

Urteilsbildung durch fächerverbindenden und projektorientierten Unterricht

am Beispiel des Kopftuchurteils des Bundesverfassungsgerichts

Volker Reinhardt

1. Fächerverbindender und projektorientierter Unterricht als Voraussetzung für politische Urteilsbildung

Grundlage für den hier zu reflektierenden Unterricht ist ein ganzheitliches Lernen, das nicht aus einer verkürzten und einseitigen Sichtweise ein Problem oder einen Sachverhalt angeht, sondern den Sachverhalt in das Zentrum stellt und die einzelnen Schulfächer fächerverbindend und -übergreifend als Werkzeuge zur Problemlösung benutzt. Hierzu fordert Nonnenmacher, dass die in Einzeldisziplinen ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer „ihre Fächer zu Lernbereichen zusammenfassen, ihre unterschiedlichen Fachkompetenzen einbringen (müssen), um zu einer Zusammenschau zu kommen. Sie müssen also selbst zur Kooperation bereit und befähigt sein, die sie im Lernprozess von ihren Schülerinnen und Schülern verlangen“ (Nonnenmacher 1996, S. 29).

Dass aus diesem vorliegenden fächerverbindenden und -übergreifenden Unterricht ein projektorientierter Unterricht¹ wurde, ist vor allem auf das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach ausführlicheren und differenzierteren Informationen zurückzuführen, die während der Unterrichtseinheit eigeninitiativ und *selbstgesteuert* (vgl. Gudjons 2003, S. 7) das Thema weiter verfolgen wollten. Im Rahmen der selbstgesteuerten Projektpädagogik werden Lehr-/Lernprozesse so organisiert, dass Lernende zum Lösen komplexer Aufgabenstellungen befähigt werden, was sie zur Bewältigung von Lebenssituationen qualifizieren soll (vgl. Kaminski 1999, S. 358f.).

Das Lernen in Projekten sollte über einen Situations- und Gesellschaftsbezug verfügen, weshalb die besondere Situation der Klasse, aber auch ihr Umfeld beachtet werden müssen (vgl. Jung 2002). Das Lernen in Projekten setzt voraus, dass nur gemeinsam gelernt werden kann und das zu Lernende auch gemeinsam gesteuert und organisiert werden muss.

Kann nun dieser fächerübergreifende und -verbindende sowie projektorientierte Unterricht die Voraussetzung für Urteilsbildung sein? Als Voraussetzung für politische Urteilsbildung kann man die Sachanalyse der Unterrichtseinheit am Raster der drei Politikdimensionen polity, policy und politics ausrichten, wie es Weinmann vorschlägt (vgl. Weinmann 2000, S. 369f). An Hand dieser Dimensionen kann der/die Lehrende die didaktische Analyse des Unterrichtsgegenstandes vornehmen und damit das Spannungsfeld veranschaulichen. Politische Urteilsbildung sollte im Unterricht mit Hilfe von Kriterien erreicht werden, die die Identifizierung, Einordnung und Bewertung politischer Sachverhalte erleichtern (vgl. Breit/Weißeno 2003, S. 25). Der Maßstab, mit

dem Probleme und Entscheidungen beurteilt werden können, kann die Kategorie „politisch-gesellschaftliche Rationalität“ sein mit den beiden Kriterien Effizienz (Zweck-Mittel-Rationalität) und Legitimität (Wertrationalität). Auf der Ebene der Effizienz ist zu fragen, ob die politische Entscheidung einen Beitrag dazu geleistet hat, bestimmte Probleme zu lösen. Auf der Ebene der Legitimität muss gefragt werden, ob in diesen politischen Entscheidungen auch gesellschaftlich allgemein akzeptierte Werte ausreichend berücksichtigt worden sind (vgl. Massing 2003, S. 152). Damit die Schülerinnen und Schüler beide Kriterien innerhalb ihrer Urteilsbildung sinnvoll anwenden können, haben sie sich zuvor projektorientiert selbstständig und selbstgesteuert mit dem Gerichtsurteil auseinandergesetzt und sollen damit auch für mögliches politisches Handeln vorbereitet werden. Kuhn beschreibt den Zusammenhang zwischen Urteilsfähigkeit und späterem Handeln folgendermaßen: „Sollen Schülerinnen und Schüler sich als interventionsfähige Bürgerinnen und Bürger begreifen, so bildet die politische Urteilskompetenz eine notwendige, wenn auch noch keine hinreichende Voraussetzung für politisches Handeln.“ (Kuhn 2003, S. 194). In einem früheren Aufsatz in der „Gegenwartskunde“ wurde der Kopftuchstreit für den Unterricht aus handlungsorientierter Sicht schon einmal behandelt (vgl. Weinmann 2000), an den sich diese Unterrichts-betrachtung nach dem Urteilsspruch aus Karlsruhe anschließt.

2. Das „Kopftuchurteil“ und die Debatte um religiöse und politische Zeichen

Der 2. Senat des Bundesverfassungsgerichtes hat 2003 der aus Afghanistan stammenden, seit 16 Jahren in Deutschland lebenden und seit 1995 deutschen Staatsbürgerin Fereshta Ludin mit ihrer Verfassungsbeschwerde Recht gegeben, weil derzeit kein verfassungsrechtlicher Grund bestehe, sie wegen beabsichtigten Tragens eines islamischen Kopftuchs nicht als beamtete Lehrerin für staatliche Schulen einzustellen.

Die Lehrerin wurde 1998 nach der erfolgreichen Abschlussprüfung ihres Lehramtsstudiums und Referendariates für Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg nicht in den öffentlichen Schuldienst übernommen mit der Begründung, das Tragen ihres Kopftuches im Unterricht verletze das Neutralitätsgebot, welches für Beamte in besonderer Weise zu gelten habe. Das Ministerium lehnte den Antrag von Frau Ludin in Form einer Einzelfallentscheidung ab (vgl. Weinmann 1999). Es fehle ihr nach Ansicht der Kultusbehörde die „persönliche Eignung“ und sie sei für den Schuldienst nicht geeignet, weil das Tragen eines Kopftuches mit dem staatlichen religiösen Neutralitätsgebot nicht zu vereinbaren sei.² Die Lehrerin Ludin hat in verschiedenen Instanzen vergeblich versucht, ihre Einstellung in den Staatsdienst zu erzwingen und legte beim Bundesverfassungsgericht Verfassungsbeschwerde ein.

Die Artikel des Grundgesetzes, auf die sich Ludin bei ihrer Verfassungsbeschwerde bezog, waren Art. 33 Abs. 3 GG: „(...) Niemandem darf aus seiner Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einem Bekenntnisse oder einer Weltanschauung ein Nachteil erwachsen.“ Danach sei laut Beschwerdeführerin das Tragen des Kopftuches kein Eignungsmangel, sie dürfe also wegen ihres religiösen Bekenntnisses nicht benachteiligt werden, womit dieser Artikel eine Wiederholung der in Art. 4 GG garantierten Glaubensfreiheit für den speziellen Bereich der staatsbürgerlichen Rechte und des Zugangs zu den öffentlichen Ämtern darstelle (vgl. Hesselberger 1996, S. 213). Das Land Baden-Württemberg vertrat dagegen die Rechtsauffassung, dass der Staat sich religiös und

weltanschaulich neutral verhalten müsse, und zwar umso mehr, als die Gesellschaft zunehmend religiös pluralisiert sei. Dieser Kopftuchstreit und die Hintergründe in Baden-Württemberg wurden von Georg Weinmann ausführlich nachgezeichnet und dokumentiert (vgl. Weinmann 1999), nachzulesen sind sie in der *Gegenwartskunde* 2/1999.

Das Bundesverfassungsgericht sprach am 24. September 2003 folgendes Urteil (Auszüge): „Das Tragen eines Kopftuchs macht im hier zu beurteilenden Zusammenhang die Zugehörigkeit der Beschwerdeführerin zur islamischen Religionsgemeinschaft und ihre persönliche Identifikation als Muslima deutlich. Die Qualifizierung eines solchen Verhaltens als Eignungsmangel für das Amt einer Lehrerin an Grund- und Hauptschulen greift in das Recht der Beschwerdeführerin auf gleichen Zugang zu jedem öffentlichen Amt aus Art. 33 Abs. 2 GG in Verbindung mit dem ihr durch Art. 4 Abs. 1 und 2 GG gewährleisteten Grundrecht der Glaubensfreiheit ein, ohne dass dafür gegenwärtig die erforderliche, hinreichend bestimmte gesetzliche Grundlage besteht. Damit ist der Beschwerdeführerin der Zugang zu einem öffentlichen Amt in verfassungsrechtlich nicht tragfähiger Weise verwehrt worden“ (Urteil 2003). Das Gericht folgte also weitgehend der Argumentation von Fereshta Ludin,³ wengleich es den Landesparlamenten für die Zukunft freigestellte, Gesetze zu erlassen, die das Tragen religiöser oder politischer Symbole regeln werden. Recht bald nach diesem Urteil haben sich die Landesregierungen von Baden-Württemberg, Hessen und im Laufe der Zeit weitere Bundesländer dazu entschlossen, Gesetzesvorlagen zu entwerfen, die das Tragen von Kopftüchern verbieten sollen.

In den Kommentaren zum Bundesverfassungsgerichtsurteil gibt es seither ein sehr kontroverses Bild und viele Kommentatoren legen sich nicht eindeutig auf eine Zustimmung oder Ablehnung fest. Heiner Adamski wägt in seiner Kommentierung in der *GWP*-Ausgabe 4/2003 zwischen den Argumentationen ab: „Angesichts der möglichen Wahrheiten in den Religionen ist ihr Schutz wichtig. Dieser Schutz kann am besten von einem weltanschaulich-religiös neutralen Staat garantiert werden (...). Ein Verzicht auf das Kopftuch kann ihr wohl zugemutet werden. Andererseits kann von der Gesellschaft die Akzeptanz der Verhüllung erwartet werden“ (Adamski 2003, S. 489). Nach weiterer Abwägung der Argumente kommt Adamski zu dem Schluss, dass letztlich die Neutralität einer Lehrerin auch im äußeren Erscheinungsbild das wichtigste Kriterium sei (vgl. Adamski 2003, S. 490).

Zunächst ist in diesem Fall (auch gerade für Schüler/innen und Schüler) die genaue und differenzierte Auseinandersetzung mit den Argumentationen der beiden Seiten zentraler als die Festlegung auf die eine oder andere Seite. Erst wenn die Schülerinnen und Schüler die beiden unterschiedlichen Argumentationsstränge verstanden und reflektiert haben und sodann durch Perspektivenübernahme sich in die jeweilige Lage hineinversetzen können, ist auch ein differenziertes Urteil im Sinne der politischen Urteilsbildung möglich.

3. Das „Kopftuchurteil“ im Unterricht

a) Bedingungen

Durch die massenmediale Beachtung des Streits um Kopftuch und Urteil kann zunächst davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler schon einen ersten Einblick in den Unterricht mitbringen, sich bei ihnen vielleicht schon ein (Voraus- oder

auch Vor-) Urteil gebildet hat. Das politische Alltags- und Handlungswissen der Schülerinnen und Schüler kann immer wieder Unterrichtsbrüche hervorrufen, die aber durch den Bau von Brücken zwischen der Sachlogik und der Logik der Lernenden verbunden werden müsse (vgl. Breit/Weißenberg 2003, S. 43). Die Lernenden der Klasse 12, mit denen die Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, zeichnete sich durch eine im Vergleich zu Parallelklassen hohe Bereitschaft zu Diskussionen und hohe Motivation zur Selbststeuerung aus, was aus vergangenen schülerorientierten Unterrichtsverläufen geschlossen werden konnte. Besonders die Schülerinnen waren an der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen sehr interessiert. Das Interesse und vor allem Wissen für die Zusammenhänge von Recht, Politik und politischen Institutionen hielt sich dagegen bei ungefähr zwei Drittel der Klasse in Grenzen. Deshalb wurde hier die Fallanalyse angewandt, bei der ein gesellschaftspolitisch relevanter und massenmedial im Blickpunkt stehender Fall für die fachliche Auseinandersetzung mit rechtlichen und politischen Fragestellungen zentral werden sollte und so die Systematik mit einem konkreten Fall verbunden werden konnte.

Entwicklungspsychologisch sind Lernende der 12. Klasse durchaus in der Lage, ein Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten (z. B. die politische, rechtliche, religiöse und gesellschaftliche Perspektive) zu betrachten und zu beurteilen (vgl. z. B. Mietzel 1997, S. 246ff.). Das Thema der Unterrichtseinheit lässt sich dem Fach Gemeinschaftskunde (Klasse 12) an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg innerhalb der Lehrplaneinheit 3.1 zuordnen, in der die „Analyse politischer Konflikte – Legitimation“ im Zentrum steht und im Begleitkommentar ein Schwerpunkt auf das „Bundesverfassungsgericht als Ersatzgesetzgeber“ gelegt wird. Bezüge zum Pflichtfach Wirtschaft/Recht sind in diesem Zusammenhang naturgemäß vorhanden, allerdings war auch eine Verbindung zum Fach Datenverarbeitung intendiert, wie im Folgenden ausgeführt wird. Dass für dieses sehr komplexe Thema, das eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln verlangt, eine handlungsorientierte Vorgehensweise sinnvoll ist, beschreibt Weinmann ausführlich (vgl. Weinmann 2000, S. 373).

b) Das „Kopftuchurteil“ fächerverbindend

Mit der Fächerverbindung sollte erreicht werden, dass die Komplexität des Kopftuchstreits und -urteils den Schülerinnen und Schülern neben einer thematisch-methodisch vielfältigen Bearbeitung auch dadurch deutlich werden sollte, dass sich unterschiedliche Schulfächer bzw. Disziplinen diesem Thema näherten. Voraussetzung für eine Fächerverbindung von Seiten der Lehrenden war eine kooperationsoffene und kollegiale Beziehung zu den jeweilig beteiligten Fachlehrer/innen, die vor allem in Bezug auf nicht selten vorkommende Schwierigkeiten – beispielsweise unterschiedlichste Koordinationsprobleme während des fächerverbindenden Unterrichts – vorhanden sein sollte, auch um Frustrationen auf Schüler- und insbesondere Lehrerseite zu vermeiden. Der fächerverbindende Unterricht fand aus Organisationsgründen in den Fachstunden der drei Unterrichtsfächer statt, in denen einzelne Gruppen an ihrem Gruppenarbeitsthema arbeiten und von den jeweiligen Fachlehrer/innen beraten wurden.

Den Anfang der Unterrichtsreihe machte das Fach Gemeinschaftskunde, in welchem methodisch mit Hilfe von „Blitzlicht“ und „Brainstorming“ die Vorerfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zum Kopftuchstreit und -urteil ermittelt wurden. Festgehalten wurden diese von Schülerinnen und Schülern auf einer Folie. Neben der Informationssammlung diente das Zusammentragen der Kenntnisse auch der

bewussten Unterscheidung zwischen Sachinformationen und wertenden Urteilen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den „Fall Ludin“. Obwohl die Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu angehalten wurden, sich selbst der Unterschiede von Sach- und Werturteilen in ihren Argumentationen bewusst zu werden, fiel ihnen diese Differenzierung schwer. Auch um diese Unterscheidung deutlich herauszuarbeiten, war die fächerverbindende Betrachtungsweise sehr sinnvoll.

Eine Schülerin wollte in dieser Phase von ihren Mitschülern wissen, wer für und wer gegen das Verbot des Kopftuches für Lehrerinnen sei und eine Abstimmung ohne Aussprache und Begründungszusammenhänge wurde anberaumt. Eine knappe Mehrheit sprach sich für ein Verbot aus. (Diese Abstimmung war von mir von vorn herein intendiert, um ein erstes – unreflektiertes – Stimmungsbild zu erhalten, umso besser, dass dieser Impuls von einer Schülerin kam). Im Anschluss daran wurden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen aufgeteilt, die unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen hatten. Ziel der Aufgabenbewältigung war neben dem fachlichen Lernzuwachs selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollten ohne permanente Anweisungen der Lehrenden forschend lernen und ihre Ergebnisse im Anschluss daran präsentieren. Die Rechercheaufgaben (Fragen) wurden mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam ausgewählt und auf verschiedene Arbeitsgruppen verteilt. Nachfolgend wird die Liste der einzelnen Arbeitsaufträge vorgestellt:

Schaubild 1: Arbeitsaufträge der einzelnen Gruppen

Gruppe:	Aufträge:	Erläuterungen:
1	Diese Gruppe versuchte im Internet und in verschiedenen Zeitungen die genauen Streitpunkte um das Kopftuchurteil herauszufinden, sie stellten also die Entwicklung der Auseinandersetzung dar und bereiteten eine Powerpoint-Präsentation vor.	Die Aufgabe musste von den Lernenden selbstständig bearbeitet werden, die einzelnen Fachlehrer/innen der Fächer Gemeinschaftskunde, Wirtschaft/Recht und Datenverarbeitung waren Fachberater.
2	Die Lernenden sollten die Standpunkte der Landesregierung von Baden-Württemberg erläutern und mit Powerpoint darstellen.	Auch hier suchten die Schüler/innen selbstständig nach Pressemitteilungen der Landesregierung (Zeitung/Internet) und ließen sich Verlautbarungen der Kultusministerin schicken.
3	Die Gruppe sammelte Informationen über die Standpunkte von Fereshta Ludin sowie die Lehrerin unterstützende Gruppen (Darstellung mit Powerpoint).	Die Schüler/innen holten sich von muslimischen Gruppen Informationen ein und suchten im Internet und in der Zeitung nach entsprechenden Verlautbarungen von Ludin.
4	Diese Gruppe suchte nach Kommentaren und Stimmen, die das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes verteidigten und bereitete die Kommentare mit Powerpoint auf.	Eine Suche nach unterstützenden Statements wurde gestartet, vor allem in Zeitungskomentaren, aber auch Kommentaren in juristischen Zeitschriften.
5	Die Lernenden suchten nach Kommentaren gegen das Urteil und präsentierten diese mit Hilfe von Powerpoint.	Suche nach Kommentaren, die sich gegen das Urteil des Verfassungsgerichtes richteten.

Die einzelnen Gruppen arbeiteten in den jeweiligen Fachstunden (insgesamt 6 Schulstunden pro Woche und darüber hinaus zu Hause) selbstständig an ihrem Gruppenthema. Die Lehrenden verstanden sich in der Arbeitsphase nur als Berater/innen bzw. Coaches, die Impulse oder auf Anfrage Ideen zum weiteren Vorgehen gaben, sich aber an-

sonsten weitgehend zurückhielten. In den Gemeinschaftskundestunden konnten sich die Schülerinnen und Schüler Hilfe holen in Bezug auf die politischen und rechtlichen Bedingungen und Hintergründe der Entscheidungen, ebenso in Wirtschaft/Recht. Viele Lernende hatten Schwierigkeiten mit dem „Entschlüsseln“ von Fachtexten und gingen von sich aus auf die Lehrenden zu, um sich dabei helfen zu lassen. Besonders die juristischen Texte machten den Schülerinnen und Schülern (vor allem aus Gruppe 4) recht große Probleme, da die komplexen juristischen Fachausdrücke und Betrachtungen schwierig zu verarbeiten waren. Es fehlte vor allem an den Grundlagen des Verfassungsrechtes. Durch gezielte Fragen der Schüler/innen konnten die betreuenden Lehrer von Gemeinschaftskunde bzw. Wirtschaft/Recht die Sachverhalte aufschlüsseln. Interessant war danach bei der Präsentation, dass diese Schüler/innen den anderen gerade diese schwierigen Sachverhalte sehr anschaulich erläutern konnten, so zum Beispiel das Neutralitätsgebot des Staates versus Glaubensfreiheit.

Die Stunden im Fach Datenverarbeitung wurden in erster Linie für die Internetrecherche und die Vorbereitung auf eine Powerpoint-Präsentation benutzt. Der Datenverarbeitungs-Kollege war von Anfang an angetan von der Idee, fächerverbindend zu arbeiten, damit er sein Fach nicht immer – was er häufig bemängelte – nur als „Trockenschwimmkurs“ betrachten musste. Nachdem die Lernenden innerhalb von knapp einhalb Wochen die Fachtexte gesichtet, strukturiert und in eine Form gebracht hatten, präsentierten sie ihre Ergebnisse in jeweils 15-minütigen Powerpointreferaten aus „ihrer“ Perspektive. Nach diesen Präsentationen, die ohne Aussprache oder Diskussionen ablaufen sollten, hatte aus jeder Gruppe ein Lernender die Möglichkeit, in einer „Talkshow“ (vgl. Kuhn 2004, S. 117ff.) den Standpunkt seiner Gruppe gegen die anderen Standpunkte zu verteidigen. Die anderen Schülerinnen und Schüler durften als Zuschauer/innen nicht mitdiskutieren, es gab für sie aber die Möglichkeit, für ein zusätzliches Argument den einzigen freien Diskutandenplatz einzunehmen und ihr Argument einzubringen. Anschließend fand eine erneute Abstimmung zu der Frage statt, ob Frau Ludin das Kopftuch im Schuldienst tragen dürfe oder nicht. Anders als in der ersten Abstimmung mussten nun aber die Schülerinnen und Schüler ihr Urteil begründen, waren in diesem Stadium allerdings frei von ihrer vorherigen Gruppenrolle. Nun gab es eine knappe Mehrheit gegen das Kopftuchverbot (im Unterschied zur knappen Mehrheit für das Verbot bei der ersten Abstimmung), wobei sich insgesamt sieben Schüler/innen anders entschieden als in der ersten Abstimmung. Die Schüler/innen nahmen in ihre Begründungen nun Überlegungen auf, die an die Präsentationen der einzelnen Arbeitsgruppen anschlossen. Interessant war nun das reflektierte Abwägen des Sachverhaltes nicht weniger Schüler/innen, die sich Begründungsmuster beider Auffassungen zu eigen machten und eine abgewogene Begründung abgaben. Im Gegensatz dazu wiesen die meisten Schüler/innen während der Brainstorming-Phase vor der Gruppenarbeit nur einlinige Begründungsmuster auf. Auch Weinmann stellte im Verlauf seines handlungsorientierten Unterrichts zum Thema Kopftuchstreit eine Veränderung der „Argumentationsvielfalt und -sicherheit der Jugendlichen im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema“ (Weinmann 2000, S. 372) und damit eine qualitativ hochwertigere Argumentationsstruktur fest.

Die Lernziele für diese fächerverbindende Gruppenarbeit können umrissen werden mit

- einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen politischen bzw. rechtlichen Standpunkt ihres Gruppenthemas,
- der Bildung eines begründeten reflektierten Urteils der Schülerinnen und Schüler am Ende der Einheit, das durch die Entwicklung vom anfänglichen Brainstorming bis zur Präsentation der unterschiedlichen Gruppenthemen und der Talkshow-

- Diskussion zustande kommen sollte und die beiden Kriterien Effizienz und Legitimität umfassten,
- zunehmender Empathiefähigkeit durch die verschiedenen Sichtweisen in Bezug auf das Problem (vgl. hierzu auch Weinmann 2000, S. 372),
 - dem Erlernen unterschiedlicher Methoden, wie das Recherchieren im Internet, Strukturieren von Texten, die Aufarbeitung von Texten als eigene Folientexte, die Präsentation mit Powerpoint,
 - dem sozialen Lernen, das in selbstständigen Gruppenarbeitsprozessen nicht zu unterschätzen, wenn auch schwierig nachzuprüfen ist.

c) Projektorientierte Weiterführung

Nachdem diese zweiwöchige fächerübergreifende Unterrichtseinheit absolviert war, kam von Seiten einiger Schüler/innen der Wunsch auf, an diesem Thema dranzubleiben und eventuell betroffene islamische Frauen und Männer nach ihrer Meinung zum Kopftuchurteil zu befragen. Es ist nach den baden-württembergischen Lehrplänen möglich, eine „handlungsorientierte Themenbearbeitung (HOT)“ in allen Fächern (für Nebenfächer in beruflichen Gymnasien pro Halbjahr 10 Stunden) durchzuführen, worunter beispielsweise Projekte, Erkundungen, Exkursionen etc. verstanden werden. So entschloss sich der Grundkurs mit den drei beteiligten Lehrer/innen dazu, in diesem Themenbereich ein Projekt anzuschließen. Als viertes Fach kam „Religion“ dazu, da der Religionslehrer nun nach anfänglichem Zögern in Bezug auf fächerverbindendes und projektorientiertes Arbeiten zu einer Mitarbeit bereit war. Dies ist in der Schulwirklichkeit ein häufig anzutreffendes Phänomen. Einige Kolleg/innen sind für offenere Lernformen zunächst nicht besonders aufgeschlossen, wenn sie allerdings sehen, dass diese Lernformen keinen allzu großen Aufwand erfordern, und sie die Schülerinnen und Schüler motiviert bei der Arbeit beobachten, entschließen sie sich manchmal doch noch. Von daher ist es – gerade in „methodenarmen Kollegien“ – wichtig, mit seinen offenen Lernformen nicht hinter dem Berg zu halten, sondern offen auf andere Kolleg/innen zuzugehen und diese auch beispielsweise für Gruppenpräsentationen einzuladen und damit „Öffentlichkeit“ herzustellen.

Die Schülerinnen hatten bei der Auswahl ihrer Projektaufgaben eine recht große Mitbestimmungsmöglichkeit und entschieden sich für folgende Gruppenprojekte (die einzelnen Gruppenmitglieder konnten sich dieses Mal ihre einzelnen Gruppen nach Themen selbst aussuchen):

Gruppe:	Einzelprojekt	Erläuterungen:
1	Eine Gruppe interviewte eine türkische Kopftuch tragende Mitschülerin aus der 13. Klasse sowie ihren zwei Jahre jüngeren Bruder.	Diese Gruppe wollte die religiöse und politische Bedeutung des Kopftuches aus Sicht von Betroffenen erfahren. Sie informierte sich bei einem islamischen Verein über die Bedeutung des Kopftuches.
2	Diese Gruppe hatte davon gehört, dass Frankreich ein Gesetz plante, das das Kopftuch aus den Schulen verbannen sollte (und heute in Kraft ist) und lud einen Vertreter des Institut Francais (Freiburg) ein, um über den Laizismus in Frankreich zu sprechen.	Diese Gruppe musste einen Mitarbeiter des Instituts engagieren, einen Interviewfragebogen konstruieren und hatte die Verantwortung für die Moderation der Befragung. Dafür mussten die Lernenden sich zunächst über Frankreichs Laizismus informieren.
3	Eine Gruppe interviewte eine Or-	Die Lernenden wollten herausfinden, ob es

- | | | |
|---|--|---|
| | densschwester, die in ihrer Ordens-tracht an einer benachbarten Schule unterrichtete. | einen Unterschied in der Argumentation zwischen Ludin und dieser christlichen Ordensschwester gab, was die Bedeutung der religiösen Symbole anbelangt. |
| 4 | Die Projektgruppe interessierte sich für die Argumentation aus feministischer Sicht und nahm Kontakt mit der Redaktion der Zeitschrift „Emma“ auf. | Die Schülerinnen und Schüler bekamen ein mündliches und schriftliches Statement von zwei Redaktionsmitarbeiterinnen. Ihr Ziel, Alice Schwarzer zu interviewen, scheiterte allerdings am ausgefüllten Terminkalender der Frauenrechtlerin. |
| 5 | Die Gruppe machte eine Umfrage bei Mitschülerinnen und Mitschülern aus der ganzen Schule zum Kopftuchstreit. | Sie wählten eine qualitative Befragung mit Leitfragen aus, die sie anderen Lernenden stellten, anschließend interpretierten sie die Begründungen und zogen ein Fazit. |

Interessant war die Beobachtung, dass die Schüler/innen freiwillig sehr viel mehr Zeit (auch in ihrer Freizeit) für die Arbeit in ihrem Einzelprojekt aufwandten, als normalerweise für Hausaufgaben in diesen Fächern. Bis auf zwei Ausnahmen bearbeiteten alle Schüler/innen auch zu Hause ihre von der Gruppe selbst gesetzten Projektziele, ein Grad an Selbstständigkeit, der im „normalen“ Unterricht nur schwerlich erreicht werden kann. Ebenso war die Hartnäckigkeit einzelner Schüler/innen beeindruckend. So fuhren drei Schülerinnen der zweiten Gruppe in ihrer Freizeit nach Freiburg (ca. 70 km vom Schulort entfernt), weil die dortigen Mitarbeiter des Institut Francais nach Telefonaten zunächst nicht bereit waren, zu einem Vortrag in die Schule zu kommen. Die Jugendlichen überzeugten in Gesprächen vor Ort einen Mitarbeiter mit Hilfe der Projektskizze und der Interviewleitfragen, als Experte zu kommen.

Die Projektarbeit lief folgendermaßen ab: Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden über die einzelnen Projekte verständigt hatten, die Themen vorstrukturiert waren und sich die einzelnen Gruppen gebildet hatten, sollte jede Gruppe eine kurze Projektskizze vorlegen, in der sie ihre Schwerpunkte, aber auch ihr genaues inhaltliches und zeitliches Vorgehen vermerkte. Bereits in dieser Phase wurde einigen Gruppenmitgliedern deutlich, dass manche Projektideen nicht realisierbar waren. So wollte die Gruppe 2 (in ihrer Freizeit) zur französischen Botschaft nach Berlin fahren und einen Botschaftsangehörigen zum geplanten Gesetz gegen das Kopftuch in Schulen und zum Laizismus in Frankreich befragen, was den zeitlichen Rahmen gesprengt hätte.

Nach dieser Skizze wurde im Plenum besprochen, wie die einzelnen Gruppen arbeiten und wie sie ihre Ergebnisse präsentieren wollten. Dieses Mal war die Form der Präsentation frei wählbar, musste aber zwischen den Gruppen koordiniert werden, weil manche Medien (Aufzeichnungsgeräte, Stellwände, Laptops) nur begrenzt zur Verfügung standen. Die Gruppen arbeiteten dann, wiederum in den Stunden der nun 4 beteiligten Unterrichtsfächer, selbstständig an ihren Projekten und wurden von den Lehrenden lediglich beraten. Nach ungefähr zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit berichteten alle Schülerinnen und Schüler von ihren bis dahin geleisteten Arbeiten, aber auch von ihren Schwierigkeiten während der Arbeit. Danach arbeiteten die Lernenden in ihren Gruppen weiter und bereiteten sich auf die jeweiligen Präsentationen ihrer Ergebnisse vor, die sie dann im Plenum vorstellten. Anschließend wurden die Schülerinnen und Schüler nochmals nach ihrer Bewertung des Verfassungsgerichtsurteils und des Kopftuchstreits befragt und es wurde in einer Diskussion erörtert, ob in ihrer Urteilsbildung im Verlaufe des fächerverbindenden und projektorientierten Unterrichts eine Urteils- oder Begründungsentwicklung stattgefunden hatte. Auch hier zeigte sich, dass die Schülerurteile mit immer

differenzierteren Argumenten belegt wurden, wenngleich die Abstimmung fast gleich ausfiel wie die zweite Abstimmung (nur ein Schüler stimmte nun anders ab).

4. Fazit

Dass aus dem fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht ein projektorientierter Unterricht wurde, war so nicht vorgesehen. Im Nachhinein erwies sich jedoch die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler als äußerst fruchtbar. Der Zeitumfang hielt sich entgegen häufig vorgebrachter Vorbehalte in Grenzen; der fächerverbindende und projektorientierte Unterricht nahm vier Wochen der drei bzw. vier Unterrichtsfächer in Anspruch, was eine Stundenbelastung von acht Stunden pro Fach ausmachte, sicherlich nicht zu viel der „normalen“ Unterrichtszeit, wenn man berücksichtigt, dass in Baden-Württemberg pro Nebenfach zehn Stunden „handlungsorientierte Themenbearbeitung“ vorgesehen sind, und wenn man die Kompetenzzuwächse der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet. Wie bereits erwähnt, war die beschriebene 12. Klasse eine sehr motivierte Klasse, die selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bereits gewohnt war. Eine in diesen Fähigkeiten ungeübte Klasse hätte wahrscheinlich mehr „Übungsvorlauf“ mit Methodentrainingssequenzen benötigt. Es war für die Lernenden eine wertvolle Erkenntnis und Erfahrung, dass sie ihr fachliches Wissen, das sie im fächerverbindenden Unterricht gewonnen hatten, nun mit praktischen Erfahrungen innerhalb des Projektes, in der Realbegegnung mit Betroffenen, verbinden und immer wieder ihre Einstellung zum Streit ums Kopftuch auf die Probe stellen konnten.

In Bezug auf die politische Urteilsbildung zeigte sich, dass sich bei einigen Schülern das ursprüngliche, häufig wenig reflektierte, (Vor-)Urteil in der Brainstorming-Phase im Verlaufe der Unterrichtseinheit veränderte; was allerdings schwerer wiegt ist die Tatsache, dass die Begründungen und Wertungen im Kopftuchstreit bzw. -urteil im Verlaufe der einzelnen Phasen immer reflektierter und profunder wurden. Dies ist auch auf die unterschiedliche und ganzheitliche Herangehensweise an den Sachverhalt zurückzuführen, indem neben kognitivem Wissen auch Handlungs- und Erfahrungswissen eine große Rolle spielte. Auf eine immer wiederkehrende Reflexion des Unterrichtsprozesses und der Einstellungen der Schülerinnen und Schüler wurde viel Wert gelegt. Damit konnten auch die zwei Urteilkriterien Effizienz (Zweck-Mittel-Rationalität) und Legitimität (Wertrationalität) von den Schülerinnen und Schülern unterschieden werden und sie waren sich durch die vielfältigen Erfahrungen und Lernprozesse bewusst, dass sie in ihrem Urteil beide Kriterien zu berücksichtigen hatten.

Anmerkungen

- 1 Es werden hier die Bezeichnungen „projektorientierter Unterricht“ bzw. „Projektorientierung“ verwendet, die in ihren praktischen Bedeutungen offener sind als der festgelegte Begriff „Projektunterricht“ bzw. „Projekt“.
- 2 Vgl. zum Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichtes die ausführliche Dokumentation und die Kommentierung von Heiner Adamski in der Zeitschrift GWP: Adamski, H.: Das Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichtes. Stärkung des Föderalismus, in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik 4/2003, S. 479-490.
- 3 Es gab allerdings eine abweichende Meinung dreier Richter des Bundesverfassungsgerichtes, die der Auffassung waren, dass beamtete Lehrer „bereits vom Ansatz her nicht denselben Grundrechtsschutz wie Eltern und Schüler“ genießen würden, vgl. Urteil 2003.

Literatur

- Adamski, H.: Das Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts. Stärkung des Föderalismus, in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik 4/2003, S. 479-490
- Breit, G./Weißeno, G.: Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung, Schwalbach 2003
- Frey, K.: Die Projektmethode, Weinheim/Basel 1982
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität, Bad Heilbrunn 1986
- Gudjons, H.: Selbstgesteuertes Lernen der Schüler: Fahren ohne Führerschein?, in: Pädagogik 5/2003, S. 6-10
- Hänsel, D. (Hg.): Das Projektbuch Grundschule, Weinheim/Basel 1995
- Hesselberger, D.: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung, Neuwied 1996
- Jung, E.: Projektunterricht, Projektstudie, Projektmanagement, in: sowi-online 2002
- Kaminski, H.: Projektmethode, in: Mickel, W.W (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung Schwalbach/Ts., 1999 S. 358-362
- Kuhn, H.-W.: Die Talkshow, in: Frech, S./Kuhn, H.-W./Massing, P. (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach 2004, S. 117-144
- Kuhn, H.-W.: Fünf Unterrichtsstrategien, in: Kuhn, H.-W.: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach 2003, S. 170-198
- Massing, P. im Interview mit Kuhn, H.-W.: ...wie lässt sich denn Politik überhaupt beurteilen, in: Kuhn, H.-W.: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt, Schwalbach 2003, S. 147-159
- Mietzel, G.: Wege in die Entwicklungspsychologie, Bd. 1: Kindheit und Jugend, Weinheim 1997
- Nonnenmacher, F.: Grundlagen eines ganzheitlichen Verständnisses von Lernprozessen in der Schule, in: Nonnenmacher, F. (Hg.): Das Ganze sehen. Schule als Ort politischen und sozialen Lernens, Schwalbach 1996, S. 11-30
- Peterßen, W. H.: Projektlernen im AWT-Unterricht, in: Informationen zu Arbeit, Wirtschaft und Technik 2/1996, Seite 4-12
- Reinhardt, Sibylle: Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse, Opladen 1997
- Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom 24. September 2003. Az.: 2 BvR 1436/02
- Weinmann, G.: Der Kopftuchstreit in Baden-Württemberg – Konturen der parlamentarischen Debatte und öffentlichen Diskussion im Fall „Ludin“, in: Gegenwartskunde 2/1999, S. 215-221
- Weinmann, G.: Urteilsbildung durch Handlungsorientierung? Der Fall „Ludin“ im Gemeinschaftskundeunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: Gegenwartskunde 3/2000, S. 367-374
- Weißeno, G.: Wissen, in: Weißeno, G. (Hg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd.1, Didaktik und Schule, Schwalbach 1999, S. 265-269