziell in Bezug auf Suizidgefahr, werden als nicht schulgerechte Themen angesprochen (Internet 11).

Nachdem die Petition öffentlich angesprochen und medial verbreitet wurde, fanden sich schnell weitere Bildungsplangeegner/innen, die unterzeichneten und bald darauf versammelte sich eine neue Gruppe, die aus verschiedensten moralischen und politischen Gründen gemeinsam schwerpunktmäßig im Netz operierte, um ihre Kritik zu verbreiten und den Token somit erneut zu transformieren, wobei hier das Internet selbst als wesentliche extrasomatische Ressource zu betrachten ist.

Die Medien titelten mit entsprechend extremen Slogans, die von den Gegner/innen in Umlauf gebracht wurden. Während Lucke vom Einzug von „Fifty shades of gay“ (INTERNET 8) in den Englischunterricht spricht, hebt die CDU besonders die Sonderstellung der Ehe von Mann und Frau (INTERNET 9) hervor. Hier ist auch häufig die Rede von der Familie als „Keimzelle der Gesellschaft“ (INTERNET 9). Während sich die Vorwürfe zu Beginn noch auf die Sonderstellung der Familie sowie scherzhafte Annahmen über den künftigen Ablauf des Unterrichts als Sexualerziehung beschränkten, kamen schließlich zunehmend neue Färbungen des Tokens hinzu, wie in Teil 1 dieser Arbeit bereits angeführt. Die Neugestaltung des Bildungsplans und somit die Verfasser desselben hätten eine „Indoktrination“ im Sinn. Das Bestreben sei gar, den perfekten Arbeiter zu erschaffen (INTERNET 1). Der Token wurde also je nach persönlichen Bestrebungen

auf unterschiedliche Weise transformiert und weitergegeben. Auch heute noch sind Schlagzeilen wie „Keine Sex-Themen für Grundschüler!“ (INTERNET 10) in den Medien zu finden.

Dies alles konnte nur dadurch gelingen, dass die Kontroverse überhaupt erst entstanden ist. Gruppen können sich auf Grund dessen schnell formieren. Doch ihr Überleben hängt laut Latour von anderen Faktoren ab.

Nach Latour setzt sich das Soziale stets wieder von Neuem zusammen. Was eine Gruppe ausmacht, muss durch ständige Bestrebungen neu bestätigt werden und kann ausschließlich durch das Hinzutreten extrasomatischer Ressourcen am Leben gehalten werden (LATOURE 2006:208ff). Solange lediglich das „Soziale“ sie zusammenhält, seien sie äußerst fragil und überdauern nicht lange (RUFFING 2009:90f). Eine Gruppe muss sich nicht nur über die Differenz zu anderen Gruppen definieren, auch kann sie, wie bereits erwähnt, nicht ohne extrasomatische Ressourcen, wie Zeichen und anderem überleben. Sogenannte aktive Mittler sind hierbei essentiell (RUFFING 2009:90f). Im Beispiel der Bildungsplangegner ist zunächst einmal der Bildungsplanentwurf an sich als aktiver Mittler und extrasomatische Ressource zu betrachten. Weiterhin sind Symbole wie die stilisierte traditionelle Familie hinzugekommen, die als ikonografische Darstellung auf diversen Internetplattformen genutzt wird und inzwischen auch Eingang in entsprechende Demos findet. Wie bereits erwähnt, fungiert auch das Internet selbst als extrasomatische Ressource, ohne die kein dauerhafter Bestand der Gruppe gewährleistet wäre.

Auch die Abgrenzung zu anderen Gruppen und Einstellungen ist klar. Die Bildungsplangegner/innen positionieren sich inzwischen nicht mehr nur gegen die Thematisierung verschiedener Geschlechter und unterschiedlicher Sexualität in der Schule, sie beziehen Stellung gegen die gesamte Bewegung für die Akzeptanz sexueller Vielfalt. Und die Kontroverse hat Durchschlagskraft. Der Zulauf wurde kontinuierlich gesteigert, beispielsweise durch die verstärkte Miteinbeziehung christlicher Gruppen sowie der AfD, die inzwischen als „Sprecher“ (RUFFING 2009: 90f) zu fungieren scheint.

Der Token ist noch immer von öffentlichem Interesse und die Transformation des Bildungsplaninhalts hatte weitreichende Folgen.

Die Kultusminister/innen selbst waren es, die den Bildungsplan schließlich modifizierten und die Leitprinzipien zunächst in „Leitperspektiven“ (Internet 3) umbenannten. Weiterhin wurde davon abgesehen, den besonderen Aspekt der sexuellen Vielfalt weiterhin jedem Kompetenzbereich hinzuzufügen. Stattdessen findet die sexuelle Vielfalt eingangs Erwähnung und wird dann punktuell wieder aufgegriffen. Dieser modifizierte Token ist nun wieder in Umlauf, scheint jedoch die Kritik an der grundsätzlichen Thematik kaum einzuschränken.

Latours Aufsatz führt am Beispiel der Macht aus, wie Gesellschaft wahrhaft untersucht werden kann und soll. Denn die Gesellschaft, ebenso wenig wie spezifische Gruppen, können als ostensiv angesehen werden (LATOURE 2006:195). Sie sind nicht bereits formiert aufzufinden und somit Ursache für unser Handeln. Die Ursprünge der Gesellschaft liegen in jedem Moment von Neuem bei uns, liegt in den Händen der Entitäten und wird vor unseren Augen gemacht (LATOURE 2006: 201f).

Die Kultusministerkonferenz scheint nun in actu Macht über das Unterrichtscurriculum der Schulen zu haben. In potentia allerdings geht es darum, zu betrachten, wie die Macht von den einzelnen Akteuren definiert wird. Diese Macht definiert sich ausschließlich durch das Handeln des Einzelnen/der Einzelnen, wird also von den Personen selbst erst hergestellt. Dass Macht nicht etwas Starres ist, das von selbst wirkt, wird im Beispiel des Bildungsplans nun besonders deutlich. Durch die Veränderung des Tokens und dessen Weitergabe in transformierter Form wurde er vor den Augen der scheinbaren Machtinhaber/innen herumgereicht und schließlich auch von ihnen selbst wieder aufgenommen und erneut verändert. Durch die Umwandlung des Ursprungstokens in einen neuen Bildungsplanentwurf, der sich entsprechend der Kritik in „entschärfter“ Art und Weise präsentiert, wird deutlich, dass auch die Entwickler/innen des Bildungsplans sich dessen bewusst sind, dass ihre Macht in actu nicht durchgesetzt wurde, auch wenn ihnen in potentia die Macht über Bildungsplanänderungen zugesprochen wird. Demnach kann entsprechend Latour Macht auch hier nicht als Ursache für kollektives Handeln gelten. Macht ist auch hier ein Effekt kollektiven Handelns und nicht die Ursache für kollektives Handeln (LATOURE 2006:196ff).

4. Schluss

„Sobald man die Zeitung aufschlägt, prasselt es auf einen ein [...] Alle zwei Zeilen findet sich die Spur von irgendeiner Gruppe, die sich gerade gebildet oder aufgelöst hat“ (LATOURE 2007:50). Auch wenn sich die Zeitung heute den ersten Platz in der Reihe der öffentlichkeitswirksamen Medien mit dem Internet teilen muss, so bleibt die Tatsache dennoch dieselbe. Gruppen formieren sich, Gruppen trennen sich. Der ausschlaggebende Grund für die Konstituierung von Gruppen kann laut Latour verschiedenster Art sein. Wie das eingangs erwähnte Zitat Castells verdeutlicht, bietet die Moderne mit dem Individualisierungszwang und dem damit einhergehenden Verfall traditioneller Werte eine vermehrte Quelle von Kontroversen dieser Art.

Untersuchungen scheinen die Annahme, dass der Individualisierungsprozess besonders für rechtsgewandte Gruppierungen mit größeren Problemen einhergeht, zu bestätigen. „So neigen von den zwölf Prozent der Bevölkerung, die als homophob bezeichnet werden können, beispielsweise

44 Prozent ebenfalls zu Fremdenfeindlichkeit“ (KÜPPER/ZICK 2015:11). In der pluralisierten Gesellschaft stehen viele Lebensentwürfe und damit Wertvorstellungen zur Disposition. Da der demografische Wandel, speziell die Zuwanderung, ebenso traditionelle Lebenskonzepte ins Wanken bringt, liegt diese Annahme auch nahe. „Von links nach rechts nimmt die Homophobie zu“ (KÜPPER/ZICK 2015:11), so der Schluss, zu dem Zick und Küpper gelangen.

Wir werden also davon ausgehen müssen, dass sich auch weiterhin derartige Gruppen versammeln. Die Frage, die sich stellt, ist lediglich, welche Macht sie in actu durch ihre kollektiven Handlungen wem zuweisen und welche extrasomatischen Ressourcen sie finden, um der Gruppe eine dauerhafte Existenz zu ermöglichen. Die Assoziationen, die innerhalb einer Gruppe sowie ihrer extrasomatischen Ressourcen von statten gehen, sind letztlich „der Klebstoff, der stark genug ist, um uns alle zusammenzuhalten“ (LATOUR 2006:211). Im Falle der Gender-Bewegung sowie ihrer Gegner/innen bestehen bereits bestimmte Symbole, Zeichen, Netzwerke, um die jeweilige Gruppe zusammenzuhalten. Doch das Soziale wird hier stets nur vor unseren Augen versammelt. Wie lange es Bestand hat, ist eine andere Frage.

Da das Internet und damit die Netzwerke, die sich dadurch entwickeln können, inzwischen eine elementare Rolle spielen und sich zwischen Castells und Latour interessante Schnittpunkte finden lassen, hätte man hier sicherlich erstaunliche Verbindungen zwischen Latours und Castells Netzwerkbegriff herstellen können. Aufgrund der Begrenztheit dieser Arbeit sowie der Verfasserschaft, die recht unerwartet dezimiert wurde, sollen die hier vorliegenden Ausführungen jedoch an dieser Stelle genügen.

5. Literaturverzeichnis

- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. in: Ulrich Beck /Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg) Riskante Freiheiten, Frankfurt am Main, 10-39.
- Castells, Manuel (2001a): Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 11, H. 4, 2001, S. 423-439.
- Castells, Manuel (2001b): Netzwerke morden und küssen. Interview von Jan Engelmann mit Manuel Castells. In: die tageszeitung vom 28.11.2001.
- Gutounig, Robert (2015): Wissen in digitalen Netzwerken. Potenziale Neuer Medien für Wissensprozesse. Wiesbaden, 197-210.
- Küpper, Beate/Zick, Andreas (2015): Homophobie – zur Abwertung nicht-heterosexueller Menschen. In: Landeszentrale der politischen Bildung Baden-Württemberg: Der Bürger im Staat. H. 4, 2015, S. 4-12.
- Latour, Bruno (2006): Die Macht der Assoziationen. In: Bellinger, Andrea/Krieger, David K (Hg): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld, 195-212.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt am Main.
- Ruffing, Reiner (2009): Bruno Latour. Paderborn, 85-105.
- Vester, Heinz-Günter (2009): Kompendium der Soziologie II: Die Klassiker, Wiesbaden, 107-108.

Internetquellen

- Internet 1: Der Gender-Plan. Revolution durchs Klassenzimmer. Dokumentation mit Mitgliedern der AfD Niedersachsen und der jungen Alternative Niedersachsen. Dokumentation, eingestellt von 60488.net am 03.03.2015. <https://www.youtube.com/watch?v=Jo-1ZaTpCwo> (Stand: 29.07.2015).
- Internet 2: Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien. http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf (Stand: 30.07.2015).
- Internet 3: Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien. http://www.km-bw.de/KULTUSPORTAL-BW,Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte#anker1855083 (Stand: 26.07.2015).
- Internet 4: Personenhintergrundinformationen zu Hedwig Freifrau von Beverfoerde, Gründerin diverser Initiativen zum Schutz von Familie u.a. Initiative Familienschutz (Demo für alle). http://www.kathpedia.com/index.php?title=Hedwig_Beverfoerde (Stand: 30.07.2015).
- Internet 5: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg - Ergebnisse der Landtagswahlen 1996-2011. <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/Wahlen/Landesdaten/Landtagswahlen/LRLtW.asp> (Stand: 30.07.2015).
- Internet 6: Internetauftritt des Landes Baden-Württemberg: Ministerpräsidenten seit 1952 <http://www.baden-wuerttemberg.de/de/regierung/ministerpraesident/ministerpraesidenten-seit-1952/> (Stand: 30.07.2015).
- Internet 7: Ergebnisse der Landtagswahlen in Deutschland - hier vor allem Bremen.

https://de.wikipedia.org/wiki/Ergebnisse_der_Landtagswahlen_in_der_Bundesrepublik_Deutschland#Landtag_in_Baden-W.C3.BCrtemberg (Stand: 30.07.2015).

- Internet 8: Bernd Lucke kritisiert rot-grünen Genderismus. Europaparlamentarier und Sprecher der Bundes-AfD knöpft sich beim politischen Aschermittwoch in Osterhofen den Genderismus vor. In: Christliches Informationszentrum/Medrum vom 22.02.2015.
<http://www.medrum.de/content/bernd-lucke-kritisiert-rot-gruenen-genderismus> (Stand: 01.08.2015).
- Internet 9: Frigelj, Kristian: "Die Familie ist die Keimzelle der Gesellschaft". Der Chef des CDU-Arbeitnehmerflügels, Karl-Josef Laumann, pocht im Streit über die Gleichstellung Homosexueller auf die Sonderstellung der Ehe von Mann und Frau. In: Die Welt vom 11.03.2013.
- Internet 10: Kinderschutz wird Wahlkampf-Thema. Frühsexualisierung in BaWü: Darum will Guido Wolf (CDU) „Keine Sex-Themen für Grundschüler!“. In: Epoch Times vom 1. August 2015. <http://www.epochtimes.de/Fruhsexualisierung-Keine-Sex-Themen-in-Grundschule-Macht-Guido-Wolf-CDU-in-Baden-Wuerttemberg-Ernst-oder-Wahlkampf-a1258488.html> (Stand: 01.08.2015).
- Internet 11: Online-Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“, am 28.11.2013 von Gabriel Stängle initiiert.
<https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> (Stand: 26.07.2015).

Die Schule als Kampffeld der Werte

Warum gibt es einen Kampf um die sexuelle Diversität?

Anonym

1. Einleitung	98
2. Argumente gegen die Bildungsplanreform als Beispiel der rhetorischen Modernisierung	99
2.1 Gleichberechtigungsansprüche werden verkannt	99
2.2 Uminterpretation von Ungleichheit in Gleichheit	101
3. Bourdieu – symbolische Gewalt im Feld Schule	103
4. Schlusswort	107
5. Literaturverzeichnis	108

1. Einleitung

Zukunftsorientierte Bildung ist in Bezug auf die Welt von gestern eine potentielle Gefahr für Menschen, die sich an gewohnte Realitäten festklammern und eine soziale Konstruktion als etabliert sehen möchten. Die soziale Realitäten der Bildungsplanbefürworter*innen und die der Demonstrant*innen unterscheiden sich. Die beiden Parteien beanspruchen eine Allgemeingültigkeit ihrer Thesen.

In einigen Punkten gibt es große Kritik am Bildungsplan. Schüler*innen werden nach dem neuen Bildungsplan mit Wertevorstellungen und Haltungen konfrontiert, die sich mit einer toleranten „wertebewussten“ Kultur nicht vereinbaren lässt. So die Formulierung der Kritiker. Dahinter stehen zum Teil radikale und homophobe Einstellungen und ultra-konservative Meinungen (Internet 1: <https://demofueralle.wordpress.com/service/online-petition-an-kultusminister-andreas-stoch/>). Das Grundgesetz und die Landesverfassung orientieren sich an einem christlichen Menschenbild, welches auch in den Leitperspektiven des Bildungsplans verankert ist. Die Orientierung an der modernen Lebenswelt verlangt dem Bildungsplan eine konkrete und themenspezifische Leitperspektivenformulierung ab.

Die theoretische Konzeptualisierung um die Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt ist ein allgemein formuliertes Themenfeld. Der diskriminierungsfreie Umgang mit Vielfalt stößt bei einigen Bürgern und besorgten Eltern auf Verachtung und Unverständnis, wenn es in geschlechtlicher Hinsicht um das Aufbrechen von stereotypischen Geschlechtsdefinitionen geht.

Bildung und Erziehung sollen vor diesem Hintergrund Kinder und Jugendliche dazu befähigen, Orientierung und eine eigene Position in dieser Welt zu finden sowie gleichermaßen Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln. (Internet 1)

Das diese Perspektivenübernahme eine Veränderung der gewohnten Wertevorstellungen beinhaltet, stellt für viele Menschen einen Widerspruch dar (Internet 2).

Der konstruktive Umgang mit Vielfalt stellt eine wichtige Kompetenz für die Menschen in einer zunehmend von Komplexität und Differenziertheit geprägten modernen Gesellschaft dar.

Nach Meinung der Gegner*innen werden parteipolitische und ideologische, gefährliche Vorstellungen auf dem Rücken der Kinder exekutiert. (vgl. Internet 2)

Der diskriminierungsfreie Umgang mit Vielfalt stößt bei einigen Bürgern und Eltern auf Verachtung und Unverständnis, wenn es in geschlechtlicher Hinsicht um das Aufbrechen von stereotypischen Geschlechtsdefinitionen geht.

Die sexuelle Orientierung und die geschlechtliche Identität wollen einige Mitmenschen aus diesem Themenfeld ausgeklammert sehen. In dieser Arbeit möchten wir mit Wetterer und Bourdieu die Spannung um den Bildungsplan erklären. Mit Wetterer erklären wir, wie die durch die modernisierte Sprache versucht wird, Intoleranz zu verschleiern und symbolische Gewalt anzuwenden. Wir wollen

anhand von Wetterer skizzieren, was die Motive und die Strategien der Verschleierung sind. Mit Bourdieu wollen wir die Herrschaftsstrukturen und die Kämpfe in dem Feld Schule aufzeigen. Zudem wird dargestellt, wie sich die Kämpfe im Feld Schule auf andere Kämpfe auswirken und warum die Debatte um den Bildungsplan eine derartige mediale Präsenz bekommt.

Mit diesen Analysen hoffen wir, aus soziologischer Perspektive, den Streit um den Bildungsplan erklären zu können. Es geht uns nicht darum, uns auf eine Seite zu stellen, sondern wir wollen uns kritisch mit dem Thema auseinandersetzen.

2. Argumente gegen die Bildungsplanreform als Beispiel der rhetorischen

Modernisierung

Im Folgenden werden einige Argumentationsweisen der Kritiker*innen des Bildungsplans anhand von Wetterers Theorie der rhetorischen Modernisierung analysiert. Obwohl die Autorin diese vor allem auf das „erfolgreiche Scheitern der feministischen Kritik“ bezieht, ist die Theorie auch auf das Thema des Bildungsplans anwendbar. Die Argumente gegen letzteren sind mit den Argumenten gegen die feministische Kritik vergleichbar. Es ist primär die Leitperspektive, Bildung soll sich für Toleranz und Akzeptanz im Umgang mit Vielfalt in unserer modernen Gesellschaft einsetzen, die auf Ablehnung stößt und für Diskussionen sorgt. Mit welchen Motiven wehren die Menschen sich gegen diesen Punkt im Bildungsplan?

2.1 Gleichberechtigungsansprüche werden verkannt

Die rhetorische Modernisierung in der Wissenschaft besteht laut Wetterer in der Darstellung von neuen Herrschaftsansprüchen als Selbstverwirklichungsprojekte. Forderungen der Gleichberechtigung von sozialen Bewegungen sind heutzutage „common sense“ (Vgl. Wetterer 2013, S. 250). Das Netzwerk LSBTTIQ (lesbisch, schwul, bisexuell, transsexuell, transgender, intersexuell, queer) setzt sich zum Beispiel für die „Akzeptanz der Vielfalt von Geschlecht“ und die „Akzeptanz von Lebensformen jenseits heteronormativer Entwürfe“ ein (Internet 3). Genau das soll mit der Reform des Bildungsplans erreicht werden und genau das stößt auf ablehnende Haltungen. Auf der Internetseite der Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ kann jede*r zu einer anonymen Debatte beitragen. Argumente für und gegen die Petition sind mittlerweile massenweise vertreten. Ein Verfasser schreibt:

Bisher habe ich mich als heterosexueller zurück gehalten und jedem seinen freien Lebensstil gelassen. Aber ab heute nicht mehr. Der nette Sportler der sich als Schwul geäußert hat sagte: Jetzt haben die homophonen einen neuen Gegner. Dieser Schlachtruf ist unverschämt und stellt mich als zurückhaltender ins Abseits. Herr Hitzlsperger jetzt haben sie es

geschafft. Ab heute haben die Schulen einen neuen Gegner. [Name des Verfassers] Inhaber der größten Werbeflächen Deutschlands. Na dann mal los. (Internet 4)

Da Niemand in dieser Arbeit an den Pranger gestellt werden soll, wurde der Name des Verfassers, den er freiwillig angegeben hat, ausgelassen. Auch auf Schreib- und Satzbaufehler soll hier und im weiteren Verlauf nicht eingegangen werden. Das Beispiel bietet sich trotzdem gut an, um auf die Problematik hinzuweisen. Auch wenn Wetterer ihre Ausführungen auf die Wissenschaft bezieht, sind sie hier nicht falsch. Der Auslöser für das Verfassen dieses Kommentars war die Aussage des ehemaligen Fußballspielers Hitzlsperger, er würde sich gegen Homophobie wehren. Damit verfolgt er die Ziele, die auch in der Leitperspektive formuliert sind: Akzeptanz von unterschiedlichen, sexuellen Orientierungen. Die Gleichberechtigung ist hier Leitmotiv, nicht das Aufzwingen eines Selbstverwirklichungsprojekts. Trotzdem fühlt der Verfasser sich angegriffen und betont, dass er nun nicht mehr „jedem seinen freien Lebensstil“ lässt.

Ebenfalls gut zu erkennen ist die Parallele zu Wetterers Anlehnung an McRobbie. Die „doppelte Verwicklung“ des Feminismus bezeichnet das Phänomen, dass er einerseits zum Alltagsverstand geworden ist, andererseits aber abgelehnt, sogar gehasst wird (Vgl. Wetterer 2013, S. 248). Bei dem zitierten Kommentar ist es genau so: Zuerst unterstreicht der Verfasser seine Toleranz gegenüber anderen Lebensstilen, behauptet dann allerdings, dass eine Grenze überschritten wurde und stellt sich als Gegner der Bewegung für die Akzeptanz dar. Das Erschreckende ist nicht unbedingt dieses Beispiel allein, sondern jedes, bei dem unter einem Deckmantel der Toleranz ähnliche Aussagen gemacht werden. An dieser Stelle sei erwähnt, dass diese Arbeit keineswegs das Ziel verfolgt, jedes Argument gegen die Bildungsreform bzw. für die genannte Petition als intolerant und inakzeptabel darzustellen. Eine Diskussion bei einem so wichtigen Thema wie dem Bildungsplan ist unumgänglich, wichtig und beinhaltet natürlich auch Gegenargumente. Es gilt zu verdeutlichen, dass vergleichbare Argumente die Gleichberechtigungsansprüche von alternativen Lebensformen nicht als solche ansehen. Die rhetorische Modernisierung ist auch bei diesem sozialen Feld festzustellen.

Die Argumente auf der Internetseite der Debatte kann man mit „Gefällt mir“ und „Gefällt mir nicht“ bewerten, die am besten bewerteten stehen am weitesten oben. Die Tatsache, dass vor allem Gegner der Reform vertreten sind, entkräftet die Ausführungen dieser Arbeit dennoch nicht. Wichtig ist zu erwähnen, dass das nächste Beispiel das drittb Liebteste Argument ist.

„[...] Toleranz reicht den Minderheiten nicht mehr? Nein ich muss es akzeptieren und toll finden! Wohlgermerkt dieses "Muss" ist nicht auf meinem Mist gewachsen, sondern wird von den Regenbogenmenschen in den Argumenten hier klar vertreten [...]“ (Internet 4)

Der*Die Verfasser*in ist sich vielleicht der paradoxen Formulierung nicht bewusst, doch ist die Toleranz, von der die Rede ist, nicht erreicht, wenn Menschen, die sich für Toleranz und Akzeptanz

einsetzen, abwertend als „Regenbogenmenschen“ bezeichnet werden. Das Wort „Toleranz“ ist im Alltagsgebrauch vorhanden, wird aber von dieser*diesem Verfasser*in widersprüchlich benutzt. Die Idee hinter dem Wort wird eher abgelehnt.

Der Grund für diese Missdeutung ist eine Fokussierung auf die Erfolge oder erfolgreich „durchgeführte“ Toleranz von alternativen Lebensformen wie etwa Homosexualität. Fälle oder Alltagssituationen, bei denen Gleichberechtigung nicht vorhanden ist, fallen nicht auf oder werden verkannt. Hierin sieht Wetterer das Problem der rhetorischen Modernisierung, „der Vergleich von Früher und Heute“ reicht nicht aus um die Entwicklungen und Bewegungen der Gleichberechtigung als abgeschlossen anzusehen (Wetterer 2013, S. 251-252). Ein gutes aktuelles Beispiel dafür ist die am 26. Juni 2015 beschlossene landesweite Legalisierung der Ehe homosexueller Menschen in den Vereinigten Staaten (Internet 5). Natürlich ist das ein Erfolg für die Gleichberechtigung Homosexueller, trotzdem muss vermieden werden, diese als erreicht anzusehen. Es besteht ein großer Unterschied zu der Lage von vor einigen Jahren, doch besteht auch immer noch ein Unterschied zu der Gleichstellung mit heteronormativen Lebensformen.

2.2 Uminterpretation von Ungleichheit in Gleichheit

Ein weiterer Aspekt der rhetorischen Modernisierung sieht Wetterer in der Uminterpretation von Ungleichheiten in Gleichheit, welche dazu führt, dass die Ungleichheit sich verfestigt und bestehen bleibt (Vgl. Wetterer 2013, S. 252). Wenn man sich erneut die Argumente der Gegner*innen der Bildungsplanreform anschaut fällt auf, dass genau diese Uminterpretation stattfindet:

Als Lehrer an Gymnasien habe ich Petition unterzeichnet. Die Thematik hat bereits in den Fächern Biologie, Ethik und Religionslehre ausreichend Raum. Deutschland ist eines der wenigen Länder der Welt in dem Homosexualität im wesentlichen kein Thema mehr ist, auch wenn die LGBT-Lobby hier ein Problem schafft, das keines ist. Keine Diskriminierung von Menschen mit anderer sexueller Orientierung aber auch keine Hochstilisierung von Minderheiten. Die Thematik hat bereits genügend Raum in den Schulen in BW. (Internet 4)

Der Ersteller des Argumentes weist auf die positive Lage für Homosexuelle in Deutschland hin. Die Aussage ist auf Berufserfahrung basiert. Der Schritt, den der neue Bildungsplan in Richtung Toleranz von einer vielfältigen Gesellschaft machen will, wird als unnötig dargestellt, da eine allgemeine Akzeptanz erreicht ist. Das Ziel der Gleichberechtigung ist erreicht, alles Weitere ist nicht nur unnötig, sondern in diesem Fall eine „Hochstilisierung von Minderheiten“, also eine Ungerechtigkeit. Dabei wird übersehen, dass diese Gleichberechtigung eben nicht erreicht ist, eine Lebensform, die nicht auf heteronormativen Werten basiert, ist immer noch anders, nicht „normal“. Durch ähnliche Stellungnahmen wie die angeführte, werden diese Unterschiede verdeckt und bleiben dadurch erhalten. Ohne Zweifel ist die Lage in Deutschland bezüglich der Toleranz von anderen Lebensformen besser als in vielen anderen Ländern, doch ist die Gleichberechtigung nicht

erreicht, sonst würde die Bildungsplanreform nicht auf eine derartige Ablehnung stoßen. Es reicht auch in diesem Fall nicht, nur auf Erfolge hinzuweisen.

Doch genau auf diese beruhen viele Menschen sich beim Unterschreiben von Petitionen oder beim Beteiligen an Demos. Das Resultat ist, dass Ungleichheit als Gleichheit definiert. Sie besteht nur in der Theorie (Wetterer 2013, S. 258). Somit können zum Beispiel homosexuelle Männer auch heute noch in Deutschland von Blutspenden ausgeschlossen werden (Internet 5). Auch wenn der neue Bildungsplan nicht explizit vorsieht, diesen Umstand zu ändern, zeigt es doch, dass nicht von einer Gleichstellung die Rede sein kann. Diese ist nicht erreicht, solange von Unterschieden ausgegangen wird. Die Reform wäre deshalb wichtig für den Versuch, diese Unterschiede aufzulösen.

„[...] Gerne kann jeder so leben wie er will, aber alternative Sexualformen müssen nicht verherrlicht und erst recht nicht der Jugend durch die Schule vermittelt werden. [...] Auch die penetrante Glorifizierung von Homosexuellen in den öffentlichen Medien, nicht nur in privaten sondern auch öffentlich-rechtl, halte ich bereits für extrem manipulativ.“(Internet 2)

Die hier dargestellte Interpretation, das vermehrte Auftreten von Homosexuellen in den Medien sei eine Glorifizierung und sogar Manipulation und nicht das Resultat von einer allmählichen Akzeptanz neuer Lebensformen beweist erneut die Uminterpretation. Die*Der Verfasser*in unterstreicht, dass er*sie nichts gegen sexuelle Vielfalt hat, doch eine aufkommende Gleichstellung ist zu viel. Die Situation wird als unfair eingeschätzt, die Gleichheit war doch vorher schon erreicht, denn sie*er hat auch in der Vergangenheit toleriert. Jede weitere Veränderung zugunsten von alternativen Lebensweisen ist somit gegen die eigene gerichtet.

Noch einmal sei betont, dass es nicht um die Bloßstellung der Verfasser*innen geht und nicht um eine Ablehnung jeglicher Gegenargumente. Das Ziel ist es festzustellen, inwieweit die angeführten Argumente mit der Theorie der rhetorischen Modernisierung zu erklären sind. Die Verkennung der Gleichberechtigungsansprüche sticht deutlich heraus. Sie werden als Glorifizierung, Verehrung und sogar Angriff verstanden. Das Gefühl einer Bedrohung der eigenen durch alternative Lebensweisen ist ein Merkmal der Beispiele, obwohl explizit im Arbeitspapier mit den Leitperspektiven darauf hingewiesen wird, dass die „Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität bedeutet“ (Internet 1). Die verwendeten Begriffe wie „Toleranz“ oder „Gleichheit“ sind jedem aus dem Alltag bekannt und werden auch in den Gegenargumenten benutzt, doch wird die Idee an sich abgelehnt, wenn nicht sogar gehasst. Die Erklärung liegt im Vergleich von früheren Zeiten zu der heutigen Lage. Es wird ein Fortschritt oder eine Veränderung wahrgenommen die darauf schließen lässt, dass die Ziele erreicht sind, auch wenn dies nicht unbedingt der Fall ist.

Deshalb kommt es zu der Uminterpretation von Ungleichheit in Gleichheit. Die allgemeine Anerkennung von alternativen Lebensformen besteht zumindest in der Theorie. Wenn dieser Umstand dann als Gleichberechtigung definiert wird, ist es verständlich dass jede weitere Neuerung

als überflüssig und ungerecht angesehen wird. Die Unterschiede, die immer noch bestehen, fallen nicht auf, da man sich auf die Erfolge beruht.

Im weiteren Verlauf wird mit Bourdieu auf die symbolische Gewalt im Hinblick auf die Bildungsplanreform und die damit verbundenen Herrschaftsstrukturen eingegangen, weshalb der Aspekt bei Wetterer ausblieb.

3. Bourdieu – symbolische Gewalt im Feld Schule

In diesem Abschnitt wird erörtert, was die Kennzeichen des Feldes, dessen legitime Kultur und die damit verbundene symbolische Gewalt seien. Bourdieu spricht davon, dass Schule ein besonderer Ort sei, der zur „Einschärfung und Durchsetzung der Normen ... [und] zur Herausbildung einer legitimen Kultur“ (Ebd. Bourdieu, 1979, S. 48) geschaffen wurde. Das bedeutet, dass in der Schule bestimmte Regeln und Ansichten vermittelt werden, die gerade der legitimen Kultur entsprechen. Eine legitime Kultur ist eine bestimmte Art der sozialen Praktiken, die als richtig und erstrebenswert anerkannt werden. Dabei wird meistens verkannt, dass diese legitime Kultur andere Formen der sozialen Praktiken unterdrückt. Diese unterdrückten sozialen Praktiken heißen populäre Kultur und sind das Gegenteil zur legitimen Kultur.

Die Schule dient dazu, die legitime Kultur zu vermitteln. Das heißt zugleich, dass sie die populäre Kultur unterdrückt indem man diese als für nicht erstrebenswert darstellt (Vgl. Bourdieu, 1979, S. 38). Damit man legitime Kultur vermitteln kann, muss man zuerst wissen, was legitime Kultur im speziellen ist, um diese auch exemplarisch vermitteln zu können. Man könnte fast behaupten, die Schule sei ein Spiegelbild der Normen und Werte einer Gesellschaft. Die Werte, die eine Gesellschaft als richtig betrachtet, sind stets Veränderungen unterzogen. Deshalb ist auch ein Bildungsplan nötig, um die Veränderungen festzuhalten, an denen sich die Lehrenden, die die legitime Kultur vermitteln sollen, zu halten haben.

Vor der Zeit der Bildungspläne war es zum Teil offensichtlich, was man unterrichten soll und zum anderen Teil sehr stark von Lehrenden abhängig. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung und Rationalisierung wurde erkannt, dass es sinnvoll ist, die Bildung an den Zeitgeist anzugleichen. In dem Bildungsplan von 2014 ist als erster Punkt die nachhaltige Entwicklung angeführt. Am Anfang der 60er Jahre hätte keine Lehrperson es in Betracht gezogen dies zu unterrichten. Das ist ein Beispiel dafür, wie sich die gesellschaftlichen Normen in der Schule widerspiegeln.

Es gibt demnach Kämpfe um den Lehrinhalt innerhalb des Feldes Schule. Weil dieses Feld aber zugleich der Spiegel der legitimen Kultur einer Gesellschaft ist, erregt es viel Aufmerksamkeit. Die

Frage ist, wer heute in diesem Feld gegen wen kämpft und welche Vorstellung von legitimer Kultur haben die einzelnen Parteien.

In dem aktuellen Fall geht es um den Beschluss des Ministeriums in die Bildungsplanreform das Lehren von verschiedenen sexuellen Präferenzen der Menschen einzuführen. Diesem Plan ging zuvor der lange Prozess der Entkriminalisierung und Emanzipierung der Menschen verschiedenen Geschlechtes. Erst im Jahr 1994 wurde das Gesetz, das Homosexualität unter Strafe stellt, vollständig gekippt (Internet 7). Erst ab diesem Zeitpunkt wurden Menschen anderer sexueller Gesinnung in Deutschland de jure nicht mehr unter Strafe gestellt. De facto aber wurden jene Menschen noch immer ausgeschlossen. Es braucht Zeit bis eine gesetzliche Norm sich in das moralische Bewusstsein der Menschen eingebrannt hat.

Wichtig ist dabei zu sehen, dass eine unkonventionelle geschlechtliche Orientierung immer noch nicht legitim war und ist. Die herrschende gesellschaftliche Ordnung setzte weiterhin den Primat des Mannes und der Frau gegenüber anderen Geschlechtern. Das hatte zur Folge, dass obwohl niemand wegen des Geschlechtes unter Strafe gestellt wurde, die Ausgrenzung weiter stattfand. Das versuchte man zu ändern, indem in den Bildungsplan ausdrücklich geschrieben wurde, dass verschiedene Formen der menschlichen Beziehungen und Geschlechter zu unterrichten sind. Dieser Schritt droht die legitime Kultur stark zu verändern. Wenn etwas in der Schule unterrichtet wird, dann ist es auf jeden Fall legitim. Das heißt bei einer Änderung des Bildungsplans wiederum, dass „normalisiertes“ Wissen populärer geworden ist.

Die Menschen, die sich in dem Feld Schule streiten, kann man in zwei Gruppen unterteilen. In die Gruppe der *Orthodoxie* und der *Häresie* (Vgl. Bourdieu, 1980, S. 109). Der Orthodoxie gehören die Gegner des neuen Bildungsplans an. Es sind vor allem Menschen in den mittleren bis hohen Jahren, die meistens ein gesichertes Leben haben und eine gewisse Kapitalmenge akkumuliert haben. Diese Menschen besaßen vor nicht all zu langer Zeit die legitime Kultur. Sie haben sie sich in mühevollen Prozessen angeeignet. Sie gingen zur Schule, lernten an der Universität, spielten das gesellschaftliche Spiel und erlernten beim Spielen die Regeln. Nun haben sie das Spiel erlernt, die legitime Kultur verinnerlicht und können Macht ausüben. Diese Macht nennt Bourdieu symbolische Gewalt. Diese erwächst aus dem Volumen aller Kapitalformen. Die Gegner des Bildungsplans werden in ihrer Gewalt beschränkt. Weil das kulturelle Kapital, das sie erlernt hat sich entwertet, da es eine neue Form annimmt, verlieren die Menschen an symbolischer Gewalt. Die symbolische Gewalt muss um ihre Macht zu entfalten von Menschen zugleich anerkannt, als auch verkannt werden (Vgl. Bourdieu, 1983, S. 192). Anerkannt, weil die Unterdrückten die legitime Kultur als

erstrebenswert und richtig empfinden und verkannt, weil man diese Unterdrückung nicht als Unterdrückung wahrnimmt, sondern als eine richtige Ordnung der Dinge. Wenn die verschiedenen sexuellen Orientierungen in der Schule unterrichtet werden, dann verliert die Gegenpartei des Bildungsplans an symbolischer Gewalt, weil deren Anspruch auf Legitimität nicht anerkannt wird. Um ihre Macht zu sichern, versuchen sie mit allen Mitteln die Legitimität in dem Feld Schule an sich zu reißen. Bourdieu spricht von Erhaltungsstrategien, die die Orthodoxie anwendet um ihre Herrschaft zu wahren (Vgl. Bourdieu, 1980, S. 109).

Die Menschen, die der Häresie angehören befinden sich ebenfalls in dem Feld Schule. Ihre Kultur ist aber noch nicht legitim. Die Vertretenden des Bildungsplans versuchen ihre noch populäre Kultur zu legitimieren. In dem Feld Schule sind sie noch die Beherrschten und versuchen sich von der symbolischen Gewalt, die die Orthodoxie auf sie ausübt abzuschütteln. Bourdieu bezeichnet ihr Handeln als geleitet von Umstellungsstrategien (Vgl. Bourdieu, 1979, S. 210). Mit ihrem Handeln wollen sie die Macht über ein Feld übernehmen und eine eigene legitime Kultur aufbauen. Dafür müssen sie den Inhalt des kulturellen Kapitals zu ihren Gunsten verändern. Die Vertretenden des Bildungsplans haben eine andere Idee, was legitim sein soll. Ihrer Meinung nach sollen alle Arten von Sexualität in der Schule unterrichtet werden. Vor zwanzig Jahren war ihr kulturelles Kapital noch relativ gering, weil ihre neue Kultur von den wenigsten anerkannt wurde. Heute jedoch ist die legitime Kultur im Kippen und es sieht ganz danach aus, dass das Lehren verschiedener sexueller Gesinnungen zur legitimen Kultur wird.

Doch noch wehrt sich die alte und schon schwach gewordene Orthodoxie. Deshalb gehen sie auf die Straßen und demonstrieren gegen den neuen Bildungsplan. Es ist ein Kampf innerhalb des Feldes Schule um die Ressourcen. Mit Ressourcen sind Möglichkeiten gemeint, unter deren Anwendung man sich in Gemeinschaften durchsetzen kann. In dem Kampf in einem Feld geht es genau darum, dass man die Ressourcen sich aneignet und durch deren Ungleichverteilung eine symbolische Gewalt ausüben kann.

Das Besondere an dem Feld Schule ist, dass es sehr stark mit anderen Feldern in Verbindung steht. Das heißt, dass Entscheidungen, die in diesem Feld getroffen werden sehr starke Auswirkungen auf die meisten anderen Felder haben. Es hat große Auswirkung auf das Umweltbewusstsein einer Gesellschaft, ob in der Schule Umweltprobleme behandelt werden oder nicht. Analog ist es mit der sexuellen Aufklärung. Wenn die Kinder in der Schule nicht aufgeklärt werden, so kann es zu ungewollten Schwangerschaften kommen. Wenn in der Schule nur eine Art der sexuellen Orientierung unterrichtet, so ist es wahrscheinlich, dass die Kinder diese eine Orientierung als

legitim ansehen und die anderen als komische und fremd empfinden. Das, was in der Schule unterrichtet wird, hat Auswirkung auf die ganze Gesellschaft. Der Bildungsplan ist eine Art Spiegel der Werte, die eine Gesellschaft für erstrebenswert ansieht. In der Politik mussten zuerst die verschiedenen sexuellen Orientierungen juristisch gleichgestellt werden, bevor man sich daran machen konnte, auch noch tatsächlich die Gleichstellung zu betreiben.

Aus diesem Grund wehren sich viele außerschulische Organisationen gegen die Einführung des neuen Bildungsplans. Wenn alle sexuellen Orientierungen nicht nur de jure sondern auch de facto einander gleichgestellt werden, dann schwächt es viele (derzeit als legitim anerkannte) Ordnungen. So hätte die Ehe keinen bevorzugten Status gegenüber anderen Formen des Beisammenseins. Der Anspruch einiger Religionen auf die Privilegierung der konventionellen Ehe wäre sehr schwer zu halten. Es würden Störungen im Leistungssport entstehen, der nur in Männer und Frauen unterteilt. Würde man aber anerkennen, dass es viele Geschlechter gibt, dann müssten man noch weitere Kategorien einführen oder versuchen irgendwie die Beibehaltung bei nur zwei Geschlechtern zu legitimieren. Auf jeden Fall würden viele etablierte Ordnungen in die Not kommen das eigene Handeln zu legitimieren. Deswegen ist es viel einfacher die Gleichstellung auf dem Papier zu belassen aber in Wirklichkeit eine klassische Dualität der Geschlechter zu bevorzugen. Deswegen hat die Entscheidung des Ministeriums bezüglich des Bildungsplans solche Proteste ausgelöst. Heute ist es noch möglich eine formale Gleichberechtigung bei inoffizieller Vernachlässigung dieser zu betreiben. Aber wenn die Kinder in der Schule schon damit als etwas völlig Normalem konfrontiert werden, dann sehen sie unterschiedliche sexuellen Präferenzen als etwas völlig Natürliches an. Dementsprechend werden sie Menschen, die das Gegenteil behaupten, in Erklärungsnot bringen. Eine solche Not stört die bestehenden legitimen Ordnungen. Deshalb sind viele Menschen mit akkumulierten kulturellen Kapital um diese Entwicklung besorgt, weil es ihre symbolische Gewalt nicht nur im Feld Schule sondern in sehr vielen anderen Bereichen einschränken wird, wenn die künftigen junge Erwachsene ihre Art von Ordnung in Frage stellen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass das Feld Schule eine solche mediale Präsenz bekommen hat, weil es eine Spiegelung der legitimen Kultur einer Gesellschaft ist. Die Orthodoxie fürchtet um den Verlust ihres kulturellen Kapitals und der damit verbundenen Herrschaft. Die Häresie versucht im Gegenteil das Feld zu verändern und die eigene Anschauung zur legitimen Kultur zu machen. Weil das Feld Schule so verbunden ist mit anderen Feldern, beschränkt sich Orthodoxie und die Häresie nicht nur auf Mitglieder des einen Feldes, sondern erwächst aus Meinungen der Menschen aus unterschiedlichsten Feldern, die jeweils eigene Herrschaftsansprüche in ihren Feldern haben , die durch den Bildungsplan gestört werden könnten. Damit ist Schule heute der Austragungsort des

Kampfes um die Gleichberechtigung aller sexuellen Präferenzen geworden. Die Entscheidung, die getroffen wird, wird die Einstellung der künftigen Generation zu unterschiedlichen sexuellen Praktiken prägen.

4. Schlusswort

Unterschiedliche Werte und Perspektiven zu erkennen ist eine Zielkompetenz des Bildungsplans, aber nicht Gegenstand in der momentan geführten Debatte (vgl. Leitperspektiven Bildungsplan: 7). Eine Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (Leitperspektive: 8) soll Vorurteile, Klischees und Stereotypen hinterfragen und die prägende und lenkende Kraft von Rollenerwartungen aufbrechen, bzw. den sozialen Wandel unserer Gesellschaft reflektieren und erörtern. In der Bildungsplanreform ist ein Minderheitenschutz (Leitperspektiven: 10) vorgesehen, welcher von den Gegnern als ein überstilisiertes, viel zu ernst genommenes Konstrukt, interpretiert wird. Die im Bildungsplan vorgeschlagenen Bedingungen für ein friedliches Miteinander in einer pluralen Gesellschaft werden durch dieses Verhalten von den Gegnern stillschweigend diskreditiert. Ein konstruktiver Umgang mit der Problematik wird immer wieder betont von den Gegnern, trotz allem sind Äußerungen häufig sehr schwer dort einzuordnen, wo sich die Gegner, ihren Aussagen nach, befinden.

Mit Wetterer haben wir gezeigt, dass die Sprache, die die Gegner*innen des Bildungsplans benutzen, Minderheiten versucht zu unterdrücken. Es wird angenommen, dass die Ziele der Gleichberechtigung schon erreicht sind und jeder weitere Schritt zu viel ist und Ungerechtigkeit verursacht. Es wird eine Gewalt auf die Minderheiten ausgeübt. Dieser symbolischen Gewalt wird versucht von Seiten der Befürworter*innen des Bildungsplanes entgegenzuwirken. Mit Bourdieu beschrieben wir den Kampf den diese zwei Parteien ausfechten und welche Interessen dahinter stecken. Es wurde gezeigt, dass die Gegner*innen um die Inflation ihres kulturellen Kapitals bangen und dem damit einhergehenden Verlust der symbolischen Gewalt. Währenddessen versuchen die Befürworter*innen ihre eigene Ansicht zum Inhalt des kulturellen Kapitals als legitim durchzusetzen. Das führt zu Kämpfen um die Herrschaft innerhalb des Feldes Schule. Das Feld Schule erregt eine große Aufmerksamkeit, weil es unmittelbar mit anderen Feldern verbunden ist. Das liegt daran, dass in der Schule die legitime Kultur unterrichtet und reproduziert wird. Die Werte einer Gesellschaft spiegeln sich in der Schule wieder. Wenn in der Schule verschiedene sexuelle Gesinnungen unterrichtet werden, dann sind sie legitim für die ganze Gesellschaft. Das fürchten viele Menschen und sind deswegen stark gegen einen derartigen Bildungsplan. Den Kampf in dem Feld Schule um die sexuelle Diversität gibt es wegen der genannten Interessen der Parteien. Die Orthodoxie will die legitime Ordnung beibehalten und will der Schule, als Reproduzent der

legitimen Kultur, untersagen etwas zu behalten, was ihre legitime Kultur gefährden könnte.
Durch die Aufdeckung dieser Strukturen ist man in der Lage die gesamte Situation besser zu begreifen und nicht affektiv in diese polemisierende Debatte einzusteigen.

5. Literaturverzeichnis

- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg) Soziale Ungleichheiten (Sozial Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwarz.
- Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der ästhetischen Urteilkraft, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 24. Auflage 2014, Originalausgabe in Paris, 1979.
- Bourdieu, Pierre (2014): Soziologische Fragen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 5. Auflage 2014, Originalausgabe 1980.
- Wetterer, Angelika (2013) Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik. Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und die Reproduktion männlicher Herrschaft. In: Erna Appelt/Brigitte Aulenbach/Angelika Wetterer (Hg.) Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 246-266.

Internetquellen

Internet 1:

http://www.kultusportalbw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte#anker1855083

Internet 2: <https://demofueralle.wordpress.com/service/online-petition-an-kultusminister-andreas-stoch/>

Internet 3: <http://www.netzwerk-lsbttiq.net/index.php/lbttiq> (29.07.15)

Internet 4: <https://www.openpetition.de/petition/argumente/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> (29.07.15)

Internet 5: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-06/hoechstes-us-gericht-erklaert-homo-ehe-landesweit-fuer-zulaessig> (29.07.15)

Internet 6: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/blutspende-verbot-fuer-homosexuelle-maenner-ist-rechtens-13565724.html> (30.07.15)

Internet 7: <http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/180263/20-jahre-homosexualitaet-straeffrei>

Wenn zwei sich streiten...

Eine Analyse der Diskussion um den Bildungsplan 2016 anhand der Individualisierungs- und der Kommunikationstheorie

Anonym

1. Einleitung	111
2. Der Bildungsplan	112
3. Die Kontroverse um den Bildungsplan aus dem Blick der Individualisierungstheorie	114
4. Die Kontroverse um den Bildungsplan aus dem Blick der Kommunikationstheorie	117
5. Fazit	121
6. Literaturverzeichnis	123

1. Einleitung

Schon seit vielen Jahren herrscht ein Streit zwischen den Menschen, die der Meinung sind, Heterosexualität sei die einzig richtige und normale Sexualität, da sie ganz natürlich von der Biologie und/oder Gott ausgeht und denen, welche die (Festlegung der) Geschlechterrollen, und damit letztlich auch die Sexualitäten der Menschen, als ein soziales Konstrukt ansehen, das ebenso einfach geändert und revolutioniert werden könne, wie es ursprünglich entstanden sei. Hier gilt: Heterosexualität, als „die einzig wahre“ versus LSBTTIQ (Lesben, Schwule, Transsexuelle, Transgender, Intersexuelle, Queer). Dieser Streit entflammte aufgrund des neuen Bildungsplanskonzepts erneut – und zwar lautstärker denn je. Hier stellt sich die Frage: Wieso? „Seit der Bildungsplan 2004 in Kraft getreten ist, stehen Schülerinnen und Schüler in Baden-Württemberg noch konsequenter im Mittelpunkt der Bildungspläne“, wird auf der Webseite des Kultusportals Baden-Württemberg behauptet (vgl. Internet 1). Bis 2016 plant das Land Baden-Württemberg, eine weitere Bildungsreform durchzuführen. In diesem Bildungsplan-Konzept sollen, laut des Kultusportals, auch wieder die Schülerinnen und Schüler und vor allem deren Zukunft im Mittelpunkt stehen. Ein wichtiger Aspekt dieses neuen Bildungsplans ist die neue Leitperspektive „Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt“, (ursprünglich „Akzeptanz sexueller Vielfalt“) die in ganz Deutschland zu großen Diskussionen geführt hat und es auch noch immer tut. Diesen Unstimmigkeiten zwischen den Vertretern der verschiedenen Standpunkte und dem Grund, weshalb die Streitigkeiten nach wie vor andauern, möchte diese Arbeit mit Hilfe der Individualisierungstheorie von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim, wie auch mit der Kommunikationstheorie von Niklas Luhmann auf den Grund gehen. Zuerst möchten wir deswegen auf den Auslöser des lautstarken Disputs eingehen – den Bildungsplan selbst – um verständlich zu machen, wo genau er Angriffsstellen für Kritik bietet bzw. was er verkörpert. Danach soll eine individualistische Analyse der Standpunkte der BefürworterInnen und der GegnerInnen als Grundlage dafür dienen, ihre Kommunikationsweise anhand der Kommunikationstheorie zu analysieren.

2. Der Bildungsplan

Als besonders wichtig stellt das Kultusministerium beim neuen Bildungsplan die Verankerung von Leitperspektiven dar: „Bei den Leitperspektiven handelt es sich um handlungsleitende Themen, die nicht einem einzigen Fach zugeordnet werden, sondern übergreifend in verschiedenen Fächern behandelt werden sollen“ (Internet 2). Dabei wird zwischen themenspezifischen Leitperspektiven und allgemeinen Leitperspektiven unterschieden. Zu den Themenspezifischen zählen die berufliche Orientierung, Medienbildung und Verbraucherbildung, während die allgemeinen Leitperspektiven „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Prävention und Gesundheitsförderung“ und die „Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ behandeln (vgl. Internet 2). Im Arbeitspapier für die Verankerung von Leitperspektiven wird die letztere in der Hinsicht erklärt, dass sie „[die] Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von, sowie zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (Arbeitspapier 2014: 2) bei den Schülerinnen und Schülern erbringen soll. Respekt, gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit sollen gefördert werden, unter anderem, um die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich mit ihrer eigenen Identität zu befassen und Vielfalt nicht als Bedrohung anzusehen (vgl. Arbeitspapier 2014: 3f). Dieser Aspekt des Bildungsplans war ausschlaggebend für die sehr hohe Resonanz in der deutschen Gesellschaft, da die Implementierung von Vielfalt in den Bildungsplan, und damit die Inklusion nicht-heterosexueller Lebensstile, vor allem die Frage, wie und wann das Themengebiet der Sexualität im Unterricht behandelt werden sollte, aufwarf. Zahlreiche Methodenvorschläge zur Umsetzung dieses Aspekts wurden dem Kultusministerium vorgelegt. Große Kontroversen gab es aber vor allem bezüglich der vorherigen Formulierung der Leitperspektive „Akzeptanz sexueller Vielfalt“, die aufgrund großer Proteste in „Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ umbenannt wurde (vgl. Internet 3). Das Themengebiet wurde somit über die rein sexuelle Vielfalt hinaus erweitert. Trotzdem ist der Aspekt der sexuellen Vielfalt innerhalb des Arbeitspapiers zur Umsetzung der Leitperspektiven durchgehend verankert und herausgestellt (vgl. Arbeitspapier S.9f und S.23). Die Grundlage für die Leitperspektive wird im Grundgesetz, der Landesverfassung und dem Schulgesetz gesehen, „wichtige Maßstäbe bilden dabei die Menschenwürde, das christliche Menschenbild und der besondere Schutz von Ehe und Familie“ (vgl. Internet 1).

Über die genaue Umsetzung dieser Leitperspektive wurde nun zunehmend diskutiert und, um im weiteren Verlauf dieser Arbeit die Argumentation besser verstehen zu können, schildern wir im Folgenden die beiden Meinungen diesbezüglich. GegnerInnen des Bildungsplans fanden und finden einige Kritikpunkte an dem Konzept und beehrten in Form einer Petition gegen den Bildungsplan auf. Unter anderem brachten sie in jener hervor, dass sie diese Leitperspektive als eine

„Überbetonung einzelner Gruppen und derer Interessen“ empfinden und es gefährlich wäre, diese Lebensweisen zu „propagieren“, ohne auf die scheinbar gesundheitsgefährdenden Nebenerscheinungen von Homo- und Bisexualität hinzuweisen (vgl. Internet 4). Mitunter zählen sie zu diesen Risiken eine erhöhte HIV-Infektionsrate, häufige psychische Erkrankungen, wie auch eine „deutlich geringere“ Lebenserwartung (vgl. Internet 4). Als ebenso unangemessen bezeichnen sie die „Geschlechtererziehung aus dem Biologieunterricht in die sozialwissenschaftlichen Fächer zu verschieben, um so Sexualpolitik im Sinne der LSBTTIQ zu implementieren und die Geschlechter von Mann und Frau durch Gendertheorien infrage zu stellen“ – sie fordern einen rein wissenschaftlichen und von „Ideologien freien“ Umgang mit Sexualität (vgl. Internet 4). Deutlich wurde in der Petition außerdem die Sorge bzw. der Vorwurf, dass das Kultusministerium mit diesem Bildungsplan gegen den Artikel 6 des Grundgesetzes („Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ (vgl. GG Art 6 § 2) verstieße, da er es den Eltern vorwegnehme, mit welchen Einstellungen und Prinzipien sie ihre Kinder zu erziehen gedenken. Sie argumentieren damit, dass es schließlich auch zur Toleranz von Vielfalt gehöre, die Meinungen der Menschen miteinzubeziehen, die weniger liberal eingestellt sind (vgl. Internet 4). Im Endeffekt kritisieren sie daher, dass der Bildungsplan eigentlich eine „gesamtgesellschaftliche Verantwortung“ trägt – durch die derzeitigen Leitprinzipien sei er aber „zum Aktionsfeld von LSBTTIQ-Vertretern“ verkommen und verfehle somit seine Aufgabe (vgl. Internet 4).

Die BefürworterInnen des Bildungsplans stellen den Argumenten der GegnerInnen gegenüber, dass Menschen „vielfältig [sind], in ihrem Handeln, in ihrem Aussehen und auch in ihrer Liebe zu Anderen. Gefährlich daran ist grundsätzlich nichts, vielmehr muss eine demokratische Gesellschaft ein selbstbestimmtes und offenes Leben ermöglichen“, drückt der Lesben- und Schwulenverband Baden-Württemberg es aus (vgl. Internet 8). Sie befürworten den Ansatz des Bildungsplans einen „selbstverständlichen und gleichwertigen Umgang mit unterschiedlichen Lebensformen, gerade auch in Schulen und Bildungseinrichtungen“ (Internet 8) zu pflegen. In einer Pressemitteilung zum Internationalen Tag gegen Homo- und Transphobie schreibt Brigitte Lösch, dass die „Suizidrate bei homosexuellen Jugendlichen bis zu 7mal höher als bei Heterosexuellen“ sei (Lösch 2013: 1), was die Diskriminierung von homosexuellen Jugendlichen in eine brisante Position erhebt. „Bei der Überarbeitung der Bildungspläne sei es deshalb sehr wichtig, mit alten Normen zu brechen und Homosexualität in den Schulbüchern und im Unterricht zu behandeln“ (Lösch 2013: 2). Laut der „BRAVO Dr.-Sommer-Studie Liebe! Körper! Sexualität!“ aus dem Jahr 2009 haben 69% der befragten Jungen und 57% der Mädchen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren bereits pornographisches Material konsumiert (vgl. Internet 7). Gerade deswegen soll durch den

Bildungsplan auch eine frühzeitige, verantwortungsvolle Sexualerziehung für die Kinder ermöglicht werden, um dem fragwürdigen Einfluss unkontrollierten Medien-/Pornographiekonsums entgegen zu wirken. Außerdem sollen die Kinder anhand der frühen Sexualerziehung für „die Darstellung von Geschlechterrollen und sexueller Vielfalt in Medien und Werbung“ sensibilisiert werden (Arbeitspapier 2013).

3. Die Kontroverse um den Bildungsplan aus dem Blick der Individualisierungstheorie

Innerhalb des Bildungsplans wird die Vielfalt außerdem mit den Begriffen der Pluralisierung und Individualisierung von Lebensstilen in Verbindung gebracht (vgl. Internet 1). Dieser Aspekt der Individualisierung, bezogen auf jene Leitperspektive, soll im Folgenden mithilfe der Individualisierungstheorie von Elisabeth Beck-Gernsheim und Ulrich Beck analysiert werden, um auf die spätere Analyse anhand der Kommunikationstheorie vorzubereiten. Deswegen schließt nun zum besseren Verständnis vorerst eine Erläuterung der besagten Theorie an. Nach Beck und Beck-Gernsheim leben wir in einer modernen und individualisierten Gesellschaft, in welcher man beinahe alles selbst entscheiden kann und vor allem auch muss. Mit Individualisierung ist daher einerseits die „Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11) gemeint und andererseits der Zusammenbruch vom Staat, von vorgegebenen Leitbildern, Normalbiografien und Rahmen, an denen man sich orientieren kann (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11). Dadurch entsteht eine Freiheit der Entscheidungen in allen Lebensbereichen, die Beck und Beck-Gernsheim als „riskante Freiheiten“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11) bezeichnen. Darunter verstehen sie die Unsicherheiten und Misserfolge, die Individuen riskieren müssen, da sie in allen Bereichen eigenständig Entscheidungen zu treffen haben. Diese Entscheidungsfreiheit zieht somit einen „Verlust aller Sicherheiten“ mit sich (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 10). Beck und Beck-Gernsheim sehen sie daher nicht nur positiv, sondern auch als Zwang, sich entscheiden zu müssen. Zusätzlich kommen auf das einzelne Individuum neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zu, die sich oft in Leistungsangeboten zeigen. (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 12). Dadurch gibt es keinen vorgegebenen Lebensweg, bei dem schon alles entschieden ist – aus einer Normalbiografie wird nun eine „Wahlbiografie“ bzw. „Bastelbiografie“. Die „Dauergefährdung“ hierin sehen Beck und Beck-Gernsheim darin, dass die „Bastelbiografie“ nicht immer gelingen muss, sondern auch, zugespitzt gesagt, das „totale Scheitern“ hinter jeder Ecke lauert – wie durch das Treffen „falscher Entscheidungen“ in der Berufswahl (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 13). Im Alltag ist Individualisierung mit einer hohen Selbstverantwortung und damit auch einer großen

Aktivitätsanforderung und Anpassung verbunden (vgl. Internet 8), da sie eine Entroutinisierung des Alltags mit sich bringt (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 18). „Vorbewußte ‚kollektive Habitualisierungen‘“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 17) werden mürbe und „wenn es richtig ist, daß Routinisierung und Institutionalisierung eine entlastende, Individualität und Entscheidung ermöglichende Funktion haben, dann wird deutlich, welche Art von Beschweris, Anstrengung, Nervigkeit mit dem Zermürben der Routinen entsteht“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 18). Auch Entscheidungen, die einst von der Natur vorgegeben waren oder Gott vorbehalten waren, werden nun auf das Individuum übertragen, z. B. in Bezug auf die Familienplanung (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 20). Beck und Beck-Gernsheim begründen ihre Theorie der Individualisierung in modernen Gesellschaften vor allem darin, dass sich von der Gesellschaft vorgegebene soziale Lebensformen auflösen und die Lebensformen somit individuell werden (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11).

Dies ist auch ein wichtiger Punkt, der auf die BefürworterInnen des Bildungsplans zutrifft – wie man schnell erkennen kann, wenn man die Individualisierungstheorie auf die Bildungsplandebatte anwendet. Jene fordern nämlich die Akzeptanz der neuen, individuellen Lebensformen. Die Pluralisierung der Lebensformen, wie sie sich nach Beck und Beck-Gernsheim innerhalb der modernen Gesellschaft vollzieht, zeigt sich sehr deutlich innerhalb des Diskurses über Sexualität und sexueller Orientierung. Für die BefürworterInnen des Bildungsplans ist es wichtig, alte Ansichten über Geschlechterrollen und somit die rein heterosexuelle Perspektive aufzubrechen und auch anderen Lebensformen, gerade in Bezug auf die sexuelle Orientierung gesehen, als gleichwertig darzustellen (vgl. Lösch 2013: 2). „In der modernen Gesellschaft kommen auf den einzelnen neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zu“ (Beck / Beck-Gernsheim 1994: 12), jedoch wird das Individuum dazu gezwungen, sich zu entscheiden. Nun sollen Kinder jedoch mithilfe des Bildungsplans dazu sensibilisiert werden, dass sie ein Recht auf Selbstbestimmung haben, was auch ihre Sexualität einschließt. Die Kinder sollen auf traditionelle Lebensweisen und Stereotypen aufmerksam gemacht werden, jedoch sollen ihnen ebenfalls andere Lebensformen aufgezeigt werden, die als gleichwertig gelten sollten. Die gottgegebene Form der heterosexuellen Ehe soll damit nicht mehr über anderen Formen der Sexualität stehen. Wie Beck und Beck-Gernsheim erklären, hat die Individualisierung sich auch auf die Ehe ausgewirkt: Sie ist nun nicht mehr nur eine Zweckgemeinschaft, eine „gesicherte materielle Existenzbasis“ (Beck / Beck-Gernsheim 1994: 22), die „ihren Grund und Kitt [...] in der religiösen Verbindlichkeit und materiellen Verankerung ehelicher Arbeits- und Lebensformen“ hat. Heutzutage ist sie hingegen „mehr zum Produkt und Konstrukt der eingehenden Individuen“ (Beck / Beck-Gernsheim 1994: 21) geworden. Das heißt, die Ehe ist nicht mehr eine von Gott und der Natur vorgeschriebene

Lebensform, die auf einer materiellen Lebensgemeinschaft beruht, sondern eine individuell und freiwillig eingegangene Bindung. Durch die Auflösung der alten Rollenverteilung von Mann und Frau und ihrer Aufgabenverteilung innerhalb der Ehe, wird die Ehe, romantisiert ausgedrückt, nur aus Liebe und Zuneigung eingegangen. Dieser Aspekt passt in der modernen Gesellschaft nicht mehr nur auf heterosexuelle, sondern auch auf anders sexuell orientierte Paare, sodass nun auch andere Formen der Paarbeziehungen innerhalb des Bildungsplans behandelt werden sollen.

Andererseits lässt sich Beck und Beck-Gernsheims Theorie auch gegen den Bildungsplan auslegen. Durch die starke Individualisierung und die Freiheit, alles selbst zu entscheiden, was der Bildungsplan gerade in Bezug auf die Toleranz von anderen Lebensweisen suggeriert, kann eine Orientierungslosigkeit auftreten. Es gibt keinen vorgegebenen Rahmen mehr, der Sicherheit und Halt verspricht. Selbst Normen können mittlerweile vom Individuum selbst definiert werden, sodass allgemeingültige Normen, „welche schon immer so waren und auch in Zukunft so sein werden“ an Geltung verlieren. Für die Erziehung eines Kindes ist es wichtig Sicherheit und Halt zu geben. Das wird in erster Linie durch Routinen gezeigt, bzw. durch vorbewusste Habitualisierungen – wie zum Beispiel das sichere Wissen, welchen Geschlechts man sich mit welchen Stereotypen zuzuordnen hat. Doch laut Beck und Beck-Gernsheim bringt die Individualisierung auch eine Entroutinisierung des Alltags mit sich (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 17). Die Schule soll als fester Angelpunkt innerhalb der Erziehung eines Kindes dienen. Die neuen Vorschläge des Bildungsplans stehen jedoch zum Teil im Gegensatz zu der Meinung vieler Eltern. Das Kind könnte durch die verschiedenen Meinungen von Schule und Eltern in seiner Entwicklung stark beeinträchtigt und verwirrt werden. Somit befürchten Eltern eine Untergrabung ihrer Autorität gegenüber den Kindern und ein zerstrittenes Zuhause durch unterschiedliche Meinungen (vgl. Internet 4). Dadurch, dass nun höhere Anforderungen an den Menschen gestellt werden, weil dieser/diese keinen vorgegebenen Lebensweg hat, muss der/die Einzelne standhafter, aktiver und härter sein. Aber nicht jeder/jede kann so einen Charakter aufweisen und ist deshalb in diesem Punkt anderen gegenüber benachteiligt. Damit steigt auch das Risiko falsche Entscheidungen zu treffen und eine Bruchbiografie zu leben. Die Aufgabe der Schule, das Kind für das spätere Leben vorzubereiten, kann durch die neuen Vorschläge des Bildungsplans möglicherweise nicht mehr erfüllt werden, da zu viele Aspekte dem Kind nahegebracht werden, ohne klare Normen und Werte zu formulieren. Statt das Kind anzuleiten, werden ihm nur zahlreiche mögliche Wege vorgelegt, ohne diese kritisch zu bewerten und zu ordnen. Viele GegnerInnen des Bildungsplans sehen zudem die Ehe als gottgegeben und natürlich an. Sie halten an der Form der heterosexuellen Ehe fest und sehen andere Formen der Ehe als minderwertig an (vgl. Internet 4). Die Darstellung aller Lebensformen in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung als gleichwertig, bereitet vielen BildungsplangegnerInnen Sorgen.

Die Ehe und die heterosexuelle Lebensweise sollen als Orientierung für das „funktionale Leben“ dienen. Das Nahebringen anderer sexueller Orientierungen steht damit im Gegensatz zur Erziehung nach den christlichen Werten der Familie und Ehe (vgl. Internet 4). Brigitte Aichele-Frölich, Sprecherin des Lesben- und Schwulenverbandes (LSVD) Baden-Württemberg hält dagegen, dass „die gesamtgesellschaftliche Förderung der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt [...] weder ein Angriff auf unsere Werte [ist], noch zerstör[e] sie traditionelle Familienmodelle“ (Internet 6). Es gehe dabei eher um den Schutz selbstbestimmter Lebensentwürfe unabhängig von der sexuellen Orientierung (vgl. Internet 6).

Man kann also zusammenfassend schließen, dass die VertreterInnen der beiden Seiten für und gegen den Bildungsplan zumeist in hitzige und emotionale Debatten verwickelt sind. Um im Folgenden genauer auf diese Debatten eingehen zu können, wollen wir zuerst die Kommunikationstheorie Luhmanns dem/der LeserIn nahebringen.

4. Die Kontroverse um den Bildungsplan aus dem Blick der

Kommunikationstheorie

In seiner Kommunikationstheorie definiert Niklas Luhmann die Einheit der Kommunikation, welche er in drei untrennbare Aspekte unterteilt: in die „Selektion einer Information“, die „Selektion der Mitteilung dieser Information“ und das „selektive Verstehen oder Missverstehen dieser Mitteilung und ihrer Information“ (vgl. Luhmann 2002: 45). Verstanden werden kann Kommunikation laut Luhmann nur, wenn ein „Unterschied zwischen dem Informationswert“ des Inhalts der Kommunikation und „den Gründen, aus denen der Inhalt mitgeteilt wird“ gemacht wird, sodass sowohl der Informationsgehalt, als auch das „expressive Verhalten“ bewusst und differenziert beachtet werden (vgl. Luhmann 2002: 45). Wenn diese „Trennung der Selektionen nicht vollzogen wird“, so unterstellt Luhmann bloße Wahrnehmung statt Kommunikation (vgl. Luhmann 2002: 45). Er zeichnet hier eine deutliche Trennlinie, denn innerhalb eines „kommunikativen Geschehens“ ist, laut ihm, die jeweilige Wahrnehmung der Gesprächspartner in deren „Bewusstsein verschlossen“ und bleibt somit für das Gegenüber „intransparent“, also nicht nachvollziehbar (vgl. Luhmann 2002: 46). Deswegen bietet Kommunikation zwar „reiche Möglichkeiten zu einer mitlaufenden Wahrnehmung“, aber die Wahrnehmung selbst „bleibt zunächst ein psychisches Ereignis ohne kommunikative Existenz“ (vgl. Luhmann 2002: 46). Damit ist sie „innerhalb des kommunikativen Geschehens nicht ohne weiteres anschlussfähig“, kann aber ein „externer Anlaß werden für eine folgende Kommunikation“ (vgl. Luhmann 2002: 46). Das Problem liegt darin, dass dies nur unter „entmutigend schweren Bedingungen“ möglich ist, da erst

versucht werden muss, die eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen sprachlich in der Art einzufangen, dass sie vom Gegenüber „richtig“ verstanden werden können (vgl. Luhmann 2002: 47). Wie etwas verstanden wurde, kann nur durch die Anschlusskommunikation festgestellt werden. Doch dies ist schwer umzusetzen, da, laut Luhmann, „auch das Verstehen selbst eine Selektion ist“ und deswegen „nie eine bloße Duplikation der Mitteilung in einem anderen Bewußtsein“ sein kann (vgl. Luhmann 2002: 47). Missverständnisse scheinen daher vorausgesetzt werden zu müssen. Luhmann macht allerdings klar, dass „über Verstehen und Mißverstehen [...] nicht so einfach kommuniziert werden [kann], wie die Beteiligten es gerne möchten“ (vgl. Luhmann 2002: 47), denn eine gewisse Ambivalenz folgt aus der Mitteilung „Du verstehst mich nicht“ und wird durch diese auch kommuniziert (vgl. Luhmann 2002: 48). Ebenso erkennt Luhmann in dieser Mitteilung aber noch drei weitere Dinge: 1. den Vorwurf „Du bist nicht bereit, zu akzeptieren, was ich dir sagen will“, in welchem er zum einen den Zweck sieht, ein „Eingeständnis dieser Tatsache“ vom Gegenüber provozieren zu wollen, 2. aber auch die Information, „daß die Kommunikation unter dieser Bedingung des Nichtverstehens nicht fortgesetzt werden kann“ und 3. den Auslöser zur „Fortsetzung der Kommunikation“ (vgl. Luhmann 2002: 48). Dies widerspricht laut Luhmann den Techniken, welche für gewöhnlich bei „Verstehensschwierigkeiten“ angewendet werden: „Rückfragen und Erläuterungen, in normaler, routinemäßiger Kommunikation über Kommunikation ohne besondere psychische Aufladung“ (vgl. Luhmann 2002: 48). Nach Luhmann dupliziert Kommunikation die Realität in zwei Versionen: der Ja- und der Nein-Fassung. Damit wird das Individuum zu einer Selektion gezwungen und muss sich entscheiden, ob es „die mitgeteilte und verstandene Information“ glaubt/annimmt oder nicht glaubt/ablehnt (Luhmann 2002: 54). „Und genau darin, daß nun etwas geschehen muß (und sei es: ein explizit kommunizierbarer Abbruch der Kommunikation), liegt die Autopoiesis des Systems, die sich selbst ihre eigene Fortsetzbarkeit garantiert“ (Luhmann 2002: 55). Dabei gibt es mehrere Möglichkeiten, die Kommunikation fortzusetzen: die Kommunikation auf erreichtem Konsens weiterzuführen, dem Dissens nachzugehen und diesen zu elaborieren oder das Problem zu umgehen und damit die Kommunikation über dieses Thema zu vermeiden (vgl. Luhmann 2002: 55).

Innerhalb der Diskussion bezüglich des Bildungsplans gibt es zahlreiche Beispiele dafür, wie die beiden Parteien entweder dem Dissens nachgegangen sind, aber auch die letzte Möglichkeit der Problemumgehung gewählt haben.

Wie es Aletta Gräfin von Hardenberg in ihrem Bericht im Tagesspiegel ausdrückte:

„Wir führen eine emotionale Debatte über ein wenig umrissenes Thema. Wo die einen den vorurteilsfreien Ausdruck sexueller Orientierung und Identität meinen, sprechen die anderen von sexuellen Praktiken, die sie nicht der Öffentlichkeit – schon gar nicht im Klassenzimmer – erörtern möchten.“ (Internet 5)

Diese angesprochene Emotionalität stellt in der Diskussion ein großes Problem dar. Aus der Sicht Luhmanns hängt das vor allem mit der nicht vorhandenen Geduld, Missverständnissen nachzugehen, zusammen. „Irgendwann, und ziemlich schnell, ist der Grenznutzen der Kommunikation erreicht oder die Geduld – das heißt die Belastbarkeit der psychischen Umwelt – erschöpft“ (Luhmann 2002: 51f), beschreibt Luhmann die Situation, die in der Debatte um den Bildungsplan an vielen Stellen auftritt, wie wir im Folgenden zeigen wollen. Ein gutes Beispiel dafür ist ein Interview zwischen der Professorin für Didaktik der Biologie mit Schwerpunkt Sexualerziehung Karla Etschenberg und dem TAZ-Journalist Jan Feddersen vom 03.12.2014 (Internet 11). Zuallererst kann man ein Missverstehen in der Hinsicht beobachten, dass Frau Etschenberg innerhalb des Interviews und von Mitgliedern des Fachbeirats der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld, welchem sie auch selbst zugehörig ist, als BildungsplangegnerInnen dargestellt wird: „Es gibt Stimmen in den Gremien der Bundesstiftung, die sich nicht mehr vorstellen möchten, dass Sie im Beirat sitzen. Manche sagen, Ihre Haltung widerspreche der Stiftungssatzung“ (Internet 11). Dies ist der Vorwurf, weil sie sich auch an „konservative Adressaten im Sinne der Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (Internet 11) wendet. Dieser Vorwurf ist aber dahingehend unbegründet, da sie sich schon seit vielen Jahren „öffentlich für eine Sichtweise von Sexualität in der Schule ein, die einem Tunnelblick auf heterosexuelle Normalität entgegenwirkt“ (Internet 11) einsetzt. Allerdings besteht hierin ein Missverständnis, vor allem von Seiten des Gremiums her. Frau Etschenberg vertritt nämlich die Haltung der Stiftungssatzung in diesem Gebiet und hat sich nun auch an konservative Adressaten gewendet, nicht allerdings weil sie deren Meinung vertritt, sondern vielmehr um ihre Meinung zu vermitteln. Hier lässt sich vermuten, dass ein hoher Grad an Emotionalität und daraus resultierende Ungeduld das Gremium dazu gebracht hat, Frau Etschenberg, lediglich aufgrund ihrer Zuwendung zu den Konservativen, als eine Bildungsplangegnerin darzustellen. Dieser Vorfall zeigt beispielhaft das Problem der vorschnellen Einordnung von Menschen in Nischen und der Unterstellungen von Meinungen innerhalb der Diskussionen um den Bildungsplan. Zudem wird ein Dazwischenstehen, beziehungsweise eine Kompromiss-Bereitschaft und Neutralität in diesem Thema nicht akzeptiert. Eine klare Stellungnahme zur Position wird provoziert, wie auch in dem Beispiel von Frau Etschenberg, die sich eigentlich als zwischen den beiden Seiten stehend betrachtet, jedoch von dem Interviewer dazu provoziert wird, eine bestimmte Meinung zu vertreten. Der Interviewer verdreht Frau Etschenbergs Antworten und drängt sie somit zu einer Aussage, die sie möglicherweise nicht vertritt. Wie beispielsweise in diesem Teil des Interviews:

„[Interviewer:] Was mithin ist daran falsch, in der Schule Jugendliche über das, was die Welt außerhalb des Frau-Mann-Schemas kennt, ins Bild zu setzen?“

[Frau Etschenberg:] Daran ist gar nichts falsch. Das ist Aufklärung im besten Sinne des Wortes: Bewusstmachen einer sexuellen Realität, die traditionell nicht angemessen beachtet oder sogar diskriminiert und tabuisiert wurde und noch wird.“ (Internet 11)

Hier ist außerdem eine besondere Form der Kommunikation zu erkennen – denn der Interviewer kommuniziert auf Werte-Basis. Luhmann sagt hierzu: „Wer wertbezogen kommuniziert, nimmt eine Art Wertebonus in Anspruch. Der andere muß sich melden, wenn er nicht einverstanden ist“ (Luhmann 2002: 56). Der Interviewer „operiert gleichsam im Schutze der Schönheit und Gutheit der Werte und profitiert davon, daß derjenige, der protestieren will, die Komplexität übernehmen muß“ (Luhmann 2002: 56). Sie meistert es, trotz der Argumentationslast, ihre Meinung zu vertreten und ihre Werte darzustellen, ohne seiner Provokation nachzugeben. Feddersen reagiert auf den hergestellten Konsens nach Luhmann über die Werte in der Hinsicht, dass er das Thema wechselt und wählt somit Luhmanns dritten Weg der Möglichkeiten, Kommunikation weiterzuführen, nämlich die Problemvermeidung, da die Argumentationslast nun bei ihm läge.

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Interview auffällig ist, ist die fehlende Unterscheidung von biologischem Geschlecht und gesellschaftlichem Gender von Seiten des Interviewers. Während sie klar die beiden Begriffe voneinander abgrenzt, betrachtet der Interviewer lediglich den sozialwissenschaftlichen Aspekt und vernachlässigt so den biologischen Aspekt (vgl. Internet 11). Die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht, wie es Stoller 1968 vorstellte und welches in die Frauenforschung der 70er Jahre übernommen wurde (Gildemeister 2008: 167), stellt im Allgemeinen für den Bildungsplan und seine Diskussionen ein Problem dar. Es besteht die Gefahr des Missverständnisses, welche Art von Geschlecht gemeint ist und somit auch „die Gefahr des Scheiterns der Kommunikation“ (Luhmann 2002: 48). Gerade in diesem Interview ist die Gefahr darin sichtbar, dass von Seiten des Interviewers wiederholt provokante Rückfragen gestellt werden, die Missverständnisse jedoch weiterhin bestehen und somit der Aspekt des „Du willst mich nicht verstehen!“ stetig durchscheint.

Ein weiteres Beispiel dafür tritt im Bildungsplan selbst und der Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ auf. In Bezug auf die Leitperspektive „Bildung von Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt“ hat sowohl der Bildungsplan selbst, als auch die Petition gegen eben diesen mit „de[m] besondere[n] Schutz von Ehe und Familie“ (Internet 1) (Internet 4) argumentiert und auf die wichtige Stellung der christlichen Werte und dem im Grundgesetz verankerten Grundsätze hingewiesen. „Werte gelten [...] kraft Unterstellung ihrer Geltung“ (Luhmann 2002: 56), wobei das Problem darin besteht, wie der ausgesprochene Wert ausgelegt wird. Die beiden Seiten interpretieren sowohl Grundgesetz als auch die zugrunde liegenden Werte auf unterschiedliche Art und Weise, gerade in Bezug auf die Ehe und Familie, wie oben bereits mithilfe der Individualisierungstheorie erklärt. Damit wird der Dissens auf

eindeutige Weise verfolgt, da keine allgemeingültige Anerkennung der Auslegung der Werte besteht und es somit zu keiner Einigung kommen kann. Diese Argumentation anhand von Gesetzen scheint als letzter Ausweg zu dienen, da durch sie ein gewisser Druck erzeugt werden kann und somit ein Handlungszwang gebildet wird. Wie an diesem Beispiel jedoch klar erkennbar, führt auch dieser letzte Ausweg nicht zwangsweise zum Konsens, sondern eher zu mehr Dissens.

5. Fazit

In unserer Arbeit wollten wir anhand der Individualisierungstheorie von Elisabeth Beck-Gernsheim und Ulrich Beck, Gründe erörtern, weshalb es zwischen den BildungsplangegnerInnen und BildungsplanbefürworterInnen Unstimmigkeiten gibt und diese noch immer anhalten. Wir sind zu der Erkenntnis gekommen, dass es notwendig war den Bildungsplan weiter zu entwickeln und nicht stetig denselben zu verwenden, da sich ebenso die Gesellschaft weiterentwickelt bzw. verändert. Nach Beck und Beck-Gernsheim befinden wir uns in einer modernen und individuellen Gesellschaft, die sich stetig verändert und ständig neue Anforderungen an das Individuum stellt. Eine Toleranz und Akzeptanz der Vielfalt dieser Individualitäten ist nun wichtig geworden und die Veränderung des Bildungsplans ist somit unumgänglich. Deshalb haben wir uns mit der Kommunikation der BildungsplanbefürworterInnen und BildungsplangegnerInnen beschäftigt. Es stellte sich heraus, dass die Meinungen der beiden Parteien sehr eingefahren sind und dass eine zu niedrige Kompromissbereitschaft von beiden Seiten besteht. Vielmehr vertreten beide eine „Schwarz-Weiß-Sichtweise“. Sobald ein Verbesserungsvorschlag am Standpunkt der eigenen Partei zur Sprache gebracht wird, wird dies aufgrund der erhöhten Emotionalität und der fehlenden Geduld, die Umstände genau zu ergründen als „Verrat“ missinterpretiert. Ein „Dazwischenstehen“ oder gar Neutralität scheinen nicht akzeptiert zu werden und eine klare Stellungnahme wird zumeist provoziert. Zudem kann man sagen, dass die beiden Seiten in der nächsten Zeit nicht fähig sein werden, einen gemeinsamen Kompromiss zu finden. Dies liegt schlussendlich auch an der Art und Weise, wie miteinander kommuniziert wird. Die stark durch Werte aufgeladene Kommunikation macht es scheinbar unmöglich, sachlich und unvoreingenommen über das Thema zu diskutieren und auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Diskussionen über Werte können zu keiner Lösung führen, da Werte in sich nicht stabil und beständig sind, sondern der Interpretation des/der Einzelnen unterliegen. Dies zeigt, wie vorsichtig der Umbruch von alten Normen zu neuen behandelt werden muss, gerade in einer Zeit, die vom Individualisierungsprozess geprägt ist. Die Frage, wie es möglich ist, dass beide Seiten zu einem Kompromiss kommen können, indem sie aufeinander zugehen anstatt die trotzig Haltung des „Du willst mich nicht verstehen!“ einzunehmen, bleibt im Raum. Sicher ist jedoch, dass Kompromissbereitschaft und Empathie

notwendig sind, um zu einer Lösung zu diesem Problem der zukünftigen Erziehung zu finden.

6. Literaturverzeichnis

Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven. Bildungsplanreform – Verankerung von Leitperspektiven. (Stand: 08.04.2014). Online: <http://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/.../Arbeitspapier%20Leitperspektiven.pdf> (abgerufen: 31.07.2015).

Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien. Bildungsplanreform 2015/2016 – Verankerung von Leitprinzipien. (Stand: 18.11.2013). Online: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf (abgerufen: 29.07.2015).

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim Elisabeth (1994) Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim (Hg) Riskante Freiheiten. Frankfurt/M: Suhrkamp. S. 10-39.

Gildemeister, Regine (2008) Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing Gender“. In: Sylvia Marlene Wilz (Hg) Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen – Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH. S. 167-198.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 23.12.2014 I 2438.

Luhmann, Niklas (2002) Was ist Kommunikation? In: Niklas Luhmann: Short Cuts. Frankfurt/M: Zweitausendeins. S. 41-63.

Internetquellen

Internet 1: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan aktuell. <http://www.km-bw.de/KULTUSPORTAL-BW,Lde/Startseite/schulebw/Bildungsplan+aktuell> (abgerufen: 29.07.2015).

Internet 2: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Wesentliche Rahmenvorgaben und Eckpunkte. http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte#anker1855083 (abgerufen: 28.07.2015).

Internet 3: Grün-Rot streicht „sexuelle Vielfalt“ aus dem Bildungsplan. In: Süddeutsche Zeitung vom 09.04.2014. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/baden-wuerttemberg-gruen-rot-streicht-sexuelle-vielfalt-aus-dem-bildungsplan-1.1933026> (abgerufen: 26.07.2015).

Internet 4: Stängle, Gabriel (2014) Petition „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“. <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> (abgerufen: 30.07.2015).

Internet 5: Gräfin von Hardenberg, Aletta (2014) Der Satz, Homosexualität sei Privatsache, ist nicht liberal. In: Der Tagesspiegel vom 17.01.2014. <http://www.tagesspiegel.de/meinung/andere-meinung/sexuelle-vielfalt-der-satz-homosexualitaet-sei-privatsache-ist-nicht-liberal/9347192.html> (abgerufen: 27.07.2015).

Internet 6: Aichele-Frölich, Brigitte (2015) Baden-Württemberg steht für Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ein. LSDV Baden-Württemberg. <http://ba-wue.lsvd.de/2015/06/17/baden-wuerttemberg-steht-fuer-akzeptanz-sexueller-und->

geschlechtlicher-vielfalt-ein/ (abgerufen: 29.07.2015).

Internet 7: Vogelsang, Verena (2013) Sexualität und Medien. <http://www.schulische-praevention.de/wissensbereich-sexualitaet/sexualitaet-und-medien/#c1743> (abgerufen: 26.07.2015).

Internet 8: Aichele-Frölich, Brigitte (2015) „Demo für alle“ ist keine Demo für alle, sondern eine Demo gegen Vielfalt. LSDV Baden-Württemberg. <http://ba-wue.lsvd.de/2015/06/18/demo-fuer-alle-ist-keine-demo-fuer-alle-sondern-eine-demo-gegen-vielfalt/> (abgerufen: 25.07.2015).

Internet 9: Schimank, Uwe (2012) Individualisierung der Lebensführung. Schattenseiten der Individualisierung. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all> (abgerufen: 25.07.2015).

Internet 10: Lösch, Brigitte (2013) Brigitte Lösch, MdL, besucht Frauenberatungs- und Therapiezentrum e.V. (Fetz) in Stuttgart. <http://www.britte-loesch.de/presse/> (abgerufen: 27.07.2015).

Internet 11: Feddersen, Jan (2014) Streitgespräch mit Sexualpädagogin. „Sexualität hat einen Zweck“. In: taz.de vom 03.12.2014. <http://www.taz.de/!5027192/> (abgerufen: 31.07.2015).

Alles beim Alten?

Bildungsplangegner*innen im Kontext von Individualisierung und rhetorischer
Modernisierung

Paul Schroeder

Philipp Wagenhals

Judith Weger

1. Einleitung	126
2. Theoretische Betrachtung der Ablehnung	127
2.1 Individualisierung nach Beck/Beck-Gernsheim	127
2.2 Rhetorische Modernisierung nach Wetterer	129
3. Veranschaulichung anhand eines Interviews	133
4. Fazit	136
5. Literaturverzeichnis	137

1. Einleitung

Als die Landesregierung Baden-Württembergs 2013 den Bildungsplan 2015 (vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 2013) vorstellte, ahnte sicher noch niemand, welche Reaktionen dieser hervorrufen würde. Ziel des Bildungsplanes ist unter anderem, dass die Sensibilisierung bezüglich sexueller Vielfalt Fächer- und Klassenübergreifend gefördert werden soll. Dieser Punkt stößt bei vielen Menschen auf vehemente Ablehnung und bildet Grundlage für eine hitzige Kontroverse. Zunächst startete der Realschullehrer Gabriel Stängle eine Online-Petition (vgl. Stängle 2014) gegen das Arbeitspapier, woraufhin eine Gegen-Petition zu dieser Petition (vgl. Burger 2014) folgte. Schließlich gipfelte die Diskussion in den *Demos für Alle*, unter deren Dach viele Initiativen und Gruppierungen auf die Straße gingen um ihrem Unmut kund zu tun und gegen den Bildungsplan zu demonstrieren. Die Kontroverse beschränkte sich nicht nur auf Baden-Württemberg, sondern weitete sich schnell auf die gesamte Bundesrepublik aus (vgl. Bruckner 2014).

Doch warum ließ eine Bildungsplanreform die Gemüter der Menschen so sehr aufheizen? Inhalt des Arbeitspapiers sind fünf „zukunftsorientierte Leitprinzipien“, nach denen der Schulunterricht ausgerichtet werden soll. Diese sind berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung sowie Verbraucherbildung. Innerhalb jedes dieser Leitprinzipien soll stets das Thema der sexuellen Vielfalt thematisiert werden.

Die Kritiker*innen des Bildungsplans sehen einige Gefahren in dem Arbeitspapier (vgl. Demo für Alle 2015). So führen sie zum Beispiel die Gefahr von Frühsexualisierung ihrer Kinder, mangelnde ethische Reflexion mit LSBTTIQ¹ und dessen negativen Begleiterscheinung an. Die Gegner*innen sehen die Gleichberechtigung von Homosexualität als problematisch, fühlen sich in ihrer Erziehung eingeschränkt bzw. ihres Rechts auf Aufklärung ihrer Kinder entzogen. Gender Mainstreaming, auf dem der Bildungsplan unter anderem beruht, sehen sie als Ideologie und den Bildungsplan als Umwandlung eines einseitigen Parteiprogramms. Ist also die angebliche Akzeptanz sexueller Vielfalt nur ein Traumschloss und Homo- und Transphobie immer noch in den Köpfen der Menschen verankert? Bleibt also alles beim Alten?

Im Folgenden wollen wir zeigen, dass die Ablehnung des Bildungsplans 2015 gesellschaftstheoretisch vor allem zwei Dimensionen umfasst: Die erste umfasst eine größere werdende Unsicherheit, die aus einer immer vielfältigeren und individualisierten Welt resultiert. Als theoretische Grundlage wird hier die Theorie von Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (1994) herangezogen, die sich mit der Entwicklung hin zu mehr Individualisierung und den daraus

¹ Die Abkürzung steht für lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle, intersexuelle und queere Menschen.

resultierenden Folgen befasst, die sich hier bei den Demonstrant*innen in Form von Kritik am Bildungsplan äußern. Die Ablehnung der Gegner*innen zeigt sich jedoch nicht so offen wie noch in früheren Zeiten. Vielmehr hat eine *rhetorische Modernisierung* stattgefunden, wie Angelika Wetter (2013) sie in ihrer Theorie beschreibt. Die von ihr konstatierte Diskrepanz von Theorie und Praxis - also die scheinbare Akzeptanz bei nach wie vor unverändertem Handeln - bildet die zweite Dimension der Ablehnung.

Um dies anschaulich darzustellen haben wir neben der Auseinandersetzung anhand der beiden Theorien von Beck/Beck-Gernsheim und Wetterer ein Interview mit Anton², einem Mitglied des Bundesvorstandes der Jungen Alternative und regelmäßigen Teilnehmer der Demos für Alle, geführt. In diesem Teil wollen wir deutlich machen, wie sich Individualisierung, Unsicherheit und rhetorische Modernisierung in den Motivationen und Argumentationsmustern der Bildungsplangegner*innen manifestiert.

2. Theoretische Betrachtung der Ablehnung

In diesem Kapitel soll das theoretische Fundament gebildet werden. Dazu werden die Theorien von Beck/Beck-Gernsheim und Wetterer herangezogen um die Motivation der Ablehnung der Gegner*innen des Bildungsplans zu erfassen. Während Beck/Beck-Gernsheim die Dimension der Individualisierung umfasst, wird im zweiten Teil bei Wetterer der Fokus auf die rhetorische Modernisierung und deren Auswirkung auf die Argumentationsstruktur der Gegner*innen gelegt.

2.1 Individualisierung nach Beck/Beck-Gernsheim

Nach Beck/Beck-Gernsheim durchläuft die Gegenwartsgesellschaft einen Individualisierungsprozess. Für sie bedeutet das zunächst die „Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11), also beispielsweise der klassischen Vorstellung von Kleinfamilie und etablierter Geschlechterrollen. Bekannte Normalbiographien, Orientierungsrahmen und Leitbilder fallen weg. In Folge dessen entstehen neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge, die es zu bewältigen gilt.

Das unwichtiger-werden der Konstrukte Ehe und Familie und die Individualisierung staatlich zugesprochener Rechte und Leistungen begünstigen die gesellschaftliche Entwicklung hin zu mehr Vielfalt (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 14). Zuerst klingt dies nach mehr Ermöglichung von Individualität, nach Verschwinden von gesellschaftlichen Zwängen auf Einzelne, nach mehr Freiheit. Wenn so aus vorgegebenen Lebensläufen jedoch Wahl- und Bastelbiographien werden

² Der Name wurde von den Verfasser*innen geändert.

(vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 13), kommen mit einem mal Fragen und Entscheidungen auf, die früher im alltäglichen Leben kein Thema waren: Wer bin ich und was will ich (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 18f.)? Wo Weltbilder bröckeln, fallen Routinen weg, ohne die das Leben so viel schwieriger zu bewältigen erscheint. Individualisierung bedeutet nämlich nicht nur die Möglichkeit der Autonomie, sondern auch den Zwang zu eben dieser (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 19). Auf das gleiche Geschlecht bezogene sexuelle Bedürfnisse beispielsweise werden einem oder einer möglicherweise erst dann bewusst, wenn überhaupt die Möglichkeit der Homosexualität besteht. Solange dieses Thema öffentlich nicht existiert, können auch derartige Regungen gesellschaftlich nicht wahrgenommen werden. Solange Abweichungen von Heterosexualität gesellschaftlich als pathologisch galten, gab es zur Unterdrückung dieser Orientierung keine Alternative als sie anders zu plausibilisieren und uminterpretieren. Fragen, die lange die Religion und seit der Aufklärung vor allem die Naturwissenschaften eindeutig beantwortet haben, werden heute zur Angelegenheit der und des Einzelnen.

Das Beispiel der gleichgeschlechtlichen Sexualität zeigt, dass Individualisierung im Sinne von Beck/Beck-Gernsheim einen realen Gewinn an Entscheidungsfreiheit für das Individuum bedeuten kann. Wie sie jedoch auch zeigen, bringt diese Entscheidungsfreiheit aber ebenso Unsicherheiten mit sich: Die Kontingenz im Alltag wird sichtbar. Wie man an den Bildungsplangegner*innen sieht, belastet es die Menschen, wenn plötzlich vorher Selbstverständliches, seit langem Übliches und Vertrautes in Frage gestellt wird (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 17f.). Wo Erwartungssicherheiten wegfallen, herrscht oft Orientierungslosigkeit. Über Jahrhunderte war klar, dass der Mensch entweder männlich oder weiblich ist. Es war klar, dass er das andere Geschlecht sexuell begehrt und eine Person dieses Geschlechts heiraten würde, um mit ihr eine Familie zu gründen. Außerdem war es klar und scheinbar naturwissenschaftlich begründet, wie Frauen und Männer ihrem natürlichen Wesen nach seien. Frauen, so die weit verbreitete Annahme, galten (und gelten teilweise immer noch) als gesprächig und gefühlvoll. Sie sind wahlweise süß oder sexy, meist begehrenswert. Männer hingegen würden weniger denken und seien gefühlskälter. Stattdessen seien sie vernünftig und ihre Attraktivität gründe auf geistiger und körperlicher Stärke (vgl. Gildemeister/Hericks 2012: 19). Die Geschlechterrollen waren klar verteilt und jede*r wusste wie er*sie sich zu verhalten hatte, Abweichungen von Heteronormativität wurden nicht thematisiert. Heteronormativität bezeichnet „ein als natürliches erscheinendes, binäres Geschlechtersystem, in welchem lediglich und genau zwei Geschlechter akzeptiert sind, die sich in ihrer Sexualität aufeinander beziehen“ (Degele 2008: 21). Die Naturalisierung von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit dient zur Reduktion von Komplexität und zur Stabilisierung des Alltags und bildet vermutlich den Grundbaustein des Alltagswissens (vgl. Degele 2008: 21).

Die Reaktion darauf ist oftmals die Klammerung an metaphysische beziehungsweise deren Neuschaffung (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 18). Nicht nur die Natur wird immer wieder herangezogen, um traditionelle Welt- und Gesellschaftsbilder zu rechtfertigen und zu retten, auch längst überwunden geglaubte religiöse Argumentationen erleben eine Renaissance (vgl. z.B. Mayer 2015). Aus den oben beschriebenen Unsicherheiten resultiert der Wunsch nach gemeinsamen Werten und Gemeinschaftlichkeit, die in der traditionellen Familie gefunden werden. Für die Bildungsplangegner*innen bedeutet dieser Wunsch eine normative Integration der Gesellschaft auf Grundlage eines traditionellen Familienbildes, wie sie in der Petition der Bildungskritiker*innen postuliert wird (vgl. von Gersdorff 2014 / Stängle 2014).

Für die Vertreter*innen dieser Position stellt also die Individualisierung sexueller Lebensweisen eine Situation der Anomie dar. Als Feindbild haben die Protestierenden die Gender-Studies für sich entdeckt. Diese werden von ihnen als unwissenschaftlich dargestellt (vgl. Stängle 2014). Für die Gegner*innen ist von ihnen die sogenannte Genderideologie eine einseitige Interessenvertretung von LSBTTIQ. Für die Kritiker*innen bedeutet die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Bildungsplan eine Bedrohung für die Entwicklung ihrer Kinder und mündet schließlich in eine „Abwehr Aggressionen dagegen“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994: 18). Stattdessen vertrauen sie auf das klassische Familienbild. Dieses dient ihnen zur Reduktion von Komplexität in Hinblick auf die Entwicklung der Individualisierung. Das Anzweifeln und die Aufhebung der ihnen bekannten Normen löste die beschriebene Reaktion mit starker Abwehrhaltung aus.

Der Grund, warum die Ablehnung sich besonders in der Kontroverse um den Bildungsplan 2015 manifestiert, liegt auf der Hand. Wie bereits festgehalten, galten Geschlecht und Heterosexualität bis vor wenigen Jahrzehnten als normal und naturgegeben. Mit dem Wegbrechen dieser traditionellen Muster löst sich für die Bildungsplangegner*innen ein elementares Stück Sicherheit auf. Hier vollzieht sich der Wandel nicht nur in der Politik und der Tagesschau, sondern auch in den Wohnzimmern der Menschen und eben auch in den Klassenzimmern ihrer Kinder.

2.2 Rhetorische Modernisierung nach Wetterer

Wie bei Beck/Beck-Gernsheim, so kann die Abwehr der Thematisierung von sexueller Vielfalt auch unter Wetterers These der *rhetorischen Modernisierung* betrachtet werden. Während bei Beck/Beck-Gernsheim der Blickwinkel auf der Individualisierung liegt, die im Zuge der Modernisierung vonstattengegangen ist, relativiert Wetter den vermeintlichen sozialen Wandel.

Die rhetorische Modernisierung Wetterers zeigt, dass zwischen Diskurs und Praxis eine hohe Diskrepanz liegt. Wetterer bezieht dies auf das Scheitern des Feminismus. Später werden wir aufzeigen, dass dies ebenso auf Ablehnung sexueller Vielfalt bezogen werden kann. Das Scheitern

zeigt sich auf zwei Arten: Zunächst in einer offensichtlichen, direkten Art und Weise, in der die westliche Gesellschaft mehrheitlich die These vertritt, die Ziele des Feminismus seien erreicht und er hätte somit keine Funktion mehr (vgl. Wetterer 2013:248ff.). Die zweite, versteckte Variante suggeriert eine Art des Postfeminismus, in dem den Frauen ein „neoliberaler Geschlechtervertrag“ (Wetterer 2003: 248) offeriert wird. Dieser garantiere ihnen Gleichheit bezüglich auf Bildungs- und Beschäftigungschancen, sowie auf Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft und der Konsumkultur (vgl. McRobbie 2010:18). Somit sehen sich Frauen als emanzipiert und selbstbestimmt, alles was sie tun, erachten sie als freie autonome Entscheidung. Auch Männer würden die Gleichstellung der Frau anerkennen. Im Endeffekt, so Wetterer, scheint die Gleichberechtigung der Geschlechter im Alltagswissen der Menschen verankert, in der Praxis ändere sich jedoch nichts an der Herrschaftsstellung des Mannes (vgl. Wetterer 2013: 49).

Diese Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis lässt sich in vielen sozialen Bereichen finden: Sowohl Privat - beispielsweise in Paarbeziehung - oder auch im Beruf findet rhetorische Modernisierung statt. Besonders auffällig ist der Unterschied des „diskursive[n] und praktische[n] Geschlechterwissen“ (Wetterer 2013:49) im individualisierten Milieu: „Auf der Ebene der Diskurse und des diskursiven Geschlechterwissens war die feministische Kritik sehr erfolgreich. Doch dieser Erfolg hat deutliche Grenzen und zeigt paradoxe Effekte“ (Wetterer 2013: 258). Zusammen mit der vermeintlich erreichten Gleichstellung geht auch die Forderung der De-Thematisierung von Geschlecht einher. So sind viele Kritiker*innen beispielsweise gegen die Einführung einer Frauenquote, denn Frauen hätten mittlerweile schließlich die gleichen Chancen wie Männer, Führungspositionen zu erreichen. Geschlechterunterschiede seien nicht mehr vorhanden und somit nicht mehr erwähnenswert (vgl. Wetterer 2013: 255ff). Gleichzeitig werden jedoch ständig Geschlechterdifferenzen betont und sind im Alltagswissen der Menschen gefestigt.

Wetterer bezieht ihre Theorie auf Feminismus, genauso gut lässt sich Wetterers These aber auf alles andere, was von der Heteronormativität abweicht, anwenden. Die LSBTTIQ-Menschen weichen von dieser Heteronormativität ab. Somit kann die Akzeptanz und Toleranz, die sie erfahren, auch unter der Sichtweise der rhetorischen Modernisierung untersucht werden. Exemplarisch ist dies an der Einführung des Bildungsplanes 2015 in Baden-Württemberg und dessen Gegenbewegung zu betrachten. Der Bildungsplan, dessen Fokus auf der Entwicklung von Akzeptanz sexueller Vielfalt liegt, stößt auf viel Widerstand:

Warum sind wir heute zum wiederholten Male nach Stuttgart gekommen? Wir sind nicht hier, um gegen Lesben und Schwule zu demonstrieren, wie uns manche unterstellen! Nein, wir hier treten ein für die Achtung und Würde jedes Menschen! Jeder Mensch soll in eigener Verantwortung sein Leben gestalten können. Keiner von uns hier bezweifelt, dass es unterschiedliche sexuelle Orientierungen gibt. Wir leben in einer freien Gesellschaft – das ist

normal, und jeder darf so handeln, wie er es für richtig hält. Keiner darf von anderen Menschen missachtet, und keiner darf von anderen ideologisch dominiert werden (Veigel 2015).

Vor allem in der *Demo für Alle* gruppieren sich viele Menschen unter dem Leitspruch „Ehe und Familie vor! Stoppt Gender-Ideologie und Sexualisierung unserer Kinder!“ (Demo für Alle 2015). Die Demonstrant*innen behaupten mehrheitlich von sich selbst, nichts gegen Homosexuelle oder Menschen anderer sexueller Orientierung beziehungsweise anderer geschlechtlicher Identitäten zu haben. Sie sprechen sich gegen Diskriminierung verschiedener Lebensformen aus. Allein die Teilnahme und Unterstützung an der Demonstration, die sich gegen die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Schulunterricht ausspricht, zeigt jedoch schon, dass sie letzten Endes in der Praxis gegen eine vollkommene Toleranz und Gleichstellung anderer sexueller Lebensformen sind. Die Gegner*innen hegen die Angst, ihre Kinder könnten sexualisiert und beeinflusst werden. Konkret heißt das, sie befürchten, ihre Kinder könnten von der Heterosexualität abweichen, indem ihnen gezeigt wird, dass es auch andere Formen der Sexualität gibt (vgl. Demo für Alle 2015).

So lehnen sie schließlich Homosexualität doch ab, stellen die LSBTTIQ-Bewegung sogar als Gefahr dar. Sie sprechen von einer „Homosexualisierung“ der Kinder, als ob ihnen antrainiert werden könnte, homosexuell zu werden. Dies zeigt, dass bezogen auf sexuelle Vielfalt vor allem Alltagswissen ohne fundiertes Wissen dominiert, sodass ein ernsthafter Diskurs sehr schwer zu bestreiten ist (vgl. Demo für Alle 2015). Auch sprechen die Protestant*innen den LSBTTIQ die Möglichkeit auf Heirat ab. Homosexuelle Paare sollten nicht dasselbe Recht haben, zu heiraten. Denn der Bund zwischen Mann und Frau sei schützenswert und könne nicht einer homosexuellen Liebschaft gleichgestellt sein. Genauso verhält es sich mit dem Recht auf Adoption. Kinder bräuchten sowohl eine Mutter als auch einen Vater, die Gegner*innen des Bildungsplans sind nicht der Meinung, homosexuelle wären nicht ausreichend (vgl. Demo für Alle 2015). Ihre Akzeptanz aller Lebensformen betonen die Kritiker*innen sogar so stark, dass sie den LSBTTIQ Menschen ihre Daseinsberechtigung geben, jedoch sich selbst von ihnen in ihrer traditionellen, heterosexuellen Lebensweise diskriminiert fühlen. Wieder zeigt sich, dass sie sich von der vermeintlichen Andersartigkeit bedroht und gestört fühlen (vgl. Demo für Alle 2015).

Genauso verhält es sich mit dem Internetauftritt der Petition „Zukunft- Verantwortung- Lernen“, die sich ebenfalls gegen den Bildungsplan wendet, ist rhetorische Modernisierung sofort sichtbar (vgl. Stängle 2014). Es wird ausdrücklich die Ablehnung von Diskriminierung konstatiert, die Existenz von LSBTTIQ- Menschen störe sie nicht. Dennoch ist kurz darauf die Rede von „Normalität“, der die LSBTTIQ nicht entspräche. Sexuelle Vielfalt so stark im Unterrichtsgeschehen zu thematisieren schieße weit „über das Ziel der Verhinderung von Diskriminierung hinaus“ (Stängle 2014). Zuletzt wird sogar vor den negativen Begleiterscheinungen eines LSBTTIQ Lebensstils gewarnt. Diese

seien höhere Suizidgefährdung, eine hohe Infektionsrate von HIV, das erhöhte Risiko einer psychischen Krankheit bei homosexuellen Jugendlichen sowie auffällige Anfälligkeit für Alkohol und Drogen. Wie sich diese Begleiterscheinungen begründen hinterfragen sie nicht, außerdem wirkt dies erneut, würde sexuelle Vielfalt eine Gefahr darstellen. Homo- und Transphobie weisen die Verfasser dennoch trotzdem von sich.

Ein weiterer Kritikpunkt der Gegner*innen des Bildungsplans ist die von ihnen sogenannte Ideologie des Gender-Mainstreaming: „Gender Mainstreaming bedeutet, dass die Politik, dass aber auch Organisationen und Institutionen jegliche Maßnahmen, die sie ergreifen möchten, hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Gleichstellung von Frauen und von Männern untersuchen und bewerten sowie gegebenenfalls Maßnahmen zur Gleichstellung ergreifen“ (vgl. bpb 2015). Hierbei wird nun die symbolische Gewalt männlicher Herrschaft bedeutend, konstatiert auch Wetterer in Bezug auf Bourdieu. Gender-Mainstreaming versucht die Reproduktion von männlicher Herrschaft und Vormachtstellung möglichst zu unterbinden. Wetterer thematisiert ebenso männliche Herrschaft, die eine besondere Art von symbolischer Gewalt darstellt. Die gesellschaftliche Sozialisation prägt den weiblichen Habitus mit Bereitschaft zur Unterwerfung, während im männlichen Habitus Bereitschaft zum Herrschen verankert wird. Durch eine Verkennung dieser Herrschaft, so Bourdieu, wird sie jedoch erst wirksam und wird so zur Grundlage rhetorischer Modernisierung (vgl. Wetterer 2013: 247, 258f).

Gender-Mainstreaming hinterfragt diesen Mechanismus und nimmt die Unterschiede der Geschlechter nicht mehr als natürlich, sondern vielmehr als sozial geprägt, dar. Erst durch Wahrnehmung der Willkür kann die symbolische Gewalt unterlaufen werden. Der Bildungsplan sollte zu einem größeren Bewusstsein diesbezüglich beitragen. Die Bildungsplangeegner*innen jedoch nehmen Gender-Mainstreaming als nichtwissenschaftliche Ideologie wahr (vgl. Stängle 2014), sodass männliche Herrschaft weiterhin reproduziert wird.

Insgesamt wird an der Argumentationsstruktur der Kritiker*innen des Bildungsplans offensichtlich, dass sie einerseits Homo- und Transphobie von sich weisen, Akzeptanz und Toleranz als einen erstrebenswerten Wert erachten, sowie sexuelle Vielfalt vermeintlich anerkennen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass sie eine große Angst gegenüber anderer sexueller Lebensformen hegen, LSBTTIQ-Menschen als Abweichung von der Normalität betrachten und gegen die Thematisierung dieser Lebensformen sogar auf die Straße gehen. So zeigen sich auch die fortwährenden patriarchalischen Strukturen in der Kluft zwischen Diskurs und Praxis. Auch weicht das Alltagswissen der Gegner*innen und Kritiker*innen oftmals stark vom Expert*innenwissen ab, sodass ein fundierter Diskurs schwer fällt.

3. Veranschaulichung anhand eines Interviews

In den vorangegangenen beiden Kapiteln wurde mithilfe der Theorien von Beck/Beck-Gernsheim und Wetterer die Diskussion und insbesondere die Ablehnung des Bildungsplanes in ein theoretisches Fundament gelegt: Anhand von Beck/Beck-Gernsheim lässt sich vor allem die Dimension der Individualisierung erfassen. Es wurde gezeigt, dass diese Theorie die Ablehnung des Bildungsplanes vor allem aus einer gesteigerten Unsicherheit und dem daraus resultierenden Wunsch nach mehr Sicherheit und klaren Strukturen begründet wird. Wetterers Theorie hingegen konstatiert, dass kein tatsächlicher Wandel bezüglich der Akzeptanz und Gleichstellung, sondern lediglich eine rhetorische Modernisierung stattgefunden hat. Letztlich muss man beides als zwei sich ergänzende Dimensionen begreifen, um die ablehnende Haltung der Bildungsplangeegner*innen zu verstehen.

Um den Sachverhalt zu untersuchen, haben wir ein Interview geführt, anhand dessen wir die Wirkung von Individualisierung und rhetorischer Modernisierung auf den Diskurs um den Bildungsplan 2015 untersuchen wollen. Der Interviewte Anton ist ein bekennender Gegner des Bildungsplanes und Mitglied des Bundesvorstandes der Jungen Alternative, deren Mutterpartei AfD unter anderem zu den Demos für Alle aufgerufen hat. Seinen politischen Schwerpunkt bei der Jungen Alternative hat er in der Bildungs- und Familienpolitik, sowie in der Asyl- und Zuwanderungspolitik. Es setzt sich privat und parteipolitisch intensiv mit dem Thema auseinander und war laut eigener Aussage mit einer Ausnahme bei allen Demos für Alle dabei, auch die Online-Petition hat er unterschrieben. Die Petition und die Demonstration beschreibt er als „vernünftig“ und „überzeugend“ (Interview: 1).

LSBTIQ sind ein Teil des gesellschaftlichen Lebens, das streitet auch Anton nicht ab. Kindern zu erklären, dass auch Männer Männer beziehungsweise Frauen Frauen lieben können, hält er für richtig. Die Vermittlung von sexueller Vielfalt jedoch, wie sie im Bildungsplan steht, ist für Andreas ein Eingriff sowohl in die Erziehungsfreiheit der Eltern, als auch die Persönlichkeitsrechte des Kindes. Für ihn ist der Bildungsplan kein Schritt der Modernisierung hin zu einer individuelleren, vielfältigeren Welt. Vielmehr sieht er darin eine Gefahr für das Wohl der Kinder. Die Konfrontation mit alternativen Familienmodellen im Unterricht beschreibt er als „kontraproduktiv“ für die sexuelle Entwicklung des Kindes und als Eingriff „in die Psyche des Kindes“. Vielmehr bräuchten Kinder ein „gesichertes Umfeld“, um „gesund aufwachsen zu können“ (Interview: 2).

Die benötigte Sicherheit würden Kinder zu Hause in ihren (traditionellen) Familien erfahren. Würden im Unterricht alternative Familienmodelle als gleichwertig gelehrt, würde das seiner Meinung nach das Weltbild des Kindes in Frage stellen. Was die Teilnehmer der Demo für Alle zur

Teilnahme bewege, sei kein Hass auf LSBTTIQ, sondern die Angst um ihre Kinder:

angst dass die (.) ihren den eigenen kindern oder den kindern die sie später mal haben möchten ne in einer derartigen weise geschadet wird in der schule dass sich das auch auf das ganze leben auswirkt (.) und das ich als eltern als elternteil hilflos zusehen muss und eigentlich nicht machen kann weil hier herrscht ja ne schulpflicht (Interview: 4).

Sicherheit vermittelt dagegen die traditionelle Familie, die für Andreas nach wie vor aus Mann, Frau und Kindern besteht – am besten mit einer Geburtenrate von zwei bis drei Kindern pro Frau. Auch Andreas konstatiert einen Trend hin zu mehr Individualisierung: Ein Drittel aller neugeschlossenen Ehen würden heute geschieden werden. Folglich sei das ideale Familienbild nicht immer realistisch. Jedoch sei die traditionelle Familie „das allgemeine normbild“ und „das beste für die gesellschaft“ (Interview: 4), an dem sich der Staat und die Politik orientieren sollten.

Der Trend hin zu Individualisierung und vielfältigen Lebensentwürfen wie Beck/Beck-Gernsheim ihn beschrieben und wie er weiter oben dargestellt worden ist, wird von den Ablehnern des Bildungsplanes wie von Anton wahrgenommen. Jedoch stellen sie die Möglichkeit, aus traditionellen Lebensentwürfen auszubrechen, als etwas pathologisches, von der Norm abweichendes dar. Das Gefühl von Angst und Unsicherheit dominiert diese Dimension der Ablehnung. Die Ablehnung des Bildungsplanes wird emotional aufgeladen mit der Sorge um das Wohl der eigenen Kinder und der Kinder anderer.

Die zweite Dimension der Ablehnung betrifft die rhetorische Modernisierung Wetterers, die den vermeintlichen Fortschritt relativiert. Während eine prinzipielle Akzeptanz anderer Lebensentwürfe postuliert wird, herrschen demnach im Hintergrund immer noch die alten Herrschaftsmuster. Was Wetterer für die Gleichstellung der Frauen beschreibt, lässt sich ebenso gut auf sexuelle Vielfalt anwenden. Doch ist wie oben beschrieben die Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis groß. So wie die Petition, so beansprucht auch der Interviewte mehrmals für sich Akzeptanz gegenüber LSBTTIQ zu üben:

das ganze und auch wenn ich mir so die reden auf der bühne anhören dann dann hat das gar nichts mit (.) dumpfen homophoben gehetzte zu tun ähm (.) und (.) wenn mich mir jemand gegenüber so ne äußerung tätig dann geh ich natürlich auch dagegen vor (.) dann sag ich tut mir leid (.) das seh ich nicht so und das ist auch nicht so und (.) und die leute hier sehen das auch nicht so (.) und wenn sie das so vertreten dann gehen sie bitte (Interview: 7).

Dies relativiert sich jedoch schon zu Beginn des Interwies, in dem Andreas zwischen Akzeptanz und Toleranz differenziert. So hätten LSBTTIQ wie alle Menschen, ein Recht darauf, so wie sie sind, akzeptiert zu werden. Jedoch wehrt er sich dagegen, dass man „diese sexuelle lebensweise [...] auf eine stufe hebt“ (Interview: 2) mit traditionellen Ehen. Den Widerspruch, der hier durchkommt, versucht Anton durch eine scheinbar technisch-rationale Argumentationskette zu verdecken: Zuerst definiert er Familie durch die Funktion der Reproduktion. Diese Funktion wiederum könne nur die Familie bestehend aus Mann und Frau erfüllen. Folglich werden andere

Ehe- und Familienmodelle zwar akzeptiert, ihnen jedoch die Gleichberechtigung verweigert (Interview: 6). Untermauert wird dies mit dem Verweis auf den demographischen Wandel und den drohenden Kollaps der Sozialsysteme, wobei hier ebenfalls Angst und Unsicherheit mitschwingt (Interview: 2f, 6). Die rhetorische Modernisierung wird hier sichtbar: Während einerseits immer wieder die Akzeptanz alternativer Ehe- und Familienmodelle beteuert wird, wird ihnen zeitgleich die Gleichberechtigung durch eine sehr technische Definition von Familie und der Reduzierung dieser auf ihre Reproduktionsfunktion verweigert.

Ähnlich verhält es sich im Umgang mit der von den Bildungsplangegner*innen beschriebenen Genderideologie und der Sexualisierung der Kinder. Gender-Mainstreaming ist für Anton eine nicht haltbare Ideologie, „wissenschaftlicher humbug“, der der natürlichen Bipolarität von Mann und Frau widerspreche: „ich werde als mann geboren und du wirst als frau geboren“ (Interview: 6). Wie schon vorher wird auch hier eine prinzipielle Vielfalt wahrgenommen, die sich jedoch „gesellschaftlich im ein zwei prozent bereich“ bewege und deshalb im selben Atemzug als Abweichung von der Norm und damit als vernachlässigbar dargestellt wird (Interview: 3). Trotz aller Anerkennung für die Leistung alleinerziehender Elternteile, bleibt die heterosexuelle Familie immer noch der „einfachste und vielleicht ja (.) beste weg“, der für ihn aus der beschriebenen Bipolarität der Gesellschaft resultiert (Interview: 5). Diesem Kniff – Anerkennen der prinzipiellen Existenz bei gleichzeitiger Relativierung als Randerscheinung – bedient sich Anton mehrmals: So wird beispielsweise Mobbing an Schulen auf Grund von sexueller Orientierung als Problem erkannt. Mit Verweis auf die Bundesstelle für Diskriminierung wird dieses Problem jedoch sofort wieder durch die statistisch häufigere Diskriminierung an Schulen auf Grund der ethnischen Herkunft relativiert (Interview: 7).

Anhand des Interviews wurde nochmals deutlich, wie die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten zwei gesellschaftstheoretischen Dimensionen der Ablehnung ineinandergreifen. Sexuelle Vielfalt wird dabei auch von Anton nur vordergründig akzeptiert. Tatsächlich dominiert jedoch die Angst vor einer vermeintlichen Bedrohung der Kinder durch Sexualisierung und Gender-Mainstreaming. Rhetorisch treten die Kritiker*innen dabei modern im Sinne Wetterers auf. So gibt auch Anton sich betont tolerant und offen. Einschränkungen seiner prinzipiellen Akzeptanz versucht er mit Hilfe technisch-rational aufgebauter Argumentationsmustern zu begründen. Empirisch bewiesen sei laut Anton nur die Notwendigkeit der Mann-Frau-Kinder-Ehe zur Reproduktion, alles andere wird schlussendlich abgelehnt als Genderideologie und „verirrte pädagogik“, auf Grund derer die Kinder „irgendwann ein gestörtes verhältnis zu sich selbst“ entwickeln würden (Interview: 3f).

4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, es kann mithilfe von Beck/Beck-Gernsheim und Wetterer gesagt werden: Es ist nicht alles beim Alten geblieben. Bei Beck/Beck-Gernsheim wird die Individualisierung zusammen mit der Modernisierung thematisiert, die zwar Freiheiten, aber auch Unsicherheiten mit sich bringt, auf jeden Fall aber Veränderungen. So berufen sich viele Menschen auf altbekannte Werte, wie in diesem Fall das traditionelle Familienbild, um Sicherheiten zurück zu gewinnen. Bei Wetterer hingegen wird gezeigt, dass vor allem der Diskurs sich verändert hat. Die Menschen geben sich sensibilisierter und toleranter gegenüber Neuem, wie hier sexuelle Vielfalt. In der Praxis hat sich jedoch in ihren Verhaltensmustern nicht viel geändert. Lediglich die Kluft zwischen Diskurs und Praxis ist größer geworden. Dies wurde in dieser Arbeit besonders anhand des Interviews mit Anton verdeutlicht.

Der Staat kann elterliche Erziehung nicht ablösen, dennoch sollte Bildung emanzipatorisches Potenzial haben. Der Bildungsplan bietet hierfür eine geeignete Grundlage. Dabei sollte jedoch der Diskurs mit den Eltern nicht vergessen werden, damit diese ihre Ängste und Befürchtungen ablegen können.

5. Literaturverzeichnis

- Beck, Ulrich / Elisabeth Beck-Gernsheim (1994) Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Suhrkamp, Frankfurt/M, S. 10-39.
- Bpb (Hg.) (2015) Gender Mainstreaming. In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/gender/gender-mainstreaming/>. [letzter Zugriff am 01.08.2015]
- Bruckner, Johanna (10.01.2014) Wider die Toleranz. Petition gegen Homosexualität. In: Süddeutsche online. URL:<http://www.sueddeutsche.de/bildung/petition-gegen-homosexualitaet-im-unterricht-wider-die-toleranz-1.1859429>. [letzter Zugriff: 02.08.15]
- Degele, Nina (2008) Gender/Queer Studies: Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Demo für alle (2015) In: <https://demofueralle.wordpress.com/eine-seite/wer-wir-sind/>. [letzter Zugriff am 01.08.15]
- Gildemeister, Regine / Katja K. Hericks (2012) Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen. Oldenbourg, München.
- Interview (29.07.2015) Interview zum Bildungsplan. Freiburg.
- Mayer, Rainer (ohne Datum) Wer oder was ist gerecht? Geschlechtergerechtigkeit im Gender-Mainstreaming-Konzept. Deutsches Institut für Jugend und Gesellschaft. URL: <http://www.dijg.de/gender-mainstreaming/wer-oder-was-ist-gerecht-gerechtigkeit/> [letzter Zugriff: 27.07.2015]
- McRobbie, Angela (2010) Top Girls. Feminismus und das neoliberale Geschlechterregime. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stängle, Gabriel: Petition: Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens. URL: <https://www.openpetition.de/petition/online/zukunft-verantwortung-lernen-kein-bildungsplan-2015-unter-der-ideologie-des-regenbogens> [letzter Zugriff: 27.07.2015]
- Veigel, Heinz (2015) Rede vom 21.06.2015 in Stuttgart. URL: <http://www.bildungsplan2015.de/2015/06/23/konstruktive-vorschlaege/>. [letzter Zugriff am 01.08.15]
- Wetterer, Angelika (2013) Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik. Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und die Reproduktion männlicher Herrschaft. In: Erna Appelt/Brigitte Aulenbacher/Angelika Wetterer (Hg) Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen. Münster: Westfälisches Dampfboot. S.246-266.
- von Gersdorff, Mathias (01.07.2014) Vierte Demo gegen den „Bildungsplan 2015“: weiter ungebrochene Bereitschaft, Familienwerte in der Öffentlichkeit zu verteidigen. in: Freie Welt. URL: <http://www.freiewelt.net/blog/vierte-demo-gegen-den-bildungsplan-2015-weiter-ungebrochene-bereitschaft-familienwerte-in-der-offentlichkeit-zu-verteidigen-10035455/> [letzter Aufruf: 29.07.2015]