

wie z.B. finanzielle Erleichterungen für den Schulmittelerwerb, kann darin eine Beihilfe gesehen werden, die der Erleichterung und damit der Verfestigung des Aufenthaltes dient.

7 Fazit

Die hier vorgeschlagene Auslegung der Schulgesetze und der strafrechtlichen Bestimmungen des AufenthaltsgG im Lichte der EMRK ermöglichen Minderjährigen, die illegal in Deutschland leben, ein Zugang zur Schule, indem die Schulbehörden aus der Gruppe der Mitteilungsverpflichteten nach dem AufenthaltsgG herausgenommen werden und die Beschulung nicht als strafbare Beihilfehandlung gewertet wird. Dies schränkt nicht die Befugnis und die Möglichkeiten der Ausländerbehörden ein, die aufenthaltsrechtliche Legalität ausländerrechtlich durchzusetzen. Soweit die fortbestehende Ausreisepflicht nach dem AufenthaltsgG nicht vollzogen ist, wird aber den Kindern, die unverschuldet in diese Illegalität geraten sind, der für ihre Entwicklung elementare Besuch der Schule und damit die Realisierung ihres durch die EMRK eingeräumten Menschenrechtes ermöglicht.

Verf.: PD Dr. José Martínez-Soria, Institut für Völkerrecht der Universität Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

Martin Stock

Viele Religionen in der einen öffentlichen Schule: Der Bildungsauftrag als oberster Richtwert*

1 Eine Gemeinschaftsschule für alle Religionen

Die öffentlichen Schulen sind, wie z.B. das Niedersächsische Schulgesetz¹ statuiert, grundsätzlich Schulen für Schüler aller religiösen Bekenntnisse, und die Schüler werden dort „ohne Unterschied des Bekenntnisses und der Weltanschauung gemeinsam erzogen und unterrichtet“ (§ 3 Abs. 1 und Abs. 2 Satz 1). So wird im Landesschulrecht die *Gemeinschaftsschule* definiert, die vor etwa fünfzig Jahren die früheren katholischen und evangelischen Bekenntnisschulen auf dem öffentlichen Sektor weithin abgelöst hat.² In Niedersachsen war dann erst einmal Übergangsweise von einer „grundsätzlich christlichen Schule“ die Rede³ – eine unklare Kompromissformel⁴, die hernach gestrichen wurde.⁵ Im Ergebnis hat sich die Vorstellung durchgesetzt,

* Einführender Beitrag zu dem Panel „Schule und religiöse Bezüge in der Pluralität“ auf der von der Evangelischen Akademie Loccum vom 17. bis 19.12.2004 veranstalteten Tagung: „Wie weit geht die Religionsfreiheit? Der säkulare Rechtsstaat und religiöse Pluralität“.

¹ Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) i.d.F. vom 3.3.1998 (GVBl. S. 137) (mit Änderungen). Auch abrufbar cdl.niedersachsen.de/blob/images/C18884520_L20.pdf.

² Am niedersächsischen Beispiel: Nur noch Grundschulen sind als öff. Bekenntnisschulen möglich, § 3 Abs. 3 i.V.m. §§ 129–138 NSchG. Im übrigen steht dafür das Privatschulwesen zur Verfügung, §§ 139–167 NSchG. Allg. *Heckel, H./Avenarius, H.*, Schulrechtskunde, 7. Aufl. Neuwied 2000, S. 101 ff.; *Niehues, N.*, Schul- und Prüfungsrecht. Bd. 1: Schulrecht, 3. Aufl. München 2000, S. 130 ff. m.w.N.

³ § 2 Satz 1 des Gesetzes über die öff. Schulen in Niedersachsen vom 14.9.1954 (GVBl. S. 89).

⁴ Vgl. die prinzipiellen Einwände meines Vaters *Hans Stock*, Schule und Christentum – Fragen zum Niedersächsischen Schulgesetz, *Theologie Practica* 1966, S. 132 ff., nachgedruckt in: *Die Deutsche Schule* 1967, S. 265 ff. sowie

man müsse auch in religiöser Hinsicht eine „Schule für alle“⁶ schaffen und dies im Gesetz auch deutlich zum Ausdruck bringen.⁷ Damit ist nach der avancierten Auslegung, die sich dafür nach und nach herausgebildet hat, ein Doppeltes gesagt:

1.1 Der Grundsatz der Offenheit

„Alle“ in der Schülerschaft vorkommenden Bekenntnisse sollen in der Schule Raum finden. Die positive Bekenntnisfreiheit ist insoweit zu achten (vgl. § 3 Abs. 2 Satz 2 NSchG). Die verschiedenen Bekenntnisse sollen in Curriculum und Schulalltag auf ihre je eigene Weise präsent sein können, d.h. im Verhältnis von Schule und Konfession(en) gilt der Grundsatz der *Offenheit* und nicht derjenige einer möglichst strikten Trennung und Distanzierung im Sinn einer Laizität, wie sie noch in Frankreich vorherrscht.⁸ Eine negative Neutralität letzterer Art wird hierzulande meist als Notlösung angesehen, sie wird nur für den Fall in Betracht gezogen, dass die Konflikte überhand nehmen und dass es gar nicht mehr anders gehen will. So weit sind wir aber noch nicht, vielmehr gibt es gute Chancen, in der umgekehrten, stärker integrativen Richtung voranzukommen.

Das ist heute nicht nur für das Verhältnis von öffentlicher Schule und christlichen Bekenntnissen von Bedeutung. In der Schülerschaft kommen ja nun auch andere Religionen häufiger vor, zumal der *Islam*. Es geht also nicht mehr nur um eine (christlich-)multikonfessionelle, sondern auch um eine *multireligiöse* Ausprägung schulischer Offenheit. Insoweit enthält das Landesschulrecht einige Spielräume, die anhand der verfassungsrechtlichen Vorgaben⁹ auszufüllen sind.

1.2 Innere Vielfalt und Diskursivität, pädagogisch vermittelt

Die Schule soll im Zuge solcher Offenheit und Partizipation nicht zur Kirche oder Moschee werden, sondern sie soll eine *weltliche „Bildungsstätte“* (so § 1 Abs. 2 Satz 1 NSchG) sein und bleiben. Darum ist sie für religiöse Innerlichkeit, Privatheit, Abschließung nicht der richtige Ort, es sei denn, es geht dabei um Rückzugs- und Regenerationsräume, welche für die Beteiligten unentbehrlich sind. Für je separate Religionsausübung steht die Schule aber grundsätzlich nicht zur Verfügung. Religiös-konfessionelle Orientierungen und Verhaltensweisen können in ihr nur Raum finden, soweit es sich mit der Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe verträgt und für deren Erfüllung vielleicht sogar förderlich ist. Auf die Empfindungen Andersdenkender ist

in: *ders.*, Beiträge zur Religionspädagogik, Gütersloh 1969, S. 148 ff. Siehe auch *dens.*, Die Stimme der Vernunft im Streit um die „Christliche Schule“, in: Otto, G./Stock, H. (Hrsg.), Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung. Theologia Practica, Sonderheft für Martin Stallmann, 1968, S. 60, 65.

⁵ Durch das Niedersächsische Schulgesetz i.d.F. vom 18.8.1975 (GVBl. S. 256), das in § 3 Abs. 1 bereits die heutige Fassung enthielt.

⁶ Vgl. *Dirks, W.*, Der Glaube und die „Schule für alle“, in: *ders./Filthaut, Th.* (Hrsg.), Glaube und Schule, Mainz 1967, S. 73 ff.

⁷ Näher *Stock, M.*, Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule, Heidelberg 1971, S. 137 ff., 158 ff. m.w.N.

⁸ Dazu das vergleichende Forschungsprojekt „Die Entzauberung der säkularen Gesellschaft“ von *Astrid Reuter* am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt, www.uni-erfurt.de/forschung/forschungsdatenbank/bericht0102berichtzeigen.php?ID=424. Auf der Loccumer Tagung hielt Frau *Reuter* darüber ein Referat, welches auch die religionsverfassungsrechtlichen Hintergründe des schulrechtlichen Themenkreises beleuchtete. Immer noch grundlegend insoweit *Frhr. von Campenhausen, A.*, Staat und Kirche in Frankreich, Göttingen 1962. Später etwa *Basdevant-Gaudemet, B.*, Staat und Kirche in Frankreich, in: *Robbers, G.* (Hrsg.), Staat und Kirche in der Europäischen Union, Baden-Baden 1995, S. 127 ff.; *Franzke, H.-G.*, Die Laizität als staatskirchenrechtliches Leitprinzip Frankreichs, DÖV 2004, S. 383 ff. Über aktuelle Tendenzen zu mehr staatlicher Förderung und Lenkung und die skeptische Reaktion des Pariser muslimischen Zentralrats hierauf *Mönninger, M.*, Hilfe unerwünscht, Die Zeit Nr. 52/2004, S. 13; *Asal, S.*, Was ist religiös korrekt? Süddt. Zeitung Nr. 300/2004, S. 17.

⁹ Siehe unten 3.

dabei Rücksicht zu nehmen (§ 3 Abs. 2 Satz 2 NSchG). In diesem Sinn kann von einer *positiven Neutralität* der Schule gesprochen werden. Darum sind die Religionen im Plural angesprochen, „gemeinsam“ gefordert und gewissermaßen nach ihrem öffentlichen Gesicht gefragt.¹⁰ Im Medienrecht wird so etwas *Binnenpluralität* genannt.¹¹ Die verschiedenen Religionen und Bekenntnisse sollen sämtlich in ein und derselben öffentlichen Schule unterkommen können, und sie sollen sich dort vertragen und am pädagogischen Schulzweck orientieren.¹²

Die Schule wird demgemäß als Ort einer besonderen, zweckspezifisch-funktional begründeten und begrenzten *inneren religiösen Vielfalt* konzipiert. Dabei kommt es vor allem darauf an, dass den Schülern – und zwar *allen* Schülern, nicht zuletzt auch denjenigen mit Migrationshintergrund – ein je individuelles unabhängiges Lernen ermöglicht wird. Jeder soll die Chance haben, seine religiöse Orientierung selbst herauszubilden, er soll seine eigene Position durch wohlinformiertes und gründliches Lernen finden können. In Unterricht und Erziehung soll eine entsprechende Kommunikation, Interaktion, Diskursivität Platz greifen, und diese soll durch Lehrer vermittelt werden, welche dazu kraft Ausbildung und Erfahrung imstande sind und auch die dafür erforderlichen Freiräume haben, nicht zu vergessen ein angemessenes Zeitbudget. Ein wohlsituiertes *pädagogisch-professionelles* Element gehört also notwendig mit dazu.¹³ Es wird religiösen Dimensionen in besonderer Weise zugewandt sein, dabei aber selbst säkularen und fachlichen Charakter haben müssen.

2 Der gesetzliche Bildungsauftrag der Schule – wesentliche Merkmale

Näheren Aufschluss über diese nicht ganz einfachen Obliegenheiten der Schule verspricht ein Blick auf ihren gesetzlichen *Bildungsauftrag*. Auch insoweit kann dessen niedersächsische Ausprägung – die in früheren Jahren in der bundesweiten bildungsrechtlichen Diskussion oft als exemplarisch bewertet wurde¹⁴ – herangezogen werden.

2.1 Das Christentum als Element des Bildungserbes

Das beginnt mit weit ausholenden, wertschweren Aussagen, wonach die Schule „im Anschluss an die vorschulische Erziehung die Persönlichkeit der ... Schüler auf der Grundlage des Chris-

¹⁰ Wobei heute eben vor allem an den Islam zu denken ist. Zahlreiche Beiträge dazu auf der von der Evangelischen Akademie Thüringen i.V.m. der Universität Erlangen-Nürnberg, Abt. Christliche Publizistik, vom 25. bis 28.11.2004 in Erfurt veranstalteten Tagung „Das öffentliche Gesicht des Islam“, etwa Stock, M., Islam im Rundfunk – wie eigentlich? (demnächst im Druck.) Siehe auch Göle, N./Ammann, L. (Hrsg.), Islam in Sicht. Der Auftritt von Muslimen im öffentlichen Raum, Bielefeld 2004.

¹¹ Näher Stock, M., Medienfreiheit als Funktionsgrundrecht, München 1985, S. 4 ff., 347 ff., 475 ff. u.ö.

¹² Zu den dadurch aufgeworfenen vielfältigen Grundsatz- und Detailfragen unter migrations- und bildungsrechtlichen Aspekten Langenfeld, C., Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten: Eine Herausforderung an das deutsche Schulwesen – Einführung in einige grundrechtliche Fragestellungen, AöR 123 (1998), S. 375 ff. Eingehend dies., Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten, Tübingen 2001. Siehe auch Britz, G., Kulturelle Rechte in der Schule, RdJB 2003, S. 393 ff. Über verschiedene Varianten von Neutralität allg. Huster, St., Die ethische Neutralität des Staates, Tübingen 2002. Im Folgenden findet sich insoweit eine kurze, auf Fragen von Heterogenität und Zusammenhang konzentrierte Skizze.

¹³ Darum ging es schon in meiner Diss. (Anm. 7). Dann etwa Stock, M., Autonomiekonzepte für die öffentliche Schule – Altes und Neues, in: Jach, F.-R./Jenkner, S. (Hrsg.), 50 Jahre Grundgesetz und Schulverfassung, Berlin, 2000, S. 59 ff. Zuletzt ders., „Funktionsfreiheit“ des Lehrers als Verfassungsgebot, RdJB 2003, S. 502 ff., zu Wißmann, H., Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff, Baden-Baden 2003. Siehe auch Rux, J., Die pädagogische Freiheit des Lehrers, Berlin 2002.

¹⁴ Siehe schon Stock (Anm. 7), S. 158 ff., zu § 3 NSchG a.F. Heute ist § 2 NSchG einschlägig, der daran anknüpft und einige Konkretisierungen und Modernisierungen enthält. Allg. Heckel/Avenarius (Anm. 2), S. 61 ff.; Niehues (Anm. 2), S. 222 ff.

tentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiterentwickeln“ und auch eine entsprechende Verfassungsloyalität vermitteln soll (vgl. § 2 Abs. 1 Sätze 1 und 2 NSchG). Die Schüler sollen befähigt werden, „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen“ (§ 2 Abs. 1 Satz 3, 1. Spiegelstrich).

Damit wird „das Christentum“ als Teilstück der *Bildungs-„Grundlage“* in dem eben umrissenen metakonfessionell-kulturstaatlichen und kulturpädagogischen Sinn herausgestellt. Es wird mit den nachfolgend genannten weiteren Bestandteilen des Kulturerbes kombiniert, und das ist nicht nur äußerlich-summativ gemeint. Das Christentum soll von der Schule mit Aufklärung und Moderne von innen heraus zusammengebracht werden. Daraufhin verlängert sich die Perspektive wie von selbst bis zum heutigen deutschen *Verfassungsstaat* hin, mit einer politischen Bildung als Kernpunkt, die auf allgemeine Grundrechtsverwirklichung angelegt sein soll.

Manche haben solche Gesetzesbekundungen früher als Leerformeln abgetan. Heute genügt ein Blick auf das staatlich-politische Tagesgeschäft, etwa auf die durch die Ermordung des holländischen Journalisten *van Gogh* durch einen fundamentalistischen Fanatiker ausgelöste Islamismus-Debatte im Bundestag am 2.12.2004¹⁵, und sogleich wird erkennbar: Da steckt eben doch einiges dahinter. Wer die konstitutionellen Bezüge des Bildungsauftrags ernstnimmt und weiterdenkt, der wird auf zweierlei achten müssen: Er wird sich von weichem und schwärmerischem, an den Realitäten vorbeigehendem Multikulti-Gerede fernhalten und stattdessen nach dem Motto „Fördern und Fordern“ verfahren müssen. Dabei wird er allerdings nicht zu irgendwelchen wolkigen „Leitkultur“-Doktrinen Zuflucht nehmen können. Eine Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage – das ist unter multireligiösen Verhältnissen keine Leerformel und auch keine Selbstverständlichkeit mehr, sondern es ist ein ganz schwerer Brocken!¹⁶

Ob so etwas noch zugänglich ist, wird jetzt noch einmal zu überlegen sein. Ich meine, das wird sich im Ergebnis bejahen lassen, dies allerdings nur dann, wenn es gelingt, solche älteren Fundamente in ein fortgeschrittenes Konzept von Interreligiosität einzubeziehen, unterstützt von einer pädagogischen Vermittlungsfunktion, welche ihrerseits „fördernden und fordernden“, durchaus weltlichen Charakter haben und demgemäß starkgemacht werden müsste. Statt sich konfessionell-missionierend ins Zeug zu legen, müssten die Lehrer auf Erklärung, Vergleichen, vertiefende Reflexion setzen.

2.2 Das Mündigkeitsziel

Das NSchG enthält dazu auch noch manche weiteren wichtigen Vorgaben, etwa wenn es der Schule aufträgt, die Schüler zu befähigen, „sich umfassend zu informieren und die Informatio-

¹⁵ Plenarprot. 15/145, S. 13437 ff. Näher unten 5.5.

¹⁶ Das wird in dem zweiten Kopftuch-Urteil des Bundesverwaltungsgerichts, JZ 2004, S. 1178 ff. mit Anm. von Böckenförde, E.-W., nicht deutlich genug gesehen. Dort (unter II.4.c)) wird „eine von Glaubensinhalten losgelöste, aus der Tradition der christlich-abendländischen Kultur hervorgegangene Wertewelt, die ... unabhängig von ihrer religiösen Fundierung Geltung beansprucht“, noch wie selbstverständlich als bindende normative Vorgabe behandelt, unter Berufung auf die 1975 ergangene Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur „christlichen Gemeinschaftsschule badischer Überlieferung“, BVerfGE 41, S. 29, 53 ff. Dies hört sich heute nach einer heteronomen „Leitkultur“ an. Da hätte man sich denn doch etwas mehr Verständnis für hermeneutisch-kritische Dimensionen von Schulauftrag und Lehrerfunktion erwartet! Vgl. auch Czermak, G., Öffentliche Schule, Religion und Weltanschauung in Geschichte und Gegenwart der Bundesrepublik Deutschland, in: Muckel, St. (Hrsg.), Kirche und Religion im sozialen Rechtsstaat (Rüfner-Festschrift), Berlin 2003, S. 79, 88 ff.; Willems, U., Weltanschaulich-neutraler Staat, christlich-abendländische Kultur und Laizismus, in: Walther, M. (Hrsg.), Religion und Politik, Baden-Baden 2004, S. 303, 309 ff. Anders Link, Chr., Das deutsche Staatskirchenrecht als freiheitliche Ordnung, ebd. S. 329, 332 f.

nen kritisch zu nutzen“, „ihre Wahrnehmungs- und Empfindungsmöglichkeiten sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten ... zu entfalten“ (§ 2 Abs. 1 Satz 3, 8. und 9. Spiegelstrich), „für sich allein wie auch gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erzielen“ (§ 2 Abs. 1 Satz 5), oder auch ganz allgemein: „zunehmend selbständiger“ zu werden (§ 2 Abs. 1 Satz 6).

In alledem kommt eine Zielvorstellung zum Ausdruck, welche früher etwas altmodisch als „Mündigkeit“ bezeichnet wurde.¹⁷ Ich denke allerdings, wir können den gesetzlichen Schulauftrag auch heute noch in der kurzen Formel *Erziehung zur Mündigkeit* zusammenfassen. Inhalt und Anspruch solcher überkommenen Wendungen werden wieder deutlicher, wenn wir sie zum Beispiel auf die aktuellen PISA-Debatten beziehen.¹⁸ Dabei sollten wir auch Befunde wie denjenigen einer fortdauernden Bildungsarmut und wachsenden fundamentalistischen Verlockung unter benachteiligten, von Ghettoisierung bedrohten Einwandererfamilien berücksichtigen.¹⁹ Mündigkeit als wohlverstanden-integratives Konzept: Damit ist dann auch der oberste Richtwert gefunden, wenn es darum geht, das Prinzip innerer religiöser Vielfalt in Curriculum und Schulalltag konkret zu verankern, dabei das christliche und das humanistische, aber z.B. auch das islamische Kulturerbe bildungsadäquat zu erschließen, die konstitutionellen Bezüge und Weiterungen genauer herauszuarbeiten usw. Da ist noch viel zu tun.

2.3 Regulierte Selbstregulierung als Konsequenz

Bemerkenswert ist auch die daraus vom Hannoveraner Gesetzgeber gezogene status- sowie organisations- und verfahrensrechtlich relevante Schlussfolgerung: Die Schule soll Lehrern und Schülern „den Erfahrungsraum und die Gestaltungsfreiheit bieten, die zur Erfüllung des Bildungsauftrags erforderlich sind“ (§ 2 Abs. 2 NSchG). Darin drückt sich eine Einsicht aus, wie sie früher in die einfachen Worte gefasst wurde: Der qualifizierte Schulauftrag bedingt erstens *Bildungsfreiheit der Schüler*, zweitens eine darauf ausgerichtete, funktional zu verstehende *pädagogische Freiheit der Lehrer*.²⁰ Heute mag man geneigt sein, hierbei auch an die vielerorts in Gang gekommenen Versuche mit einer „Selbständigen Schule“ zu denken.²¹ Und man kann darin eine bildungsspezifische Ausprägung der allgemeinen verwaltungsrechtlichen Reformidee von der „regulierten Selbstregulierung“²² erblicken.

3 Verfassungsrechtliche Grundlagen

Bei alledem ist das verfassungsrechtliche Koordinatensystem im Hintergrund mitzudenken. Nach dem eben Gesagten lässt sich das konstitutionelle Verhältnis von Religion(en) und Schule

¹⁷ Vgl. Stock (Anm. 7), S. 168 ff. m.w.N., insb. aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

¹⁸ Vgl. Kristen, C., Migranten im deutschen Schulsystem: Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede, RdJB 2004, S. 11 ff.; Schmahl, St., Die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Eine Bestandsaufnahme des geltenden Rechts, ebd. S. 23 ff., im Anschluss an Langenfeld (Anm. 12).

¹⁹ Statt aller Heitmeyer, W. (Hrsg.), Deutsche Zustände, Folge 3, Frankfurt a.M. 2004. In Kurzform ders., Die gesplittene Gesellschaft, Die Zeit Nr. 50/2004, S. 12.

²⁰ Siehe oben Anm. 13.

²¹ Dazu Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Weinheim 2004, S. 74 ff. Am n.-w. Beispiel Stock, M., Schule in erweiterter Verantwortung, ZBV 2004, S. 5 ff.; van den Hövel, W., desgl., ebd. S. 45 ff. Siehe auch Projektleitung „Selbstständige Schule“ (Hrsg.), Verantwortung für Qualität, Bde. 1 und 2, Troisdorf 2004. Überblick: Avenarius, H. u.a., Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule, Berlin 2003. Die Angaben zu Niedersachsen, dort S. 53 ff., sind seit dem Regierungswechsel 2003 überholt. Über den derzeit im nieders. Berufsschulwesen laufenden Schulversuch „Projekt Regionale Kompetenzzentren“ www.proreko.de.

²² Dazu etwa die Beiträge in: Regulierte Selbstregulierung als Steuerungskonzept des Gewährleistungsstaates. Die Verwaltung, Beiheft 4, 2001; Schulz, W./Held, Th., Regulierte Selbstregulierung als Form modernen Regierens, Hamburg 2002.

ohne weiteres klären. Dazu ein paar Stichworte über die einschlägigen Grundrechte und Verfassungsgarantien und ihr Zusammenspiel, unter Beschränkung auf das Grundgesetz.

3.1 Religionsfreiheit, Religionsgemeinschaften

Auf der einen Seite steht vor allem die *Religionsfreiheit* (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG),²³ ggf. in Verbindung mit den Rechten der Religionsgemeinschaften nach Art. 140 GG/Art. 136 ff. WRV²⁴ sowie, was den Religionsunterricht als besonderes Unterrichtsfach betrifft, mit Art. 7 Abs. 3 GG.²⁵ Darauf pflegen sich die christlichen Großkirchen sowie andere Religionsgemeinschaften mit religionsrechtlichem Körperschaftsstatus zu berufen. Muslimische Interessenten und Antragsteller freilich konnten den begehrten religionsrechtlichen Sonderstatus in Deutschland noch nicht erlangen, und auch nicht den spezielleren schulrechtlichen Status einer Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG.²⁶ Nichtsdestoweniger wird die heute beginnende multireligiöse Auffächerung und Ausdifferenzierung auch auf Verfassungsebene relevant.

Das Grundrecht der Religionsfreiheit wird auch von schwach oder gar nicht institutionalisierten religiösen Gruppierungen in Anspruch genommen, und daneben von Eltern (dann mit dem Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 GG²⁷ kombiniert) und Schülern als Einzelpersonen. Neuerdings kommt die Religionsfreiheit auch in einer auffälligen lehrerrechtlichen Ausprägung vor: Es geht um die Lehrerinnen mit „islamischem Kopftuch“, wie sie auch auf dieser Tagung schon viel von sich reden gemacht haben.²⁸

3.2 Das Recht auf Bildung als Maßstab des schulischen Bildungsauftrags

Auf der anderen Seite ist da vor allem die Garantie der *staatlichen Schulhoheit* nach Art. 7 Abs. 1 GG.²⁹ Sie umfasst die Schaffung und praktische Anwendung des gesamten Landesschulrechts, beginnend mit der allgemeinen Schulpflicht. Auch der eben umrissene qualifizierte *Bildungsauftrag* gehört dazu, mitsamt seiner curricularen Konkretisierung, den schüler- und lehrerrechtlichen Weiterungen, der schulstrukturellen Umsetzung usw.

Überall soll dabei an dem *Recht auf Bildung* Maß genommen werden, das auf nationalverfassungsrechtlicher Ebene – anders als im Europa-³⁰ und im Landesrecht³¹ – nicht ausdrücklich gewährleistet ist; es ist aber nach der Judikatur in dem Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung (Art. 2 Abs. 1 GG) in Verbindung mit dem Gleichheitsgrundrecht (Art. 3 Abs. 1 und 3 GG) in gewissem Umfang implizit enthalten.³² Es enthält mithin libertäre und egalitäre Kom-

²³ Dazu Morlok, M., in: Dreier, H. (Hrsg.), Grundgesetz, Bd. I, 2. Aufl. Tübingen 2004, Art. 4 Rn. 41 ff. m.w.N.

²⁴ Zu dem hier besonders interessierenden öffentlich-rechtlichen Körperschaftsstatus nach Art. 137 Abs. 5 WRV Morlok, M., in: Dreier, H. (Hrsg.), Grundgesetz, Bd. III, Tübingen 2000, Art. 140 GG/Art. 137 WRV Rn. 72 ff. m.w.N.

²⁵ Dazu Oebbecke, J., Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts, DVBl. 1996, S. 336 ff. m.w.N. Für eine Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG ist nicht der Status einer öffentlich-rechtlichen „Religionsgesellschaft“ nach Art. 137 Abs. 5 WRV erforderlich, nach herrschender Meinung bestehen zwischen den beiden Begriffen jedoch beträchtliche Überlappungen. Siehe unten 5.2.

²⁶ Dazu Lindner, B., Körperschaftsstatus für Muslime? ZevKR 48 (2003), S. 178 ff.; Marré, H., Der Islam in Deutschland, in: Rübner-Festschrift (Anm. 16), S. 553, 570 ff.; Muckel, St., Islamischer Religionsunterricht und Islamkunde an öffentlichen Schulen in Deutschland, JZ 2001, S. 58 ff. Siehe auch Schmahl (Anm. 18), S. 31 ff. Näher unten 5.

²⁷ Dazu Gröschner, R., in: Dreier, H. (Hrsg.), Grundgesetz, Bd. I, 2. Aufl. Tübingen 2004, Art. 6 Rn. 95 ff. m.w.N.

²⁸ Siehe unten 4.

²⁹ Dazu Gröschner, R., in: Dreier, H. (Hrsg.), Grundgesetz, Bd. I, 2. Aufl. Tübingen 2004, Art. 7 Rn. 22 ff. Näher Heckel/Avenarius (Anm. 2), S. 24 ff.; Niehues (Anm. 2), S. 3 ff.

³⁰ Siehe Gröschner (Anm. 29), Rn. 16 ff.

³¹ Etwa in Art. 4 Abs. 1 NdsVerf. und § 54 NSchG.

³² Vgl. Niehues (Anm. 2), S. 11 ff., 166 ff.

ponenten: Es kann als Recht auf *freie* Bildung im Sinn von Erziehung zur Mündigkeit in Erscheinung treten, und es kann als Recht auf *gleiche* Bildung im Sinn sozialstaatlicher Chancengleichheit ins Spiel kommen.³³ Dies ist ein bildungsspezifisches Schülergrundrecht, das mit andersartigen, auch dem Schüler zustehenden Jedermannsrechten wie der Religionsfreiheit nicht verwechselt werden sollte. Das Recht auf Bildung lässt sich nach herrschender Meinung nur in geringem Umfang subjektivrechtlich ausformen und operationalisieren.³⁴ Jedenfalls aber soll es sich in dem objektivrechtlich gefassten staatlichen Bildungsauftrag widerspiegeln. Es soll ihn ganz und gar durchdringen und prägen und von der Schule demgemäß eingelöst werden – eine schlechterdings grundlegende, für alles weitere vorgreifliche Verfassungsentscheidung!

Sie hat beispielsweise zur Konsequenz, dass auch ein dem Schülerrecht auf Bildung zugeordnetes, ihm pädagogisch ans Licht verhelpendes bildungsspezifisches Lehrergrundrecht diskutiert wird. Nach Meinung einiger Autoren, bislang wohl noch einer Minderheit, ist eine so zu verstehende, neuerdings als „Funktionsfreiheit“ bezeichnete *Lehrerfreiheit* in Art. 7 Abs. 1 GG der Sache nach mitgarantiert.³⁵ Andere halten hier auch eine Analogie zur Freiheit des Hochschullehrers nach Art. 5 Abs. 3 GG für angebracht.³⁶ Wie auch immer – jedenfalls wäre das etwas ganz anderes als die höchstpersönliche Religionsfreiheit von Lehrern und Lehrerinnen. Im übrigen werden auch bestimmte organisatorische und strukturelle flankierende Maßnahmen mitunter als verfassungsgeboden angesehen, etwa die gesetzliche Einführung einer gesamthaften pädagogischen Freiheit als „*Schulfreiheit*“ im Sinn des Projekts „Selbständige Schule“.

3.3 In Konfliktlagen: Schonender Ausgleich? Vorrangentscheidung?

Bildungsfreiheit und Bildungsauftrag sind auch dann zu beachten, wenn es zu *Konflikten* beispielsweise mit der Religionsfreiheit kommt. Das kann z.B. dann der Fall sein, wenn letztere als Eltern- und Schülergrundrecht ins Feld geführt und gegen die öffentliche Schule gekehrt wird, sei es als Abwehr- oder als Teilnahme- bzw. Leistungsrecht. So oder so – Art. 4 Abs. 1 und 2 GG kollidiert dann mit Art. 7 Abs. 1 GG.

Nach der Karlsruher Rechtsprechung steht daraufhin eine Abwägungs- und nötigenfalls Vorrangentscheidung an. Gesucht werden soll nach einer möglichst ausbalancierten, beiderseits akzeptablen Lösung im Sinn eines „schonenden Ausgleichs“. Eine derartige „praktische Konkordanz“ ist allerdings nicht immer erreichbar. Es gibt auch Konstellationen, in denen die Abwägung ein deutliches Übergewicht des einen Belangs vor dem anderen ergibt, mit der Folge, dass eine klare *Vorrangentscheidung* getroffen werden muss.³⁷ Und ein solcher Vorrang wird nach dem vorhin Gesagten oftmals dem *Bildungsauftrag* zuzuerkennen sein, der auf diese Weise zum obersten Richtwert wird.

³³ Grundlegend *Stein, Ekk.*, Weltanschauung und Religion im Schulunterricht, RdJ 1967, S. 29 ff.; *ders.*, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, Neuwied 1967. Später etwa *ders./Roell, M.*, Handbuch des Schulrechts, 2. Aufl. Bottighofen 1992, S. 270 f. m.w.N. Dazu *Stock* (Anm. 7), S. 87 ff.

³⁴ Vgl. *Heckel/Avenarius* (Anm. 2), S. 28 ff., 431 f.; *Richter, I.*, in: Denninger, E. u.a. (Hrsg.), Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1, 3. Aufl. Neuwied 2001, Art. 7 Rn. 38 ff.; *Gröschner* (Anm. 29), Rn. 65 ff.

³⁵ So vor allem *Wißmann* (Anm. 13).

³⁶ Näher *Stock* (Anm. 13). Anders die unter Juristen immer noch übliche eng-defensive Betrachtungsweise, zuletzt wieder bei *Gröschner* (Anm. 29), Rn. 74 ff.

³⁷ Näher *Morlok* (Anm. 23), Rn. 111 ff. m.w.N.

4 Bekannte Beispielfälle

Für das eben Gesagte ein paar Beispiele, zunächst aus dem Bereich der vieldiskutierten Streitigkeiten um religiös begründetes individuelles Tun oder Lassen, äußere Persönlichkeitsakzessoirs mit Symbolwert u.ä.

4.1 Bildungsverweigerung, eltern- und schülerrechtlich begründet

Relativ einfach zu entscheiden sind die eltern- und schülerrechtlichen Fälle von *Bildungsverweigerung* aus religiös überhöhten ethnisch-kulturellen Gründen, etwa wenn es um Ausnahmen von der allgemeinen Schulpflicht³⁸ oder um Befreiungen vom Unterricht in einzelnen Fächern bzw. Teilen davon (Sport- bzw. Schwimmunterricht, sexualkundliche Unterrichtsinhalte)³⁹ oder von einzelnen Schulveranstaltungen (Wanderungen, Klassenfahrten)⁴⁰ geht. In solchen Fällen wird die Religionsfreiheit rein negatorisch geltend gemacht, weit ab von pluraler Öffentlichkeit, Diskurs, freier religiöser Meinungsbildung. Dadurch will man die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags vereiteln, wobei letzterer – wenn er überhaupt richtig wahrgenommen wird – meist aus Gründen von Traditionalismus, Modernisierungsfurcht o.ä. gescheut und abgelehnt wird.

Demgegenüber wird die staatlich-schulische Seite in der Sache regelmäßig eine strenge Position einnehmen müssen. Sie wird das wohlverstandene individuelle Kindesinteresse an Integration via Bildung (in diesem Fall objektiviert in Gestalt des Bildungsauftrags) betonen und konsequent durchsetzen müssen, möglichst durch Bildungswerbung und geschickte Überzeugungsarbeit nach der Devise „Fördern und Fordern“. Nötigenfalls wird aber auch von den rechtlich vorgesehenen Zwangsmitteln Gebrauch gemacht werden müssen. Etwas anderes kann nur gelten, wenn die – stets erforderliche – Einzelfallprüfung ergibt, dass der betroffenen Schülerin so schwere private Nachteile drohen, dass die Vorteile einer Wahrnehmung des Bildungsangebots dahinter in concreto zurücktreten müssen.

4.2 Der lehrerrechtliche Kopftuchstreit

Schwieriger wird es bei dem „*islamischen Kopftuch*“, soweit nicht Schülerinnen,⁴¹ sondern *Lehrerinnen* es in Schule und Unterricht tragen wollen. Das im Leitfall *Fereschda Ludin* ergan-

³⁸ Siehe nur VGH Mannheim, NVwZ-RR 2003, S. 561 ff., und BVerfG, NVwZ 2003, S. 1113 f. Dazu *Achilles, H.*, Christlicher Fundamentalismus und Schulpflicht, RdJB 2004, S. 222 ff. Im übrigen *Heckel/Avenarius* (Anm. 2), S. 448 ff. m.w.N.

³⁹ Zu ersterem Punkt (Sport) OVG Lüneburg, DVBl. 1991, S. 772 ff.; OVG Bremen, RdJB 1992, S. 412 ff. mit Anm. von *Groh, B.*; OVG Münster, ebd. S. 409 ff. und BVerwGE 94, S. 82 ff. = RdJB 1994, S. 285 ff. mit Anm. von *Füssel, H.-P.* Ferner *ders.*, Multikulturelle Schule? KJ 1994, S. 500 ff.; *Langenfeld* 1998 (Anm. 12), S. 387 ff.; *Niehues* (Anm. 2), S. 162 ff. m.w.N. Über Befreiung von Sexualkunde aus religiösen Gründen sehr deutlich VG Hamburg, NordÖR 2004, S. 412 ff. mit Anm. von *Laskowski, S. R.*: „Eine ‚Erziehung zur Unmündigkeit‘ wird der sich aus dem Erziehungsrecht ergebenden Elternverantwortung nicht gerecht.“

⁴⁰ Siehe VG Aachen, NJW 2002, S. 3191 f., und OVG Münster, NJW 2003, S. 1754 f., mit der bemerkenswerten Zuspeitzung: „Diese durch Zwänge und Ängste gekennzeichnete Situation bei der Klassenfahrt ist der bereits Krankheitswert besitzenden Situation einer partiell psychisch Behinderten vergleichbar“, sodass die Antragstellerin, eine muslimische Schülerin der 10. Klasse, „durch Krankheit“ an der Teilnahme verhindert sei. Kritisch *Rixen, St.*, Krankheit oder Glaubensfreiheit? Ebd. S. 1712 ff.

⁴¹ Ihnen wird das Kopftuch hiezulande, anders als in Frankreich (Anm. 10), i.d.R. zugestanden. Eine Verschleierung, welche vom Gesicht nur die Augen sehen lässt, wird allerdings als unerlaubt angesehen. Siehe *Mahrenholz, E. G.*, Darf die Schulverwaltung einer Schülerin das Tragen eines Schleiers in der Schule verbieten? RdJB 1998, S. 287 ff. (Gutachten zu einem szf. in der 11. Klasse eines nieders. Gymnasiums vorgekommenen Konflikt). Siehe auch *Schmahl* (Anm. 18), S. 32 m.w.N.

gene Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 24.9.2003⁴² und das daran anknüpfende zweite Kopftuchurteil des Bundesverwaltungsgerichts vom 24.6.2004⁴³ haben noch keine dauerhafte Klärung gebracht. Jener Rechtsstreit hat in Politik und Fachwelt eine weitläufige Debatte ausgelöst, wie es sie so in schulrechtlichen Fragen seit Jahrzehnten nicht mehr gegeben hatte.⁴⁴ Und sie ist noch nicht zu Ende. Über denkbare subjektive Motivationen und objektive Wirkungen der Verwendung dieses mehrdeutigen privat-persönlichen Symbols lässt sich immer noch trefflich streiten:

Ist das Kopftuch ein Indiz für gelungene persönliche Emanzipation und pädagogisch-fachliche Eignung (Art. 33 Abs. 2 GG) seiner Trägerin⁴⁵ – oder ganz im Gegenteil: ein Symptom von Zurückgezogenheit und innerer Bedrängnis, mangelnder Diskursfähigkeit und fehlender beruflicher Qualifikation? Kollidiert das umstrittene Kleidungsstück mit dem Bildungsauftrag? Demonstriert und transportiert es ein problematisches, einer vormodernen Männerherrschaft entstammendes und hiezulande verfassungsfremdes (Art. 3 Abs. 2 GG) Frauenbild? Auch über die möglichen religiösen, kulturell-ethnischen, verbands- und sogar machtpolitischen Hintergründe der Verhüllung gehen die Ansichten weit auseinander. Manch einer befürchtet davon gewisse Indoktrinationswirkungen, beispielsweise subkutane, von den Intentionen der jeweiligen Trägerin unabhängige missionarische Effekte in bestimmten dafür anfälligen, ohnehin schwach integrierten Teilen der Schüler- und Elternschaft, mit der Folge, dass islamistische Beeinflussung statt Erziehung zur Mündigkeit Platz greifen könnte.

⁴² BVerfGE 108, S. 282 ff.

⁴³ Siehe oben Anm. 16. Zugleich wurde der Rechtsstreit der Lehrerin *lyman Alzayed* gegen das Land Niedersachsen vom Gericht für erledigt erklärt. Vorinstanzen: VG Lüneburg, NJW 2001, S. 767 ff.; OVG Lüneburg, NVwZ-RR 2002, S. 658 ff. Im Revisionsverfahren verzichtete Frau *Alzayed* darauf, als Lehrerin ein Kopftuch tragen zu wollen.

⁴⁴ Aus der überbordenden jur. Lit.: *Baer, S./Wrase, M.*, Staatliche Neutralität und Toleranz: Das Kopftuchurteil des BVerfG, JuS 2003, S. 1162 ff.; *Bertrams, M.*, Lehrerin mit Kopftuch? Islamismus und Menschenbild des Grundgesetzes, DVBl. 2003, S. 1225 ff.; *Britz, G.*, Das verfassungsrechtliche Dilemma doppelter Fremdheit: Islamische Bekleidungs Vorschriften für Frauen und Grundgesetz, KJ 2003, S. 95 ff.; *Ipsen, J.*, Karlsruhe locuta, causa non finita, NVwZ 2003, S. 1210 ff.; *Morlok, M.*, Der Gesetzgeber ist am Zug: Zum Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts, RdJB 2003, S. 381 ff.; *Muckel, St.*, Gleicher Zugang zu jedem öffentlichen Amte – auch für muslimische Lehrerinnen mit Kopftuch? In: de Wall, H./Germann, M. (Hrsg.), Bürgerliche Freiheit und christliche Verantwortung (Link-Festschrift), Tübingen 2003, S. 331 ff.; *Oebbecke, J.*, Das „islamische Kopftuch“ als Symbol, in: Rübner-Festschrift (Anm. 16), S. 593 ff.; *Sacksofsky, U.*, Die Kopftuch-Entscheidung – von der religiösen zur föderalen Vielfalt, NJW 2003, S. 3297 ff.; *Bader, J.*, Cuius regio, eius religio – Wessen Land, dessen Religion, NJW 2004, S. 3092 ff.; *Battis, U./Bultmann, P. F.*, Was folgt für den Gesetzgeber aus dem Kopftuchurteil des BVerfG? JZ 2004, S. 581 ff. mit Erwiderung von *Engelken, K.*, ebd. S. 900 ff.; *Bielefeldt, H.*, Zur aktuellen Kopftuchdebatte in Deutschland, Berlin 2004; *Böckenförde* (Anm. 16); *Czermak, G.*, Kopftuch, Neutralität und Ideologie, NVwZ 2004, S. 943 ff.; *Hufen, F.*, Der Regelungsspielraum des Landesgesetzgebers im „Kopftuchstreit“, ebd. S. 575 ff.; *Kandel, J.*, „Nur ein Kopftuch“, in: Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte Nr. 1–2/2004, S. 71 ff.; *Langenfeld, C.*, Die Diskussion um das Kopftuch verkürzt das Problem der Integration, RdJB 2004, S. 4 ff.; *Mahrenholz, E. G.*, „Ein Kopftuch, aber ach, kein Kopftuch nur, wie fass ich Dich, unendliche Kultur.“, in: Brenner, M. u.a. (Hrsg.), Der Staat des Grundgesetzes – Kontinuität und Wandel (Badura-Festschrift), Tübingen 2004, S. 749 ff. Es werden auch schon Dissertationen zum Thema verfasst, etwa *Anger, Th.*, Islam in der Schule, Berlin 2003, S. 246 ff.; *Lanzerath, S.*, Religiöse Kleidung und öffentlicher Dienst, Frankfurt a.M. 2003; *Mann, S.*, Das Kopftuch der muslimischen Lehramtsanwärterin als Eignungsmangel im Beamtenrecht, Frankfurt a.M. 2004; *Oestreich, H.*, Der Kopftuch-Streit, Frankfurt a.M. 2004.

⁴⁵ Vgl. *Göle, N.*, Die sichtbare Präsenz des Islam und die Grenzen der Öffentlichkeit, in: Göle/Ammann (Anm. 10), S. 11 ff. Siehe auch *Karakasoglu-Aydin, Y.*, Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen, Frankfurt a.M. 2000. Kurzfassung: *dies.*, Religion und ihr Einfluss auf Erziehungsvorstellungen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen im Ruhrgebiet, in: Dommel, C. u.a. (Hrsg.), Werte-Schätzen (Lott-Festschrift), Frankfurt a.M. 2003, S. 45 ff. Frau *Karakasoglu* ist in der mündl. Verhandlung in Karlsruhe als Sachverständige gehört worden, siehe das Urteil (Anm. 42), unter B.II.5. (Vielfalt der Motive, keine gesicherten empirischen Grundlagen für bestimmende Einflüsse des Kopftuchs auf die religiöse Orientierung der Schulkinder).

Wo derartige Risiken als besonders hoch angesehen werden, kommt man dann zu einem generellen, auf einer angenommenen „abstrakten Gefahr“ beruhenden lehrerrechtlichen *Kopftuchverbot*.⁴⁶ Auf eine ähnliche Grenzziehung dürfte es hinauslaufen, wenn eine entsprechende Zweifelslage als Voraussetzung eines Verbots für erforderlich und ausreichend erklärt wird, so vom Hannoveraner Gesetzgeber: „Das äußere Erscheinungsbild von Lehrkräften in der Schule darf, auch wenn es von einer Lehrkraft aus religiösen oder weltanschaulichen Gründen gewählt wird, keine Zweifel an der Eignung der Lehrkraft begründen, den Bildungsauftrag der Schule (§ 2) überzeugend erfüllen zu können“ (§ 51 Abs. 3 Satz 1 NSchG).⁴⁷ Dabei wird der – von anderer Seite scharf kritisierte, als krypto-konfessionell angesehene – Versuch unternommen, christliche Symbole als Bestandteile deutscher Kulturtradition von den neuen Restriktionen auszunehmen. Anderswo hingegen neigt man zum gesetzlichen Ausschluss sämtlicher von Lehrerinnen persönlich zur Schau getragener, auffälligerer religiöser Symbole in der Schule nach laizistischem Muster.⁴⁸

Wieder andere wollen es bei nötigenfalls wiederholten Eignungsprüfungen im Einzelfall belassen.⁴⁹ Eignungszweifel wären dabei etwa dadurch auszuräumen, dass eine Lehrerin darlegen könnte, sie bringe mit dem Kopftuch zwar ihre persönliche religiöse Überzeugung zum Ausdruck, sie Sorge aber auch dafür, dass dies im Unterricht reflektiert und relativiert werde, sodass jedwede Indoktrination vermieden werden könne. Allerdings ist umstritten, ob und inwiefern solche Einzelfallprüfungen in der Praxis in angemessener Weise realisierbar wären – könnte daraus nicht eine prekäre, für Missbräuche anfällige Gesinnungsprüfung à la „Radikalen-Beschluss“⁵⁰ werden, oder aber ein allgemeines Laissez-faire aus Bequemlichkeit oder Schwäche? – Im Übrigen wird auch schon die Hoffnung bemerkbar, das Problem werde sich bei pragmatischer Handhabung in ein paar Jahren von selbst erledigen, indem dann keine Kopftücher mehr zu sehen wären.

Die regulatorischen Varianten sind also zahlreich, und das Bundesverfassungsgericht hat sich noch nicht für eine von ihnen entschieden und das letzte Wort gesprochen. Der Karlsruher Zweite Senat hat den Ländern zunächst einen beträchtlichen Spielraum eingeräumt. Dem liegt wohl die Einschätzung zugrunde, auch in dieser Frage müsse die Religionsfreiheit im Konfliktfall, wenn es keine andere, schonendere Lösung gebe, hinter dem schulischen Bildungsauftrag

⁴⁶ So ist wohl § 38 Abs. 2 Sätze 1 und 2 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg i.d.F. des Gesetzes vom 1.4.2004 (GBl. S. 397) zu verstehen, der im Blick auf den Fall *Ludin* geschaffen wurde. Abgestellt wird dort auf „äußere Bekundungen“, die „geeignet“ sind, eine Gefährdung oder Störung von Staatsneutralität oder Schulfrieden zu verursachen, bzw. auf „äußeres Verhalten“, das „den Eindruck hervorrufen kann“, dass eine Lehrerin gegen Grundrechte oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung „auftritt“. Ähnlich § 1 Abs. 2a Satz 2 des saarländischen Schulordnungsgesetzes i.d.F. des Gesetzes vom 23.6.2004 (ABl. S. 1510), § 86 Abs. 3 Sätze 1 und 2 des Hessischen Schulgesetzes i.d.F. des Gesetzes vom 18.10.2004 (GVBl. I S. 306) sowie Art. 59 Abs. 2 Satz 3 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen i.d.F. des Gesetzes vom 23.11.2004 (GVBl. S. 443).

⁴⁷ I.d.F. des Gesetzes vom 29.4.2004 (GVBl. S. 140). Schneidiger waren die Formulierungen des Gesetzentwurfs der Fraktionen von CDU und FDP, Nieders. Landtag, Drucks. 15/720, Art. 1 Nr. 5, die in den Ausschussberatungen geändert wurden. Daher stammt insb. die ausdrückliche Anknüpfung an § 2 NSchG (siehe oben 2), die zur Versachlichung beitragen kann.

⁴⁸ Vgl. § 2 des Berliner „Neutralitätsgesetzes“, vom 27.01.2005 (GVBl. S. 92). Im Übrigen sei auf die Länderübersicht unter www.uni-trier.de/~ievr/kopftuch/kopftuch.htm verwiesen.

⁴⁹ Dabei wird entweder an so etwas wie eine generelle Erlaubnis mit Verbotsvorbehalt gedacht (wie es auch schon dem geltenden Recht entspricht) oder aber an ein generelles Verbot mit Erlaubnisvorbehalt. Letzteres haben *Battis/Bultmann* (Anm. 44), S. 585 f., vorgeschlagen. Ausführlich *dies.*, Rechtswissenschaftliches Gutachten zu den Folgen des Kopftuchurteils des BVerfG vom 24. Juni 2003 für das Land Nordrhein-Westfalen im Auftrag der SPD-Fraktion des Landtags Nordrhein-Westfalen, www.spd-fraktion.landtag.nrw.de/db/docs/doc_374_20_0421115417.pdf. Dazu hat es im Düsseldorfer Landtag am 6.5.2004 eine Anhörung gegeben, auf der jenes Gutachten wenig Anklang gefunden hat. Die SPD-Fraktion ist in der Kopftuchfrage uneinig, und die Landesregierung sieht zur Zeit keinen Handlungsbedarf.

⁵⁰ BVerfGE 39, S. 334 ff.

zurücktreten; nur lasse sich derzeit noch nicht abschließend beurteilen, ob und inwieweit mit solchen Konflikten und harten Alternativen tatsächlich zu rechnen sei. Vielleicht möchte das Gericht den Gesetzgebern informell eine *Experimentierphase* zubilligen und später, wenn über Risiken und Reaktionsmöglichkeiten mehr Klarheit gewonnen ist, bei Bedarf noch einmal tätig werden. Das wäre m.E. ein passabler Ansatz. Unterdessen haben diejenigen, die „islamisches Kopftuch“ und Erziehung zur Mündigkeit für normalerweise vereinbar halten, Gelegenheit, ihren Standpunkt weiter zu begründen und überzeugende Belege dafür beizubringen.

5 Islamunterricht: Religionskunde, Bekenntnisunterricht oder was sonst?

Viel wichtiger als die leidige, private Belange von Lehrpersonen betreffende Kopftuchfrage sind die Möglichkeiten und Chancen muslimischer *curricularer Beteiligung*. Das betrifft den Islam als Unterrichtsgegenstand auf zwei Ebenen: einmal als fächerübergreifendes, durch den multi- und interreligiös gewendeten allgemeinen Schulauftrag vorgezeichnetes Thema, zum andern als Inhalt eines besonderen, als *Religionskunde* oder *Bekenntnisunterricht* oder beides (eventuell fensterartig kombiniert oder phasenweise wechselnd) ausgestalteten Fachs. Zunächst zu letzterem Punkt.

5.1 Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG – was ist das?

Nach Art. 7 Abs. 3 Sätze 1 und 2 GG ist ein „Religionsunterricht“ in den öffentlichen Schulen „ordentliches Lehrfach“. Er wird „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes ... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“. Das sind ältere Begriffe und Wendungen, über deren normativen Gehalt hierzulande schon seit langem diskutiert wird. Unter konservativen Religions- und Schullehrern ist es auch heute noch üblich, dafür auf die *Anschütz*’sche Formel von der zwingenden „(mono)konfessionellen Positivität und Gebundenheit“ des Religionsunterrichts⁵¹ zurückzugreifen. Zwar soll dieses Fach im Prinzip den allgemein geltenden pädagogischen Anforderungen und bildungsrechtlichen Standards verpflichtet sein. Die genannte Formel soll jedoch, wie man meint, auch gewisse mehr oder minder weitreichende Abweichungen von den säkularen Standards abdecken und verlangen: Im Religionsunterricht werde – anders als in religionskundlichen Lehrangeboten – nicht nur bildungsspezifisch (gemäß dem allgemeinen Bildungsauftrag) gelehrt und gelernt, sondern auch gesagt, „was geglaubt werden soll“.⁵² Das mag darauf hinauslaufen, dass es sich im Wesentlichen um religiöse Verkündigung handelt, d.h. um Religionsausübung i.S. von „Kirche in der Schule“.⁵³

Die vorherrschende juristische Denkungsart will damit auch solche Religionsgemeinschaften in Pflicht nehmen, die besserer religionspädagogischer Einsicht folgen und den älteren Konfes-

⁵¹ *Anschütz, G.*, Die Verfassung des deutschen Reichs vom 11. August 1919, 14. Aufl. Berlin 1933, Art. 149 Anm. 4. Die Formel ist vom Bundesverfassungsgericht noch 1987 wiederholt und bekräftigt worden, BVerfGE 74, S. 244, 251 ff. Näher *Frisch, M.*, Grundsätzliches und Aktuelles zur Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz, ZevKR 49 (2004), S. 589, 594 f.

⁵² So *Oebbecke* (Anm. 25). Zur entsprechenden einfachgesetzlichen Ausgestaltung des kath. und des evang. Religionsunterrichts, etwa in §§ 124 ff. NSchG, *Heckel/Avenarius* (Anm. 2), S. 68 ff.; *Niehues* (Anm. 2), S. 255 ff. Hinzuweisen sei aber auch auf das Fach „Werte und Normen“ laut § 128 NSchG, in dem u.a. „religionskundliche Kenntnisse“ zu vermitteln sind. Dem entsprechen andernorts Fächer wie Ethik oder Philosophie, siehe *Niehues* (Anm. 2), S. 267 ff.

⁵³ Vgl. *Kittel, H.*, Schule unter dem Evangelium, Braunschweig 1949; *ders.*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 3. Aufl. Berlin 1957. Zur Problematik solcher Rekonfessionalisierungen des öff. Raums s. z. B. schon von *Drygalski, R.*, Die Einwirkungen der Kirchen auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Göttingen 1967, S. 49 ff.

sionalismus endlich hinter sich lassen wollen (und das in der Praxis auch längst tun).⁵⁴ Zwar gibt es auch andere, weniger orthodoxe juristische Stimmen.⁵⁵ Diese waren und sind indes in der Minderheit. Selbst jüngere dem Mainstream folgende Rechtsexperten sehen sich noch veranlasst, an den bejahrten Formeln festzuhalten und die Grenzen für multi- und interreligiöse bzw. religionskundliche Auflockerungen relativ eng zu ziehen.⁵⁶

So klaffen denn Recht (in der Lesart der herrschenden Meinung) und Realität in seltsamer Weise auseinander. Und damit bekommt es jetzt auch der Islamunterricht zu tun. Lehrkräfte dürfen bei der Erteilung von Religionsunterricht, wie es in § 127 Abs. 2 NSchG heißt, „in ihrem Erscheinungsbild ihre religiöse Überzeugung ausdrücken“. Man scheint dabei nicht nur an christliche Ordensleute, sondern auch an muslimische Lehrerinnen zu denken, welche in der öffentlichen Schule einen Bekenntnisunterricht erteilen – man konzidiert dafür eine Ausnahme von der Anti-Kopftuch-Norm des § 51 Abs. 3 Satz 1 NSchG. Wie sieht es damit im näheren aus?

5.2 Auf der Suche nach einer islamischen Religionsgemeinschaft

Über Islamunterricht in öffentlichen Schulen wird in Deutschland schon seit Jahrzehnten diskutiert.⁵⁷ Daraus sind auch bereits eine Reihe praktischer Schritte hervorgegangen, meist Experimente und vorläufige Lösungen von begrenzter Reichweite und geringer Perfektion, wie es sie auch bereits in Niedersachsen gibt.⁵⁸ Daran knüpft die heutige bundesweite Diskussion an und kreist um die Frage, wie man über solche Provisorien nunmehr hinauskommen und tiefgreifende, tendenziell dauerhafte Reformen in Gang setzen könnte.

In den Vordergrund getreten ist dabei die Suche nach einem islamischen „Ansprechpartner“ der Schulverwaltung, welcher als *Religionsgemeinschaft* im schulrechtlichen Rechtssinn (Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG) fungieren könnte. In diesem Zusammenhang spielt auch der allgemein-religionsrechtliche Begriff der Religionsgemeinschaft eine Rolle, der sich idealtypisch in den öffentlich-rechtlichen Körperschaften nach Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 5 WRV manifestiert.⁵⁹ Derart hohe Verdichtungs- und Verfestigungsgrade werden im Schulrecht zwar nicht

⁵⁴ Das war beispielsweise in Niedersachsen bereits in den 1950er und 1960er Jahren ein wichtiges Thema in der religionspädagogischen Fachdebatte. Zahlreiche einschlägige Stellungnahmen meines Vaters *Hans Stock* sind gesammelt in seinem Buch: Beiträge zur Religionspädagogik (Anm. 4), S. 13 ff.

⁵⁵ Näher *Stock, M.*, Islamunterricht: Religionskunde, Bekenntnisunterricht oder was sonst? Münster 2003, S. 13 ff. m.w.N.

⁵⁶ So *Ennuschat, J.*, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Kirchlicher, kirchenvertraglicher und staatlicher Rechtsrahmen, in: Gottwald, E. (Hrsg.), Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschließungen (Rickers-Festschrift, Neukirchen-Vluyn 2003, S. 85 ff. Zuletzt *Frisch* (Anm. 51), S. 622 ff.

⁵⁷ Dazu eingehend *Stock* (Anm. 55) m.w.N. Aus neuerer Zeit seien noch genannt: *Baumann, U.* (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht, Frankfurt a.M. 2001; *Muckel* (Anm. 26); *Schreiner, P./Wulff, K.* (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht, Münster 2001; *Anger* (Anm. 44), S. 299 ff.; *Anhelm, F. E./Dressler, B.* (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. Perspektiven seiner Einführung, Loccum 2003; *Marrè* (Anm. 26), S. 572 ff.; *Spriewald, S.*, Rechtsfragen im Zusammenhang mit der Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an deutschen Schulen, Berlin 2003; *Bauer, Th.* u.a. (Hrsg.), Islamischer Religionsunterricht: Hintergründe, Probleme, Perspektiven, Münster 2004; *Heckel, H.*, Unterricht in Islam an deutschen Schulen – seine Gründe und Formen, Voraussetzungen und Grenzen, RdJB 2004, S. 39 ff.; *Frisch* (Anm. 51), S. 629 ff.

⁵⁸ Überblick: *Stock, M.*, Einige Schwierigkeiten mit islamischem Religionsunterricht, NVwZ 2004, S. 1399 ff. Siehe auch *Schmahl* (Anm. 18), S. 32 ff. Aus nieders. Sicht *P. Graf* (Hrsg.), Der Islam im Westen – der Westen im Islam, Göttingen, 2004.

⁵⁹ Dazu *Morlok* (Anm. 24). Näher *Poscher, R.*, Totalität – Homogenität – Zentralität – Konsistenz, Der Staat 2000, S. 49 ff.; v. *Campenhausen, A.*, in: v. Mangoldt, H./Klein, F./Starck, Chr. (Hrsg.), Das Bonner Grundgesetz, Bd. 3, 4. Aufl. München 2001, Art. 140 GG/Art. 137 WRV Rn. 219 ff.; *Korioth, St.*, in: Maunz, Th./Dürig, G. u.a. (Hrsg.), Grundgesetz, Bd. VI, München (hier) 2003, Art. 140 GG/Art. 137 WRV Rn. 63 ff.; *Weber, H.*, Die „Anerkennung“ von Religionsgemeinschaften durch Verleihung von Körperschaftsrechten in Deutschland, in: Rüfner-Festschrift (Anm. 16), S. 959 ff.; *Frisch* (Anm. 51), S. 630 ff.; *Magen, St.*, Körperschaftsstatus und Religionsfreiheit, Tübingen 2004. Einführend *Pieroth, B./Görsch, Chr.*, Was ist eine „Religionsgemeinschaft“? JuS 2002, S. 937 ff.

verlangt, jedoch wird die Diskussion durch jenes traditionell-kirchenrechtlich geprägte Institutionalisierungsmodell dennoch stark beeinflusst. Dass es bei Art. 7 Abs. 3 GG um einen sozusagen verfeinerten und spezialisierten, nämlich bildungsspezifisch-funktionalen Vergemeinschaftungs- und Beteiligungsmodus gehen könnte, wird noch nicht gesehen. Man sucht einfach nur nach einem hinlänglich konsistenten und kräftigen, gewissermaßen kirchenähnlichen muslimischen Kooperationspartner, der die von der herrschenden Meinung als nötig erachteten heteronomen curricularen Festlegungen vornehmen könnte.

Und hierbei bekommt man es mit inneren Konstituierungs- und Legitimierungsproblemen der Muslime zu tun, welche auch in der nach dem jüngsten Attentat in Holland im Herbst 2004 in Gang gekommenen übergreifenden, Migration/Integration insgesamt betreffenden Diskussion über eine Institutionalisierung des deutschen Islam eine Rolle spielen. An der Bundestagsdebatte vom 2.12.2004 und den dazu eingebrachten Anträgen⁶⁰ lässt sich das gut beobachten. Es gibt auf diesem Gebiet, wie die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration dort anmerkte, „immer noch kaum kluge Ansätze“.⁶¹ Für jene Probleme gibt es auch bezüglich schulischen Islamunterrichts noch keine allseits akzeptierten, den Usancen beim christlichen Religionsunterricht ungefähr entsprechenden Lösungen. Es sind hier allerdings in den letzten Jahren schon bestimmte m.E. viel versprechende Gestaltungsmöglichkeiten erkennbar geworden. Freilich drohen jetzt auch Rückschläge und Verwässerungen, wie sie sich in der hochemotionalen, manchmal von Angst vor dem Terrorismus bestimmten allgemeinen Integrationsdebatte abzeichnen.

5.3 Nordrhein-Westfalen als Exempel

Auch in Nordrhein-Westfalen, bislang einem Pionierland auf dem Gebiet einer säkularpädagogisch konzipierten und wissenschaftsgestützten, vom Staat verantworteten und geförderten *islamischen Religionskunde*,⁶² machte sich unversehens ein *neokonfessioneller Trend* bemerkbar. Einige politische Akteure verloren plötzlich das Interesse an dem laufenden, durchaus originellen und im Ländervergleich – qualitativ und quantitativ, mit zur Zeit rund 6.000 Kindern in 120 teilnehmenden Schulen – führenden Schulversuch mit Islamunterricht. Sie wollten ihn nur noch als eine Art Lückenfüller und Platzhalter tolerieren: als Provisorium ohne klar formulierte, sachadäquate bildungsspezifische Zielsetzung. Manchmal wurde er auch mangelnder religiöser Neutralität bezichtigt und kurzerhand für verfassungswidrig erklärt.⁶³

Als Dauerlösung sollte darauf nach den neuen Plänen auch in Nordrhein-Westfalen, wenn irgend möglich, ein Bekenntnisunterricht in Übereinstimmung mit gewissen als islamisch-authentisch anzusehenden und zu übernehmenden Direktiven folgen, die dem muslimischen *Verbändewesen* entstammen sollten⁶⁴. Die Großverbände sollten ihre tiefgehenden nicht nur religiös, sondern auch ethnisch-kulturell und politisch motivierten Dissense und Zwistigkeiten

⁶⁰ Siehe oben Anm. 15. Näher unten 5.5.

⁶¹ Abg. Marieluise Beck, Plenarprot. 15/145, S. 13457.

⁶² Näher Stock (Anm. 55), S. 40 ff. und die Materialien dort S. 112 ff., insb. Gebauer, K., Schulversuch in Nordrhein-Westfalen: „Islamische Unterweisung als eigenständiges Unterrichtsfach in deutscher Sprache“ – Kleines Projekt in großem Rahmen, S. 136 ff. Zuletzt Stock (Anm. 58), S. 1400 ff. Dass die amtliche Bezeichnung „Islamische Unterweisung“ unglücklich gewählt ist, weil sie falsche Assoziationen (Anm. 53) hervorrufen kann, ist heute außer Streit.

⁶³ So von Emenet, A., Verstößt die „Islamische Unterweisung“ in Nordrhein-Westfalen gegen die Verfassung? NWVB. 2004, S. 214 ff. im Anschluss an seine Dissertation: Verfassungsrechtliche Probleme einer islamischen Religionskunde an öffentlichen Schulen, Frankfurt a.M. 2003. Unsicher Schmahl (Anm. 18), S. 36 f.

⁶⁴ Zu diesem etwa Feindt-Riggers, N./Steinbach, U., Islamische Organisationen in Deutschland, Hamburg 1997; Heimbach, M., Die Entwicklung der islamischen Gemeinschaft in Deutschland seit 1961, Berlin 2001; Lemmen, Th., Islamische Vereine und Verbände in Deutschland, Bonn 2002; Spuler-Stegemann, U., Muslime in Deutschland, 3. Aufl. Freiburg i.Br. 2002.

schließlich doch noch irgendwie überwinden oder überbrücken. Sie sollten sich in der Weise formieren, dass sie tunlichst die islamische Glaubensgemeinschaft als ganze – die in ihnen freilich nur zu höchstens einem Drittel quasi-mitgliedschaftlich engagiert ist – verkörpern und endlich einen hinlänglich legitimierten einheitlichen Kooperationspartner für die staatliche Seite darstellen könnten. Die Kompromissfindung sollte auf ein allgemeines curriculares Einvernehmen hinauslaufen und unter energischem moderierendem Zutun des deutschen Staats vonstatten gehen.

Eine solche breite Verständigung gelang in Nordrhein-Westfalen jedoch nicht. Andererseits war auch eine auf die Einführung eines eigenen separaten Bekenntnisunterrichts gerichtete verwaltungsgerichtliche Klage zweier Verbände bisher erfolglos.⁶⁵ Der genannte einfache, an konservativ-kirchenrechtlichen Vorstellungen orientierte normativistische Ansatz als solcher blieb aber auch weiterhin en vogue. Erst einmal kam im Übrigen das Projekt einer Sonderlösung für die Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF) voran.⁶⁶

5.4. Ein neues Düsseldorfer Grünen-Projekt

Jene neokonfessionelle Trendrichtung ist nach wie vor einflussreich. Sie hat in der Grünen-Fraktion des Düsseldorfer Landtags kürzlich zu einer allgemein-religionsrechtlich und zugleich schulrechtlich ansetzenden neuen Initiative geführt,⁶⁷ nunmehr an einem österreichischen Korporationsmodell orientiert⁶⁸ und mit den *Moscheevereinen* als gedachtem Fundament. Von den NRW-Grünen wird folgendes gefordert: „1. Schaffung eines Moscheeregisters auf der Ebene der Landesregierung, in das sich alle Moscheegemeinden freiwillig eintragen können. 2. Setzung von Mindeststandards für die registrierten Moscheegemeinden, vor allem Bekenntnis zum Grundgesetz und den Strafgesetzen. 3. Die registrierten Moscheegemeinden wählen in geheimer Wahl anhand von Wählerlisten eine Vertreterin/einen Vertreter in einen Schura-Rat (Ältestenrat). 4. Der Schura-Rat wählt einen Vorstand, der aus seiner Mitte eine/n Vorsitzende/n wählt. 5. Der Pluralität der Muslime in NRW wird durch den Schutz von Minderheiten und Höchstquoten für ethnische Minderheiten Rechnung getragen. 6. Der Vorsitzende des Schura-Rates ist

⁶⁵ Es klagten der Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland und der Zentralrat der Muslime in Deutschland, die die zögernde Haltung der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) nicht länger hinnehmen mochten. DITIB, in der sich der türkische Staatsislam verkörpert, präferierte den staatlich-religionskundlichen Modellversuch. Die klagenden Verbände scheiterten indes in erster und zweiter Instanz, siehe VG Düsseldorf, NWVBl. 2002, S. 196 ff.; OVG Münster, NWVBl. 2004, S. 224 ff. Dazu Stock (Anm. 58). Im Revisionsverfahren verwies das BVerwG die Sache an das OVG Münster zurück, Urteil vom 23.2.2005 – 6 C 2.04.

⁶⁶ Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen verständigten sich im Herbst 2004 darüber, einen gesonderten alevitischen Religionsunterricht einzuführen. Dem lagen zwei Gutachten (*Spuler-Stegemann, Muckel*) zugrunde, die bestätigten, dass das Alevitentum ein eigenständiges Bekenntnis und die AABF eine Religionsgemeinschaft sei. Vgl. auch *Dressler, M.*, Die alevitische Religion, Würzburg 2002; *Kaplan, I.*, Das Alevitentum. Eine Glaubens- und Lebensgemeinschaft in Deutschland, Köln 2004. Mit den Aleviten wurden Schritte zur Einrichtung des Unterrichts abgestimmt. Ein Lehrplan wird von dem Landesinstitut für Schule N.-W. ausgearbeitet. Nach Erprobung einer neuen Satzung der Aleviten soll es in einigen ausgesuchten Kommunen u.a. in N.-W. Modellprojekte alevitischen Religionsunterrichts geben. Ob dies auch anderweitige Präzedenzwirkungen haben wird, bleibt abzuwarten. Dem Vernehmen nach wollen sich die Aleviten von einem konfessionellen Holismus fernhalten, und man wird ihnen dergleichen auch nicht juristisch aufzwingen können und wollen.

⁶⁷ Eckpunkte zur Institutionalisierung des Verhältnisses zwischen Staat und Muslimen, Grundsatzpapier vom 6.7.2004, www.gruene.landtag.nrw.de/aktuell/beschluesse/040706-Muslime.pdf.

⁶⁸ Zu jenem aus deutscher Sicht ungewöhnlichen, liberal-pragmatischen religionsverfassungsrechtlichen Design *Potz, R.*, Staat und Kirche in Österreich, in: *Robbers, G.* (Hrsg.), Staat und Kirche in der Europäischen Union, Baden-B. 1995, S. 251 ff. Zu dessen Stellenwert für den dortigen schulischen Islamunterricht *ders.*, Der islamische Religionsunterricht in Österreich, in: *Link-Festschrift* (Anm. 44), S. 345 ff. Eine Delegation der Grünen-Fraktion war im Sommer 2004 in Wien und gelangte zu einer sehr positiven Beurteilung jenes Modells, siehe die Pressemitteilung vom 6.7.2004, www.sybille-haussmann.de/1488/print.html. Näher Stock (Anm. 10), auch zum Folgenden.

der legitimierte Vertreter für die Muslime in NRW.“ Die Grünen-Fraktion wünscht sich sodann eine juristische „Institutionalisierung“ des Verhältnisses von Staat (Land) und Muslimen mittels eines von den beiden Seiten auszuhandelnden religionsrechtlichen Vertragswerks, ungefähr nach dem Muster der bestehenden Kirchenverträge. Sie möchte damit „Prävention durch Dialog mit den Muslimen“ betreiben und zielt insbesondere darauf ab, „schnellstmöglich einen islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache“ einzuführen.

Der Vorstoß hatte eine Landtagsdebatte zu Folge,⁶⁹ in deren Vorfeld auch die CDU ein neues, in manchem verwandtes Grundsatzpapier vorlegte.⁷⁰ Die Grünen sahen und begrüßten darin ein Eingehen auf ihren Vorschlag eines „institutionalisierten und verbindlichen Dialoges“. Hierauf rekurrierten dann CDU- und Grünen-Sprecher im Parlament, wohingegen SPD-Abgeordnete und -Minister den religionskundlichen Modellversuch lobten und fortsetzen wollten. Von den Grünen wurde und wird jetzt die Ausarbeitung einer „Zielvereinbarung“ mit Vertretern von Dachverbänden und/oder Moscheegemeinden angestrebt, und sodann die Bildung einer mitgliedschaftlich verankerten, vertretungsbefugten Schura zwecks Umsetzung der Zielvereinbarung, nach einer Erprobungszeit einmündend in einen religionsrechtlichen Staatsvertrag und ein entsprechendes Zustimmungsgesetz.⁷²

Auf staatlicher Seite bekommt man es nunmehr in der Hauptsache mit der Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen zu tun, die sich in der Strukturierungsfrage auch ihrerseits stärker engagieren will. Dabei will sie aber, anders als die Grünen, an den laufenden religionskundlichen Modellversuch anknüpfen und diesen zunächst weiter ausbauen. Am 2.12.2004 besuchte Ministerpräsident *Steinbrück* gemeinsam mit dem Präses der Evangelischen Kirche im Rheinland, *Nikolaus Schneider*, ostentativ eine an dem Modellversuch beteiligte Gesamtschule in Duisburg und nahm an einer Schulstunde „Islamische Unterweisung“ teil. Anschließend bekundete er ein anhaltendes großes Interesse der Landesregierung an dem Modellversuch und kündigte dessen Erweiterung auf 160 Schulen und bis zu 15.000 Schüler sowie die Bereitstellung von 45 neuen Lehrerstellen an.⁷³ Im Frühjahr 2005 soll die Grundlagendiskussion fortgesetzt und über das weitere Vorgehen beraten werden.⁷⁴

An der Universität Münster wurde im Übrigen kürzlich ein „Centrum für Religiöse Studien (CRS)“ eröffnet, das der religionswissenschaftlichen Forschung und Lehre dienen und einen

⁶⁹ Aktuelle Stunde zum Thema „Durch mehr Miteinander zu besserer Integration von Muslimen“ am 24.11.2004, Landtag N.-W., Plenarprotokoll 13/136, S. 13211 ff. Vorausgegangen war dem eine von der Grünen-Fraktion am 8.10.2004 im Landtag veranstaltete, wenig ergiebige Fachkonferenz mit Verbandssprechern und externen Experten.

⁷⁰ Vgl. das von der NRW-CDU im Nov. 2004 veröffentlichte Diskussionspapier: Unser Verhältnis zum Islam – Für eine bessere Integration der Muslime in unsere Gesellschaft, www.cdu-nrw-fraktion.de/media/POSITIONS_PAPIER_ISLAM.pdf, für die Gründung einer Schura auf Landesebene, „an der möglichst alle muslimischen Gruppierungen (und nicht nur die muslimischen Dachverbände) je nach Stärke vertreten sein sollten“, als ersten Schritt im Hinblick auf die Bildung eines „einheitlichen Ansprechpartners“ für die Schaffung eines Bekenntnisunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG.

⁷¹ Pressemitteilung vom 23.11.2004, www.gruene.landtag.nrw.de/aktuell/pressemitteilungen/pm202-04.htm.

⁷² Näheres zum gegenwärtigen Stand der Überlegungen über ein derartiges „Road-Map-Verfahren“ berichtete *Sybillie Haußmann* MdL, rechts- und migrationspolitische Sprecherin der Grünen-Fraktion und wohl auch Initiatorin des neuen Projekts, auf der Loccumer Tagung. Auch stellten die Grünen ein Rechtsgutachten von *H. de Wall* vor, wonach das Land für Bereiche, in denen es die Gesetzgebungskompetenz besitzt, grundsätzlich auch Verträge mit einer „Vertretung der Muslime“ schließen kann. Diese müsse nicht notwendig selbst eine Religionsgemeinschaft i.S. des Art. 7 Abs. 3 GG sein, es genüge, wenn sie eine oder mehrere andere Religionsgemeinschaften vertrete. Siehe *Wiesmann, N.*, Migranten sollen auf Augenhöhe kommen, taz NRW Nr. 7540/2004, S. 2. Hierüber hofft man nun mit Verbandsvertretern ins Gespräch zu kommen. Vgl. die Pressemitteilung vom 9.3.2005, www.gruene.landtag.nrw.de/aktuell/pressemitteilungen/pm60-05.htm.

⁷³ Pressemitteilung vom 2.12.2004, www.presseservice.nrw.de/01_textdienst/11_pm/2004/q4/20041202_09.html04.

⁷⁴ Angesichts der im Mai 2005 in N.-W. anstehenden Landtagswahlen und des Urteils des BVerwG (Anm. 65) trat allerdings zunächst ein Stillstand ein.

Lehramtsstudiengang für Islamunterricht an öffentlichen Schulen entwickeln und betreuen soll. Damit will man auf diesem Gebiet zu einer eigenen universitären Lehrerbildung gelangen. Dies kommt allerdings nur ziemlich langsam in Gang. Ab Sommersemester 2005 will das CRS einen sog. Erweiterungsstudiengang anbieten, welcher auf innerislamische religiös-kulturelle Vielfalt angelegt sein und einen türkischen Schwerpunkt aufweisen soll. Die Ausbildung soll die Studierenden sowohl für einen religionskundlichen als auch für einen Bekenntnisunterricht qualifizieren. In die Studiengangsplanung wird ein beim CRS gegründeter, aus Vertretern muslimischer Verbände und Einrichtungen bestehender Beirat einbezogen.⁷⁵

5.5 Bundesweites Echo

Angesichts wachsender, zum Teil auch mediengemachter öffentlicher Erregung und Unsicherheit nach dem Attentat in Holland wurde das eben beschriebene westdeutsche Grünen-Projekt im Herbst 2004 von der Union auf Bundesebene aufgegriffen. Die CDU/CSU-Bundestagsfraktion legte auch ihrerseits ein Grundsatzpapier über Islam/Islamismus vor⁷⁶ und initiierte damit die Bundestagsdebatte vom 2.12.2004,⁷⁷ zu der sich dann auch der Parteirat von Bündnis 90/Die Grünen⁷⁸, die beiden Koalitionsfraktionen⁷⁹ und die FDP-Fraktion⁸⁰ zu Wort meldeten⁸¹. In alledem gelangte das westdeutsch-regionale Grünen-Vorhaben unversehens zu nationaler Beachtung. Es konnte eine breite Diskussion anfachen, wobei man mit dem Institutionalisierungsproblem allerdings noch nicht weiter vorankam.

⁷⁵ Näheres unter www.uni-muenster.de/ReligioeseStudien/das_crs.htm. Dazu *Bauer, Th.*, Das Centrum für religiöse Studien der Universität Münster, in: ders. u.a. (Anm. 57), S. 7 ff. Eine neu geschaffene Professur für „Religion des Islam“ wurde mit dem Hamburger Religionswissenschaftler *Muhammad Sven Kalisch* besetzt. Zum aktuellen Planungsstand *Schaidt, G.*, An der Universität Münster werden Islam-Lehrer ausgebildet, Das Parlament Nr. 52–53/2004, S. 10. – Auch die Universität Bochum bietet im Bereich Islamwissenschaft Lehrveranstaltungen zum Erwerb einer Zusatzqualifikation an, die den Einsatz von Lehrern als Religionspädagogen für muslimische Schüler ermöglichen soll.

⁷⁶ Antrag der Fraktion der CDU/CSU: Politischen Islamismus bekämpfen – Verfassungstreue Muslime unterstützen, Deutscher Bundestag, Drucks. 15/4260, zum erwünschten „Ansprechpartner“ unter II.3.

⁷⁷ Siehe oben Anm. 15.

⁷⁸ Beschluss des Parteirats vom 29.11.2004: Multikulturelle Demokratie gestalten, www.gruene-partei.de/cms/files/dokbin/50/50258.multikulturelle_demokratie_gestalten.pdf, für „eine möglichst breite Vertretung aller demokratisch orientierten Muslime, unabhängig von ihrer religiösen Richtung, ihrem sprachlichen oder kulturellen Hintergrund“. Dafür wird Bezug genommen auf die Erklärung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, *Marieluise Beck*, vom 23.11.2004: Islamismus bekämpfen – Islam einbürgern, 20 Handlungsvorschläge, www.integrationsbeauftragte.de/gra/presse/presse_996.php. Frau *Beck* bezeichnet dort „eine gewählte Vertretung der verfassungskonformen Moscheegemeinden auf Landesebene (Schura) als Ansprechpartner gegenüber den Landesbehörden“ als überlegenswerten Vorschlag, unter 11. Dabei hat sie wohl auch die derzeit in Niedersachsen und Erlangen probeweise eingerichteten Schura-Räte vor Augen.

⁷⁹ Antrag der Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen: Zusammenleben auf der Basis gemeinsamer Werte, Drucks. 15/4394, für einen „Dialog der Religionen“ als Teil eines „kulturellen Dialogs“, welcher aber durch die fehlende Verfasstheit des Islam erschwert werde. Darum wäre es sinnvoll, „demokratisch legitimierte Ansprechpartner zwischen den Moscheegemeinden und staatlichen Stellen sowie zivilgesellschaftlichen Kräften in Deutschland“ zu schaffen. Eine Vertretung des Islam in Deutschland sollte „alle demokratisch-orientierten Muslime, unabhängig von ihrem sprachlichen und kulturellen Hintergrund und ihrer religiösen Grundausrichtung“, repräsentieren. Demgemäß soll der Bundestag nach diesem Antrag an Bund, Länder und die Zivilgesellschaft appellieren, „den interreligiösen Dialog weiter fortzuführen“ und „Initiativen zur Einrichtung einer gesellschaftlichen Repräsentanz von Menschen muslimischen Glaubens zu unterstützen“.

⁸⁰ Antrag der FDP-Fraktion: Kulturelle Vielfalt – Universelle Werte – Neue Wege zu einer rationalen Integrationspolitik, Drucks. 15/4401, wieder mit der Forderung, „den Dialog der Religionen und Kulturen zu intensivieren“. Überall wird in diesem Zusammenhang auch nach einem schulischen Islamunterricht gerufen, welchen man als Bekenntnisunterricht auf dem Boden des Art. 7 Abs. 3 GG ausgestaltet wissen will.

⁸¹ Die drei genannten Anträge wurden vom Plenum am 2.12.2004 nach einigem Parteien-Geplänkel an die zuständigen Ausschüsse überwiesen. Im Plenum tritt man sich wieder einmal über metakonstitutionelle, über die (allerseits verlangte) Rechtstreue hinausgehende werthafte Dimensionen von „Leitkultur“. Im Blick auf gewalttätige islamistische Minderheiten wurde mehr Distanz und Repression gefordert, im Übrigen aber eher auf Wandel durch Annäherung, Förderung, Prävention gesetzt. Institutionalisierungsbedürfnisse wurden mündlich kaum angesprochen. Im federführenden Innenausschuss wurde dann der Koalitionsantrag (Anm. 79) am 16.3.2005 angenommen.

Bemerkenswert ist an dem Vorschlag der NRW-Grünen nicht zuletzt der Versuch, zu einer irgendwie grundständig-„demokratischen“ islamischen Repräsentation zu gelangen. Die – aus unterschiedlichen Gründen zögernden – Dachverbände scheint man nun in die zweite Reihe verweisen zu wollen. Dadurch treten die Moscheevereine in den Vordergrund, von denen man allerdings im politischen Raum noch nicht viel weiß. Welcher Stellenwert ihnen in der Institutionalisierungsfrage im näheren zukommen und wie man mit ihnen unter diesem Gesichtspunkt ins Gespräch kommen könnte, scheint noch offen.⁸² Von einem hinlänglich ausgearbeiteten Konzept, aufgrund dessen in Deutschland neben den Aleviten eine oder mehrere weitere islamische Religionsgemeinschaften entstehen und den schulrechtlichen Anforderungen genügen oder gar den allgemein-religionsrechtlichen Körperschaftsstatus erlangen könnten, kann noch nicht die Rede sein.

5.6 Politischer Aktionismus und dessen Gefahren

Leider ist auch festzustellen: Die *bildungsspezifische* Überzeugungskraft jenes bei den Grünen migrationspolitisch geprägten, bildungspolitisch und bildungsrechtlich sowie pädagogisch-fachlich noch wenig unterfütterten Vorschlags für einen islamischen Religionsunterricht erscheint gering. Ungeklärt ist dabei zumal das nähere Verhältnis von religiös-konfessionellen und interreligiösen sowie säkular-didaktischen Elementen, das im Lichte des schulischen Bildungsauftrags gesehen und näher ausgestaltet werden müsste. Solche Fragestellungen können im Zeichen des jetzigen Aktionismus leicht zu kurz kommen. Bald zeigt sich eine programmatische Islamophilie, bald aber auch heimliche Islamophobie – und beides bleibt unergiebig. Wenn nun in diesem aufgeregten Klima im politischen Raum überall nach einem islamischen Religionsunterricht gerufen wird, kann das auch danebengehen.

Denn man will dieses neue Fach immer deutlicher politisieren und sozusagen finalisieren: Es soll als Mittel zum Zweck von *Gewaltprävention* durch Sozialisation, Enkulturation, Integration der Muslime in Deutschland fungieren. Diejenigen, denen es dabei nicht schnell genug gehen kann, werden nun versucht sein, sich mit irgendwelchen eilig ausgehandelten und oberflächlichen, z.B. den größten gemeinsamen Nenner einer regionalen Schura darstellenden curricularen Vorgaben zufriedenzugeben. Dass man kurzfristig zu der nötigen theologischen, religions- sowie allgemeinpädagogischen Fundierung und Vertiefung solcher konfessioneller Maßgaben kommen könnte, ist zu bezweifeln.

Und die Lage erscheint noch prekärer, wenn auch folgendes bedacht wird: In der aktuellen Debatte spielen auch herrschaftlich-autoritäre, pädagogisch unverträgliche Integrationskonzepte eine Rolle, etwa die Vorstellung, man könne und müsse fundamentalistische Potentiale durch eine Art *Gegenindoktrination* zurückzudrängen, und zwar mittels einer auch ihrerseits tendenziös dargebotenen, mit einfachen und kaum hinterfragbaren Ordnungsmustern, Versittlichungsmotiven, deutschen Kulturwerten usw. durchtränkten islamischen Unterweisung. Ein so angelegter, politisch instrumentalisierter Bekenntnisunterricht aber läge weit ab von dem allgemeinen schulischen Bildungsauftrag, und er würde sich ernststen Fragen im Hinblick auf seine religions- und auch allgemeinpädagogische Dignität ausgesetzt sehen.

⁸² Dazu ergaben sich in Loccum Überlegungen und Fragen (Mitgliederbasis? Rolle der Imaame? Religiös-kulturelle Optionen? Zuordnung zu den Dachverbänden? Äußere und/oder innere Vielfalt?), die hier nicht im Einzelnen wiedergegeben werden können. Für die weitere Diskussion wären insb. auch aus den Schriften von Th. Lemmen manche Anregungen zu gewinnen. Siehe Lemmen, Türkisch-islamische Organisationen in Deutschland, Altenberge 1998; ders., Muslime in Deutschland. Eine Herausforderung für Kirche und Gesellschaft, Baden-B. 1999; ders., Islamische Organisationen in Deutschland, Bonn 2000; ders./Miehl, M., Islamisches Alltagsleben in Deutschland, Bonn 2001; ders. (Anm. 64). Zur jur. Diskussion Frisch (Anm. 51), S. 631 m.w.N.

5.7 Für ein besonnenes Vorgehen: Neue Perspektiven

Unter diesen Umständen scheint es mir richtig, erst einmal auf folgendes hinzuweisen: Wer das (am Maßstab des Kindeswohls) Gute an der deutschen Nachkriegstradition des Religionsunterrichts in der heutigen Lage bewahren und revitalisieren will, der wird sich mehr als bisher für *religionskundliche* Elemente einsetzen müssen, und er wird dafür den allgemeinen staatlichen Bildungsauftrag – gerade auch mit dessen *freiheitlichen* Zügen – aktivieren müssen. Der Islamunterricht könnte insoweit zu einer Pionierrolle gelangen.

Bei alledem sollte nichtsdestoweniger auch auf die Einbeziehung und bildungsadäquate direkte Beteiligung islamisch-religiöser Kräfte und Gruppen hingearbeitet werden. Und dazu gehört eben auch das experimentelle Bemühen um einen sachgerechten, bildungsspezifisch-funktional zu fassenden schulrechtlichen Begriff der Religionsgemeinschaft nach Art. 7 Abs. 3 GG, wie es sich z.B. in dem niedersächsischen Schura-Modell ankündigt. Dabei müsste zu dem – auf Sichtweite kaum zu reformierenden⁸³ – allgemein-religionsrechtlichen Begriff der Religionsgemeinschaft mit Körperschaftsstatus einiger Abstand eingehalten werden. In alledem stehen wir rechtlich gesehen noch ganz am Anfang. Fortschritte und Vertiefungen bleiben weiter zu wünschen.

Denkbar erscheint auf längere Sicht übrigens auch ein innerschulisches *Nebeneinander* islamisch-religiöser und säkular-religionskundlicher Elemente, das bei günstigem Verlauf in ein beiderseits förderliches *Miteinander* übergehen könnte. Dafür mögen Fenster- und Rahmenstrukturen in Betracht kommen, wie sie zurzeit schon im Medienrecht erörtert werden,⁸⁴ oder auch eine zeitliche Abfolge in längeren Rhythmen. Dergleichen ist, was das Verhältnis von christlicher Religion und Schule betrifft, insbesondere in Brandenburg im Gefolge des LER-Streits genauer diskutiert worden.⁸⁵ Auch so etwas könnte dazu beitragen, dass wir von den simplen Alternativen und harten Konfrontationen wegkommen.

6 Islamische Religion im Curriculum, fächerübergreifend

Zum Schluss zurück zu den Ausgangsfragen: Lässt sich die ältere Idee der Gemeinschaftsschule heute wiederbeleben, lässt sie sich interreligiös-dialogisch erweitern und implementieren? Lässt sich dafür unterstützend auf einen avancierten, auch Pluralismusprobleme erfassenden gesetzlichen Bildungsauftrag à la Niedersachsen zurückgreifen? Was kann dazu die Besinnung auf die einschlägigen Grundrechte und institutionellen Garantien des Grundgesetzes beitragen?

⁸³ Vgl. die Beck'schen Handlungsvorschläge (Anm. 76), unter 12: „Zu prüfen ist, ob die bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen (Staatskirchenrecht) reformiert werden müssen, um eine Vertretung muslimischer Religionsgemeinschaften zu ermöglichen, die ihre Aufgabe als verlässlicher Kooperationspartner des Staates erfüllen (sc. kann).“ Jene Äußerung rief scharfe Proteste des kirchen- und des innenpolitischen Sprechers der Unionsfraktion im Bundestag hervor. Auch das Bundesinnenministerium und die EKD gingen auf Distanz. Die heftigen Reaktionen ließen erkennen: Hier besteht weiterer Diskussionsbedarf. Klärungsbedürftig ist vor allem die Rolle des *Staats* in der neuen religions- und bildungsrechtlichen Institutionalisierungsfrage (Curriculum- sowie Organisationshilfe als „Grundrechtshilfe“ nach Art. 4 GG?).

⁸⁴ Vgl. Stock (Anm. 10).

⁸⁵ Richter, M., Verfassungsrechtliche Fragen einer Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung in der Berliner Schule, RdJB 2001, S. 295 ff.; Scheilke, Chr., Religions- und Ethikunterricht – neue Diskussionen, neue Entwicklungen, ebd. S. 314 ff. Näher Stock (Anm. 55), S. 23 ff. m.w.N.

6.1 Islam und deutsche öffentliche Schule – wie passt das zusammen?

In der Tat kann dies einige Denkanstöße ergeben, und auch Anregungen für Politik und Schulpraxis. Das Prinzip innerer religiöser Vielfalt, wie es hier skizziert worden ist, hat vielerlei Vorzüge, es verdient m.E. den Versuch, damit ernstlich voranzukommen. Laizitären Ansätzen, welche zur Ausklammerung oder Repression des Religiösen führen, ist es weit überlegen, das bedarf weiter keines Worts. Entsprechendes gilt aber auch für übermäßige Annäherungen und Identifikationen von Staat und Religion, etwa nach Art der historischen Konfessionsschule.

Dergleichen sollte auch nicht punktuell und ad hoc wiederaufgegriffen werden, beispielsweise in Form eines Islamunterrichts von normativistischem und holistischem Zuschnitt. Denn das hieße, innerhalb eines einzelnen Fachs gleichsam ein Stück Konfessionsschule alter Art zu re-pristinieren – was in dem jetzigen, plural-diskursivischen curricularen Gesamtrahmen ein Fremdkörper bleiben müsste. Dadurch würde man womöglich einer innerschulischen Ghettoisierung muslimischer Minderheiten Vorschub leisten, anstatt derartige – aus anderen Gründen ohnehin vorhandene – Ausschließungstendenzen entschieden zu bekämpfen und nach Möglichkeit umzukehren.

Ein künftiger systemverträglicher Islamunterricht wird vielmehr im wesentlichen, unter Vermeidung unnötiger Alternativen und Abgrenzungen, von dem allgemeinen Schulauftrag aus entworfen und sozusagen barrierefrei ausgestaltet werden müssen. Dabei werden auch intensive Berührungen und Kooperationen mit anderen Fächern anstehen. Ein interreligiös und auch interkulturell fortgeschriebener schulischer Bildungsauftrag bedingt nämlich die innerfachliche und fächerübergreifende Berücksichtigung islamischer Angelegenheiten auch in mancherlei sonstigen curricularen Zusammenhängen.⁸⁶ Davon wird sich der Islamunterricht auch nützliche Austauschprozesse versprechen können, sozusagen gegenseitige Blutzufuhr. (Insoweit mag es auch eine Art Stellvertretung geben, solange und soweit ein qualifizierter Islamunterricht noch nicht eingeführt ist.)

6.2 Ein lohnendes Versuchsthema

Niemand wird heute mit Sicherheit sagen können, ob so etwas tatsächlich machbar ist. Alles dies könnten auch Luftschlösser bleiben. Es gibt Stimmen, denen zufolge der Islam sich auf ein derart anspruchsvolles inneres Vielfalt- und Öffentlichkeitsmodell – im Grunde das *Habermas*'sche Diskursmodell in bildungsspezifischer Anwendung – niemals einlassen kann und wird.⁸⁷ Andere halten das nicht für gänzlich aussichtslos, sie weisen jedoch darauf hin, dass dann mit Versuchen von muslimischer Seite zu rechnen wäre, hiesige Standards erst einmal zur Disposition zu stellen und mehr oder minder weitgehend zu verändern, d.h. der Diskurs müsste auch Fragen der Diskursfähigkeit betreffen und solche Vorfragen fortlaufend mitbehandeln.⁸⁸ Und dann kann die Unsicherheit unter Muslimen und Nichtmuslimen noch größer werden: Wenn wir zu einer „Kultur der Differenz“ und zu einer „Kultur des Respekts“ kommen wollen, wenn aus der Multikulti- nach und nach eine Interkulti-Gesellschaft werden und wenn die Schule dabei auf ihrem Gebiet Schrittmacherdienste leisten soll – wie könnte das überhaupt in Angriff genommen werden? Was könnte man dafür jeweils tun?

⁸⁶ Vgl. *Preuss-Lausitz, U.*, Bildung, religiöse Orientierung und Entfremdung bei Migrantenkindern unter Bedingungen der Postmoderne, in: Lott-Festschrift (Anm. 45), S. 31 ff. Weiterführend *Keck, R. W.* u.a. (Hrsg.), Schule in der Fremde – Fremde in der Schule, Münster 2004. Siehe auch *Langenfeld* (Anm. 12).

⁸⁷ Vgl. Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Islamismus, 3. Aufl. Roggentin 2004.

⁸⁸ Vgl. *Göle* (Anm. 45). Näher etwa *Kienzler, K.* u.a. (Hrsg.), Islam und Christentum. Religion im Gespräch, Münster 2001; *Bielefeldt, H.*, Muslime im säkularen Rechtsstaat, Bielefeld 2003; *Schmid, H.* u.a. (Hrsg.), Herausforderung Islam, Stuttgart 2003; *Ammann, L.*, Cola und Koran. Das Wagnis einer islamischen Renaissance, Freiburg i.Br. 2004.

Ich meine, das dazu vorhin Gesagte reicht aus, um die Annahme zu belegen: Ganz und gar illusionär ist die Sache nicht. Wer hier versuchsweise weiterkommen will und auch die Anstrengung des Begriffs nicht scheut, hat doch wohl ziemlich gute Karten. Er hat vor allem auch das Grundgesetz auf seiner Seite. Viele Religionen in der einen öffentlichen Schule, mit dem Bildungsauftrag als oberstem Richtwert – wo man sich über das große Ziel einig ist, wird man sich auch leichter über geeignete Mittel und Wege klar werden und verständigen können.

Im politischen Raum sollte dabei auch wieder an die „*Selbstständige Schule*“⁸⁹ gedacht werden. Schwierige Detailfragen lassen sich oftmals besser dezentral als zentral bearbeiten. So können auch die an Ort und Stelle Beteiligten ihren je eigenen Part leichter finden. Die Idee regulierter Selbstregulierung hat sich an anderer Stelle, wo die Rahmenregelungen treffsicher formuliert und nicht lasch sind, durchaus bewährt. Über ihre Möglichkeiten und Grenzen auf dem hiesigen religions- und bildungsrechtlichen Spezialgebiet ist hingegen noch wenig bekannt. Auch darüber ließe sich durch eine funktionsgerechte, wirklich „kluge“ Versuchsanordnung⁹⁰ weiterer Aufschluss gewinnen.

Verf.: Prof. Dr. Martin Stock, Universität Bielefeld, Fakultät für Rechtswissenschaft, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

⁸⁹ Siehe oben Anm. 21.

⁹⁰ Auch im förmlichen Sinn z.B. des § 22 NSchG. In einem derartigen, tunlichst wissenschaftlich zu begleitenden Schulversuch könnten in Niedersachsen evtl. auch die bislang vorhandenen experimentellen Ansätze (Anm. 21 und 58) kombiniert und ausgebaut werden.