

## **Die Analyse ausgewählter Befunde einer Lehrerfortbildung zur Lehr-Lernsequenz: „Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?“**

Auf Einladung einer Gesamtschule mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup> mit Migrationshintergrund wurde die Lehr-Lernsequenz „Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?“, die für den Einsatz im Unterricht konzipiert wurde<sup>2</sup>, im Rahmen einer Lehrerfortbildung durchgeführt. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde dargestellt, die zeigen, dass die Sequenz auch bedenkenswerte Reflexionsprozesse bei Lehrern auszulösen vermag. Jene Befunde, die aus der Perspektive der Intention der Lehr-Lernsequenz von besonderer Bedeutung sind, werden von der Verfasserin kommentiert.

### **1. Persönliche Entscheidung zur Einrichtung eines islamischen Kulturzentrums**

Die Lehrer setzten sich zunächst mit dem „Szenario“ für das Planspiel<sup>3</sup> – der Voranfrage der Gemeinde des „Verbandes Islamischer Kulturzentren e.V.“ an die Bauaufsicht der Stadt H. mit der Bitte um Prüfung ihres Anliegens, eine zum Kauf angebotene Liegenschaft erwerben und als islamisches Kulturzentrum nutzen zu dürfen – sowie mit der Selbstdarstellung des Verbandes auseinander. Anschließend wurden sie gebeten, die Frage zu beantworten:

„Wie würde ich mich ganz persönlich in dieser Situation entscheiden und warum? Nennen Sie bitte mehrere Gründe für Ihre Entscheidung!“

Die Antworten lassen sich drei unterschiedlichen Ebenen zuordnen – der Ebene der Glaubensgemeinschaft, der Ebene der Kommune und der Ebene der Gesellschaft – und zeigen die folgenden Entscheidungsausgänge (tabellarische Auflistung der Antworten siehe Anhang 1):

#### **1.1 Für ein islamisches Kulturzentrum**

Die Mehrheit der Lehrer (N=13; 68%) entscheidet sich für die Einrichtung des islamischen Kulturzentrums.

Als Gründe werden auf der Ebene der *Glaubensgemeinschaft* vor allem genannt:

- die Pflege und Bewahrung der eigenen religiös-kulturellen Identität,
- die Ermöglichung der gemeinschaftlichen Praktizierung islamischer Riten,
- die Unterstützung der muslimischen Gemeinde in religiöser und sozialer Hinsicht,
- die langjährige und positive Vereinsarbeit sowie
- die Gewährleistung des Freiwilligkeitsprinzips.
- die Befürwortung des Zentrums aus bewußter Distanzierung von „medial vermittelten Vorurteilen gegen Muslime“.

Auf der Ebene der *Kommune* werden interreligiös-interkulturelle Begegnungen und Dialoge als integrationsfördernd und bereichernd gewertet. Die Kommune setze mit einer Zustimmung zudem ein Zeichen der Würdigung des muslimischen Glaubens. Die Öffnungs- und Dialogbereitschaft des Vereins wird als Eigeninitiative zu stärkerer Präsenz und Transparenz in der Öffentlichkeit mit der Gelegenheit zur Korrektur bestehender Vorurteile begrüßt.

---

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der Einfachheit halber die maskuline Form verwendet, wenn nicht ausdrücklich zwischen den Geschlechtern unterschieden wird.

<sup>2</sup> Die vollständige Lehr-Lernsequenz ist abrufbar unter [http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Materialien%20fuer%20den%20Unterricht/Islamisches\\_Kulturzentrum.pdf](http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Materialien%20fuer%20den%20Unterricht/Islamisches_Kulturzentrum.pdf)

<sup>3</sup> Ein Planspiel ist – im Unterschied zum Rollenspiel, bei dem es primär um die Darstellung von Rollen geht – dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden, ausgehend von einem Szenario, die Positionen bestimmter Personen argumentativ vertreten, sich auf den Diskurs mit anderen Argumenten einlassen, gegebenenfalls ihre Argumentationen revidieren und schließlich möglichst gemeinsam eine Entscheidung treffen sollen.

Anders als auf der Ebene der Glaubensgemeinschaft werden auf dieser Ebene *Bedingungen* wie bau-, nutzungs- und verfahrensrechtliche Aspekte genannt, die allerdings in den Prüfprozess immer eingeschlossen sind. Des Weiteren wird die Notwendigkeit eines tatsächlichen interreligiös-interkulturellen Austauschs bekräftigt – erst die Zukunft kann allerdings zeigen, inwieweit die Bürger unterschiedlicher Glaubensrichtungen die Chance dazu auch nutzen. Die Öffnung des Zentrums für *alle* Muslime der Kommune wird in der Voranfrage des Vereins bereits explizit hervorgehoben. Der Vorschlag, das Zentrum an einem zentralen Ort und nicht in Randgebieten zu errichten, läßt sich auch aus juristischer Sicht erhärten: Die überwiegende Mehrheit der muslimischen Gemeinde, für die der Antrag gestellt wurde, lebt seit mehr als zwanzig Jahren und bereits in der dritten Generation in der Stadt. Diese Bürger sind „zu einer einheimischen Bevölkerungsgruppe geworden, deren religiöses Selbstverständnis den allgemein geltenden Schutz genießt“ (Rohe 2001, 128)<sup>4</sup>. Sie haben sich längst vom „irreal gewordenen ‚Gaststatus‘ auch praktisch verabschiedet“ und wollen mit „Provisorien“, die in Hinterhöfen und Gewerbegebieten abgeschottet und isoliert ein für die hiesige Gesellschaftsform mehr als fragwürdiges Dasein fristen, „nicht mehr vorlieb nehmen“ (a.a.O., 125).

Der Ebene der *Gesellschaft* zuzuordnen sind Begründungen wie Art. 4 Grundgesetz (GG) – dem Grundsatz der Gleichbehandlung der Religionsgemeinschaften – und die Orientierung des Vereins am freiheitlich-demokratischen Grundprinzip, des Weiteren jene Begründungen, die ein Zentrum als Zeichen der Anerkennung der Vielgestaltigkeit einer Gesellschaft durch die Einbeziehung anderer Kultur-, Religions- und Wertegemeinschaften begreifen.

Zu den Bedingungen, die auf dieser Ebene genannt werden, zählen der Ausschluss verfassungsrechtlicher Bedenken (die in Phase 3 der Sequenz ausgeräumt werden konnten), die Offenlegung der Quellen finanzieller Zuwendungen (was durch Kredit- und Spendennachweise kein Problem darstellen dürfte), ein Gespräch mit dem Vorsteher der Gemeinde (was un- schwer möglich sein sollte), die Verpflichtung des Vereins zum interreligiösen Dialog (eine *einseitige* Verpflichtung zum Dialog reichte allerdings zu dessen Gelingen nicht hin) und die Durchführung regelmäßiger Deutschkurse im Rahmen der vorgesehenen Unterrichtsangebote.

## 1.2 Gegen ein islamisches Kulturzentrum

Die Gründe für die Ablehnung des Kulturzentrums (N=3; 16%) lassen sich ebenfalls auf drei Ebenen abbilden.

Auf der Ebene der *Glaubensgemeinschaft* werden Informationsdefizite über die Inhalte religiöser Unterweisung genannt. In einem solchen Fall können Dialoge mit ihren Vertretern mehr Klarheit bringen, wie es auch im realen Fall (Phase 3 der Sequenz) auf die Initiative christlicher Gemeinden hin mehrfach geschah. Das Argument, die Nutzung des Zentrums sei nur für religiöse Zwecke gedacht, steht allerdings der Selbstdarstellung des Vereins entgegen.

Die Befürchtung von Isolation statt Integration wird als ein Gegenargument auf *kommunaler* Ebene eingebracht. Hierzu, wie auch zu den folgenden Begründungen, ist anzumerken: Religiöse Veranstaltungsräume wie Kirchen und Gemeindezentren dienen per definitionem den jeweiligen Angehörigen einer bestimmten Religionsgemeinschaft als Bet- und Versammlungsort. Bei christlichen Gläubigen würde man allerdings kaum „Isolation“ und „Absonderung“ befürchten, nur weil sie in ihrer Religionsgemeinschaft aktiv sind, christliche Werte vermitteln und sich regelmäßig in ihren religiösen „Zentren“ treffen. Die Existenz eines religiösen Zentrums nur für die muslimischen Mitbürger als Kriterium für Absonderung und Isolation zu nehmen und daraus auf seine desintegrierende Funktion für die Gesellschaft zu schließen, würde bedeuten, Muslimen nicht zuzugestehen, was für Christen unhinterfragt gilt: „Integrationsbereitschaft führt nicht zum Verzicht auf religiöse Bindungen.“ (a.a.O., 62f.).

---

<sup>4</sup> Rohe, M. (2001). *Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen*. Freiburg: Herder.

Das Argument, der Standort im Gewerbegebiet berge die Gefahr einer Isolation in sich, ist nicht prinzipiell gegen die Einrichtung des Kulturzentrums als solches gerichtet. In der Tat läuft die Standortwahl, die islamische Kulturzentren „nach dem Kriterium minimaler Berührung mit der Nachbarschaft“ im öffentlichen Leben durch Ansiedlung in Gewerbegebieten an den Rand drängen, symbolisch wie faktisch proklamierten Integrationsbemühungen entgegen (Leggewie et al. 2002, 43)<sup>5</sup>. Die erfahrungsgemäß langandauernden und oft eskalierenden Konflikte in diversen Kommunen der Bundesrepublik legen jedoch Zeugnis darüber ab, wie schwierig es ist, selbst in Gewerbegebieten ein zustimmendes Votum der Bevölkerung zu erzielen. Gelungene Projekte wie etwa die „Gläserne Moschee“ in Mannheim, die direkt neben der katholischen Kirche erbaut wurde, haben hier Vorbildcharakter.

Ein grundsätzliches, über die kommunale Handlungsebene hinausweisendes und damit auf der Ebene der *Gesellschaft* anzusiedelndes Argument betrifft das Fehlen eines offiziellen Vertreters des Islam in Deutschland. Von den Muslimen wird damit gefordert, was es ursprünglich im islamischen Kontext nicht gibt: einen Ansprechpartner, der die Belange einer muslimischen Minderheit gegenüber Staat und Gesellschaft vertritt. Der Islam ist weder von seiner Struktur her noch hinsichtlich seines religiösen Personals als Kirche im christlichen Sinn organisiert; Vorrang hat die unmittelbare Beziehung des Gläubigen zu Gott im Gebet. Der Islam kennt keine Mitgliedschaft in dem Sinne, wie es etwa in Deutschland die Mitgliedschaft in den christlichen Kirchen gibt. Vielmehr existiert eine große Vielfalt der Herkunft der über drei Millionen Muslime sowie ihrer religiösen Ausrichtung in Deutschland, die sich in den verschiedenen islamischen Dachverbänden und zahlreichen Unterorganisationen widerspiegelt (zu Einzelheiten siehe Leggewie et al. 2002, 14 ff.). Auf die Bemühungen um strukturelle Veränderungen durch die Gründung des „Koordinierungsrats der Muslime in Deutschland“, dem gegenwärtig vier große Verbände angehören, sei an dieser Stelle verwiesen.

Die über 2000 Moscheen in Deutschland belegen allerdings, dass Einigungen zwischen religiösen Mehr- und Minderheiten auch ohne gesamtstrukturelle Änderungen gelingen können. Der verfassungsrechtliche Schutz der Religionsfreiheit steht auch eingetragenen islamischen Vereinen wie dem „Verband der Islamischen Kulturzentren e.V.“ zu. Sie haben bei der Bauleitplanung das Recht auf räumliche Niederlassung, da sie die Pflege und Förderung eines religiösen Bekenntnisses sowie die Verkündigung des Glaubens ihrer Mitglieder zum Zweck haben und die sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Bevölkerung, insbesondere die Bedürfnisse der Familien, der jungen und alten Menschen und der Behinderten, die Belange des Bildungswesens und von Sport, Freizeit und Erholung zu erfüllen geeignet sind (a.a.O., 38 f.).

### **1.3 Keine Entscheidung**

Die Lehrer, die keine Entscheidung getroffen haben (N=3; 16%), vermissen auf der Ebene der *Glaubensgemeinschaft* hinreichende Informationen über die im Zentrum vermittelten Werte (hier könnte ein Dialog weiterführen) und verweisen auf die je nach Religion und Auslegung des Koran unterschiedlichen Intentionen, die zu Problemen führen können. Zudem sei die Verfassungstreue unbelegt – ein Sachverhalt, der im späteren Verlauf der Lehr-Lernsequenz geklärt werden konnte.

Dass die Beibehaltung des islamischen Glaubens nicht die „Integration“ in „ihre“ deutsche Umgebung fördert und Abgrenzung bedeutet, ein auf der Ebene der *Kommune* anzusiedelndes Argument, hätte zur Realisierung einer gelingenden Integration die Aufgabe des muslimischen Glaubens zur Folge. Auch auf der Ebene der *Gesellschaft* wird, eher als persönlicher Konflikt formuliert, argumentiert, dass die Religionsfreiheit zwar als ein großes Gut angese-

---

<sup>5</sup> Leggewie, C., Joost, A. & Rech, S. (2002). *Der Weg zur Moschee – eine Handreichung für die Praxis*. Bad Homburg: Herbert-Quandt-Stiftung.

hen wird, das man von Staatsseite nicht aufheben sollte und darf, der deutsche Staat von seinen Ursprüngen her jedoch eng mit dem christlichen Glauben verwoben sei.

Hierzu ist Folgendes zu bemerken: Integrationsbereitschaft führt gerade *nicht* zum Verzicht auf religiöse Bindungen (s.o.), und die unserem Staat gebotene religiös-weltanschauliche Neutralität ist gerade *nicht* im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche, sondern als eine offene und übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung – als Gebot strikter Gleichbehandlung der verschiedenen Glaubensrichtungen – zu verstehen, wie es das Urteil des vor einem Verwaltungsgericht verhandelten Falles einer kopftuchtragenden muslimischen Lehrerin sehr prägnant verdeutlicht<sup>6</sup>.

*Zusammenfassend* läßt sich, was die persönlichen Entscheidungen betrifft, festhalten, dass die relativ wenigen Bedingungen, die bei den Befürwortern des Zentrums genannt werden, in Gesprächen klärbar bzw. verhandelbar sind und die Eigeninitiative der Bürger nicht-muslimischen Glaubens einschließen. Ausgenommen sind hier jene Aspekte, die nicht in den Bereich individueller Entscheidungskompetenzen fallen, sondern juristischer und politischer Klärung bedürfen. Die Argumente, die die Ablehnung des Kulturzentrums begründen, decken sich wesentlich mit den Bedingungen der Befürworter. Anders als bei jenen Lehrern, deren endgültige Entscheidung von der Klärung noch offener Fragen abhängig gemacht wird, haben sie bei den Gegnern jedoch nicht den Stellenwert von Klärbarkeit oder Verhandelbarkeit, sondern sind negativ entscheidungsdeterminierend.

## 2. Der Diskurs

### 2.1 Der Auslöser für den Diskurs

Nach der gemeinsamen Analyse der persönlichen Entscheidungen wurde den Lehrern mitgeteilt:

Am 17. November 2005 tritt die Schulleiterbeiratsvorsitzende der Fritz-Reuter-Schule in H. an den Direktor mit der Bitte heran, eine Diskussionsveranstaltung in der Schule zu dem Thema „Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?“ durchzuführen. Sie beruft sich dabei auf einen Beschluss des Schulleiterbeirats, der eine solche Diskussion für dringend erforderlich hält. In den Medien, aber auch unter den Bürgern sei eine heftige und emotional geführte Auseinandersetzung entbrannt, nachdem der Wunsch der muslimischen Gemeinde öffentlich wurde. Eltern und Schüler seien auf eine klärende Diskussion angewiesen, denn inzwischen gäbe es auch Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern muslimischen Glaubens und anderer Religionsgemeinschaften.

Der Schulleiterbeirat begründet sein Anliegen mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Sie soll die Schüler laut Beschluss der Kultusministerkonferenz zu selbständigem und kritischem Urteil sowie eigenverantwortlichem Handeln befähigen, zu Freiheit und Demokratie sowie zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen, ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen, friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung und die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken sowie zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen.

Der Direktor entspricht dem Anliegen und lädt die folgenden Personen zu einer Podiumsdiskussion ein: den Bürgermeister der Stadt, die Schulleiterbeiratsvorsitzende, den Vater zweier Schülerinnen muslimischen Glaubens, die Schulsprecherin und die Mutter einer Schülerin christlichen Glaubens. Er selbst nimmt als pädagogischer Leiter der Schule ebenfalls an der Diskussion teil und bittet einen Lehrer seiner Schule, die Moderation der Diskussion zu übernehmen.

<sup>6</sup> <http://vgstuttgart.de/servlet/PB/menu/1200794/index.html?ROOT=1192939>

Die Podiumsdiskussion mit sechs Lehrern als Rollenträger sowie dem Moderator wurde zentraler Inhalt der nun folgenden Phase.

## **2.2 Die Vorbereitung auf den Diskurs**

Die Rollen wurden an die Lehrer nach dem Freiwilligkeitsprinzip vergeben, *ohne* die Standpunkte und Argumente der einzelnen Personen zu nennen. Die Geschlechtsbezeichnung der Rollenträger erwies sich bei der Rollenübernahme als irrelevant: Die Rolle des muslimischen Vaters wurde von einer Lehrerin übernommen, die den männlichen Part beibehalten wollte; die Rolle des Direktors übernahm ebenfalls eine Lehrerin, die Rolle der Schulleiternbeiratsvorsitzenden wurde von einem Lehrer vertreten.

Anschließend wurden den Lehrern die Rollenbeschreibungen<sup>7</sup> ausgehändigt. Explizit wurde darauf hingewiesen, dass sich die Rollenträger *nicht* gegenseitig über ihre Positionen und Argumente informieren sollten. Der Moderator erhielt Anweisungen für die Vorbereitung und Leitung der Diskussion.

Jeder Rollenträger arbeitete zunächst allein (15 Minuten) und machte sich mit den Argumenten der Person vertraut, die er zu vertreten hatte. Darüber hinaus sollte er sich zusätzliche Argumente überlegen, die seine Rollenposition stützen. Für die Podiumsdiskussion entwarf jeder Rollenträger ein Statement in schriftlicher Form mit den folgenden Gliederungspunkten:

- Vorstellen der Person, die er vertritt,
- Formulierung des Standpunktes dieser Person,
- Begründung des Standpunktes durch mehrere Argumente.

Der Moderator bereitete sich seinerseits auf seine Rolle vor.

Zusätzlich zu den Podiumsteilnehmern wurden je zwei Lehrer gebeten, nach vorgegebenen und selbst zu erarbeitenden Kriterien

- den *Diskussionsverlauf* zu beobachten (z.B.: Werden wichtige Impulse der Rollenträger aufgegriffen und weiterverarbeitet?) als auch
- die vorgebrachten *Argumente* einer kritischen Beurteilung zu unterziehen (z.B.: Notieren Sie die Argumente, die Ihren Vorstellungen von Regeln fairen Argumentierens besonders zuwiderlaufen!).

Die übrigen Lehrer repräsentierten das „Plenum“. Sie erhielten ebenfalls Rollenbeschreibungen, mit denen sie sich wie die Podiumsteilnehmer auseinander zu setzen hatten. Sie sollten bei Einbeziehung des Plenums in den Diskurs ergänzende Argumente einbringen.

## **2.3 Prozessanalyse des Diskurses**

Die 50-minütige Podiumsdiskussion wurde videoaufgezeichnet und ausgewertet. Sie lässt sich in mehrere Unterphasen gliedern. Auch hier werden im Folgenden jene Befunde, die aus der Perspektive der Intention der Lehr-Lernsequenz wichtig sind, von der Verfasserin kommentiert.

### **Phase 1: Vorstellung der Standpunkte und Begründungen**

Nach der Vorstellung der Rollenträger einschließlich ihrer Standpunkte bittet der Moderator um eine kurze Darlegung der Gründe für die Standpunkte, um sodann in eine argumentbezogene Debatte einzutreten und sich dabei auf die vorgebrachten Argumente zu beziehen. Er weist ausdrücklich darauf hin, „dass es durchaus im Rahmen einer solchen Veranstaltung

---

<sup>7</sup> Die Rollenbeschreibungen finden sich in einer Kurzfassung in Anhang 2 (Langfassung siehe Fußnote 1).

auch üblich ist, dass man mit seinen Argumenten ins Schwimmen kommt und die Erfahrung macht, dass sich eigene Standpunkte auch wandeln können. Das ist durchaus *erwünscht*.“

Die Schulleiterin hebt zunächst unter Bezugnahme auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule die Bedeutung ihrer Öffnung für wichtige kommunale Belange sowie die Notwendigkeit einer klärenden Diskussion hervor und stellt ihre eigenen *befürwortenden* Argumente ihrer Rolle entsprechend dar (u.a. Art. 4 Grundgesetz, staatliche Neutralität). Sie stellt zudem deutlich die von ihr vom Verfassungsschutz eingeholte Erklärung der Verfassungskonformität des Verbandes heraus.

Der Bürgermeister plädiert anschließend *gegen* das Zentrum. Auf seine Bezugnahme auf den 11. September sowie die Terroranschläge in Madrid und London zur argumentativen Stützung seiner Gegenposition reagiert Herr Sahin, Mitglied der muslimischen Gemeinde und Vater zweier Schülerinnen, mit heftiger *moralischer Empörung*. Er unterbricht den Bürgermeister und übt fundamentale Kritik an seiner Argumentation: „Der 11. September – das hat doch nichts mit unserem Thema zu tun! Es geht hier um ein Gebäude für unsere Religionsgemeinschaft und nicht um Terroranschläge!“ Er wirft damit dem Bürgermeister eine zwar nicht so benannte, aber als argumentative Regelverletzung erkannte *Verantwortlichkeitsverschiebung* – die in H. lebenden Muslime können für die Terroraktivitäten nicht zur Verantwortung gezogen werden – und damit die Verletzung der Wertperspektive „Rationalität“ vor, die im zweiten Teil der Lehr-Lernsequenz erarbeitet wurde.

Der Moderator weist auf die Rednerliste hin, wird jedoch mehrfach von Herrn Sahin unterbrochen: „Aber ich kann das doch nicht auf mir sitzen lassen, und auf allen anderen muslimischen und türkischen Mitbürgern! Das sind schreckliche Anschläge, die auch wir verurteilen, aber das hat *nichts mit unserer Gemeinde hier zu tun!* Wir sitzen doch nicht hier, um die Weltprobleme zu lösen!“ Der Moderator beendet die Einwürfe energisch: „Wir gestatten uns allen das Recht auf freie Meinungsäußerung, und dazu gehören auch Positionen, die angreifbar erscheinen. Diesen Gesprächsraum will ich Ihnen gerne zur Verfügung stellen, aber nicht *jetzt!*“ Vor Eintritt in die Debatte solle *jeder* Rollenträger die Chance erhalten, seine Argumente darzulegen.

In dieser Phase wird deutlich, welchen Einfluß die Entscheidung des Moderators für ein Moderationskonzept und dessen konsequente Einhaltung auf den Gesprächsverlauf hat. Sein Konzept hat den Vorteil, dass jeder Rollenträger gleichgewichtet wird, alle Teilnehmer einschließlich des Plenums über die Argumente der einzelnen Rollen *vor* Eintritt in den Diskurs informiert sind und somit über eine „kognitive Struktur“ des Argumentationsspektrums verfügen. Dem Vorteil der auch von einer Podiumsdiskutantin geforderten *unmittelbaren* Reaktion auf vorgetragene Argumente steht die im weiteren Verlauf der Debatte mögliche Ausblendung bzw. zu geringe Berücksichtigung noch nicht geäußerter Argumente anderer Rollenträger und damit eine „ungleichgewichtige“ Diskussionsvoraussetzung entgegen.

Der Aufforderung des Moderators entsprechend beendet der Bürgermeister sein Statement unter Verweis auf die mögliche Vermittlung eines fundamentalistischen Gedankenguts an die Kinder und dessen Verbreitung in den Schulen, nicht ohne immer wieder von Herrn Sahin unterbrochen zu werden, der sich gegen diese „Unterstellungen“ zur Wehr setzt. Der Schulleiterbeiratsvorsitzende („Abschottung“, „zweigeteilte Stadt“) wird ebenfalls von Herrn Sahin hinterfragt, als er auf sein gutes nachbarschaftliches Zusammenleben mit „Ausländern“ verweist: „Waren Sie schon bei Türken zu Besuch?“ Antwort: „Na ja – das kann ja noch werden.“

Die Schulsprecherin sowie die christliche Mutter tragen die Begründungen für ihre Standpunkte vor. Herr Sahin hebt die Bedeutung von Gesprächen zwischen Muslimen und Nicht-

Muslimen zur Verhinderung von Abschottung hervor und begründet die Wichtigkeit des islamischen Kulturzentrums als Diskursort.

## **Phase 2: Der Diskurs**

Der Bürgermeister verweist unter Bezug zum Wunsch der muslimischen Gemeinde auf „genügend öffentliche Räume“ in der Stadt. Herr Sahin entgegnet, dass die muslimischen Bürger dort immer nur Gäste seien, aber *Gastgeber* sein möchten, die ihre eigenen Räume nach ihren Vorstellungen gestalten und zu einer Begegnungsstätte auch zur Verhinderung von Anschlüssen machen möchten.

Auf dieses Argument wird nicht eingegangen, sondern gegen ein islamisches Kulturzentrum mit dem Argument der Behandlung von Christen in islamischen Ländern votiert, denen unsägliches Leid widerfähre. Herrn Sahin interveniert mit dem Argument, dass wir aber hier in Europa leben. Auch an dieser Stelle wird eine zwar nicht so benannte, aber als argumentative Regelverletzung erkannte *Verantwortlichkeitsverschiebung* konstatiert: Die muslimischen Bürger in H. sind nicht verantwortlich für Praktiken undemokratischer Staaten, werden aber dafür bestraft.

Die Schulsprecherin greift den Wunsch der muslimischen Gemeinde auf und führt ihn weiter: Sie plädiert für einen *zentralen* Ort – Christen wollten ja auch nicht im Gewerbegebiet ausgegrenzt sein – und die Einrichtung eines Jugendcafes, um die Begegnung und den Austausch auch zwischen Jugendlichen unterschiedlicher religiös-kultureller Orientierungen zu intensivieren. Das Argument wird jedoch nicht weiter verfolgt.

Herr Sahin nennt einen weiteren Grund für das Zentrum: man könne bei Problemfällen unter Einbeziehung von Personen, die mit der Religion und Kultur vertraut sind, mit dem Jugend- und Sozialamt kooperieren, und verweist auf eigene (Lehrer-) Erfahrungen mit türkischen Eltern, die sich nicht gern direkt von solchen Institutionen beraten lassen. Auch dieser Beitrag wird nicht aufgegriffen. Vielmehr werden die in der Bevölkerung vorhandenen *Ängste* thematisiert: „Man muss die Ängste ernstnehmen!“

Die Direktorin plädiert dafür, diffuses Nicht-Wissen durch Informationen zu ersetzen und die Ängste durch Begegnungen abzubauen. Gerade die Schule sei hierfür ein geeigneter Ort. Dieser Impuls könnte nun genutzt werden, um konstruktiv über die konkrete Bearbeitung der Ängste und den Beitrag, den Schule dazu leisten kann, nachzudenken. Die Ängste werden jedoch zur *Stützung von Gegenargumentationen* verwendet: durch Begegnungen bereits erreichte Integrationsleistungen könnten durch ein solches Zentrum wieder zerstört werden – mit der *Folge* erst dadurch entstehender Ängste, so der Schulelternbeiratsvorsitzende. Bekräftigt und zugespitzt wird seine Argumentation durch den Bürgermeister, der sich der Friedenserhaltung und dem Schutz der Bürger verpflichtet sieht: „Ich möchte nicht, dass fundamentalistisches Gedankengut in der Einrichtung massiv gefördert und nach außen getragen wird. Ich möchte keine Erziehung zu einem kleinen Osama bin Laden in unserer Stadt!“

Herr Sahin reagiert auf diese Äußerung empört: „Das geht zu weit! Ich weiss gar nicht, ob ich hier noch weiter diskutieren möchte!“ Damit ist das Thema „Angst“ beendet. Ein Fortschritt durch Überlegungen zur Bearbeitung der Ängste wurde nicht erzielt.

Die weitere Debatte besteht teils aus bereits vorgetragenen Argumenten, die in Variationen wiederholt werden, teils aus nur kurz angeschnittenen Fragen nach der Gleichberechtigung der Religionen und Erinnerungen an die eigene Migrationsgeschichte (Herr Sahin).

Eine Rückkoppelung zum Thema „Integration“ erfolgt von der Direktorin: unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Untersuchungen erklärt sie auftretende Probleme in Städten zwischen Mehr- und Minderheiten als Folge nicht gelungener Integration. Sie verknüpft dies mit eige-

nen Unterrichtserfahrungen (als Lehrerin) und eigenen bereits vorgetragenen dialogfordern- den Argumenten: „Das größte Interesse der Schüler am eigenen Glauben wird dann geweckt, wenn von muslimischen Schülern gefragt wird: Wie ist das denn bei Euch? Die christlichen Grundlagen müssen auch erst wieder auf eine Basis gestellt werden, und es gibt keinen besse- ren Weg als den Dialog!“

Damit ist ein zentrales Element eines konstruktiven Dialogs angesprochen: das „Eigene“, in der Regel unreflektierte – hier christliche – Selbstverständnis wird in der Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ Reflexions- und Analysegegenstand. Der Impuls der Direktorin bleibt al- lerdings ohne Konsequenz für eine argumentative Fortentwicklung der Debatte. Anstatt näm- lich diesen wichtigen inhaltlichen Aspekt weiter zu entwickeln, wird das „Ghetto“-Argument wieder eingeführt und für öffentliche Dialogräume plädiert. Die Direktorin kontert, indem sie auf die Ungleichbehandlung der Religionen verweist: christlichen Religionen werde Öffent- lichkeit in Form ihrer Kirchen und Gemeindezentren gestattet, der muslimischen Gemeinde aber verwehrt; das, was für Christen unhinterfragt gilt, wird Muslimen nicht zugestanden. Damit wären sie von einem Grundrecht ausgeschlossen. Hier werden genau jene argumentati- ven Regelverletzungen thematisiert, die in der zweiten Phase der Lehr-Lernsequenz als unaufrichtige Argumentationsbeiträge (Prinzipienverschiebung) und ungerechte Verfahrensweisen (Abbruch) erarbeitet wurden.

Aber auch dieses Argument wird nicht weiter verfolgt. Vielmehr erfährt die Debatte eine er- neute *Zuspitzung* durch die Frage des Bürgermeisters an Herrn Sahin nach einer *Garantie* da- für, dass für den Fall einer Genehmigung des Zentrums „das Gedankengut des Fundamenta- lismus aus diesem Zentrum keinen Weg nach außen findet: *Könnten Sie das garantieren?*“ Herr Sahin erkennt die seiner Frage zugrundeliegende Annahme der *Existenz* fundamentalisti- schen Gedankenguts in dem Zentrum und reagiert empört: „Es ist ja nicht da drinnen!“ Der Bürgermeister geht darauf nicht ein, modifiziert seine Frage jedoch, indem er sie noch umfas- sender formuliert: „*Können Sie garantieren*, dass der Friede in der Stadt gewährleistet wird – *ja oder nein?*“ Herr Sahin äußert daraufhin die *Hoffnung*, dass dies nicht geschieht. Dieser Antwort wird vom Bürgermeister entgegen gehalten: „Von Hoffen können wir in der Stadt nicht leben.“

Herr Sahin nimmt sachlich dazu Stellung: „Es gibt keine Garantie für Frieden. Die kann ich Ihnen auch nicht geben. Ich kann Ihnen Kontrollmöglichkeiten anbieten, Sie zu allen Gesprä- chen einladen. Ich kann Ihnen nur garantieren, dass wir uns als Verein bemühen werden, ein friedlicheres Zusammenleben als bisher zu garantieren.“ Er spricht damit im Kern aus, was in der zweiten Phase der Lehr-Lernsequenz als argumentative Regelverletzung der *Unerfüllbar- keit* ausgefaltet wird: Der Garantieforderung liegt die Position zugrunde, einem islamischen Kulturzentrum sei erst bei Gewährleistung absoluter Sicherheit zuzustimmen. Eine solche Gewährleistung ist jedoch in einer demokratischen Staatsform prinzipiell *unerfüllbar*: Das to- tale Ausschalten von Risiken bedeutet auch die Beseitigung von Freiheit und Demokratie. Darüber sollte sich im klaren sein, wer die totale Sicherheit herbeiwünscht. Der Einwand, wonach es nicht möglich sei, ohne Gewißheit oder Garantieunterstellungen zu handeln, ist nicht nur nicht überzeugend, sondern dem Freiheitsverständnis diametral entgegengesetzt. Ri- sikolos ist die Freiheit nicht zu haben; Handeln gibt es nur ohne Gewißheit und Garantie (Reichenbach 1999, 29)<sup>8</sup>.

Die *einseitige* Garantieforderung wird durch die Schulleiterin problematisiert: Sie bittet dar- um, die Frage nach fundamentalistischem Gedankengut auch an das Christentum zu stellen und belegt dies mit einem schulinternen Beispiel von Schulverweigerung, da das christliche

---

<sup>8</sup> Reichenbach, R. (1999). Zur Bedeutung demokratischer Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Habilita- tionsschrift.

Gedankengut in der Schule „verwässert“ werde: „Ich bitte Sie, nicht auf einem Auge blind zu sein!“

Anstatt den Gedanken aufzugreifen, das Problem nicht nur als islamspezifisch zu identifizieren und darauf aufbauend die Frage zu stellen, wie man in der Kommune generell möglichen fundamentalistischen Entwicklungen begegnen könnte, verweist der Bürgermeister den Appell jedoch als *schulspezifisch* zurück: „Das ist nicht das Problem der Kommune, sondern es ist die Frage, inwieweit Sie in der Schule in der Lage sind, die unterschiedlichen Glaubensrichtungen so zu vermitteln, dass die entsprechenden Werte der jeweiligen Religionen für die Schüler auch entsprechend transparent sind!“

Es folgen Wortmeldungen, die gekennzeichnet sind durch Wiederholungen bereits vorgebrachter Argumente, ohne dass ein Fortgang in der Debatte zu erkennen wäre. Der Moderator vermerkt kritisch ein „Ausweichen auf Nebenschauplätze und Details, die für die Entscheidung marginal sind.“ Herr Sahin bringt seine „Traurigkeit“ und „Wut“ zum Ausdruck: „Man will mich nicht verstehen, man kann mich nicht verstehen, man unterstellt mir Dinge... Wir müssen viel mehr miteinander reden! Das ist mir heute so klar geworden. Aber Sie wollen mich nicht kennen lernen, Sie wollen mich nicht verstehen!“

Aus dem Plenum, zuvor bereits vom Moderator in den Diskurs einbezogen, allerdings nach nur einem – unterbrochenen – Beitrag durch das Podium dominiert, sollen hier drei Wortmeldungen erwähnt werden:

- Es wird auf die falsche Aussprache des Namens „Sahin“ hingewiesen – ein Sachverhalt, über den im schulischen Kontext des öfteren geklagt wird.
- Es wird bedauert, dass zu wenig über die Unterrichtsinhalte des Kulturzentrums gesprochen wurde („in arabischer Sprache Koranverse rezitieren, Nähkurse für Mädchen“), nicht ohne wertend hinzuzufügen: „Ich bitte Sie, was soll das denn bringen?“ Es erfolgt ein von Gelächter begleiteter Zwischenruf: „Kopftücher häkeln!“
- Die Forderung nach einer zentralen Lage des Kulturzentrums wird nochmals aufgegriffen: „In jede Stadt gehört ein Kulturzentrum direkt angrenzend an die Gemeindezentren christlicher Gemeinden! Wenn sie sich aus Kostengründen ins Gewerbegebiet setzen, leisten sie den Argumenten des Bürgermeisters Vorschub, grenzen sich selbst aus, und das Ganze wird dubios. Es sollten alle Kräfte, auch finanzielle, mobilisiert werden, damit sie sich im Stadtkern ansiedeln können. Das gibt Transparenz, Kulturaustausch, z.B. deutsche Mädchen könnten auch häkeln und stricken lernen – was spricht dagegen?“

Mit diesem Beitrag endet die Debatte. Der Moderator bittet das Podium um eine Entscheidung. Die Entscheidung entspricht den Rollenpositionen zu Beginn der Debatte. Es stellt sich die Frage, warum keine – vom Moderator zu Beginn der Debatte ausdrücklich als erwünscht hervorgehobenen – Positionsänderungen durch die Überzeugungskraft besserer Argumente vorgenommen wurden; die folgende Evaluation wird Hinweise darauf geben.

Die Schulleiterin schlägt angesichts der im Abstimmungsergebnis dokumentierten Unversöhnlichkeit der Positionen abschließend zwei Projekte zur weiteren Verarbeitung angesprochener Probleme vor:

- Die diffusen Ängste zu sammeln, zu systematisieren und zu überlegen, wie sie beseitigt werden könnten, sowie
- Personen, die mehr Einblick in die Inhalte eines islamischen Zentrums haben, zu Rate zu ziehen und deren Informationen als Grundlage für Folgediskussionen zu nehmen.

### 3. Evaluation des Planspiels

In dieser Phase der Lehr-Lernsequenz wurden die Lehrer gebeten, das Planspiel zu beurteilen (die tabellarische Darstellung findet sich in Anhang 3). Sie erhielten Satzanfänge, die von ihnen nach der Methode der „stillen Diskussion“ schriftlich ergänzt werden sollten:

„Ich fühlte mich in meiner Rolle ...“; „Ich hätte vielleicht ...“; „Ich habe gelernt, ...“; „Es war besonders schwierig für mich, ...“; „Es wäre besser gewesen, wenn ...“.

Diese Methode bietet vielfältige Möglichkeiten der Vertiefung der gemachten Erfahrungen. Die Auswertung orientiert sich an den folgenden Leitfragen:

- Ist die Befindlichkeit in der dargestellten Rolle abhängig vom Ausmaß der Übereinstimmung der übernommenen Rolle mit der persönlichen Entscheidung (größere Identifikation)?
- Unter welchen Bedingungen führen Diskrepanzen zwischen der eigenen und der Rollenposition zu einer positiven Befindlichkeit?
- Fordert die Auseinandersetzung mit unvertrauten Argumenten auch zu einer intensiveren Selbstreflexion heraus (z.B. Entdecken neuer Begründungen für die eigene Position; Entkräften eigener Argumente)?
- Wie wird der eigene Beitrag zur Diskussion bewertet (z.B. konstruktiv; gut argumentiert)?
- Wie wird der Diskussionsverlauf selbst bewertet (z.B. Aufgreifen und In-Beziehungsetzung der unterschiedlichen Argumente; Fortschritt in der Diskussion)?
- Worin manifestiert sich ein Lerngewinn (z.B. Erkennen der Komplexität von Argumenten)?

#### 3.1 Die subjektive Befindlichkeit in der übernommenen Rolle

Die Beantwortung der Frage nach der subjektiven Befindlichkeit („Ich fühlte mich in meiner Rolle ..“) durch die Teilnehmer an der Posiumsdiskussion orientiert sich entscheidend an der *Konformität vs. Nichtkonformität der eigenen Positionen und Argumente mit denen der übernommenen Rollen*. Die Identifikation mit der Rolle fällt, wie auch an anderer Stelle belegt werden kann<sup>9</sup>, erwartungsgemäß um so leichter, je stärker die eigenen Argumente mit den zu vertretenden Rollenargumenten übereinstimmen („Ich fühlte mich wohl, da entscheidungskonform.“). Entsprechend lösen Nichtübereinstimmungen negative Befindlichkeiten aus („Ich fühlte mich unwohl, weil die Rolle nicht der eigenen Position entsprach.“; „... unwohl, da die Argumente für mich nicht ausreichend überzeugend sind.“; „... nicht wohl bezogen auf die Argumente.“; „... stellenweise unwohl, weil ich den Argumenten inhaltlich nicht zustimmen konnte.“; „... unwohl als Vermittler der Neutralität entgegen der eigenen Meinung.“).

Dass Diskrepanzen zwischen der eigenen und der Rollenposition zwar eine negative subjektive Befindlichkeit wegen wenig überzeugender Argumente auslösen, die zugeschriebene Bedeutung der Argumente für eine bestimmte Personengruppe jedoch zu einer Distanzierung von der eigenen Befindlichkeit führen kann, verdeutlicht der Kommentar: „Aber die Sichtweise und Wahrnehmung der jüngeren Generation ist hier ganz wichtig!“ Auch eine zunächst als *konform* erlebte und damit eine positive Befindlichkeit auslösende Rolle („Ich fühlte mich wohl, weil zunächst ein Teil meiner persönlichen Befürchtungen darin aufgenommen waren“) kann eine Rollendistanzierung bewirken, wie der weiterführende Kommentar zeigt: „... das rutschte aber zunehmend in den Bereich reiner Vorurteile ab.“

---

<sup>9</sup> Bender-Szymanski (2006). Die schwierige Toleranz. Ein empirisch gestützter Erfahrungsbericht über die Vorstellung einer Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt im Sportunterricht. In D. Blecking und P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa*. Beiträge zur interkulturellen Verständigung. Hohengehren: Schneider, 186-216.

Einige Kommentare beziehen sich auf die *Behandlung des Rollenträgers* im Diskussionsverlauf durch andere Rollenträger („Ich fühlte mich *emotional* sehr betroffen, gegen so viele Vorurteile antreten zu müssen, so diffamiert zu werden“; „Ich fühlte mich provoziert, da der Wunsch mit Terroraktivitäten in Bezug gesetzt wurde“). Deutlich wird hier die Tiefe der persönlichen emotionalen Tangiertheit durch inhaltlich ungerechte Argumente und ungerechte Verfahrensweisen, die in der zweiten Phase der Lehr-Lernsequenz als Verletzungen der Wertperspektive Kooperativität erarbeitet wurden. Besonders beachtet werden sollte, dass hier *Rollenträger* miteinander interagieren; das Faktum eigener intensiver Betroffenheit zeigt, dass das Wissen darum nicht automatisch zu einer Distanzierung von der eigenen Person führt.

Eine Äußerung zur subjektiven Befindlichkeit ist an dem *hierarchischen Status* der zu vertretenden Rolle ausgerichtet: „Ich fühlte mich gut, da ich als Schulleiter viele Möglichkeiten (Macht, Informationen) habe.“

Jene Lehrer, die die Rolle des Moderators bzw. der Beobachter der in der Diskussion vorgebrachten Argumente sowie des Diskussionsverlaufs einnahmen, fühlten sich von einer Ausnahme abgesehen „wohl!“, da sie „als Beobachter dem Diskussionsverlauf sehr aufmerksam anhand der Leitfragen folgen“ konnten bzw. „die Argumente deutlich und geordnet vorgetragen wurden.“ Ein Lehrer, der die eingebrachten Argumente im Hinblick auf mögliche Regelverletzungen hin zu beobachten hatte, fühlte sich allerdings nicht hinreichend über seine Aufgabe informiert.

### **3.2 Die Reflexion eigenen Argumentierens und Handelns**

Die Antworten auf die Vorgabe: „Ich hätte vielleicht ...“ schlugen sich vor allem in einer selbstkritischen Einschätzung des eigenen *Argumentierens* nieder. Bemerkenswert ist dabei, dass die eigenen Argumente insbesondere im Hinblick auf die (mangelnde) Beachtung der „Fremdsicht“ reflektiert werden: „Ich hätte die Argumente der anderen Seite ernster nehmen sollen.“; „Ich hätte deutlicher herausstellen müssen, dass die angeblich zufriedenstellende Situation bisher von Christen/Deutschen so empfunden wird, während die Moslems mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten/haben. Meine Probleme werden weitgehend ignoriert.“ (hier fällt die Identifikation mit der Rolle des muslimischen Vaters durch die ich-bezogene Formulierung „meine Probleme“ ins Auge); „Ich hätte noch mehr konkrete Positionen des Vereins, die Toleranz und Offenheit desselben untermauern können.“; „Ich hätte darauf hinweisen sollen, dass die Gegner keinen Kontakt zu muslimischen Bürgern hatten und das Anliegen nicht beurteilen können.“; „Ich hätte versuchen sollen zu erklären, wie es zu bestimmten Argumentationen kommt.“

Die Antworten zweier Rollenträger verdeutlichen, dass sie sich trotz des Hinweises des Moderators auf die Änderungserwünschtheit des eigenen Rollenstandpunktes offensichtlich stark zur *Durchhaltung* der vorgegebenen Rollenpositionen und -argumente verpflichtet fühlten: „Ich hätte lieber die eigene Position mehr bekräftigt und *gegen* das Projekt gesprochen, *was ich aber nicht durfte!*“ – möglicher Weise wurde der Hinweis des Moderators hier überhört; „Ich hätte die Rolle sprengen sollen, um religiöse Argumente zu versachlichen und Bewußtsein auf Sein zurückzuführen.“

Weitere Selbstreflexionen beziehen sich auf das *eigene Rollenverhalten*: „Ich hätte nicht ganz so oft dazwischen sprechen sollen. War emotional *sehr* betroffen.“; „Ich hätte die Rednerliste genauer einhalten müssen.“ (Moderator); „Ich hätte mich weniger *inhaltlich* mit den Argumenten befassen sollen.“ (Beobachter der Argumente).

Zwei Antworten beziehen sich auf eine als unzureichend empfundene *Vorbereitung auf die Rolle*: „Ich hätte mehr Fakten/Hintergrundinformationen haben müssen.“; „Ich hätte den Beobachtungsauftrag gerne präzisiert gehabt.“ Während der erste Kommentar die prinzipielle

Frage nach der Bedeutung von Informationen für Entscheidungen unter Risiko sowie danach aufwirft, ab welchem Informationsgrad man sich angesichts der denkbaren Fülle von Informationen *hinreichend* informiert fühlt (s.u.), weist die zweite Bemerkung auf die Notwendigkeit hin, als Fortbildungsleiter nicht ungeprüft von vermeintlich „klar“ formulierten Rollenaufträgen ausgehen zu dürfen.

### 3.3 Die Einschätzung eigener Lernfortschritte

Die Lerneffekte (Ich habe gelernt, ...) schlagen sich in differenzierten Beurteilungen nieder, die sich auf der kognitiven, der emotionalen und der Handlungsebene abbilden lassen.

#### ▪ Kognitive Ebene:

Die meisten Antworten lassen sich im kognitiven Bereich verankern. Hier werden als Lerneffekte zum einen genannt die *Erkenntnis der kognitiven Komplexität und der Schwierigkeit der Lösung des Problems*: „Ich habe gelernt, dass die Problematik sehr vielschichtig ist.“; „dass jede Rolle ihre Argumente hat und es sehr schwierig ist, einen Konsens zu finden.“; „dass es sehr schwierig ist, überhaupt zu einem Konsens zu kommen.“; „dass eine Lösung selbst für einen einfachen Sachverhalt nur schwer zu finden ist.“ und „dass sich derartig profilierte Positionen in einer *öffentlichen* Diskussion wohl kaum verändern werden.“

Des Weiteren wird als kognitiver Lernfortschritt die *Bewußtwerdung eigener Entscheidungsgrundlagen* gewertet: „Ich habe gelernt, dass ich größere Vorbehalte gegen ein Zentrum habe, als mir bewußt war.“; „dass ich oft die Blockade durch diffuse Ängste und die Gefahr fehlender/falscher Informationen unterschätze“ sowie die Erkenntnis der Reichweite religiös-kultureller Konflikte: „Ich habe gelernt, welche Konflikte es in der Schule gibt.“

Auch die *Differenzierung zwischen „sachfremden“ und „wahren“ Motiven für Entscheidungen* wird als Lerneffekt vermerkt: „Ich habe gelernt, dass letztlich Vorurteile hinter Argumenten versteckt sind.“; „dass Fremdenfeindlichkeit aus undefinierbaren Ängsten und diffusen Vorurteilen resultiert.“; „dass es vielen Menschen/Amtsträgern schwer fällt, ihre Ängste zu überwinden bzw. sie sich hinter ihrem Amt verstecken.“; „dass Nebenbemerkungen die wahren Einstellungen offenlegen.“

Zwei weitere genannte Lernerfahrungen, die der kognitiven Ebene zuzuordnen sind, betreffen den *Status und die Funktion von Religion(en)*: „Ich habe gelernt, dass es keine Gleichberechtigung der Religionen gibt.“; „dass Religion sich immer noch instrumentalisieren läßt zur Spaltung und Verhinderung der Erkenntnis von Klassenbewußtsein.“

#### ▪ Emotionale Ebene:

Auf der emotionalen Ebene anzusiedeln sind Lerneffekte, die sich auf die persönliche Wirkung mangelnden Verständnisses für die eigene Position beziehen: „Ich habe gelernt, wie schrecklich es ist, *nicht* verstanden zu werden, gegen Vorurteile ankämpfen zu müssen.“

#### ▪ Handlungsebene:

Auf der Handlungsebene schlägt sich die Lernerfahrung nieder in der *Auswirkung der Rollenübernahme*: „Ich habe gelernt, dass es sehr schwierig ist, sich in der Person der Schulsprecherin zu behaupten, zu Wort zu kommen.“; „Ich habe gelernt, zwischen den Stühlen sitzen zu müssen“; „dass es Spaß machen kann, in eine andere Rolle zu schlüpfen, dass es teilweise schwer ist, die Rolle einzuhalten“; „zu unterbrechen“ (Moderator); „dass es verdammt schwer ist, eine solche Diskussion analytisch zu verfolgen.“ (Beobachter der Argumente).

### 3.4 Erlebte Schwierigkeiten

Die wahrgenommenen Barrieren (Es war besonders schwierig für mich, ...) lassen sich auch hier auf der kognitiven, der emotionalen und der Handlungsebene abbilden.

- Kognitive Ebene:

Auf die Schwierigkeit der *kognitiven Kontrolle* bezogen sind die meisten, auch mit der Rollenübernahme verbundenen Äußerungen:

„Es war besonders schwierig für mich, sachlich zu argumentieren, da Wissen fehlt, die Sach- und Gefühlsebene schwer zu trennen sind, die eigene Position am Ende der Diskussion durchzuhalten.“ (was nicht erforderlich war, s.o.); „meine Rolle als Beobachter durchzuhalten, weil die Diskussion mich gefesselt hat (Beobachterdistanz ging verloren).“; „die eigene Position zu trennen von staatlichen, vom Grundgesetz abgesicherten Interessen, die ich als Schulleiter vertreten muss.“; „eine Rollenposition zu verdeutlichen, vehement vorzutragen, da fundierte Argumente fehlten.“; „Argumente zu vertreten, die nicht meiner Auffassung entsprechen“; „zu unterscheiden zwischen Ängsten und Vorurteilen.“; „natürlich die ‚Ängste‘ zu berücksichtigen, dass es aber keine Vorgaben gab, wie mit den ‚diffusen‘ Ängsten umzugehen ist.“

Hier stellt sich die nicht beantwortbare Frage danach, warum die Diskussionsteilnehmer nicht *selbst* versucht haben zu überlegen, wie die Ängste aufzubrechen und konstruktiv zu bearbeiten sind. *Ein* Schritt in diese Richtung ist der in der zweiten und dritten Phase der Lehrerfortbildung eingeschlagene: unfaire Argumente zu erkennen und *begründet* zu benennen.

- Emotionale Ebene:

Die auf die Schwierigkeit der eigenen *Emotionskontrolle* bezogenen Äußerungen resultieren aus dem Verhalten anderer Rollenträger: „Es war besonders schwierig für mich, nicht aufzustehen und zu gehen bei soviel Feindseligkeit.“; „nicht sauer zu werden gegenüber der toleranten Herablassung, weil diese so deutlich war.“; „mit den Gefühlsausbrüchen von ... umzugehen.“

- Handlungsebene:

Die Schwierigkeit der eigenen *Handlungskontrolle* wird wie folgt beschrieben: „Es war besonders schwierig für mich, mich durchzusetzen“; „zu unterbrechen“ (Moderator). Interessant dabei ist, dass der Moderator genau dies angibt, auch gelernt zu haben (s.o.).

Ein Teilnehmer der Podiumsdiskussion erlebte es als besonders schwierig, „alle Argumente am Anfang zu nennen. Ich hätte lieber Argumente in der Diskussion entwickelt bzw. eingebracht.“ Zur berechtigten Entscheidung des Moderators für ein bestimmtes Konzept wurde bereits Stellung genommen. Eine andere Frage ist die danach, was unter der „Entwicklung“ von Argumenten in der Diskussion verstanden wird. Sehen wir uns dazu die Beurteilung der Diskussionsverlaufs durch die Beobachter an. Diese hatten in der Vorbereitungsphase die folgende Aufgabe zu erfüllen: „Eine Diskussion lebt von Argumenten. Sie bringt alle Beteiligten dann weiter, wenn die eingebrachten Argumente überzeugen. Überlegen Sie sich bitte, wie ‚gute‘ Argumente beschaffen sein sollten.“ Ein von einem Beobachter genanntes Kriterium lautete: „Die Argumente der Gegenseite aufgreifen und diskutieren.“ Die Beobachtung des Diskussionsverlaufs selbst erfolgte gemäß der Anleitung zu notieren, „was den persönlichen Vorstellungen von ‚guten‘ Regeln des Argumentierens besonders zuwiderläuft“. Ein Beobachtungsergebnis lautet:

„Die Standpunkte wurden vertreten, auf Argumente wurde nicht eingegangen. Ein wirklicher Diskurs fand nicht statt.“

Hier wird ein in diskursspezifisches *Kernproblem* angesprochen: die mangelnde Bezugnahme auf die Argumente der Diskursbeteiligten. Wichtige argumentative Impulse wurden auf diese Weise übergangen, die, wären sie aufgegriffen und weiter entwickelt worden, zu Änderungen der eigenen Standpunkte hätten führen und der vergeblichen Suche nach einer für alle Beteiligten tragfähigen Lösung eine neue Wendung hätten geben können.

### 3.5 Verbesserungsvorschläge

Die Verbesserungsvorschläge (Es wäre besser gewesen, wenn ...) beziehen sich zum einen auf die *eigene Handlungskontrolle*: Es wäre besser gewesen, wenn „ich nicht ganz so oft dazwischen gesprochen hätte ... War emotional *sehr* betroffen.“; „wenn ich *früher* nach im Zentrum vermittelten Inhalten und Zielen gefragt hätte.“

Die Vorschläge sind zum anderen bezogen auf die vermißte *Unterstützung eigener Positionen und Argumente durch andere Personen* („Es wäre besser gewesen, wenn ich eine meiner muslimischen Freundinnen an meiner Seite gehabt hätte.“; „wenn ich eine weitere Schülerin an meiner Seite gehabt hätte“), aber auch durch weitere *Informationen*: „Es wäre besser gewesen, wenn es einen ausdifferenzierteren Informationshintergrund gegeben hätte, auf dessen Grundlage diskutiert würde, auch um Vorurteilen und vorschnellen Urteilen weniger Raum zu geben.“; „... wenn mehr Sachinformationen eingeflossen wären.“

Der Wunsch nach weiteren Sach- bzw. Hintergrundinformationen, die bei Vorhandensein die eigene Entscheidungsfindung und Argumentation im Diskurs möglicherweise erleichtert hätten, eröffnet einen wichtigen Fragenkomplex: den nach Entscheidungshandeln in unserer Informationsgesellschaft mit einer weltweiten Zunahme und Schnelligkeit sowie einem enormen Komplexitätszuwachs an Informationen, ohne daß es Adressaten gäbe, die sich diese Informationen in ihrer immensen Vielfalt und Detailliertheit zu Nutze machen könnten<sup>10</sup>.

Weitere Vorschläge betreffen die *Rollen* selbst: „Es wäre besser gewesen, wenn andere Personen mit anderen Zielen / Werten auf dem Podium gesessen hätten.“ (leider geht aus der Bemerkung nicht hervor, welche anderen Werte bzw. Ziele erwünschter gewesen wären – die Rollen decken bereits eine breite Palette unterschiedlicher Wert- und Zielvorstellungen ab); „Es wäre besser gewesen, wenn ich mir selbst hätte Argumente für meine Rolle überlegen können. Dann hätte ich diese noch flüssiger vortragen können.“ (abgesehen davon, dass es hier nur um einen flüssigeren Vortrag geht, wurden die Podiumsteilnehmer in der Vorbereitungsphase ausdrücklich darum gebeten, sich weitere, die Rollenposition stützende Argumente zu überlegen. Die meisten Rollenträger entsprachen dem auch in der Diskussion.).

Ein letzter Vorschlag bezieht sich auf den *Austragungsort der Diskussion*: „Es wäre besser gewesen, wenn der Austragungsort nicht an der Schule, sondern im Rathaus gewesen wäre.“ Dieser Verbesserungsvorschlag ist nicht nachzuvollziehen:

- Der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule zielt gerade *nicht* auf bloß schulische Belange, sondern explizit auf ein demokratisches Handeln in der Gesellschaft, wie dies auch in der Begründung des Schulelternbeirats zum Austragungsort der Debatte in dem Schreiben an den Direktor der Schule hervorgehoben wird (S. 4). Diese Begründung wurde allen Teilnehmern der Lehrerfortbildung vor Beginn des Planspiels vorgetragen.
- Das Gutachten zum Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung weist explizit den

---

<sup>10</sup> „Information hat eine segensreiche und eine erschreckende Seite. Sie hilft – und sie beunruhigt. Wir fragen nach Information, wenn wir Unwissenheit beheben, wenn wir unseren Weg finden wollen. [...] Einerseits klärt die Information etwas, sie transformiert Nichtwissen in Wissen. Aber andererseits geschieht dies in der Form einer Überraschung, einer Auswahl aus anderen Möglichkeiten. [...] Information ist demnach eine paradoxe Kommunikation. Sie reproduziert Sicherheit und Unsicherheit. [...] Einerseits sind Entscheidungen auf Informationen angewiesen, oder genauer: auf Umwandlung von Informationen in (wie immer zuverlässiges) Wissen. Andererseits sind Entscheidungen die wichtigste Quelle für den Bedarf an Informationen. Damit erweitert sich die Menge möglicherweise relevanter Informationen so stark, daß es zu kostspielig, also nicht rational wäre, sie alle zu beschaffen. [...] Wir müssen mit begrenzter Rationalität zurechtkommen.“ (Niklas Luhmann: Entscheidungen in der ‚Informationsgesellschaft‘. Abgerufen am 26.11.07 unter [http://www.fen.ch/texte/gast\\_luhmann\\_informationsgesellschaft.htm](http://www.fen.ch/texte/gast_luhmann_informationsgesellschaft.htm))

Schwerpunktbereich „Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Kooperation“ aus und hebt ausdrücklich hervor, dass schulinterne Angebote interkulturellen Lernens im günstigen Fall (!) die Schule im Blick auf Teilhabe an einem interkulturellen Programm der Gemeinde öffnet. Auf diese Quelle wurde bei der Lehrerfortbildung als Begründung für die Wahl der Schule als Austragungsort der Diskussion ebenfalls explizit zu Beginn der Lehr-Lernsequenz Bezug genommen.

- Zudem wurde ausgeführt, dass damit auch der Empfehlung der damaligen Präsidentin der Kultusministerkonferenz Rechnung getragen wird, die zum Abschluss der 21. Europäischen Erziehungsministerkonferenz des Europarates 2003 erklärte: „Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen gehört es, demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen sowie religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein, um damit Solidarität sowie interkulturelle Kompetenz zu fördern.“
- Auch die Schulleiterin hob zu Beginn der Podiumsdiskussion explizit die Notwendigkeit der Öffnung von Schule für wichtige Belange der Kommune hervor.

*Zusammenfassend* läßt sich auf der Basis dieser Befunde auf eine insgesamt differenzierte und kritische Selbst- und Fremderfahrung schließen. Es ist offensichtlich gelungen, alle für Lernprozesse relevanten Ebenen anzusprechen.

## **4. Evaluation der Lehr-Lernsequenz**

### **4.1 Subjektive Befindlichkeit**

Mehrheitlich wird eine positive Befindlichkeit während der Durchführung der Lehr-Lernsequenz konstatiert. Sie orientiert sich am Informationsgehalt sowie an der Übereinstimmung zwischen den Erwartungen und deren gelungener Einlösung. Kritisch vermerkt werden lediglich die zeitweilige Überforderung durch das hohe Abstraktionsniveau und eine mangelnde Berücksichtigung der eigenen Lehrererfahrungen.

### **4.2 Verbesserungsvorschläge**

Hier werden nur jene Verbesserungsvorschläge benannt, die sich auf die in diesem Beitrag dargestellten ausgewählten Befunde beziehen.

- Ein Vorschlag beinhaltet die Schaffung einer zusätzlichen Rolle im Planspiel, in der die vorgetragenen Argumente in Form einer Gegenrede jeweils aufgegriffen werden. Diesen Vorschlag könnte man als Wunsch nach einem Experten interpretieren, der die jeweiligen Argumente auf ihre Integrität hin geprüft, argumentative Regelverletzungen aufgedeckt und jene Argumente entkräftet hätte, die den Regeln integren Argumentierens nicht standhalten. Im Ergebnis wäre dies ein Beitrag zur Erleichterung der Entscheidungsfindung gewesen. Damit ist angesprochen, was bewußt erst in der zweiten und dritten Phase der Lehr-Lernsequenz mit allen Lehrern gezielt und systematisch *erarbeitet* wurde und deshalb gerade *nicht* in einer Rolle verankert wurde: *alle* Lehrer sollten mit einem Konstrukt der Argumentationsintegrität und daraus abgeleiteten und empirisch validierten Standards und Strategien unintegren Argumentierens vertraut gemacht werden und an authentischen Beispielen aus einem realen Diskurs in den Zeitungsmedien argumentative Regelverletzungen erkennen und begründet benennen, um so selbst einen Schritt in Richtung auf eine solche Expertise zu machen.
- Drei Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die deutlichere Hervorhebung der drei Phasen der Lehr-Lernsequenz und ihre genaueren Funktionsbeschreibungen im Vorfeld der Durchführung. Hier wird angesprochen, was bereits Gegenstand eigener Vorüberlegungen und der dann getroffenen Entscheidung für eine *nicht* konkrete inhaltsbezogene Darlegung der einzelnen Phasen war: es sollte bewußt nicht im Vorhinein der Aufmerksamkeitsfokus auf die Qualität der Argumente/des Argumentierens gerichtet werden, um einem realen Diskursge-

schehen möglichst nahe zu kommen und so Erkenntnisse und Einsichten erst zugänglich zu machen. Die Befunde zur Evaluation des Planspiels stützen die Entscheidung. Aus dem Vorschlag wurde allerdings auch gelernt: In späteren Durchführungen der Lehr-Lernsequenz wurden die drei Phasen präzisiert, ohne allerdings die Inhalte vorwegzunehmen.

- Drei Lehrer hätten sich eine Reduzierung des „akademischen Anteils“ und im Zentrum der Sequenz „konkretere“, „aus der Schulpraxis stammende Situationen“ auch als Planspiele und damit eine „Hilfe für meinen Schulalltag“ gewünscht. Dazu soll im Folgenden Stellung genommen werden.

Die Inhalte der Lehr-Lernsequenz wurden bewußt kognitiv anspruchsvoll unter expliziter Bezugnahme auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule sowie das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ gewählt. Erste Ergebnisse einer Evaluation des Schulentwicklungsprogramms<sup>11</sup> weisen nämlich darauf hin, dass Lehrer „Demokratie“ in erster Linie als ein Zusammenleben in konkreten, lebensweltlich strukturierten, *interpersonalen* Handlungsräumen begreifen, in denen die Handelnden über persönliche Beziehungen miteinander verbunden sind und auch Wertvorstellungen weitgehend intersubjektiv geteilt sind (Gemeinschaftsbezug). Die Förderung demokratischer Handlungskompetenz und demokratischer Schulentwicklung wird danach in erster Linie als Förderung *sozialer* Kompetenzen aufgefasst. Dies zeigt sich auch bei den Weiterbildungsinteressen der Lehrer. Im *transpersonalen* Handlungsraum<sup>12</sup>, d.h. auf der Gesellschaftsebene zu verankernde Ziele wie die Akzeptanz von Demokratie und die Entwicklung von Demokratieverständnis, von Engagement in gesellschaftlichen Handlungsfeldern oder von Kooperation mit außerschulischen Partnern im kommunalen Kontext als ein Kriterium für Integration von Schule in ihr Umfeld werden hingegen nicht in dem Maß als dringend wahrgenommen, dass sie prioritär handlungsleitend sind.

Eine der Fragen, die sich für die Konzeption des Programms „Demokratie lernen und leben“ aus der Evaluation ergeben haben, lautet: Wie kann in das Konzept demokratischer Schulentwicklung integriert werden, dass die Herausbildung und Identifikation mit einer *transpersonalen* Perspektive nicht nur eine Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende ist, sondern ebenso eine Aufgabe für die Institution Schule und alle, die in ihr arbeiten? Mit der Lehr-Lernsequenz wurde versucht, einen Beitrag dazu zu leisten. Für eine gezielte Unterstützung bei schulischen Alltagsfragen wären zudem kontinuierliche Supervisionen notwendig, die nicht auf einen Lehrerfortbildungstag reduziert werden können.

### **4.3 Langzeiteffekte der Lehr-Lernsequenz**

Ein an der Fortbildung teilnehmender Lehrer schrieb nach einem Zeitraum von zwei Jahren:

„Ich arbeite regelmäßig und zurzeit wieder besonders intensiv mit Ihrer Lehr-Lernsequenz-Idee ‚Ein islamisches Kulturzentrum in unserer Stadt?‘ im Kontext interkulturellen Lernens. Die Fortbildung war allein schon deshalb sinnvoll, zumal ich von Kollegen weiß, dass sie diese Idee im Unterricht, eine Kollegin als Fachleiterin auch in Seminaren aufgreifen.“

In den Lehreraus- und weiterbildungen tummeln sich methodisch fragwürdige Angebote, mit denen Schülergruppen beschäftigt und aktiviert werden sollen. Dabei schätzen Schüler in erster Linie die großen und gut geführten Gespräche mit nachhaltiger Sach- und Selbstaufklärung, zu der Gesprächsräume in Form konkreter Dialogszenarien – diese sind stets Bildungsszenarien – wie die von Ihnen entworfenen führen.

---

<sup>11</sup> Abs, H. J., Diedrich, M. und Eckhard Klieme, E. (2004). Evaluation des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben. *DIPF informiert*, 6, 2-6.

<sup>12</sup> Breit, H. und Eckensberger, L. H. (2004). Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. *DIPF informiert*, 6, 6-11.

Ich selbst habe ein Fachseminar Philosophie zum Thema ‚Interkulturelle Kompetenz‘ innerhalb der Ausbildung von Lehramtsanwärtern ausgearbeitet und durchgeführt. In diesem Zusammenhang gehörten Ihre Arbeiten natürlich an erster Stelle ins Materialportfolio, da sie nicht nur theoretisch überzeugen, sondern auch unterrichtlich konkret ausgearbeitet sind.

Sowohl im Anschluss an das Fachseminar als auch innerschulisch wird immer wieder das Bedürfnis nach kopiervorlagentauglichen Unterrichtshilfen geäußert. Hier möchte ich nochmals Ihre erarbeitete und vorgelegte, theoretisch bewusst anspruchsvolle und umfangreiche Lehr-Lernsequenz wertschätzen, aus der sich, einmal verstanden und erprobt, vielfältige Bereicherungen und Verbesserungen des Moderationsverhaltens interkultureller Gespräche ergeben.

Die Fortbildung war besonders überzeugend. Also seien Sie versichert, dass Sie gelesen werden und dass Sie gut funktionierende Einspeisungskanäle in die gesellschaftliche Debattenlandschaft gefunden haben. Ich hoffe, Ihnen gelingen weiterhin derart innovierende Arbeiten!“

**Autorin**

Priv. Doz. Dr. phil. habil. Dorothea Bender-Szymanski

Dipl. Psych. und Lehrerin

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Arbeitseinheit „Bildung und Kultur“

Schloßstrasse 29

60486 Frankfurt am Main

e-mail: bender@dipf.de

# Anhang

## 1. Persönliche Entscheidung

### 2.1 Für das Kulturzentrum: N=13 (68%)

Gründe	Bedingungen
<p><i>Ebene Glaubensgemeinschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Möglichkeit der Pflege und Bewahrung eigener religiös-kultureller Identität.</li> <li>▪ Ort für die Praktizierung islamischer Riten ist notwendig.</li> <li>▪ sinnvolle Unterstützung der Muslime durch die Schaffung eines Ortes für islamisch-religiöse Angelegenheiten.</li> <li>▪ Soziale Hilfestellung; soziale Zentren für Muslime sinnvoll.</li> <li>▪ Langjährige positive Vereinsarbeit.</li> <li>▪ Erfahrung des Vereins durch die Betreuung von 160 Einrichtungen</li> <li>▪ Freiwilligkeitsprinzip ist gewährleistet.</li> <li>▪ „Dafür, weil ich nicht den medial vermittelten Vorurteilen gegen Muslime folgen will.“</li> </ul>	
<p><i>Ebene Kommune:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Würdigung des muslimischen Glaubens.</li> <li>▪ Ort und Förderung interreligiöser/interkultureller Begegnung und des Austauschs ist Bereicherung für die Kommune.</li> <li>▪ Verein ist öffnungs- und dialogbereit: Schritt in Richtung der Ergreifung von Initiativen zur Präsenz in der Öffentlichkeit bzw. den Medien durch die muslimische Gemeinde, damit nicht immer nur „andere“ eine Art Interpretationshoheit besitzen bzw. gewinnen.</li> <li>▪ Anlaufstelle für islamische Angelegenheiten sollte es in jeder Kommune geben, da nur so ein interreligiöser Dialog effektiv geführt werden kann.</li> <li>▪ Möglichkeit des Kennenlernens und Erlebens anderer Kulturkreise.</li> <li>▪ Kann Integration fördern.</li> <li>▪ Ergänzung zu bestehenden Einrichtungen (z.B. Sozial/Jugendamt).</li> <li>▪ Verhindert Rückzug, Arbeit im „Untergrund“; Transparenz für die Öffentlichkeit ist wichtig zum Abbau von Vorurteilen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zentraler Ort, nicht Randlage.</li> <li>▪ Anzahl der Wohnungen in Gewerbegebiet erlaubt?</li> <li>▪ Nachweis gewerblicher Nutzung?</li> <li>▪ Zustimmung von Stadtrat und Vertretern anderer Religionen.</li> <li>▪ Zentrum für <i>alle</i> Muslime der Kommune.</li> <li>▪ Interreligiös-interkulturelle Begegnungsstätte.</li> </ul>
<p><i>Ebene Gesellschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verein ist orientiert am freiheitlich-demokratischen Grundprinzip und überparteilich.</li> <li>▪ Interessen und Anliegen in keiner Weise gefährdend oder politisch unlauter.</li> <li>▪ Auf demokratie- und freiheitlich-feindlichen Fundamentalismus sollen nicht nur islamische, sondern auch christliche, nationale Vereine überprüft werden, ohne sie bereits vorher in Rechtfertigungszwang zu bringen.</li> <li>▪ Auch andere Formen und Inhalte des religiösen Zusammenlebens gehören zu unserer Gesellschaft.</li> <li>▪ Zentrum steht für Anerkennung der Vielgestaltigkeit einer Gesellschaft und Nichtausgrenzung anderer Kultur-, Religions- und Wertegemeinschaften.</li> <li>▪ Gleichberechtigung der Religionen (Art. 4 GG): Gleiches Recht auf Pflege/Ausübung der Kultur auch für Muslime.</li> <li>▪ Muslimen kann nicht verwehrt werden, was jedem religiösen Verein gewährt wird.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Keine verfassungsrechtlichen Bedenken.</li> <li>▪ Vorstellung bzw. Befragung des derzeitigen Imam.</li> <li>▪ Verpflichtung auf regelmäßige Deutschkurse und Vorlage eines Curriculums.</li> <li>▪ Verpflichtung auf interreligiösen Dialog.</li> <li>▪ Offenlegung der Quellen finanzieller Zuwendungen.</li> </ul>

## 2.2 Gegen das Kulturzentrum: 3 (16%)

<p><i>Ebene Glaubensgemeinschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Keine Information über Inhalte religiöser Unterweisung.</li><li>▪ Nutzung nur für religiöse Zwecke.</li></ul>
<p><i>Ebene Kommune:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Befürchtung von Isolation anstatt Integration und interkultureller Begegnung.</li><li>▪ Gefahr der Isolation und Abschottung durch Standort in Randlage.</li><li>▪ Integrationsverständnis des Vereins unklar.</li><li>▪ Nutzung der Wohnungen nicht einsichtig.</li><li>▪ Zur Begegnung zwischen Deutschen und Muslimen würde auch gemeinsames Handeln gehören.</li><li>▪ Gefahr der Bewahrung überkommener Sitten (Häkelkurse).</li></ul>
<p><i>Ebene Gesellschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Verein kein offizieller Vertreter des Islam in Deutschland (Folge: jeder religiösen Gruppierung müßte Recht auf eigenes Kulturzentrum eingeräumt werden).</li></ul>

## 2.3 Keine persönliche Entscheidung: 3 (16%)

<p><i>Ebene Glaubensgemeinschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ nicht genügend Kenntnisse (Predigerschulen – welche Werte werden vermittelt?).</li><li>▪ Trennung zwischen religiöser und sozialer Aufgabenstellung in der Selbstdarstellung schwierig: je nach Verständnis von Religion und Auslegung des Koran unterschiedliche Intention.</li></ul>
<p><i>Ebene Kommune:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Beibehaltung des islamischen Glaubens fördert nicht die „Integration“ in „ihre“ deutsche Umgebung. Für mein Verständnis bedeutet dies eher Abgrenzung.</li></ul>
<p><i>Ebene Gesellschaft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Der deutsche Staat ist von seinen Ursprüngen her eng mit dem christlichen Glauben verwoben.</li><li>▪ Zentrum stünde für die Beibehaltung des eigenen Glaubens der ehemaligen und künftigen Eingewanderten. Was bedeutet es, sich in einen Staat zu integrieren/zu Hause zu fühlen? Für mich gehört die Religion dazu. Andererseits ist gerade die Religionsfreiheit ein großes Gut, das man von Staatsseite nicht aufheben sollte und darf.</li><li>▪ Aktuelle politische Ereignisse erleichtern die Entscheidung nicht.</li><li>▪ Entscheidung durch staatliche Behörden und unter Kontrolle!</li></ul>

## 2. Rollenbeschreibungen

### **Bürgermeister Martin Schuster**

Für Herrn Schuster sind Nächstenliebe und Toleranz zentrale Werte. Niemand hindert die muslimischen Einwohner der Stadt an der Ausübung ihrer Religion. Die Stadt hat ihnen schon öfter städtische Räume für Gebete und Gemeinschaftserlebnisse zur Verfügung gestellt. Er ist jedoch entschieden gegen die Einrichtung eines islamischen Kulturzentrums. Man braucht sich nur die Entwicklungen in der islamischen Welt anzusehen: Terror, Kriege und Selbstmordattentate, die von islamischen Geistlichen unterstützt werden! Dass diese Entwicklungen die Bürger zutiefst ängstigen, macht auch ihn besorgt. Wer heute ein solches Zentrum genehmigt, trägt später die Verantwortung, falls eines Tages fundamentalistische Gruppen die Einrichtung übernehmen! Niemand soll ihm später einmal vorwerfen, zum richtigen Zeitpunkt geschwiegen zu haben!

### **Direktor Egon Schneider**

Herr Schneider hat vom Verfassungsschutz in Köln und Wiesbaden die Auskunft erhalten, dass der „Verband der Islamischen Kulturzentren e.V.“, dem die Familien in H. angehören, nicht zu den Organisationen zählt, die der Verfassungsschutz beobachtet. Man teilte ihm mit: „Der Verband ist nicht unterwandert. Wir betrachten ihn als unabhängig.“ Seine Position ist deshalb klar: Man darf Muslimen die Religionsausübung in unserem Rechtsstaat nicht erschweren, auch wenn in manchen islamischen Ländern der Bau christlicher Kirchen nicht gestattet ist. Wir würden ja sonst deren Maßstäbe zu unseren eigenen machen! Man muss sich jetzt gut überlegen, wie man behutsam mit den Ängsten in der Bevölkerung umgeht.

### **Christiane Hübner, Schulelternbeiratsvorsitzende**

Frau Hübner ist gegen das islamische Kulturzentrum. Es wäre ja nur ein Treffpunkt für Muslime! Ein solches Zentrum würde lediglich das multikulturelle Nebeneinander in der Stadt fördern. Isolation und Abschottung können jedoch keine Grundlage für gegenseitige Achtung und intensive Integration sein, sondern sie bewirken das Gegenteil. Die christliche Bevölkerung würde das Areal meiden, und es entstünde eine zweigeteilte Stadt! Zudem befürchtet sie, dass ein solches Zentrum auch für Muslime aus anderen Städten besonders attraktiv wird und ihm damit eine überregionale Bedeutung zukommt. H. wird dann ein Zentrum für Muslime. Das jedoch führt zu einer nachhaltigen Veränderung in der Bevölkerungsstruktur von H.!

### **Claudia Wagner, Schulsprecherin**

Claudia Wagner kann den Wunsch nach einem eigenen religiösen Zentrum sehr gut verstehen. Viele muslimische Familien wohnen schon länger als 20 Jahre in H., und das Zusammenleben mit ihnen war bislang immer unproblematisch. Selbst der Bürgermeister hält ihre Integration für erfolgreich. Claudia ist aber entschieden gegen den Standort. Warum sollen die muslimischen Mitbürger immer noch in Hinterhöfen und Gewerbegebieten ein für unsere Gesellschaft mehr als fragwürdiges Dasein fristen? Was würden Christen sagen, wenn man ihnen dort einen Platz für ihre Kirchen und ihre Gemeindezentren anbieten würde? Es gibt so viele christliche Kirchen in H., aber noch keinen einzigen muslimischen Betraum! Das Kulturzentrum ist also eine Bereicherung für die Stadt! Dann könnte man in diesem Zentrum auch ein Jugendcafe mit einplanen!

### **Ines Klein, Mutter einer Schülerin**

Frau Klein ist eine gläubige Katholikin. Sie ist entschieden gegen das islamische Kulturzentrum. Wenn man an die Christen in islamischen Ländern denkt, denen unsägliches Leid und großer materieller und geistiger Schaden zugefügt wird, muss man schon aus Solidarität mit ihnen gegen eine solche Einrichtung sein! Auch würde eine solche Einrichtung einen tiefen Eingriff in die christlich geprägte Weltanschauungsgemeinschaft bedeuten. Diese seit Jahrhunderten gewachsenen Grundüberzeugungen dürfen nicht durch eine falsch verstandene Toleranz aufgeweicht werden! Muslime sollen zu günstigen Bedingungen öffentliche Räume für ihre Gebete und Versammlungen nutzen können.

### **Mustafa Sahin, Vater zweier Schülerinnen**

Herr Sahin ist ein gläubiger Muslim. Der Glaube macht ihn stark und gibt ihm Kraft. Die Stadt hat der Gemeinde zwar öfter Räume für ihre Gebete und Gemeinschaftserlebnisse zur Verfügung gestellt, aber das reicht nicht aus. Um nicht immer in die Großstadt fahren zu müssen, wechseln sich die Mitglieder darin ab, jeden Mittwoch zu Gebet, Essen und Unterhaltung zu sich nach Hause einzuladen. Zu Ramadan räumt Herr Sahin auch vier Wochen lang sein Wohn- und Schlafzimmer aus, um Platz zu schaffen. Die Finanzierung des Kulturzentrums würde über Spenden der muslimischen Gemeinde und mit Hilfe einer Großbank gewährleistet. Eine Aufgabe dieses Kulturzentrums soll die religiöse Unterweisung sein, aber genau so wichtig sind die Jugendarbeit nach dem Prinzip der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die Sozialarbeit und der interreligiöse Dialog.

### 3. Evaluation des Planspiels

#### 3.1 Ich fühlte mich in meiner Rolle .....

Die Befindlichkeitsbeurteilung orientiert sich an der

##### **Konformität vs. Nichtkonformität der eigenen Positionen/Argumente mit denen der Rolle:**

Ich fühlte mich

... „wohl, da entscheidungskonforme Rolle.“

... „gut aufgehoben.“

... „ganz wohl, weil zunächst ein Teil meiner persönlichen Befürchtungen darin aufgenommen waren; das rutschte aber zunehmend in den Bereich reiner Vorurteile ab.“

... „wohl, da ich als Beobachter dem Diskussionsverlauf sehr aufmerksam anhand der Leitfragen folgen konnte.“

... „wohl, da die Argumente deutlich und geordnet vorgetragen wurden.“ (Beobachter der Argumente).

... „stellenweise unwohl, weil ich den Argumenten inhaltlich nicht zustimmen konnte.“

... „unwohl, weil die Rolle nicht der eigenen Position entsprach.“

... „unwohl als Vermittler der Neutralität entgegen der eigenen Meinung.“

... „unwohl, da die Argumente für mich nicht ausreichend überzeugend sind.“

... „nicht wohl bezogen auf die Argumente, Problematik Ängste – *Vorurteile*.“

... „eher unwohl, da wenig mit überzeugenden Argumenten ausgerüstet. Die Position gründete *eher* auf einer emotionalen Haltung, die in Sache kaum weiter bringt. Aber die Sichtweise und Wahrnehmung der jüngeren Generation ist hier ganz wichtig.“

... „eher deplaziert, da meine Aufgabe nur bedingt klar war.“ (Beobachter der Argumente)

##### **Behandlung des Rollenträgers im Diskussionsverlauf durch andere Rollenträger:**

Ich fühlte mich

... „*emotional* sehr betroffen, gegen so viele Vorurteile antreten zu müssen, so diffamiert zu werden.“

... „provoziert, da der Wunsch mit Terroraktivitäten in Bezug gesetzt wurde.“

##### **Rollenstatus:**

„Ich fühlte mich gut, da ich als Schulleiter viele Möglichkeiten (Macht, Informationen) habe.“

#### 3. 2 Ich hätte vielleicht ...

Die Kriterien orientieren sich an der/an dem

##### **Rollenverhalten:**

Ich hätte vielleicht

... „nicht ganz so oft dazwischen sprechen sollen. War *emotional sehr* betroffen.“

... „die Rednerliste genauer einhalten müssen.“ (Moderator).

... „mich weniger *inhaltlich* mit den Argumenten befassen sollen.“ (Beobachter der Argumente).

##### **Argumentation (Selbstkritik):**

Ich hätte vielleicht

... „mehr inhaltlich argumentieren müssen, da nicht klar geworden ist, wann eine Integration verhindert werden könnte.“

... „die Argumente der anderen Seite ernster nehmen sollen.“

... „darauf hinweisen sollen, dass die Gegner keinen Kontakt zu muslimischen Bürgern hatten und das Anliegen nicht beurteilen können.“

... „deutlicher herausstellen müssen, dass die angeblich zufriedenstellende Situation bisher von Christen/Deutschen so empfunden wird, während die Moslems mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten/haben. Meine Probleme werden weitgehend ignoriert.“

... „noch mehr konkrete Positionen des Vereins, die Toleranz und Offenheit desselben untermauern, nennen können.“

... „auch persönliche Befürchtungen benennen können (nicht nur Politiker-Statements).“

... „lieber die eigene Position mehr bekräftigt und *gegen* das Projekt gesprochen, *was ich aber nicht durfte!*“

... „die Rolle sprengen sollen, um religiöse Argumente zu versachlichen und Bewußtsein auf Sein zurückzuführen.“

... „mit einer anderen Rolle besser diskutiert, weil ich mich emotional beteiligt hätte.“

... „versucht, die Argumente der Gegenseite weniger emotional zu beurteilen, um die Diskussion objektiver zu halten.“

(Beobachter des Diskussionsverlaufs)

##### **unzureichenden Vorbereitung auf die Rolle:**

Ich hätte

... „den Beobachtungsauftrag gerne präzisiert gehabt.“ (Beobachter der Argumente)

... „mehr Fakten/Hintergrundinformationen haben müssen.“

### 3.3 Ich habe gelernt, ...

#### Die Lernerfahrungen beziehen sich auf die

##### **persönliche Wirkung von Nicht-Verstehen**

... „wie schrecklich es ist, *nicht* verstanden zu werden, gegen Vorurteile ankämpfen zu müssen.“

##### **(kognitive) Komplexität und Lösungsschwierigkeit des Problems**

... „dass die Problematik sehr vielschichtig ist.“

... „dass jede Rolle ihre Argumente hat und es sehr schwierig ist, einen Konsens zu finden.“

... „dass es sehr schwierig ist, überhaupt zu einem Konsens zu kommen.“

... „dass eine Lösung selbst für einen einfachen Sachverhalt nur schwer zu finden ist.“

... „dass sich derartig *profilierter* Positionen in einer *öffentlichen* Diskussion wohl kaum verändern werden.“

##### **Bewußtmachung eigener Entscheidungsgrundlagen**

... „dass ich größere Vorbehalte gegen ein Zentrum habe, als mir bewußt war.“

... „dass ich oft die Blockade durch diffuse Ängste und die Gefahr fehlender/falscher Informationen unterschätze.“

##### **Bedeutung sachfremder und „wahrer“ Motive für Entscheidungen**

... „dass letztlich Vorurteile hinter Argumenten versteckt sind.“

... „dass Fremdenfeindlichkeit aus undefinierbaren Ängsten und diffusen Vorurteilen resultiert.“

... „dass es vielen Menschen/Amtsträgern schwer fällt, ihre Ängste zu überwinden bzw. sie sich hinter ihrem Amt verstecken.“

... „dass Nebenbemerkungen die wahren Einstellungen offenlegen.“

##### **Wirkung der Rollenübernahme**

... „dass es sehr schwierig ist, sich in der Person der Schulsprecherin zu behaupten, zu Wort zu kommen.“

... „zwischen den Stühlen sitzen zu müssen.“

... „dass es Spaß machen kann, in eine andere Rolle zu schlüpfen, dass es teilweise schwer ist, die Rolle einzuhalten.“

... „zu unterbrechen.“ (Moderator)

... „dass es verdammt schwer ist, eine solche Diskussion analytisch zu verfolgen.“ (Beobachter der Argumente)

##### **Reichweite religiös-kultureller Konflikte**

... „welche ‚Konflikte‘ es in der Schule gibt.“

##### **Status und Funktion von Religion**

... „dass es keine Gleichberechtigung der Religionen gibt („Wir leben in einer christlichen Welt“).“

... „dass Religion sich immer noch instrumentalisieren läßt zur Spaltung und Verhinderung der Erkenntnis von Klassenbewußtsein.“

### 3.4 Es war besonders schwierig für mich, .....

#### Die erlebten Barrieren beziehen sich auf die

##### **Emotionskontrolle**

... „nicht aufzustehen und zu gehen bei soviel Feindseligkeit.“

... „nicht sauer zu werden gegenüber der toleranten Herablassung, weil diese so deutlich war.“

... „mit den Gefühlsausbrüchen von ... umzugehen.“

##### **kognitive Kontrolle**

... „sachlich zu argumentieren, da Wissen fehlt, Sach- und Gefühlsebene (→ Vorurteile) schwer zu trennen sind, die eigene Position am Ende der Diskussion durchzuhalten.“

... „die Heftigkeit der Diskussion nachzuvollziehen, da der Gegenstand der Fragestellung für mich kein Problem darstellt.“

... „meine Rolle als Beobachter durchzuhalten, weil die Diskussion mich gefesselt hat (Beobachterdistanz ging verloren).“

... „die eigene Position zu trennen von staatlichen, GG-abgesicherten Interessen, die ich als Schulleiter vertreten muss.“

... „eine Rollenposition zu verdeutlichen, vehement vorzutragen, da fundierte Argumente fehlten.“

... „Argumente zu vertreten, die nicht meiner Auffassung entsprechen...“

... „zu unterscheiden zwischen Ängsten und Vorurteilen.“

##### **Handlungskontrolle**

... „mich durchzusetzen.“

... „zu unterbrechen.“ (Moderator)

... „weil ich natürlich die ‚Ängste‘ berücksichtigen muss – es aber keine Vorgaben gab, wie mit den ‚diffusen‘ Ängsten umzugehen ist.“

... „alle Argumente am Anfang zu nennen. Ich hätte lieber Argumente in der Diskussion entwickelt bzw. eingebracht.“

### 3.5 Es wäre besser gewesen, wenn ...

#### Die Erkenntnisse bzw. Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die

##### **eigene Handlungskontrolle**

... „ich nicht ganz so oft dazwischen gesprochen hätte ... War emotional *sehr* betroffen.“

... „wenn ich *früher* nach im Zentrum vermittelten Inhalten und Zielen gefragt hätte.“

##### **Unterstützung durch andere Personen**

... „ich eine meiner muslimischen Freundinnen an meiner Seite gehabt hätte.“

... „wenn ich eine weitere Schülerin an meiner Seite gehabt hätte.“

##### **Unterstützung durch weitere Informationen**

... „wenn es einen ausdifferenzierteren Informationshintergrund gegeben hätte, auf dessen Grundlage diskutiert würde, auch um Vorurteilen und vorschnellen Urteilen weniger Raum zu geben.“

... „wenn mehr Sachinformationen eingeflossen wären.“

##### **Rolle(n) und Rollenverhalten**

... „die ‚Ängste‘ durch jemand anderen präsentiert würden.“

... „wenn andere Personen mit anderen Zielen/Werten auf dem Podium gesessen hätten.“

... „wenn ich mir selbst hätte Argumente für meine Rolle überlegen können. Dann hätte ich diese noch flüssiger vortragen können.“

... „wenn mehr Argumente und weniger Emotionen ausgetauscht worden wären, um die Diskussion objektiver zu gestalten.

... „auf Argumente eingegangen“ worden wäre.

##### **Austragungsort der Diskussion**

... „wenn der Austragungsort nicht an der Schule, sondern im Rathaus“ gewesen wäre.