

Von der Schwierigkeit der Toleranz.

Eine Lehr-Lernsequenz zu einem religiös-weltanschaulichen Konflikt in der Schule.¹

Der Diskurs als demokratisches Prinzip

Demokratie lebt von der wechselseitigen Achtung und Anerkennung der Personen, der Unterschiedlichkeit der Überzeugungen und dem Diskurs um vertretbare Interessenkoordinationen. Diskurse geben uns die Möglichkeit, uns von der Ernsthaftigkeit zu überzeugen, mit welcher andere Personen Meinungen vertreten, die wir nicht teilen. Diskurse korrigieren, weil sie die eigene Urteilssicherheit stören und irritieren (Reichenbach 2000, 801). Diskurse fordern zu einer Reflexion und Neubestimmung des eigenen Selbstverständnisses heraus, denn Bestehendes hat keinen Anspruch darauf, ohne sorgfältige Überprüfung für alle Zeiten konserviert zu werden. Es muss sich vielmehr ständig neu bewähren und Änderungen in den Lebensverhältnissen Rechnung tragen (Rohe 2001, 130). Diskurse erhalten zunehmend und zuweilen existenzielle Bedeutung in mehrkulturellen demokratischen Gesellschaften, und dies über nationale Grenzen hinweg, wie die „Kopftuchdebatte“ zeigt.

Die folgende, mit Lehramtsstudenten² in zahlreichen Seminarveranstaltungen und auf einer internationalen Fachtagung zum Thema „Sport – Integration – Europa“ gleichermaßen erfolgreich erprobte und empirisch begleitete Lehr-Lernsequenz (Bender-Szymanski 2006 a) beinhaltet einen solchen Diskurs zwischen Personen unterschiedlicher religiös-weltanschaulicher Überzeugungen. Übergeordnetes Ziel der Sequenz ist es, einen Beitrag im Sinne des Gutachtens für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein und Fauser 2001), zu leisten, das explizit den Schwerpunktbereich „Interkulturelles Lernen - Interkulturelle Kooperation“ ausweist (49 ff). Damit wird auch der Forderung der damaligen Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Wolff (2003), Rechnung getragen, die zum Abschluss der 21. Europäischen Erziehungsministerkonferenz des Europarates erklärte: „Bildungseinrichtungen, allen voran die Schulen, sind hervorragende Orte, in fremde Kulturen und ihre Eigenarten einzuführen und diese zu verstehen. 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.“³

Im Zentrum der Lehr-Lernsequenz steht ein Konflikt, der durch den Antrag einer muslimischen Schülerin bei dem Direktor ihrer Schule auf Befreiung vom koedukativen Sportunterricht aus religiösen Motiven ausgelöst wird.

Die Lehr-Lernsequenz „Von der Schwierigkeit der Toleranz“

Die Lehr-Lernsequenz kann im sozialkundlich-politischen Unterricht, im Ethik-, Religions-, Philosophie-, Sport- und Deutschunterricht, aber auch fächerübergreifend, besonders gut auch in Form eines Projekts, durchgeführt werden. Um die aufeinander aufbauende Struktur zu erhalten, die vom Wechsel der Perspektiven und Szenen lebt, wäre eine kontinuierliche Bearbeitung der im folgenden beschriebenen Phasen optimal. Den Gestaltungs- und Durchführungsideen sind dabei keine Grenzen gesetzt; man kann z.B. auch Eltern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit aktiv einbeziehen, Klassen- oder Hausarbeiten zum Thema vergeben, die Schüler eigenständig Interviews durchführen lassen und dgl. mehr. Lehrern ist als vorbe-

¹ Es handelt sich hier um eine stark modifizierte, *empirisch* gestützte Fassung eines von der Autorin 2004 an anderer Stelle publizierten Artikels (siehe Literaturverzeichnis).

² Im Text wird für beide Geschlechter der Einfachheit halber die maskuline Form verwendet, sofern nicht ausdrücklich zwischen den Geschlechtern unterschieden wird.

³ Zur interkulturellen Kompetenz von Lehrern siehe Bender-Szymanski 2006 b.

reitende und begleitende Lektüre „Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen“ von M. Rohe zu empfehlen (siehe Literaturverzeichnis).

Die Lehr-Lernsequenz gliedert sich in drei Hauptphasen mit Unterphasen:

- ein fiktives *Planspiel*, in dem die Schüler ihre eigene Entscheidung zum Fall der muslimischen Schülerin begründet treffen und sich durch die Übernahme von Rollen mit unterschiedlichen Positionen und Argumenten in einem Diskurs auseinandersetzen sollen,
- eine *Informationsphase*, in der Modelle möglicher Entscheidungen aus interkultureller und juristischer Perspektive sowie Rechtswege und Rechtsmittel erarbeitet werden, die der Schülerin für die Durchsetzung ihres Anliegens offenstehen, und
- eine *reale* Phase, in der das Urteil des Bundesverwaltungsgerichts (Urteil vom 25.8.1993, Akt.Z.: 6 C 8. 91) zum tatsächlichen Fall bearbeitet wird.

Phase 1: Das Planspiel

1 Das Szenario

Zunächst werden alle Schüler gebeten, sich mit dem „Fall Yildiz Polat“ vertraut zu machen. Sie erhalten dazu das folgende Szenario:

Die Eltern von Yildiz sind in B. zur Schule gegangen. Herr Polat ist Journalist und für alle Berichterstattungen zuständig, die das Zusammenleben von deutschen und ausländischen Mitbürgern betreffen. Frau Polat arbeitet halbtags als Bankangestellte. Die Familie hat enge Kontakte zu ihren Verwandten in der Türkei, aber auch gute deutsche Freunde. Ihre zwölfjährige Tochter Yildiz besucht die 7. Klasse des Gymnasiums für Mädchen und Jungen in B. Seit sie zwölf ist, trägt sie aus religiösen Gründen außer in ihrem häuslichen Bereich eine weitgeschnittene Kleidung und ein Kopftuch, und die meisten Klassenkameraden haben sich daran gewöhnt.

Vor einer Woche beantragte Herr Polat beim Direktor des Gymnasiums im Namen der Familie die Befreiung seiner Tochter vom koedukativen Sportunterricht, weil ihr islamischer Glaube es ihr verbiete, zusammen mit Jungen Sport zu treiben.

2 Die persönliche begründete Entscheidung

Anschließend werden die Schüler gebeten, die folgende Frage schriftlich zu beantworten:

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

Nach einer angemessenen Bearbeitungszeit werden die Antworten der Schüler auf ein Flip-Chart übertragen. Der Lehrer sollte dazu das folgende Schaubild mit den unterschiedlichen Entscheidungsausgängen und Konsequenzen verwenden, denn sie werden im weiteren Verlauf der Lehr-Lernsequenz unter anderen Perspektiven wieder aufgegriffen und haben sich empirisch bewährt; alternativ dazu kann ein Schaubild angefertigt werden, das alle Erhebungszeitpunkte einbezieht (siehe Seite 17). Die Kategorien „Anzahl“ und „%“-Angaben beziehen sich auf die Schülernennungen, bezogen auf ihre jeweiligen Entscheidungen. Da sich gezeigt hat, dass die Entscheidungen manchmal nur bei Gegebensein bestimmter Bedingungen getroffen werden (z.B. Befreiung unter der Bedingung, dass für Ersatzunterricht mit Leistungsbewertung in monoedukativen Gruppen auch außerhalb der Schule gesorgt wird), ist neben den „Gründen“ die Kategorie „Bedingungen“ vorgesehen.

Empirisch belegt werden konnte darüber hinaus die Nennung *zusätzlicher* Initiativen, die über den Fall hinausreichen: Der Fall wird als Motor für die Schaffung konstruktiver Gelegenheiten zu interkulturellem Lernen und die Förderung und Vertiefung des interreligiösen Diskurses zwischen Lehrern, Schülern und Eltern unterschiedlicher religiöser Orientierungen verstanden. Der Lehrer kann deshalb eine weitere Spalte „zusätzliche Initiativen“ auf dem Flip-

Chart anlegen, wenn die Schüler solche nennen sollten. Als Beispiel ist das vollständige Auswertungsergebnis der internationalen Fachtagung (Bender-Szymanski 2006 a) in Anhang 1 als Orientierungshilfe für den Lehrer dargestellt.

Entscheidung	Konsequenz	Anzahl	%	Gründe	Bedingungen
Antrag wird gewährt	Befreiung vom Sportunterricht. Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip.				
Antrag wird zurückgewiesen	Teilnahmepflicht ohne Änderung der Bedingungen. Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip.				
Antragsgründe werden abgemildert	Teilnahmepflicht unter geänderten Bedingungen: Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip, aber Rücksicht auf Bekleidungs Vorschriften.				
Antrag wird gegenstandslos	Aufgabe des Koedukationsprinzips.				

Nach der Auswertung der persönlichen Entscheidungen wird den Schülern mitgeteilt:

Der Direktor möchte eine Entscheidung in diesem Fall nicht allein treffen. Er beruft zur Entscheidungsfindung eine Kommission ein, die aus mehreren Personen besteht. Die Sitzung findet am 6. Oktober 2008 um 17.30 Uhr im Konferenzraum des Gymnasiums statt.

Die „Kommission“ besteht aus dem Direktor des Gymnasiums, dem Sportlehrer der Klasse, der muslimischen Schülerin, der Schulsprecherin, dem Schulleiternbeiratsvorsitzenden sowie einer Juristin als schulische Beraterin in Rechtsfragen, die die sechs Rollenträger darstellen.

3 Gruppenbildung und Rollenverteilung

Entsprechend der Klassenstärke werden mehrere Gruppen zu je sechs Schülern gebildet. Jede Gruppe stellt eine fiktive „Schule“ dar. Wenn weniger als sechs Schüler übrig bleiben, können Schüler aus anderen Klassen hinzugezogen oder Doppelbesetzungen vorgenommen werden. Alternativ zur Schulgruppenarbeit kann eine „Podiumsdiskussion“ mit sechs Rollenträgern durchgeführt werden. Dies hätte den Vorteil einer für alle Schüler transparenten Diskussion, die videoaufgezeichnet und anschließend gemeinsam ausgewertet und diskutiert werden kann. Den übrigen Schülern, die das „Plenum“ repräsentieren, sollen dann ebenfalls unterschiedliche Rollen zugewiesen werden, z.B. drei „Direktoren“ etc. Diese Rollenträger können, wenn das Plenum in die Diskussion einbezogen wird, ergänzende Argumente einbringen.

Der Lehrer verteilt die Rollen an die Schüler, *ohne* die Standpunkte und Argumente der einzelnen Rollen zu nennen. Er entscheidet, ob er dabei nach dem Freiwilligkeitsprinzip vorgeht oder die Rollen so vergibt, dass sie den persönlichen Überzeugungen der Schüler möglichst *nicht* entsprechen. Dies ist schwieriger, aber auch effektiver, weil die Auseinandersetzung mit unvertrauten Argumenten auch zu einer intensiveren Selbstreflexion herausfordert. Es empfiehlt sich, für jede Schulgruppe bzw. für die Podiumsdiskussion einen *Moderator* zu bestimmen. Tipps zu seiner Vorbereitung werden in den Rollenbeschreibungen angeführt; sie können auch für den Lehrer hilfreich sein.

4 Rollenbeschreibungen

Die folgenden Rollenbeschreibungen, die nun den Rollenträgern ausgehändigt werden, enthalten die Standpunkte der Rollenträger und ihre Begründungen durch Argumente. Den Rollenbeschreibungen liegen unterschiedliche Argumentationskerne und –figuren zugrunde, die im realen Fall der muslimischen Schülerin (Phase 3) auf ihrem Weg durch die rechtlichen Instanzen Entscheidungsbegründungen darstellten und von der letzten Instanz, dem Bundesverwaltungsgericht, argumentativ aufgegriffen wurden. Zusätzliches Informationsmaterial (ein Teil des folgenden Informationsmaterials bezieht sich beispielhaft auf Hessen) dient der Vertiefung und der Suche nach weiteren Argumenten.

Der Direktor des Gymnasiums Herr Dieter Horstmann

Herr Horstmann will den bewährten gemeinsamen Sportunterricht keinesfalls aufgeben. Er ist aber dagegen, Yildiz zur Teilnahme zu zwingen. Davor soll ja das Grundrecht des Art. 4 GG gerade schützen! Nicht alle Muslime halten sich zwar an die Bekleidungs Vorschriften. Aber die Glaubensausübung ist in unserem Rechtsstaat auch dann geschützt, wenn die Auffassung nicht von allen Angehörigen der Religionsgemeinschaft geteilt wird. In manchen islamischen Gesellschaften werden Frauen unterdrückt und von der Bildung ausgeschlossen. Aber das kann man Yildiz nicht anlasten! Sie lebt in einem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat und besucht erfolgreich das Gymnasium. Sie steht also selbst für eine gebildete Frau. Herr Horstmann weiß, dass die Schule auf religiöse Überzeugungen Rücksicht nehmen muss. Er überlegt, wie der koedukative Sportunterricht so gestaltet werden kann, dass die Glaubensüberzeugungen von Yildiz nicht verletzt werden. Aber alle Ideen, die ihm einfallen, würden Yildiz diskriminieren. Er wird deshalb für ihre Befreiung argumentieren. Und da sie an allen anderen Unterrichtsstunden teilnimmt, bleibt sie auch in die Schule integriert.

Als zusätzliches Informationsmaterial erhält er:

§ 3 Hessisches Schulgesetz:

(1) Die Schule achtet die Freiheit der Religion, der Weltanschauung, des Glaubens und des Gewissens sowie das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder und nimmt Rücksicht auf die Empfindungen und Überzeugungen Andersdenkender.

(2) Die Schule darf keine Schülerin und keinen Schüler wegen des Geschlechts, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens und der religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligen oder bevorzugen.

Argumente für den koedukativen Sportunterricht ⁴

Im gemeinsamen Sportunterricht für Mädchen und Jungen gibt es häufig Konflikte. Chancengleichheit und Gleichberechtigung werden in vielen Fällen nicht erreicht. Aber soll man deshalb wieder zur Geschlechtertrennung zurückkehren? Nein! Man sollte sich vielmehr bewusst mit den eigenen, gesellschaftlich tradierten Geschlechterstereotypen auseinandersetzen. Es gibt viele Anregungen für den koedukativen Sportunterricht. Fußball und Gymnastik können das soziale Lernen fördern, aber auch Sportarten, bei denen weder Jungen noch Mädchen Sozialisationsvorteile haben wie Inline-Skaten oder Badminton, Trampolin oder Volleyball. Eigentlich sind alle Sportarten für den koedukativen Sportunterricht geeignet, die nicht in erster Linie Kraft, Schnelligkeit und Konkurrenz betonen.

⁴ Vgl. Kugelmann, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten – eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelmann & C. Zipprich (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*. DVS-Bd. 125, 11-20; Gieß-Stüber, P. (2001). Koedukation. In H. Haag & A. Hummel (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik*. Schorndorf, 307-313.

Der Sportlehrer Herr Daniel Wolter

Herr Wolter ist nicht nur aus gesundheitlichen Gründen dagegen, Yildiz vom Sportunterricht zu befreien. Die Entwicklung der sportlichen Fähigkeiten stärkt das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und fördert das soziale Verhalten am besten, wenn die Schüler *gemeinsam* unterrichtet werden! Die Mädchen spielen in seinem Unterricht hochmotiviert mit den Jungen Rollhockey, und die Jungen haben gemerkt, dass sie sich auf dem Stufenbarren ganz schön schwer tun! Alle haben inzwischen mehr Respekt vor den Fähigkeiten des anderen Geschlechts. Natürlich muss die Schule Rücksicht auf die Glaubensüberzeugung von Yildiz nehmen. Sie soll einen weitgeschnittenen Blouson aus festem Stoff mit Trainingshose anziehen. Dann hat sie genügend Bewegungsfreiheit, und ihre Körperkonturen werden verdeckt. Ihr Kopftuch kann sie mit Klammern befestigen. Von einzelnen Übungen kann sie sich ja befreien lassen. Körperliche Berührungen lassen sich auch außerhalb des Sportunterrichts nicht vermeiden. Und es gibt sicher noch andere Möglichkeiten, den gemeinsamen Unterricht für Yildiz weitgehend problemlos zu gestalten.

Als zusätzliches Informationsmaterial erhält er ⁵:

„Haft sang“ – ein Ballspiel aus dem Iran

Es werden zwei Teams mit maximal je 10 Personen gebildet. Ein Team wirft mit einem Ball aus 3 m Entfernung auf einen Stapel von 7 „Steinen“ (z. B. Bücher), der von 7 Reifen unmittelbar umgeben ist. Trifft der Werfer den Stapel, wird sein Team zu Hasen, die sich in der Halle verteilen. Das andere Team muss die 7 Steine so verteilen, dass in jedem Reifen ein Stein liegt. Erst dann darf mit dem Ball Abwurfjagd auf die Hasen gemacht werden. Wer den Ball hält, darf nicht mit ihm laufen, sondern sich nur durch Zuspiel den Hasen nähern. Die Hasen haben nun die Aufgabe, die 7 Steine wieder in der Mitte aufeinander zu legen. Gelingt ihnen dies, haben sie gewonnen. Die Jäger sollen die Hasen bei deren Bemühungen abwerfen. Jeder getroffene Hase scheidet aus. Welches Team schafft es jetzt? Legen die Hasen die 7 Steine wieder aufeinander, bevor die Jäger den letzten der Hasen abgeworfen haben? Schafft ein Team es nicht, den Stapel mit den Steinen zu treffen (jeder darf nur einmal werfen), wechseln die Gruppen die Rollen. Wenn die Jäger schneller sind als die Hasen, also alle Hasen abgeworfen haben, werden die Rollen ebenfalls gewechselt.

Die muslimische Schülerin Yildiz Polat

Yildiz betet täglich und nimmt die Suren des Koran – Sure 24, Vers 30 und 31 und Sure 33, Vers 59 – sehr ernst. Mit ihrer Bekleidung will sie zum Ausdruck bringen, dass sie für das andere Geschlecht nicht verfügbar ist. Wenn sie im Sportunterricht weite Kleider tragen würde, würden ihre Mitschüler lachen! Außerdem gibt es keine Kleidung, die ihr genügend Bewegungsfreiheit lässt und ihre Körperkonturen nicht abzeichnet. Das Kopftuch würde sie bei den Turnübungen verlieren. Sie würde in eine Außenseiterrolle gedrängt werden, wenn sie den Sportlehrer jedes Mal aus Glaubensgründen darum bitten müsste, sie von bestimmten Übungen zu befreien. Und wie will der Sportlehrer ihr gerechte Noten geben? Außerdem wäre sie immer auch Berührungen durch Dritte ausgesetzt, die sie aus religiösen Gründen nicht dulden darf. Wenn sie zur Teilnahme am Unterricht gezwungen würde, müsste sie ihre schulische Ausbildung beenden. Für Yildiz ist es ein Ausdruck von *Stärke*, ihr Grundrecht auf Glaubensfreiheit wahrzunehmen und sich vom koedukativen Sportunterricht befreien zu lassen. Wenn sie darauf verzichten würde, könnte man ihr genau das als Schwäche auslegen!

Als zusätzliches Informationsmaterial erhält sie ⁶:

⁵ Brenken, A. (2003). Spiele aus fremden Ländern. *Sportpädagogik*, 6, S. 13.

Für die Angehörigen des islamischen Glaubens sind folgende Vorschriften bezüglich ihrer Bekleidung in der islamischen Lehre festgelegt:

1. Bestimmte Körperteile gelten als „Blöße“ und müssen in Gegenwart Fremder immer bedeckt bleiben.
 - a) Bei Männern ist dies die Körperregion zwischen dem Bauchnabel und dem Knie.
 - b) Bei Frauen der ganze Körper bis auf Gesicht und Hände.
 - c) Als Fremde gelten alle Personen bis auf bestimmte Familienangehörige.. .
2. Die Kleidung darf nicht durchsichtig sein, damit die zu bedeckende Blöße nicht zu sehen ist.
3. Die Kleidung darf nicht hauteng ansitzen bzw. die zu bedeckende Blöße so eng umfassen, dass sie sich darunter abzeichnet.
4. Die Kleidung darf über der zu bedeckenden Blöße nicht so übertrieben auffällig sein, dass sie die Aufmerksamkeit und Blicke anderer darauf lenkt.
5. Muslime dürfen keine Kleidung tragen, die für andere Religionsgemeinschaften bzw. Gottesdienste spezifisch, und so für diese bezeichnend ist.
6. Das Umkleiden darf nicht in Gegenwart Fremder durchgeführt werden.
7. Bis auf die geschlechtsspezifischen Punkte 1 a) und 1 b) gelten diese Regeln für beide Geschlechter, und zwar ab der Geschlechtsreife.
8. Muslime dürfen die unter Punkt 1 genannten Körperteile (s. 1 a-b) bei fremden Personen nicht sehen.

Recht auf schulische Bildung (§ 1 Hessisches Schulgesetz):

(1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Bildung. Dieses Recht wird durch ein Schulwesen gewährleistet, das nach Maßgabe dieses Gesetzes einzurichten und zu unterhalten ist. Aus diesem Recht auf schulische Bildung ergeben sich einzelne Ansprüche, wenn sie nach Voraussetzungen und Inhalt in diesem Gesetz oder auf Grund dieses Gesetzes bestimmt sind.

Der Vorsitzende des Schullehrerbeirats Herr Christoph Werner

Herr Werner ist gegen eine Befreiung vom Sportunterricht, weil dann das friedliche Zusammenleben der Schüler untereinander erheblich gefährdet würde. Andere muslimische Schülerinnen würden dem Beispiel von Yildiz folgen. Solche Abschottungen muss man aber unbedingt vermeiden, denn sie sind ein Integrationshindernis! Herr Werner kennt die Probleme, die durch das Festhalten an mitgebrachten kulturellen Werten entstehen. Seiner Meinung nach muss man den Mitbürgern anderer kultureller Herkunft helfen, sich an die freiheitliche deutsche Kultur anzupassen, die seit Jahrhunderten christlich geprägt ist. Was unsere Kultur im Einzelnen ausmacht, wird er sich genau überlegen und für das Gespräch aufschreiben. Außerdem bezweifelt er, dass Yildiz aus religiösen Gründen vom Unterricht befreit werden will. Ist diese Bekleidung nicht ein Instrument zur Unterdrückung der Frau, vielleicht sogar ein politisches Symbol?

⁶ Auszug aus: Bekleidungsregeln des Islamischen Zentrums Aachen (Bilal-Moschee) e. V. vom 29.9.2002. Aus den entsprechenden Suren des Koran läßt sich nicht unmittelbar eine ganz bestimmte Bekleidungsart ableiten. Die Wahl und Gestaltung der Bekleidung wird kulturell und individuell unterschiedlich gehandhabt. Die religiöse Tradition, die aus dem Koran, aus der Sunna und der gelebten Frömmigkeit der Muslime entstanden ist, hat jedoch für die Gläubigen eine genau so wichtige Bedeutung wie die Heilige Schrift (mündliche Mitteilungen eines muslimischen Islamwissenschaftlers). Der deutsche Staat ist zur religiösen Neutralität verpflichtet. Es ist ihm deshalb verwehrt, inhaltliche Position zu beziehen, indem er eine der vertretenen Auffassungen für „richtig“ erklärt (Rohe 2001, 136).

Als zusätzliches Informationsmaterial erhält er den Artikel „Annäherung an die Leitkultur“ von Günther Beckstein⁷ sowie den folgenden Paragraphen aus dem Hessischen Schulgesetz:

Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (§ 2 Hessisches Schulgesetz)

(1) Die Schulen im Lande Hessen erfüllen in ihren verschiedenen Schulstufen und Schulformen den ihnen in Art. 56 der Verfassung des Landes Hessen erteilten gemeinsamen Bildungsauftrag, der auf humanistischer und christlicher Tradition beruht. Sie tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können.

Die Juristin Frau Dr. Kerstin Böttcher

Frau Böttcher weiß, dass Yildiz das Recht auf Glaubensfreiheit zusteht. Aber die Teilnahme am Sportunterricht gehört zur Schulpflicht! Im Gymnasium, das ihre Tochter Anke und Yildiz besuchen, wird der Sportunterricht allerdings nur in koedukativer Form durchgeführt. Nun hat ein gemeinsamer Sportunterricht aber nicht einen so hohen Wert, dass er unverzichtbar wäre. Er muss pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar sein, und er muss die kulturelle Identität und Sozialisation von Kindern ausländischer Herkunft besonders beachten. An vielen Schulen findet für Jugendliche ab der Pubertät sowieso kein gemeinsamer Sportunterricht mehr statt. Die Schule soll deshalb für Mädchen ab dem Alter von Yildiz einen *getrennten* Sportunterricht anbieten. Aber man muss auch auf die anderen Schüler Rücksicht nehmen. Frau Böttcher hat deshalb ihre Tochter gebeten, ihre Klassenkameraden zu fragen, ob sie mit einem getrennten Unterricht einverstanden wären. Die Schüler haben zwar den Gewinn des gemeinsamen Sportunterrichts betont, aber viel wichtiger war für sie, aus Solidarität mit Yildiz auf den gemeinsamen Sportunterricht zu verzichten.

Als zusätzliches Informationsmaterial erhält sie einen Artikel von Dieter Oberndörfer zum Thema: „Was ist ein integrierter Deutscher?“⁸ sowie die folgenden Texte:

*Koedukativer Sportunterricht - eine Chance für mehr Gleichberechtigung?*⁹

Obwohl manche Lehrer und Schüler mit der gemeinsamen Unterrichtsform zufrieden sind, häufen sich die Klagen über die Schwierigkeiten. Besonders Mädchen werden von Lehrern oft ungewollt benachteiligt und schneiden bei Leistungsvergleichen schlechter ab. Jungen hingegen fordern im Sportunterricht mehr Aufmerksamkeit, stören häufiger als Mädchen und versuchen, das Unterrichtsgeschehen zu dominieren und ihre Sportinteressen durchzusetzen. Anstatt soziales Lernen und mehr Akzeptanz zwischen den Geschlechtern zu fördern, werden die jeweiligen Geschlechterstereotype sogar verstärkt. Deshalb wird empfohlen, die Geschlechter ab der Pubertät zu trennen: Mädchen und Jungen können dann ungewohnte Sportarten ohne verunsichernde Blicke oder Kommentare des anderen Geschlechts erproben. Lehrer können sich besser auf die Bedürfnisse der Mädchen bzw. Jungen einstellen. Leistungsschwächere Mädchen trauen sich mehr zu als im Beisein der Jungen, leisten mehr und erhalten bessere Noten. Und Jungen werden in Jungengruppen vom Druck befreit, Idealbildern von „Männlichkeit“ entsprechen zu müssen.

⁷ Abgerufen unter http://www.ifa.de/zfk/themen/99_3_hysterie/dbeckstein.htm am 13.08.08

⁸ Abgerufen unter http://www.ifa.de/zfk/themen/99_3_hysterie/oberndoerfer.htm am 13.08.08

⁹ vgl. Fußnote 4.

„Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport“ (KMK-Beschluss 1985):

3.2 Koedukativer Sportunterricht ist möglich, wenn er pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar ist.

3.1 Die kulturelle Identität und die unterschiedliche Sozialisation von Kindern ausländischer Herkunft [sind] nachdrücklich zu beachten.

Die Schulsprecherin Christine Albrecht

Christine ist empört. Noch nie hat sie gehört, dass ein Junge wegen des gemeinsamen Sportunterrichts in Gewissenskonflikte gestürzt worden wäre! Sie kann Yildiz zwar nicht das Recht auf Glaubensfreiheit absprechen. Aber sie hält die Art ihrer Bekleidung für absolut rückständig. Warum sollen Frauen immer noch züchtig und gehorsam ihren Kopf und Körper bedecken, um sich vor den Blicken der Männer zu schützen? Yildiz lebt hier in einer modernen und aufgeklärten Gesellschaft. Sie kann sich mit anderen Methoden gegenüber Männern behaupten, wenn sie sich belästigt fühlt! Yildiz muss also darin *gestärkt* werden, dass sie sich von dieser veralteten Form der Bekleidung löst und weiter am gemeinsamen Sportunterricht teilnimmt. Damit gibt sie ja nicht ihren Glauben auf! Sie schadet nur sich selbst, wenn man sie für rückständig hält und über sie lächelt. Hoffentlich lässt sich Yildiz überzeugen!

Als zusätzliches Informationsmaterial erhält sie ¹⁰:

Die etwas intelligentere Art, sich gegen dumme Sprüche zu wehren

Die erste und vielleicht wichtigste Fähigkeit, die man braucht, um mit den Seltsamkeiten anderer Menschen fertig zu werden, ist die, sich nicht provozieren zu lassen. Zunächst atmet man tief durch. Damit gewinnt man Zeit und Abstand von den eigenen Emotionen. Eine gute kampflose Selbstverteidigungsmethode ist, den Angreifer *ins Leere laufen* zu lassen, ohne das eigene Verhalten zu erklären: Man kann ihn einfach ignorieren, man kann ihm freundlich zunicken, man kann ihn einen Augenblick neugierig beobachten, wie ein seltenes, exotisches Wesen, man lächelt leise vor sich hin, man schreibt sich wortlos eine dumme Bemerkung auf, die er von sich gibt, man lenkt die Aufmerksamkeit des Angreifers auf etwas anderes, ohne sich zu rechtfertigen, man kommentiert das Verhalten des Angreifers mit zwei Silben: „Ach was!“, „Aha“, „Sag’ bloß!“ So entwaffnet man den Gegner, und die Gefühle schaukeln sich nicht hoch.

Alle Rollenträger erhalten darüber hinaus Informationen über für die Beurteilung des Falles relevante Artikel des Grundgesetzes (GG), aber auch Zitate aus dem Koran und – zur Herstellung von Vergleichen und zur Anregung von Diskussionen – aus der Bibel:

¹⁰ Berckhan, B. (2001). *Die etwas intelligentere Art, sich gegen dumme Sprüche zu wehren: Selbstverteidigung mit Worten*. München: Kösel; Fey, G. (2003). *Gelassenheit siegt!* Regensburg: Walhalla.

Artikel 2 GG

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

Artikel 3 GG

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Artikel 4 GG

(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

(2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Artikel 6 GG

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.

Artikel 7 GG

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

Koran, Sure 24 (siehe auch Sure 33, Vers 59) ¹¹

(30) Sprich zu den gläubigen Männern, sie sollen ihre Blicke senken und ihre Scham bewahren. Das ist lauterer für sie. Gott hat Kenntnis von dem, was sie machen.

(31) Und sprich zu den gläubigen Frauen, sie sollen ihre Blicke senken und ihre Scham bewahren, ihren Schmuck (d. h. die Körperteile, an denen sie Schmuck tragen) nicht offen zeigen, mit Ausnahme dessen, was sonst sichtbar ist. Sie sollen ihren Schleier auf den Kleiderausschnitt schlagen und ihren Schmuck nicht offen zeigen, es sei denn ihren Ehegatten, ihren Vätern, den Vätern ihrer Ehegatten, ihren Söhnen, den Söhnen ihrer Ehegatten, ihren Brüdern, den Söhnen ihrer Brüder und den Söhnen ihrer Schwestern, ihren Frauen, denen, die ihre rechte Hand besitzt (den Bediensteten, d. Verf.), den männlichen Gefolgsleuten, die keinen Trieb mehr haben, den Kindern, die die Blöße der Frauen nicht beachten. Sie sollen ihre Füße nicht aneinanderschlagen, damit man gewahr wird, was für einen Schmuck sie verborgen tragen. Bekehrt euch allesamt zu Gott, ihr Gläubigen, auf daß es euch wohl ergehe.

Bibel, 2. Timotheusbrief, 2 ¹²

(8) So ist denn dies mein Wille: Allerorten sollen die Männer beten, und rein sollen die Hände sein, die sie zum Himmel erheben, ohne Zorn und Streit.

(9) Ebenso auch die Frauen: in anständiger Kleidung (sollen sie zum Gebet kommen); Keuschheit und Zucht soll ihr Schmuck sein, nicht kunstvoll geflochtenes Haar, Gold, Perlen und kostbare Kleider.

(10) (Sie sollen sich vielmehr so hervortun,) wie es Frauen ziemt, die sich zur Frömmigkeit bekennen: mit guten Werken.

¹¹ *Der Koran*. Übersetzung von Adel Theodor Khoury unter Mitwirkung von Muhammad Salim Abdullah. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus GmbH, 3. Auflage 2001, 267

¹² *Das Neue Testament*. Übersetzt und kommentiert von U. Wilckens. Hamburg: Furche-Verlag, 2. Auflage 1971, 744.

Der Moderator der Diskussion

1. Übertragen Sie auf ein Flip-Chart das folgende Kategorienschema:

<i>Position vor dem Diskurs</i>	<i>Entscheidung nach dem Diskurs</i>
Antrag wird gewährt:	
Antrag wird zurückgewiesen:	
Antragsgründe werden abgemildert:	
Antrag wird gegenstandslos:	

2. Fertigen Sie „Rollenschilder“ mit den Funktionen und Namen der Rollenträger an: Schulsprecherin Christine Albrecht, Juristin Dr. Kerstin Böttcher, Schulelternbeiratsvorsitzender Christoph Werner, Yildiz Polat, Sportlehrer Daniel Wolter, Direktor Dieter Horstmann, Moderator/in.

3. Stellen Sie Tische mit sieben Stühlen und den Rollenschildern bereit.

4. Besprechen Sie mit dem Lehrer den Zeitplan (Dauer der Diskussion).

5. Bitten Sie alle Teilnehmer, Platz zu nehmen. Vor Beginn der Diskussion bitten Sie den Direktor, diese zu eröffnen. Er soll Ihnen danach die Leitung der Diskussion übergeben.

6. Teilen Sie zunächst den Zeitplan mit. Danach gehen Sie wie folgt vor:

6.1 Bitten Sie die Rollenträger, sich vorzustellen und ihre Standpunkte mitzuteilen, *ohne die Gründe dafür zu nennen* (z.B. „Ich bin für die Befreiung von Yildiz“)! Tragen Sie die Positionen der Rollenträger in die 1. Spalte des Kategorienschemas auf dem Flip-Chart ein:

Antrag wird gewährt: Direktor, muslimische Schülerin
Antrag wird zurückgewiesen: Schulsprecherin, Elternbeiratsvorsitzender
Antragsgründe werden abgemildert: Sportlehrer
Antrag wird gegenstandslos: Juristin

6.2 Bitten Sie nun die Rollenträger, ihre Standpunkte zu *begründen* und sich mit den Argumenten der anderen Rollenträger auseinander zu setzen. Weisen Sie *unbedingt* darauf hin, dass es im Verlauf der Diskussion zu einer Änderung der Rollenstandpunkte kommen kann, wenn bessere Argumente die eigenen außer Kraft setzen!

7. Moderieren heißt, die Kraft der ganzen Gruppe zu nutzen und sie dabei zu begleiten, zielorientiert ein tragfähiges Ergebnis zu erarbeiten. Beachten Sie dabei die folgenden Punkte:

- Achten Sie darauf, dass die Diskussion beim Thema bleibt!
- Stoppen Sie Dauerredner!
- Beziehen Sie rechtzeitig das Plenum in die Diskussion ein, wenn es vorgesehen ist!

8. Führen Sie eine Entscheidung unter den Diskussionsteilnehmern herbei. Jeder Rollenträger verfügt über eine Stimme, alle Stimmen sind gleichberechtigt. Die Entscheidung sollte einstimmig getroffen und mit mehreren Argumenten begründet werden. Im Fall von Gegenstimmen sind die Begründungen dafür ebenfalls zu nennen (Minderheitenvotum). Bei einem Entscheidungspatt sollen die Rollenträger überlegen, ob es weitere Gründe gibt, die wenigstens eine Mehrheitsentscheidung ermöglichen. Notieren Sie die Begründungen!

9. Tragen Sie nun die Positionen jedes Rollenträgers in der 2. Spalte des Kategorienschemas ein (Direktor etc.). Diese Spalte spiegelt die Entscheidung nach dem Diskurs wider und damit das Abstimmungsergebnis.

10. Beenden Sie die Diskussion und danken Sie den Teilnehmern.

5 Erarbeitung der Statements

Jeder Rollenträger macht sich zunächst mit den Argumenten der eigenen Rolle und dem zusätzlichen Informationsmaterial vertraut, damit er seine Rolle in dem anschließenden gemeinsamen Gespräch überzeugend vertreten kann. Für das gemeinsame Gespräch entwirft er ein Statement in schriftlicher Form, das die folgenden Gliederungspunkte enthält:

- Vorstellen der zu vertretenden Person,
- Formulierung des Standpunktes dieser Person,
- Begründung des Standpunktes durch mehrere Argumente.

Der Moderator bereitet sich seinerseits auf seine Rolle vor. Während der Erarbeitungszeit gibt der Lehrer fachliche Hilfestellungen, beantwortet Fragen und verschafft sich einen Überblick über die zusammengestellten Argumente. Die Erarbeitungsphase mündet in eine Pause, damit eventuelle Differenzen in den Erarbeitungsgeschwindigkeiten ausgeglichen werden können.

6 Der Diskurs

In dieser zentralen Phase des Planspiels treffen die einzelnen Rollenträger in den „Schul“-Gruppen, denen sie zugeteilt wurden, bzw. auf dem Podium zusammen.

6.1 Vorstellung und Diskussion

Der Direktor eröffnet die Sitzung und übergibt die Leitung dem Moderator. Jeder Rollenträger stellt sich den anderen Gruppenteilnehmern vor und informiert sie über seinen Standpunkt, ohne zunächst die Gründe dafür zu nennen. In der anschließenden Diskussion begründen die Rollenträger ihre Standpunkte und setzen sich mit den Argumenten der anderen Rollenträger auseinander. Die Rollenträger werden zudem explizit darauf hingewiesen, dass der bevorstehende Diskussionsprozess zu einer Änderung der übernommenen Standpunkte führen kann, wenn bessere Argumente die in der Rolle zu vertretenden außer Kraft setzen.

6.2 Entscheidung

Jede Schulgruppe bzw. das Podium – der Moderator kann entscheiden, ob das Plenum einbezogen wird – hat nun eine Entscheidung im Fall Yildiz zu treffen. Jeder Rollenträger verfügt über eine Stimme, alle Stimmen sind gleichberechtigt. Die Entscheidung sollte einstimmig getroffen und mit mehreren Argumenten schriftlich begründet werden. Im Fall von Gegenstimmen sind die Begründungen dafür ebenfalls schriftlich festzuhalten (Minderheitenvotum). Bei einem Entscheidungspat sollen die Schüler überlegen, ob es (weitere) gute Gründe gibt, die wenigstens eine Mehrheitsentscheidung ermöglichen. Die folgende Tabelle demonstriert beispielhaft ein empirisch gewonnenes Abstimmungsergebnis:

Entscheidung nach der Rollenkonzeption	Entscheidung nach dem Diskurs
Antrag wird gewährt: Direktor, muslimische Schülerin	
Antrag wird zurückgewiesen: Schulsprecherin, Elternbeiratsvorsitzender	Elternbeiratsvorsitzender
Antragsgründe werden abgemildert: Sportlehrer	Direktor, Juristin, Sportlehrer, Schulsprecherin
Antrag wird gegenstandslos: Juristin	muslimische Schülerin

Die begründete Entscheidung wird vom „Direktor“ jeder „Schule“ bzw. des „Podiums“ in schriftlicher Form den „Eltern“ von Yildiz mitgeteilt und dem Lehrer ausgehändigt.

6.3 Vorstellung der Entscheidungen im Plenum

Diese Phase ist nur für den Fall der Schulgruppenbildung vorzusehen. Die „Direktoren“ der einzelnen „Schulen“ tragen ihre begründeten Entscheidungen im Plenum vor, damit alle Schüler über die Entscheidungsausgänge der einzelnen Schulen informiert werden.

7 Verarbeitung der Diskurse und Ergebnisse

Die Verarbeitung der Diskurse und Ergebnisse kann vom Lehrer flexibel gestaltet werden. Er kann die Unterphasen 7.2 (Reflexion) und 7.3 (Evaluation) *direkt* im Anschluss an die Bekanntgabe der begründeten Gruppenentscheidungen der einzelnen „Schulen“ bzw. der Entscheidung am Ende der Podiumsdiskussion von jedem Schüler vornehmen lassen, um die unmittelbaren möglichen Auswirkungen des Planspiels auf die *individuellen* Entscheidungen und die Beurteilungen des Planspiels feststellen zu können. Die Auswertung der Diskurse (7.1) wird dann der Reflexion und Evaluation nachgeordnet. Alternativ dazu kann der Lehrer zunächst die Diskurse auswerten und die Reflexions- und Evaluationsphase anschließen.

7.1 Auswertung der Diskurse

Für den Fall der *Schulgruppenbildung* kann sich die Diskussion an den unten genannten Leitfragen orientieren; Rollenträger und Moderatoren sind hier aufgefordert, ihre eigenen Diskurserfahrungen aktiv einzubringen.

Die videoaufgezeichnete *Podiumsdiskussion* sollte wie folgt verarbeitet werden. Die Aufzeichnung soll mit der Lerngruppe gemeinsam angesehen und vom Lehrer mit den Schülern zumindest in ihren Grundzügen ausgewertet werden. Zentrale Leitfragen für die Auswertung können sein:

- Wird im Diskurs deutlich, dass sich die Argumentationen, die den Rollenbeschreibungen zugrunde liegen, wesentlich in zwei Spannungsfeldern bewegen: zwischen Schulpflicht und Glaubensfreiheit einerseits sowie Assimilation, Integration und Segregation andererseits?
- Werden wichtige Argumente, die bei der Suche nach Konfliktlösungen weiterführen könnten, aufgegriffen und kritisch verarbeitet?
- Wird eine Lösung gefunden, die den Interessen aller Beteiligten gerecht wird, oder bleibt die Diskussion in der – vergeblichen? – Suche nach einem Kompromiss haften, der auf eine Teilnahme am koedukativen Sportunterricht unter gleichzeitiger Berücksichtigung der respektierten Glaubensüberzeugung ohne Diskriminierung gerichtet ist?

In Anhang 2 ist die Auswertung der Podiumsdiskussion dargestellt, die bei der internationalen Fachtagung videoaufgezeichnet wurde (Bender-Szymanski 2006 a). Sie kann dem Lehrer als Orientierungshilfe dienen.

7.2 Reflexion

Die Schüler sollen auf dem Hintergrund der vorgetragenen Argumente nochmals eine eigene persönliche Entscheidung treffen (siehe Punkt 2) und sie mit mehreren Argumenten schriftlich *begründen*. Der Lehrer erstellt eine *zweite* Tabelle wie unter Punkt 2 (siehe hierzu auch S. 17). Er trägt die absoluten und relativen Anzahlen der Schülerentscheidungen in der 3. und 4. Spalte der Tabelle den Entscheidungsausgängen entsprechend ein. Ein Vergleich mit den Angaben in der ersten Tabelle kann zeigen, ob sich die Entscheidungsrichtungen verändert haben und wenn ja, bei wie viel Schülern. Die Schüler nennen danach ihre Begründungen und ggfls. Bedingungen sowie zusätzlichen Initiativen für ihre Entscheidungen. Der Lehrer vergleicht diese mit den Angaben in der *ersten* Tabelle. Sollten sich *neue* Begründungen bzw. Bedingungen oder zusätzlichen Initiativen ergeben haben, trägt der Lehrer diese in die entsprechenden Spalten der *zweiten* Tabelle ein. Leitfragen für eine *vergleichende* Diskussion können sein: Wer ist bei der erstgetroffenen Entscheidung geblieben und warum? Wer hat seine per-

sönliche Entscheidung geändert und warum? Auf diese Weise lassen sich Effekte feststellen, die auf die Überzeugungskraft von Argumenten anderer Rollenträger und/oder die Eröffnung neuer Entscheidungsmöglichkeiten, die zuvor nicht als solche wahrgenommen wurden, zurückzuführen sein können.

7.3 Evaluation

In dieser Phase beurteilen die Schüler das Planspiel und die Durchführung. Eine geeignete Methode ist die „stille Diskussion“. Der Lehrer diktiert Satzanfänge, die von den Schülern schriftlich ergänzt werden wie: „Ich fühlte mich in meiner Rolle...“; „Ich hätte vielleicht ...“; „Ich habe gelernt, ...“; „Es war besonders schwierig für mich, ...“; „Es wäre besser gewesen, wenn ...“ etc..

Den Schülern dient diese Phase der Beurteilung des Planspiels im Hinblick auf den eigenen Erkenntnisgewinn, dem Lehrer zur Überprüfung und Weiterentwicklung des Planspiels. Die Antworten werden gemeinsam besprochen. Diese Methode bietet vielfältige Möglichkeiten der Vertiefung der gemachten Erfahrungen, die durch die folgenden Leitfragen erreicht werden kann – diese basieren auf empirischen Befunden der durchgeführten Lehr-Lernsequenz und lassen sich durch den Lehrer auch in Abhängigkeit von den Schülerantworten ergänzen:

- 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 (Rolle „gerecht“ vertreten)?
- Fordert die Auseinandersetzung mit unvertrauten Argumenten auch zu einer intensiveren Selbstreflexion heraus (Entdecken neuer Begründungen für die eigene Position; Entkräften eigener Argumente)?
- Wie wird der eigene Beitrag zur Diskussion bewertet (konstruktiv; gut argumentiert)?
- Wie wird der Diskussionsverlauf selbst bewertet (Aufgreifen und In-Beziehung-Setzung der unterschiedlichen Argumente; Fortschritt in der Diskussion)?
- Worin manifestiert sich ein Lerngewinn (Erkennen der Komplexität von Argumenten)?

Auf diese Weise kann mit den Schülern erarbeitet werden, dass bereits bei der Rollenverarbeitung und -übernahme kognitive und affektive Prozesse ablaufen, die Auswirkungen auf das verbale Handeln im Diskussionsverlauf haben, ebenso wie dieses im aktuellen Diskurs wiederum von vielerlei Faktoren bedingt wird. Die Auswertung der Evaluation bei der internationalen Fachtagung (Bender-Szymanski 2006 a) findet sich in Anhang 3 und soll eine Orientierungshilfe darstellen.

Phase 2: Theoriegeleitete Vertiefung

Diese Phase besteht aus zwei Unterphasen, die mit den Schülern erarbeitet werden: die eine Unterphase hat die Systematisierung und theoriegeleitete Vertiefung verschiedener Entscheidungsausgänge und -konsequenzen aus interkultureller und juristischer Perspektive zum Ziel, die andere die Erarbeitung von Rechtswegen und Rechtsmitteln, die der muslimischen Schülerin für den Fall der Ablehnung ihres Anliegens durch die Schule offen stehen.

1 Theoriegeleitete Hintergrundinformationen

Der Konflikt bewegt sich aus *juristischer* Perspektive im Spannungsfeld zwischen zwei prinzipiell gleichgeordneten verfassungsrechtlich geschützten Grundrechten: dem Recht auf Glaubens- und Religionsausübungsfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 und 2 Grundgesetz (GG) und dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule nach Art. 7 Abs.1 GG, auf dem die Schulpflicht und damit die Pflicht zur Teilnahme am Sportunterricht beruht.

Der Konflikt ist aus der *interkulturellen* Perspektive im Spannungsfeld zwischen Integration, Assimilation und Segregation von Familien mit Migrationshintergrund verankert (vgl. Nauck 2000). Assimilation ist gegeben, wenn sich Minoritäten an Normen und Regeln der Residenzgesellschaft anpassen. Segregation liegt vor, wenn Minoritäten ihre kulturgebundenen Orientierungen beibehalten und weiterentwickeln, ohne dass es zu einer nennenswerten Interaktion mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft kommt, während Integration wechselseitige Interaktionen und die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung kulturgebundener Orientierungen einschließt. Es ist jedoch immer eine Frage der jeweiligen spezifischen Konstellation der Sachverhalte, wie die Abwägung zwischen Integration, Assimilation oder Segregation ausfällt.

Grundsätzlich repräsentieren im Fall Yildiz die folgenden Modelle die diversen Entscheidungsausgänge:

Entscheidung	Konsequenz	interkulturelles Modell	juristisches Modell
Antrag wird gewährt	Befreiung vom Sportunterricht. Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip (Direktor, muslimische Schülerin)	Segregation	Religionsfreiheit <i>vor</i> Bildungs- und Erziehungsauftrag
Antrag wird zurückgewiesen	Teilnahmepflicht ohne Änderung der Bedingungen. Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip (Schulsprecherin, Elternbeiratsvorsitzender)	Assimilation	Bildungs- und Erziehungsauftrag <i>vor</i> Religionsfreiheit
Antragsgründe werden abgemildert	Teilnahmepflicht unter geänderten Bedingungen: Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip, aber Rücksicht auf Bekleidungs Vorschriften (Sportlehrer)	Integration: Kompromiss	Bildungs- und Erziehungsauftrag <i>vor</i> Religionsfreiheit
Antrag wird gegenstandslos	Aufgabe des Koedukationsprinzips (Juristin)	Integration: Schonender Interessenausgleich	Bildungs- und Erziehungsauftrag <i>und</i> Religionsfreiheit

Diese modellorientierte Darstellung kann mit den Ergebnissen der Planspiel-Entscheidungen verglichen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

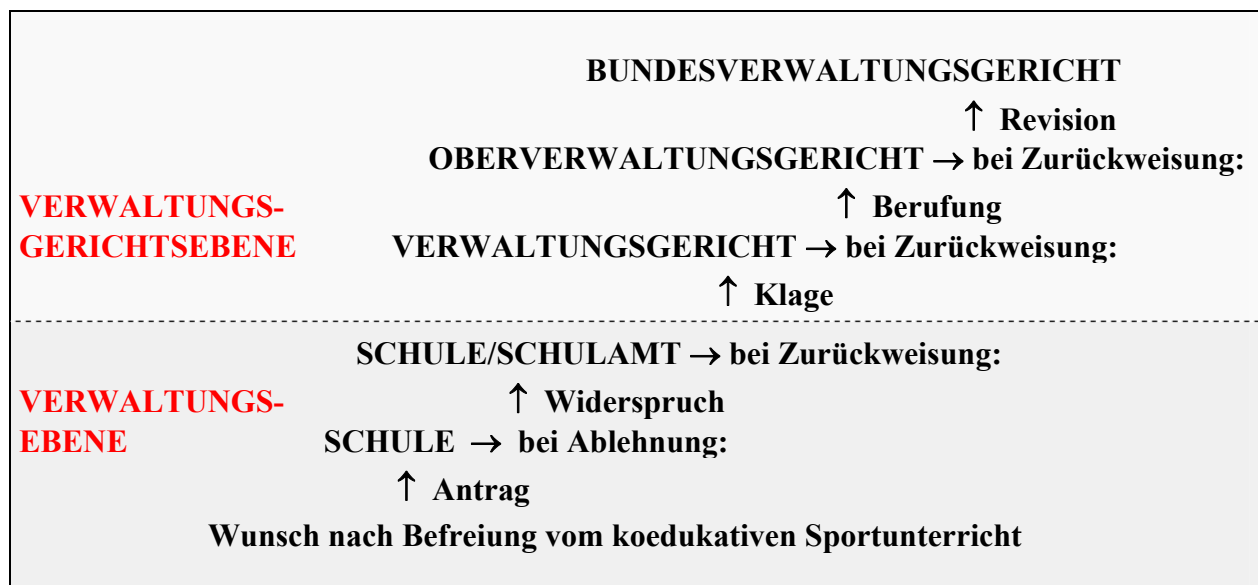
2 Informationen über Rechtswege und Rechtsmittel

Den Schülern wird ein Schreiben des Direktors der Schule vorgelegt, die Yildiz besucht, in dem dieser dem Vater von Yildiz mitteilt, dass seinem Antrag nicht stattgegeben wird:

B., den 25.10.2008
<p>Sehr geehrter Herr Polat,</p> <p>wir müssen Ihnen leider mitteilen, dass wir Ihre Tochter aus gesundheitlichen und sozialen Gründen nicht vom Sportunterricht befreien werden, der an unserer Schule nur in koedukativer Form durchgeführt wird. Wir schlagen aber als Kompromiss vor, dass Yildiz eine weit geschnittene Kleidung tragen und ihr Kopftuch mit Klammern befestigen kann. Zudem kann der Sportlehrer sie von bestimmten Übungen befreien, wenn sie dies aus religiösen Gründen wünscht.</p> <p>Mit vorzüglicher Hochachtung</p> <p>Dieter Horstmann Direktor</p>

Auch wenn keine „Schule“ bzw. das Podium zuvor die Befreiung von Yildiz abgelehnt haben sollte, eignet sich dieses Schreiben als Überleitung zum realen Fall der zwölfjährigen muslimischen Schülerin, der die Schule eine Befreiung verweigert hat.

Die Schüler sollen zunächst selbst überlegen, ob Yildiz nun am koedukativen Sportunterricht teilnehmen muss, oder ob ihr noch weitere Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um doch noch eine Befreiung zu erwirken. Anhand des folgenden Schaubildes können sodann die einzelnen Verfahrenswege einschließlich der Rechtswege und Rechtsmittel mit den Schülern erarbeitet werden, welche der muslimischen Schülerin für den Fall der Verweigerung ihres Anliegens durch die Schule prinzipiell offen stehen, und die sie im realen Fall auch tatsächlich genutzt hat:



Phase 3: Der reale Fall

Die muslimische Schülerin hat im realen Fall alle Instanzen bis zum Bundesverwaltungsgericht durchlaufen. Im Folgenden werden die wesentlichen Argumente der einzelnen Instanzen, auf die das Bundesverwaltungsgericht argumentativ Bezug genommen hat, dargestellt; die Grundlage für die Darstellung bildet das Grundsatzurteil des Bundesverwaltungsgerichts. Die Argumente können vom Lehrer vorgetragen werden, es empfiehlt sich jedoch, Schüler mit dieser Aufgabe zu betrauen und sie diese nach einer angemessenen Bearbeitungsphase vor der Klasse vortragen zu lassen. Während der Darlegung der Argumente sollen alle Schüler immer die einzelnen Instanzen des Schaubildes im Auge behalten.

(1) Der bei der *Schule/Schulbehörde* eingelegte Widerspruch wird zurückgewiesen. Begründung: es sei der Schülerin zumutbar, in weit geschnittener Kleidung am koedukativen Sportunterricht teilzunehmen (Ausnahme: Schwimmunterricht).

(2) Die Schülerin erhebt Klage vor dem *Verwaltungsgericht* unter Berufung auf Art. 4 GG und das an öffentlichen Schulen geltende Toleranzgebot. Das Verwaltungsgericht weist unter Bestätigung der Argumentation der Schule/Schulbehörde die Klage ab.

(3) Die Klägerin legt Berufung beim *Oberverwaltungsgericht* ein. Begründungen: Es gäbe keine Bekleidungsmöglichkeit, die ihr genügend Bewegungsfreiheit lasse und ihre Körperkonturen nicht abzeichne; eine weite Kleidung und ein mit Klammern befestigtes Kopftuch diskriminierten sie gegenüber den Mitschülern; bei Hilfestellungen und Ballspielen seien Berührungen durch Dritte unvermeidbar. Das Oberverwaltungsgericht weist die Berufung zu-

rück (Ausnahme: Schwimmunterricht). Begründung: der Sportunterricht bilde wegen seiner positiven Auswirkungen auf die Gesundheit der Schüler, die Entwicklung ihrer sportlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten und die Einübung sozialen Verhaltens einen wichtigen Bestandteil des staatlichen Bildungsauftrages. Eine weite Bekleidung mit befestigtem Kopftuch wird empfohlen, eine dadurch mögliche Außenseiterrolle sei als Folge der konsequenten Religionsausübung hinnehmbar. Körperliche Berührungen durch Dritte seien auch außerhalb des Sportunterrichts nicht zu vermeiden. Von einzelnen Übungselementen könne sie wegen Verletzungsgefahr befreit werden. Ein Wechsel auf eine Schule mit nach Geschlechtern getrenntem Sportunterricht oder ein Ortswechsel seien ebenfalls noch zumutbar.

(4) Die Klägerin legt Revision beim *Bundesverwaltungsgericht* ein. Ergänzende Begründung: bei Teilnahmezwang am koedukativen Sportunterricht wäre sie letztlich zur Beendigung ihrer schulischen Ausbildung gezwungen, um ihre Gewissenskonflikte zu vermeiden. Das aber könne nicht die Konsequenz des staatlichen Bildungsauftrags sein. Der Revision wird stattgegeben. Das Gericht führt aus:

- Der Schutz der aus dem Koran gewonnenen Überzeugung hängt nicht davon ab, ob sie im islamischen Raum allgemein oder nur von Strenggläubigen geteilt wird.
- Zur geschützten Religionsausübung gehört auch die Beachtung religiös begründeter Bekleidungs Vorschriften.
- Die Ernsthaftigkeit des Gewissenskonflikts der Klägerin wurde ausreichend nachgewiesen¹: Sie beachte im täglichen Leben konsequent die Bekleidungs Vorschriften.
- Der Klägerin ist grundsätzlich nicht zumutbar, zwecks Vermeidung ihres Glaubenskonfliktes auf eine andere Schule ihres Wohnortes auszuweichen, an der nach Geschlechtern getrennter Sportunterricht erteilt wird, oder gar den Wohnort zu wechseln.
- Ein Ausweichen vor Situationen, in denen die Klägerin mit ihrer Glaubensüberzeugung in Konflikt gerät, ist im täglichen Leben, aber nicht im koedukativen Sportunterricht möglich.
- Eine weitgeschnittene Kleidung schützt die Klägerin nicht hinreichend vor dem Konflikt mit ihren Glaubensüberzeugungen.
- Eine weite Kleidung und die Befreiung von Übungen im koedukativen Sportunterricht wirken sich für die Klägerin leistungsmindernd und erheblich nachteilig auf die Benotung aus.
- Die mit dem Zwang zur individuellen Darlegung ihres Glaubenskonfliktes zu erbitte Befreiung von bestimmten Übungen drängt die Klägerin in eine Außenseiterrolle.
- Ein koedukativer Sportunterricht wird nicht voraussetzungslos für pädagogisch wertvoll oder gar unverzichtbar gehalten („Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport“, Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 1985, Nr. 80.1: koedukativer Unterricht ist möglich, wenn er pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar ist. In diesem Rahmen sind die kulturelle Identität und die unterschiedliche Sozialisation von Kindern ausländischer Herkunft nachdrücklich zu beachten.). Durch einen nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht wird die Erfüllung des Erziehungsauftrags weder insgesamt noch in Bezug auf die Erteilung von Sportunterricht ernsthaft gefährdet.

¹ Konkrete, substantiierte und objektiv nachvollziehbare Darlegung eines Gewissenskonflikts als Konsequenz aus dem Zwang, der eigenen Glaubensüberzeugung zuwider zu handeln.

- Ausweitungen solcher Anträge auf andere Unterrichtsfächer und sonstige Schulveranstaltungen sind nicht zu befürchten, da die Befreiung eines Schülers von Teilen des Unterrichts aus Glaubensgründen nur in besonders gelagerten Ausnahmefällen in Betracht kommt.
- Ein koedukativer Sportunterricht ist der Emanzipation von Schülerinnen im Alter der Klägerin nicht förderlicher als ein nach Geschlechtern getrennter Unterricht.
- Die Befreiung der Klägerin allein vom koedukativen Sportunterricht stellt nicht die Integration ausländischer Schülerinnen in Frage, da sie am gesamten sonstigen Unterricht teilnehmen.

Das Bundesverwaltungsgericht kommt zum Ergebnis, dass die staatliche Schulverwaltung unter Abwägung des Bildungs- und Erziehungsauftrags und der Glaubens- und Gewissensfreiheit verpflichtet ist, alle ihr zu Gebote stehenden, zumutbaren organisatorischen Möglichkeiten auszuschöpfen, für Mädchen ab dem Alter der zwölfjährigen Klägerin einen nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht einzurichten und anzubieten, um einen schonenden Ausgleich beider Rechtspositionen herbeizuführen; dann aber, und nur dann, wenn die staatliche Schulverwaltung dieser Verpflichtung nicht nachkommt oder nicht nachkommen kann, ist der Konflikt so zu lösen, dass ein Anspruch auf Befreiung vom koedukativ erteilten Sportunterricht besteht. Letzteres sei bei der Klägerin der Fall.

Abschließende Reflexion und Evaluation

Zum Abschluss der Lehr-Lernsequenz soll den Schülern zunächst die Gelegenheit gegeben werden, ihre eigene persönliche Entscheidung im Spiegel der Rechtsauslegung kritisch zu prüfen. Sie sollen nochmals die Frage schriftlich beantworten:

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

Der Lehrer erstellt eine *dritte* Tabelle wie unter Punkt 2. Alternativ zu den drei Tabellen kann eine einzige Tabelle für die drei Erhebungszeitpunkte erstellt werden:

Entscheidung	Konsequenz	Anzahl/%			Gründe			Bedingungen		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Antrag wird gewährt	Befreiung vom Sportunterricht. Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip.									
Antrag wird zurückgewiesen	Teilnahmepflicht ohne Änderung der Bedingungen. Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip.									
Antragsgründe werden abgemildert	Teilnahmepflicht unter geänderten Bedingungen: Koedukation bleibt Unterrichtsprinzip, aber Rücksicht auf Bekleidungs Vorschriften.									
Antrag wird gegenstandslos	Aufgabe des Koedukationsprinzips.									

Der Lehrer trägt die absoluten und relativen Anzahlen der Schülerentscheidungen in der Tabelle ein. Ein Vergleich mit den Angaben in der ersten beiden Tabellen kann zeigen, ob und in welcher Weise sich die Entscheidungsrichtungen verändert haben und wenn ja, bei wie viel Schülern. Die Schüler nennen danach ihre Begründungen und ggfls. Bedingungen und zusätzlichen Initiativen für ihre Entscheidungen. Der Lehrer vergleicht diese mit den Angaben in den *ersten beiden* Tabellen. Sollten sich *neue* Begründungen bzw. Bedingungen oder zusätzliche Initiativen ergeben haben, trägt der Lehrer diese in die entsprechenden Spalten der *dritten* Tabelle ein.

Leitfragen für eine *vergleichende* Diskussion können sein:

- Wer ist bei der erstgetroffenen Entscheidung geblieben und warum?
- Wer hat seine persönliche Entscheidung geändert und warum?

Des Weiteren sollen die Schüler die gesamte Lehr-Lernsequenz nach der Methode der „stillen Diskussion“ evaluieren. Der Lehrer diktiert Satzanfänge, die von den Schülern schriftlich ergänzt werden wie: „Ich habe gelernt, ...“; „Es war besonders schwierig für mich, ...“; „Es wäre besser gewesen, wenn ...“. Die Antworten werden gemeinsam besprochen.

Um die Vergleichbarkeit der Schülereinschätzungen auch zu evtl. nicht angesprochenen Aspekten zu erhöhen, kann zusätzlich der folgende Fragebogen (S. 19) eingesetzt und vom Lehrer ausgewertet werden. Die Ergebnisse kann er dann der Klasse vorstellen und als Diskussionsgrundlage verwenden.

Den Schülern dient die Beurteilung Lehr-Lernsequenz zur Reflexion des eigenen Erkenntnisgewinns, dem Lehrer zu deren Überprüfung und Weiterentwicklung.

Eine Optimierung der Lernerfolge kann bei vorhandener Motivation der Schüler und einem ausreichenden Zeitbudget erzielt werden, wenn die Schüler ihre jeweiligen individuellen *persönlichen* Entscheidungen und Begründungen im Verlauf der Lehr-Lernsequenz (siehe Punkte 2, 7.2 sowie die abschließende Reflexion) mit dem interkulturellen und juristischen Modell (Phase 2 Punkt 1) vergleichen und prüfen, welche Modellvarianten sie in den einzelnen Stadien aus welchen Gründen bei ihren jeweiligen Entscheidungen bevorzugt haben, und ob sich diese – möglicherweise als Ergebnis ihres Lernprozesses – verändert haben. Diese Aufgabe kann auch besonders gut als Hausarbeit vergeben werden.

Abschließend kann der als Hinführung zum Thema und gleichzeitig als Leitkonzept für die gesamte Lehr-Lernsequenz formulierte Gedanke (nochmals) thematisiert werden:

Demokratie lebt von der wechselseitigen Achtung und Anerkennung der Personen, der Unterschiedlichkeit der Überzeugungen und dem Diskurs um vertretbare Interessenkoordinationen. Diskurse geben uns die Möglichkeit, uns von der Ernsthaftigkeit zu überzeugen, mit welcher andere Personen Meinungen vertreten, die wir nicht teilen. Diskurse korrigieren, weil sie die eigene Urteilssicherheit stören und irritieren (Reichenbach 2000, 801). Diskurse fordern zu einer Reflexion und Neubestimmung des eigenen Selbstverständnisses heraus, denn Bestehendes hat keinen Anspruch darauf, ohne sorgfältige Überprüfung für alle Zeiten konserviert zu werden. Es muss sich vielmehr ständig neu bewähren und Änderungen in den Lebensverhältnissen Rechnung tragen (Rohe 2001, 130).

Bewertung der Lehr-Lernsequenz	trifft völlig zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Zum Konzept				
Die Lehr-Lernsequenz war klar strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die theoretischen Hintergrundinformationen waren hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Verhältnis zwischen theoretischen Anteilen und praktischer Anwendung war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Wechsel der Perspektiven in den unterschiedlichen Phasen der Lehr-Lernsequenz hat den Erkenntnisgewinn gesteigert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zum Anforderungsniveau				
Das Anspruchsniveau war zu hoch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Methode				
Die Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Modell ist auch für Alltagssituationen hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es wurde genügend Informationsmaterial bereitgestellt, um die jeweiligen Aufgaben angemessen bearbeiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zur Lehrerin/zum Lehrer: Sie/er ...				
ist sorgfältig auf Verständnisfragen und Anmerkungen eingegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat die Inhalte verständlich präsentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat sich vergewissert, ob die Inhalte verstanden wurden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hat auch schwierige Sachverhalte gut erklärt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang

1 Empirische Ergebnisse zu den persönlichen Entscheidungen

Antrag wird gewährt: Befreiung vom koedukativen Sportunterricht (N= 13; 45 %)

Begründungen:

- Religiöse Überzeugung hat Vorrang vor koedukativem Sportunterricht (6)
- Respekt vor religiös-kulturellen Werten (der Familie) (4)
- Respekt vor Yildiz' Courage, sich vor der Klasse zu positionieren (Kleidung) (1)
- Befürwortung von Heterogenität (1)
- Teilnahmezwang forciert destruktive familiäre Konflikte (1)
- Grundsätzliche Problematik des koedukativen Sportunterrichts (1)

Bedingungen:

- (Bemühen um) Ersatzunterricht in monoedukativen Gruppen (AG's)/Vereinen mit Leistungsanerkennung durch die Schule bzw. sporttheoretischer Ersatzunterricht (6)
- eigenständige und glaubhafte religiöse Überzeugung/Entscheidung (5)
- nach Geschlechtern getrennter Sportunterricht ist schwierig/nicht möglich (5)
- Befreiung ist rechtlich abgesichert (1)
- Teilnahme am Unterricht mit Helfertätigkeiten zur Aufrechterhaltung der Klassenbindung (1)

Zusätzliche/begleitende Initiativen:

Nutzung des Anlasses zur Initiierung von Diskursen mit Yildiz/ihrer Familie

- zum besseren Verstehen der (übereinstimmenden?) Gründe (z.B. Religion-Sitte), aber auch der eigenen (Schul)Situation (religiös-kulturbezogene Fremd-Selbstreflexion) (5)
- zur Abklärung von Kompromisslösungen (z.B. Teilnahme mit schützender Kleidung, unter familiärer Aufsicht) (4)
- über die Zielsetzung des Sportunterrichts und die Folgen der Befreiung (fachbezogene Gründe, Außenseiterposition) (2)
- über die Konsequenzen der Dynamik, die durch die Begegnung unterschiedlicher Normen und Regeln bei allen Beteiligten ausgelöst wird (1)

Nutzung des Anlasses zur Initiierung von Diskursen in der Schule

- im Klassenunterricht auch zur Ermittlung der Entscheidungen der Mitschüler (3)
- zwischen Schülern und Lehrern unter Thematisierung und Analyse von Machtbeziehungen (Mehrheiten-Minderheiten), gesetzlichen Grundlagen, Stimmungen in der Gesellschaft etc. (1)
- in einer nachfolgenden Konferenz zur Klärung der Frage nach angemessenen Sportangeboten für befreite Schülerinnen (1)
- zur Klärung der Frage, ob es andere Schülerinnen mit vergleichbaren Problemen gibt (1)
- zur prinzipiellen Problematisierung des koedukativen Sportunterrichts (1)
- zur Abklärung der Konsequenzen der Entscheidung für andere Fälle (Präzedenzfall) (1)

Nutzung des Anlasses zum Diskurs mit allen Betroffenen/Beteiligten über Toleranz als kommunikativer Prozess (1)

Nutzung des Anlasses, durch interkulturellen Austausch auf vielen Ebenen Vielfalt zu erleben, eigenes Handeln zu überdenken und zu verändern (1)

Positive Unterstützung der Identitätsentwicklung von Yildiz (1)

Vorschlag an den Vater (Journalist), einen Artikel über die schulische Situation von deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund zu schreiben (1)

Antrag wird abgelehnt. Teilnahmepflicht ohne Änderung der Bedingungen (N= 4; 14 %)

Begründungen:

- Integration (Anerkennung, Zugehörigkeit) der muslimischen Schülerin bleibt erhalten (2)
- Vermeidung negativer Auswirkungen (Unsicherheit, Missverständnisse, Vorurteile) auf Welt-sicht, Persönlichkeits- und Identitätsbildung von Yildiz durch „Andersheit“ (1)
- Bereitstellung wichtiger persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten für Yildiz (1)
- Positive Auswirkungen eines gemeinsamen Unterrichts auch für Nicht-Muslime (1)

Zusätzliche/begleitende Initiativen:

- Intensive Überzeugungsgespräche mit Yildiz/den Eltern zwecks Entscheidungsänderung (2)
- Bereitstellung von Informationsmaterial für die Eltern über die Bedeutung des Sports (1)
- Unterstützung der Schülerin durch Schüler/Freunde (1)

Antrag wird abgelehnt, aber Änderung der Bedingungen (N= 5; 17 %) ¹⁴

durch Rücksichtnahme auf Bekleidungs Vorschriften (weite, den Körper verhüllende Kleidung, Kopftuch), durch Verhinderung des Körperkontakts mit Jungen (z.B. Übungsauswahl)
Ausnahme: Befreiung vom Schwimmunterricht, aber Teilnahme an parallelem Sportunterricht

Begründungen:

- Schulpflicht einschließlich Sport für alle Schüler sowie Benotung der Fähigkeiten (3)
- Schule als öffentliche Institution hat Vorrang vor Durchsetzung von Persönlichkeitsrechten Einzelner (1)
- keine Anerkennung des islamischen Glaubens als Befreiungsgrund (christliche Ausrichtung) (1)
- keine Verhinderung der Ausübung des islamischen Glaubens durch den Sportunterricht (1)
- Befreiung wäre Präzedenzfall, der das Recht auf Befreiung der Mädchen von anderen Fächern (z.B. Mathematik) wegen Beeinträchtigung ihres Lernerfolgs durch Jungen zur Folge hätte (1)
- Kontakt/Kommunikation mit Jungen ist in der Schule auch sonst unvermeidbar – „Es wäre wohl eher eine reine Mädchenschule angesagt ...“ (1)
- physische, psychische und psycho-soziale Vorteile des Sportunterrichts als Sozialisationsinstanz für lebenslanges Sporttreiben (1)
- Verhinderung einer Außenseiterposition der Schülerin (1)

Zusätzliche/begleitende Initiativen:

- Gespräch mit Yildiz/ihren Eltern über deren Gründe (2)
- Gespräch mit Kollegen über ähnliche Konflikte und deren Lösungen (1)

Antrag wird gegenstandslos. Aufgabe des Koedukationsprinzips (N= 2; 7 %)

Begründungen:

- Respekt gegenüber anderen religiös-kulturellen Überzeugungen (1)
- einzige Möglichkeit zur aktiven Teilnahme von Yildiz am Sportunterricht der Klasse (1)
- Ansporn für andere Mädchen (mehr Mut, aktivere Teilnahme) (1)

Zusätzliche/begleitende Initiativen:

- gemeinsame Entwicklung und Erprobung genderadäquaterer Formen des Sportunterrichts (1)
- grundsätzliche Fachdiskussion zum koedukativen Sportunterricht (1)

¹⁴ In einem Fall wird ausdrücklich mit mehreren Gründen gegen eine Befreiung votiert, aber auch eine theoretische Ersatzleistung bzw. Teilnahme an Sportgruppen für Musliminnen mit Leistungsanerkennung durch die Schule erwogen.

Keine deutliche persönliche Entscheidung getroffen haben 5 Teilnehmer (17 %). Ihre Überlegungen, die zum Ziel haben, eine Entscheidungsfindung herbeizuführen bzw. zu erleichtern („Auf den Weg kommt es an.“), waren die folgenden:

Wege zur Entscheidungsfindung

- Verständnissuchende Gespräche mit Yildiz und – getrennt – ihrem Vater/den Eltern über die Entscheidungsgründe (nur Ablehnung von koedukativem oder generelle Ablehnung von Sport? Übereinstimmung der Entscheidung von Eltern und Schülerin?) und die Konsequenzen einer Befreiung für Yildiz (fühlt sie sich mit der Entscheidung wohl?) (4)
- Abklärung von Bedingungen, die eine Teilnahme ermöglichen, aus Sicht von Yildiz und aus Elternsicht (1)
- Gespräche mit anderen Muslimen über die vom Vater angeführten Gründe (1)
- Initiierung von Diskursen zwischen Muslimen mit unterschiedlichen Beurteilungen der Situation, evtl. unter Einbeziehung von Yildiz, zur Aufdeckung erwarteter inner-islamischer Widersprüche (1)
- Thematisierung des Konflikts im interkulturellen Unterricht der Schulklasse (1)
- Thematisierung des koedukativen Sportunterrichts in der Klasse (gibt es weitere Mädchen, die lieber getrenntgeschlechtlichen Unterricht hätten?) und generell (pro-contra) (1)
- Vorschlag an den Vater, einen Artikel über den Fall zu schreiben und seine Tochter zu interviewen (1)

Die Befunde zeigen, dass die Teilnehmer (N=29) mehrheitlich für die *Gewährung des Antrags auf Befreiung* votieren (45 %), und dies überwiegend mit Gründen, die der religiösen Überzeugung bzw. dem Respekt vor religiös-kulturellen Werten im konkreten Fall Vorrang vor dem koedukativen Sportunterricht zukommen lassen. Als Bedingungen werden hauptsächlich eine eigenständige und glaubhafte religiöse Überzeugung der Schülerin genannt sowie die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit, einen nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht einzurichten. Diese Argumentation entspricht wesentlichen Kernaussagen des Grundsatzurteils des Bundesverwaltungsgerichts im realen Fall (Phase 3 der Lehr-Lernsequenz). Eine interessante, über das Urteil hinausgehende Bedingung ist das Bemühen um einen Ersatzunterricht für die Schülerin mit Leistungsanerkennung, der auch außerhalb der Schule stattfinden kann – Schule wird damit aktiver Teil eines Netzwerkes auf kommunaler Ebene. Des Weiteren werden durch den konkreten Anlass ausgelöste zusätzliche Initiativen auch von Personen vorgeschlagen, die nicht für eine Befreiung votieren oder die sich noch nicht entschieden haben. Diese Initiativen beschränken sich nicht auf sportfachbezogene Aspekte einschließlich der grundsätzlichen Problematisierung eines koedukativen Sportunterrichts. Sie streben die Förderung und Vertiefung des interreligiös-interkulturellen Diskurses zum besseren Verstehen der und Verständnis von religions- und kulturfremden Überzeugungen an und schließen die Nutzung des interkulturellen Austauschs zum Überdenken und Verändern eigenen Handelns ein, und dies nicht nur auf der individuellen Ebene: In diese Prozesse werden Lehrer als Kollegium und Schüler als Teilhabende einbezogen, und der Fall wird auch zum Anlass für eine gesellschaftskritische Analyse des Zusammenlebens von Mehrheiten und Minderheiten im Unterricht genommen. Auch die Öffentlichkeit wird insofern Teil dieses Prozesses, als vorgeschlagen wird, dem Vater als Journalist zu empfehlen, einen Artikel über den Fall einschließlich eines Interviews mit Yildiz bzw. über die schulische Situation von deutschen und Kindern mit Migrationshintergrund zu verfassen.

Die Personen, die *für eine Änderung der Bedingungen* zur Gewährleistung der weiteren Teilnahme der Schülerin am koedukativen Sportunterricht votierten, begründen dies mit einer Reihe von Argumenten, die auch im realen Fall auf dem Weg durch die entsprechenden Instanzen (Phase 3) vertreten und vom Bundesverwaltungsgericht aufgegriffen wurden: der Glaubensüberzeugung der Schülerin als nicht hinreichender Befreiungsgrund vom koedukati-

ven Sportunterricht, der möglichen Ausweitungen solcher Anträge auf andere Unterrichtsfächer, der Befürchtung der Desintegration der Schülerin durch eine Befreiung, der Rücksichtnahme auf Bekleidungs Vorschriften, der Vermeidung des Körperkontakts mit Jungen, dem möglichen Wechsel auf eine andere Schule.

Die Argumente jener Personen, die sich für eine *Teilnahmepflicht ohne Änderung der Bedingungen* entschieden haben, nicht ohne gleichzeitig intensive Überzeugungs- und begleitende Unterstützungsarbeit mit Yildiz und der Familie zu leisten, gründen auf einem Konzept gemeinsamer Erfahrungen aller Schüler mit positiven Auswirkungen auf deren Entwicklung und negativen Konsequenzen für Yildiz durch die Herstellung und Hervorhebung von „Andersheit“ im Falle ihrer Befreiung.

Lediglich zwei Teilnehmer plädieren für die *Aufgabe des Koedukationsprinzips* im konkreten Fall. Die Begründungen und zusätzlichen Initiativen spiegeln sich auch in den im Grundsatzurteil des Bundesverwaltungsgerichts angeführten Argumenten zur pädagogischen Werthaftigkeit oder gar Unverzichtbarkeit eines koedukativen Sportunterrichts wider (siehe Phase 3).

Zusammenfassend wird mit diesen Befunden eine Erwartung bestätigt, die mit der Konzeption der Lehr-Lernsequenz verknüpft wurde: Der Fall dient nicht nur als Motor für grundsätzliche, die Grundrechte des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und der Glaubens- und Gewissensfreiheit abwägende sowie spezielle schulfachbezogene Reflexionen und Diskurse, sondern für darüber hinausgehende fremd- und selbstreflexive Auseinandersetzungsprozesse mit religiös-weltanschaulichen Themen und Personen unterschiedlicher religiös-kultureller Kontexte.

2 Empirische Ergebnisse zur Podiumsdiskussion

2.1 Der Diskussionsverlauf

Der Diskussionsverlauf lässt sich in mehrere Unterphasen gliedern.

Phase 1: Jeder Rollenträger stellt sich zunächst den anderen Diskussionsteilnehmern vor und informiert sie über seinen Standpunkt. Mehrheitlich werden dabei die wesentlichen Begründungen für diesen Standpunkt bereits genannt. Nach Abschluss dieser Phase wird deutlich, dass mit jeweils unterschiedlichen – rollenkonformen – Begründungen zwei Rollenträger eine Befreiung vom koedukativen Sportunterricht, zwei weitere eine bedingungslose Teilnahme sowie ein Rollenträger eine Teilnahme unter weitgehender Rücksichtnahme auf die religiösen Bedürfnisse der muslimischen Schülerin befürworten. Ein weiterer Rollenträger verweist auf die Schulpflicht und die Verantwortung der Schule für die Gestaltung des Sportunterrichts, faltet die Argumente für einen monoedukativen Sportunterricht im Einzelnen jedoch erst im Verlauf der Diskussion aus. Deutlich wird, dass sich die Argumentationen, die den Entscheidungen zugrunde liegen, wesentlich in zwei Spannungsfeldern bewegen: zwischen Schulpflicht und Glaubens- und Gewissensfreiheit einerseits sowie Assimilation, Integration und Segregation andererseits.

Phase 2: Der Diskurs wird durch die These eines Rollenträgers eröffnet, der für die (vorläufige) Befreiung votiert: er sehe keine Möglichkeit, die muslimische Schülerin in den koedukativen Sportunterricht zu integrieren, ohne gleichzeitig ihre „moralischen Werte“ zu verletzen. Die Diskussionsrichtung bestimmen wesentlich zwei Impulse und darauf folgende Reaktionen:

Ein Impuls betrifft die Frage, ob dem Antrag der Schülerin nicht eine *politische* Motivation zugrunde liege, die der Anwendung der grundrechtlich geschützten Religionsfreiheit die Basis entzöge. Dieser Impuls wird nicht aufgegriffen.

Der zweite Impuls eröffnet einen bislang nicht konkretisierten Lösungsweg: Der Konfliktauslöser sei der *koedukative* Sportunterricht. Da dieser jedoch pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar sein müsse, wären *vor* einer Befreiung die Möglichkeiten zum Angebot eines getrenntgeschlechtlichen Sportunterrichts zu prüfen. Von dieser Prüfung wird allerdings unter Hervorhebung auch der „persönlichen“ Bevorzugung von Koedukation im Sportunterricht kein Gebrauch gemacht.

Phase 3: Auch Rollenträger, deren Positionen und Argumente dies in der Rollenkonzeption nicht implizierten, sind nun um die Entkräftung der These in Phase 2 bemüht: eine für alle Beteiligten tragfähige *Kompromisslösung* zu finden, die auf eine Teilnahme am koedukativen Sportunterricht unter gleichzeitiger Berücksichtigung der respektierten Glaubensüberzeugung ohne Diskriminierung gerichtet ist.

Die Suche nach Kompromisslösungen führt zur Generierung vielfältiger Vorschläge zu gemeinsamen Spielen, alternativen Kopfbedeckungen zur Vermeidung von Sicherheitsrisiken unter wiederholter Hervorhebung der Vorteile des gemeinsamen Sportunterrichts als Lerngelegenheit und Erziehungschance. Gegenargumente der muslimischen Schülerin (keine Umkleidekabinen, unerwünschte Übergriffe durch Jungen) werden mit Alternativvorschlägen entkräftet: „Wenn es nur daran liegen sollte, sind schon Lösungen möglich“. Keiner der Vorschläge bewirkt jedoch eine Zurücknahme des Befreiungsanliegens durch die muslimische Schülerin.

Phase 4: Der bereits in Phase 2 vorgeschlagene monoedukative Unterricht wird erneut unter Thematisierung eines moralisch starken Arguments aufgegriffen: „Die Klasse – und das berührt mich so – ist bereit, trotz jeder Schulkultur jetzt hier einen koedukativen Sportunterricht aufzubrechen und möchte aus Solidarität zu ihrer Mitschülerin einen monoedukativen Unterricht haben. [...] Es geht ja auch um mehr als nur um Sport: Man kommt ja aufeinander zu, man lernt voneinander, die Schüler setzen sich auseinander mit ihrer Kultur, es finden Gespräche statt, da entsteht Solidarität [...] Es wäre doch schön, wenn wir das dadurch auch juristisch umgehen können. [...] Mein Gott, da passiert doch ein Prozess, das kann man doch nicht einfach so verschütt' gehen lassen und das Mädchen aus dem Unterricht herausnehmen. [...] Das ist doch toll, mein Gott! Was wollen Sie denn mehr als Pädagoge?“ Dieser Argumentation liegt die Generierung eines gemeinsamen Oberziels zur Transzendierung des Konflikts zugrunde – des Verzichts auf den koedukativen Unterricht zugunsten gemeinsamer Klasseninteressen.

Phase 5: Der Vorschlag wird nicht aufgegriffen. Vielmehr wird weiter nach Möglichkeiten gesucht, „in denen wir beides berücksichtigen könnten. [...] Das erfordert vielleicht ein bisschen mehr Überlegung und ein bisschen mehr Umdenken, aber ich könnte mir vorstellen, dass der koedukative Unterricht weitergeführt wird, und dass wir uns Möglichkeiten überlegen, die Yildiz den Sportunterricht zumutbar machen. [...] Vielleicht kommen wir ja doch zu einer Entscheidung, der Prozess dauert ein bisschen länger.“ Da, so eine mögliche Interpretation, von den übrigen Rollenträgern keine neuen Argumente zu erwarten sein dürften, wird nun die muslimische Schülerin in die Kompromissuche einbezogen. Der Versuch führt zu keiner Lösung: „Man fasst sich dann auch an, das möchte ich nicht. Ich möchte aber auch nicht ausgelacht werden, weil ich Sachen mache, die keiner versteht. [...] Und wenn ich sage, ich möchte diese Übungen nicht machen, dann sitze ich da und dann bin ich weg von allen, den Schülern, die mich ja in der Klasse, so wie ich bin, akzeptieren, aber mit Anfassen und Näherkommen, das wird dann anders.“ Auch die Frage nach Übungen, die ihr im Sportunterricht „gefallen“ haben, der Hinweis auf Übungen, in denen kein Kontakt mit Jungen stattfindet sowie auf die negativen Folgen einer Befreiung vom Sportunterricht für die Leistungsbewertung führen nicht zum angestrebten Kompromiss, mit dem alle leben können. Die muslimi-

sche Schülerin argumentiert: „Ich will ja auch keine schlechte Note! Ich habe auch Angst, dass ich das nicht schaffe mit den schlechten Noten, aber das ist meine Religion. Ich glaub’ an den Koran, er macht mich stark und gibt mir Kraft. Ich glaub’ daran.“ Als die Moderatorin den nach Geschlechtern getrennten Unterricht wieder aufgreift und die muslimische Schülerin damit konfrontiert, wird deutlich, dass dies für sie eine Alternative zur beantragten Befreiung wäre.

Phase 6: In der Schlussphase der Diskussion wird die Entscheidungsgrundlage in Frage gestellt („Ich weiß gar nicht, worüber ich wirklich entscheiden soll.“); es lägen nicht genügend Informationen vor z.B. zum Problem von Yildiz (Kleidung, Kontakt mit Jungen) bzw. nur (?) dem ihrer Eltern oder des Vaters. Ein Gespräch mit den „westlich orientierten“ Eltern, die ein Mitspracherecht haben, wird ebenso vorgeschlagen wie abgelehnt, die Frage nach einem wirklich religiösen Motiv der Schülerin nochmals gestellt, die Ausschlussmöglichkeit von einem versetzungsrelevanten Fach angesichts der bestehenden Schulpflicht kontrovers thematisiert. Dass die Diskussion allerdings in der vergeblichen Suche nach Kompromissen haften bleibt, schlägt sich auch in der Entscheidung am Ende der Diskussion nieder.

2.2 Die Entscheidung

Die Entscheidungsergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt. In der linken Spalte befinden sich die Entscheidungen der Rollenträger, wie sie in den Rollenbeschreibungen vorgesehen und entsprechend zu vertreten waren, in der rechten Spalte wird das Entscheidungsergebnis der Rollenträger nach der Diskussion abgebildet:

Entscheidung nach der Rollenkonzeption	Entscheidung nach dem Diskurs
Antrag wird gewährt: Direktor, muslimische Schülerin	
Antrag wird zurückgewiesen: Schulsprecherin, Elternbeiratsvorsitzender	Elternbeiratsvorsitzender
Antragsgründe werden abgemildert: Sportlehrer	Direktor, Juristin, Sportlehrer, Schulsprecherin
Antrag wird gegenstandslos: Juristin	muslimische Schülerin

Das Ergebnis des Diskurses dokumentiert eine mehrheitlich nicht rollenkonformen Entscheidung zugunsten einer Kompromisslösung: Man erkennt eine Verlagerung der Positionen des Direktors, der Schulsprecherin sowie der Juristin zugunsten einer Teilnahme am koedukativen Sportunterricht unter Berücksichtigung von Bedingungen, die geeignet sein könnten, die Antragsgründe der muslimischen Schülerin durch diverse Schutzmaßnahmen abzumildern sowie der Position der muslimischen Schülerin, deren Antrag durch eine Entscheidung der Schule zur Einrichtung eines nach Geschlechtern getrennten Unterrichts gegenstandslos würde.

3 Empirische Befunde zur Evaluation

Da den Rollenträgern nur die Beschreibung ihrer eigenen Rolle bekannt war, konnten sie die den anderen Rollen zugrunde liegenden Beschreibungen nur aus der Präsentation der jeweiligen Positionen und den vorgetragenen Argumenten durch ihre Gesprächspartner in der Diskussion selbst erschließen. Die Qualität der Präsentation ist jedoch von einer Vielzahl von Faktoren abhängig: Der Gründlichkeit der Vorbereitung auf die eigene Rolle, der Bereitschaft, sich Argumenten zu öffnen, die der eigenen Überzeugung entgegenstehen, der Prägnanz der Herausarbeitung der Argumente und der Art und Weise ihrer Vertretung in der Dis-

kussion – z.B. eher zurückhaltend oder eher vehement, auf eine Polarisierung von Positionen oder die Durchsetzung der „eigenen“ Argumente ausgerichtet –, der Berücksichtigung der Argumente der anderen Diskussionssteilnehmer und dergleichen mehr. Bei der Rollenverarbeitung und -übernahme laufen also bereits kognitive und affektive Prozesse ab, die Auswirkungen auf das verbale Handeln im Diskussionsverlauf haben, ebenso wie dieses im aktuellen Diskurs wiederum von vielerlei Faktoren bedingt wird. Auch wenn man berücksichtigen muss, dass der Diskurs bei der Fachtagung nur einen ersten Eindruck vermitteln konnte und sollte, bringen die Stellungnahmen der Rollenträger diesen Sachverhalt deutlich zum Ausdruck; dabei muss allerdings, um die Befunde nicht überzuinterpretieren, immer die kleine Gruppe der Diskutanten im Auge behalten werden:

Die *Befindlichkeit in der dargestellten Rolle* („Ich fühlte mich in meiner Rolle ..“) ist vermutlich abhängig vom Ausmaß der gelungenen Identifikation mit der Rolle, die erwartungsgemäß um so leichter fällt, je stärker die eigenen Argumente mit den zu vertretenden Rollenargumenten übereinstimmen („gut“, „durchaus angenehm“, „weil ich (weitgehend) meine eigene Meinung vertreten konnte“). Dass Diskrepanzen zwischen der eigenen und der Rollenposition eine größere Herausforderung für den Rollenträger darstellen, deren Bewältigung ebenfalls eine gelungene Identifikation und eine positive Befindlichkeit zur Folge haben können, verdeutlicht der folgende Kommentar: „Ich fühlte mich in meiner Rolle verzerrt, aber nach Auseinandersetzung mit der Rolle und der Suche nach Argumenten konnte ich mich in die Rolle hineinversetzen; dann fühlte ich mich wohl.“ Dass die Übernahme einer nicht-konformen Position schwieriger („Ich fühlte mich in meiner Rolle unwohl, weil ich mich nicht damit identifizieren konnte“), aber auch effektiver sein kann, weil die Auseinandersetzung mit unvertrauten Argumenten auch zu einer intensiveren Selbstreflexion herausfordert, zeigt die Antwort eines Rollenträgers, der sich „vorher nicht in der Lage sah, eine starke Meinung zu vertreten“, und der durch die Auseinandersetzung mit der Rolle „neue Begründungsketten für bestimmte Argumente finden konnte“. In einem weiteren Fall wird das Befinden trotz Abweichung von der eigenen Position als „gut“ beschrieben, weil die Rolle „gerecht gespielt“ wurde. Dieser bemerkenswerten Beurteilung liegt ein *moralischer* Anspruch zugrunde, der als eingelöst erlebt wurde. Eine Erklärung nur über eine gelungene Rollenidentifikation im Sinne der Übernahme der Argumente wäre in diesem Fall nicht hinreichend.

Die *Beurteilung des eigenen Handelns im Diskussionsverlauf* führte in einem Fall zu der Erkenntnis, „dass ich nicht das Gefühl hatte, konstruktiv zur Diskussion beizutragen. Ich hätte vielleicht versuchen sollen, das Gespräch stärker in meine Richtung zu lenken. Ich habe gelernt, dass ich kein Freund von Gruppendiskussionen bin.“ In einem anderen Fall wurde die Qualität der eigenen Argumentation kritisch hinterfragt: „Ich hätte die vorgegebene Rolle mit mehr *Argumenten* stützen können/sollen.“ Wäre diese Erkenntnis zuvor umgesetzt worden, dann hätte ein Rollenträger möglicherweise nicht das Problem gehabt, „einen Fortschritt in der Diskussion zu sehen und neue Argumente zu erkennen.“ Auch der mangelnde Nachdruck in der Verfolgung eigener Argumente wurde kritisch reflektiert: „Ich hätte stärker auf die Wünsche der betroffenen Jugendlichen in der Klasse (die aus Solidarität mit Yildiz auf den koedukativen Unterricht verzichten wollten, d. Verf.) eingehen sollen.“ Ein weiterer Rollenträger erlebte es als besondere Schwierigkeit, keine „weiteren Argumente anzubringen, um nicht dominant zu werden in der Diskussion.“ Hier steht offenbar die (soziale) Rücksichtnahme auf die Dynamik der Gruppeninteraktion im Konflikt mit dem (kognitiven) Vorrat an Begründungsvielfalt, der zugunsten ersterer entschieden wurde, eine angesichts der obigen Kritik überdenkenswerte Entscheidung. Auch die eigene mangelnde „Schlagfertigkeit“ wurde ins Feld geführt, die vonnöten gewesen wäre, um einem Diskussionssteilnehmer über die Konfrontation mit eigenem früherem Schülerverhalten die Realitätsferne seiner Argumentation zu verdeutlichen.

Was die *Beurteilung des Diskussionsverlaufs selbst* anbetrifft, wurde die mangelnde Bezugnahme auf die jeweiligen vorgetragenen Argumente kritisch reflektiert: „Die Argumente wurden zu isoliert präsentiert.“ Bedauert wurde, „dass die Argumentation, dass sich die Schulklasse selbst etwas überlegt hat, in der Diskussion nicht aufgegriffen wurde.“ Eine konstruktive Nutzung dieses Impulses (siehe Phase 4 in Anhang 2.1) hätte der vergeblichen Suche nach einer für alle Beteiligten tragfähigen Kompromisslösung eine neue Wendung geben können. Die Kritik schlägt sich auch in dem folgenden Kommentar nieder, in dem die ‚typisch deutsche Diskussion‘ eines Sachverhalts“ bemängelt wird: „Wir hängen in deutschen Strukturen fest. Wo bleibt die Dynamik – die Bewegung – des Austauschs?“ Interessant ist, dass hier offenkundig die interkulturelle Perspektive die Reflexionsfolie darstellte, auf deren Grundlage das Gespräch bewertet wurde. In die gleiche Richtung zielt ein Kommentar, in dem die Prägnanz der Herausarbeitung der Unterschiedlichkeit der Argumente und die Pointiertheit der Darstellung in der Präsentation, die insbesondere der Affektdynamik einer Diskussion über unterschiedliche Werthaltungen Rechnung trägt, kritisch beurteilt wird: „Es wäre besser gewesen, wenn einige Rollen“ (hier sind die Präsentationen durch die Rollenträger gemeint) „stärker, extremer, konflikthaltiger gewesen wären und somit die Schwierigkeiten – die Wertkonflikte – in der Diskussion deutlicher hervorgehoben worden wären.“ Die Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven hat aber auch zu der positiv bewerteten Erfahrung einer zunehmend differenzierteren und vertieften Sicht des Problems geführt; hierzu schreibt z.B. ein Rollenträger: „Ich habe gelernt, dass die Argumentation der betroffenen Schülerin sehr komplex ist und dass die Absage an den Schulsport nicht leicht fällt.“ Nicht zuletzt gibt ein Kommentar der „muslimischen Schülerin“ zu denken: „Ich habe gelernt, dass Erwachsene über mich entscheiden und über Dinge reden, die ich nicht immer verstehe.“

Zusammenfassend lässt sich auf der Basis dieser Befunde auf eine durchaus kritische und gelungene Selbst- und Fremderfahrung auf mehreren Ebenen schließen, auch wenn dabei berücksichtigt werden muss, dass manche Erfahrungen auf die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit zurückgeführt werden können. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch die Hervorhebung der Schwierigkeit, einen Fortschritt in der Diskussion zu sehen und neue Argumente zu erkennen. Diese kann mit der vergeblichen Suche nach einem für alle Beteiligten tragfähigen Kompromiss erklärt werden. Dass der Diskurs dennoch als persönlicher Gewinn erlebt wurde, bringt der folgende Kommentar zum Ausdruck: „Es wäre besser gewesen, wenn ... nichts – die Diskussion war vielfältig und bereichernd – ich finde das Rollenspiel so prima angelegt für Lernprozesse.“

Literatur

Beckstein, G. (1999). Annäherung an die Leitkultur. *Zeitschrift für KulturAustausch*, 3.

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

Bender-Szymanski (2006 b). Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa*. Beiträge zur interkulturellen Verständigung. Hohengehren: Schneider, 169-185.

Bender-Szymanski, D. (2004). Die schwierige Toleranz. Ein Planspiel zu religiös-weltanschaulichen Konflikten in der Schule. *Praxis Schule 5-10*, 6, 30-37.

Bundesverwaltungsgericht, Urteil vom 25.8.1993, Akt.Z.: 6 C 8. 91. Siehe auch: Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen, n. F. 882, Nr. 10.

<http://www.justiz.hessen.de/vgrecht/rechtsp.nsf/d05ea099550c1c0ac125654400494b3e/9d4bacab8c889090c12565d90073c0fe?OpenDocument>

Edelstein, W. und Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben*. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96.

<http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Expertise.pdf>

Nauck, B. (2000). Familien ausländischer Herkunft. *Diskurs*, 3, 13-19.

Oberndörfer, D. (1999). Was ist ein integrierter Deutscher? *Zeitschrift für KulturAustausch*, 3.

Reichenbach, R. (2000). Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 795-807.

Rohe, M. (2001). *Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen*. Freiburg: Herder.

Wolff: Interkulturelle Bildung ist Aufgabe und Herausforderung unserer Schulen - Präsidentin der Kultusministerkonferenz zieht positives Fazit der 21. Europäischen Erziehungsministerkonferenz des Europarats in Athen. KMK-Pressemitteilung Bonn, 12.11.2003.

Autorin

Priv. Doz. Dr. 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