

Langenfeld, Christine; Leschinsky, Achim

## **Religion - Recht - Schule**

*Füssel, Hans-Peter [Hrsg.]; Roeder, Peter M. [Hrsg.]: Recht - Erziehung - Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung. Weinheim : Beltz 2003, S. 49-69.  
- (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 47)*

urn:nbn:de:0111-opus-39680

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift für Pädagogik · 47. Beiheft

# **Recht – Erziehung – Staat**

Zur Genese einer Problemkonstellation  
und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung

Herausgegeben von  
Hans-Peter Füssel und Peter M. Roeder

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag • Weinheim, Basel, Berlin  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41148

# Inhaltsverzeichnis

*Hans-Peter Füssel/Peter M. Roeder*  
 Recht – Erziehung – Staat ..... 7

## 1. Bildungs- und Erziehungsziele in rechtlicher und pädagogischer Sicht

*Lutz R. Reuter*  
 Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht ..... 28

*Christine Langenfeld/Achim Leschinsky*  
 Religion – Recht – Schule ..... 49

*Paul Meredith*  
 Statutory Regulation of the Secular Curriculum in England and Consequences  
 for Legal Liability ..... 70

*Christel Adick*  
 Bedeutung von Lehr- und Lernzielen in international vergleichender  
 Perspektive ..... 86

## 2. Planvolle Entwicklung von Bildungssystemen?

### 2.1 Autonomie als Prinzip

*Heinz-Elmar Tenorth*  
 Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches  
 Prinzip in historischer Perspektive ..... 106

*Walter Berka*  
 „Autonomie“ von Bildungsinstitutionen als Prinzip in rechtlicher  
 Perspektive ..... 120

## 2.2 Schulaufsicht und Verwaltung

*Hermann Lange*

Schulaufsicht zwischen normativen Anforderungen und  
faktischen Wirkungsmöglichkeiten ..... 137

*Kathrin Dederling/Daniel Kneuper/Klaus-Jürgen Tillmann*

Was fangen „Steuerleute“ in Schulministerien mit Leistungsvergleichsstudien an?  
Eine empirische Annäherung ..... 156

## 2.3 Standardsetzung und Sicherung von Qualität

*Helmut Heid*

Standardsetzung ..... 176

*Witlof Vollstädt*

Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität  
durch staatliche Lehrpläne? ..... 194

*Wolfgang Böttcher*

Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen ..... 215

*Hans-Jürgen Brachmann*

Auf dem Weg zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung ..... 234

## 2.4 Kontrasterfahrungen

*Sabine Hornberg*

Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung –  
aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales ..... 245

*Brita Rang*

Der Staat als Oberlehrer? Niederländische Schulen zwischen Schulstreit  
und Schulreform, zwischen Unterrichtsfreiheit und Effizienz ..... 263

Christine Langenfeld/Achim Leschinsky

## Religion – Recht – Schule

### 1. Zum Problem

Religion bleibt auch für diejenigen, die nicht nach Max Webers Worten religiös musikalisch sind, erst recht, wenn es um die Schule geht, ein wichtiges und sogar aktuelles Thema. Nicht nur, wenn man die religionspädagogische Diskussion, sondern auch die Rechtsprechung verfolgt, lässt sich in der Bundesrepublik eine auf den ersten Blick erstaunliche Kontinuität dieser Thematik beobachten.

Ausschlaggebend sind dafür letztlich reale Veränderungen in unserer Gesellschaft, die einem verkürzten Verständnis der Säkularisierungsthese, nicht aber ihr prinzipiell widerstreiten. Offenbar haben in einem Prozess, der nicht etwa nur die Bundesrepublik betrifft (vgl. Inglehart/Basanez/Moreno 2000), traditionelle Formen religiöser Organisation und Äußerungen eines religiösen Bekenntnisses an Bedeutung verloren, aber keineswegs ist damit das Problem der Religion für Gesellschaft und Bildung der Jugend überhaupt erledigt worden. Forscher beobachten ein wenigstens zeitweises Wiederaufleben religiöser Überzeugungen (Lehmann 1997) und gehen insgesamt davon aus, dass der traditionelle Glauben teilweise in anderem Gewand wirksam wird. Auch trifft man die Meinung an, dass die ohne sichtbare traditionelle religiöse Bindung lebenden Jugendlichen neue Formen der religiösen Äußerung praktizieren, wie nicht zuletzt die wachsende Woge von Esoterik bzw. des „New Age“ verdeutlicht. In den Buchhandlungen findet man inzwischen Texte religiöser Herkunft unter diesen Rubriken, die beispielsweise auch Literatur der Anthroposophie enthalten. Man kann – im Licht der neueren Shell-Studien (Deutsche Shell 2000/2002) – diese Ersatzbewegung in Zweifel ziehen: Nur eine Minderheit der Jugendlichen folgt danach esoterischen Sekten oder praktiziert okkulte Kulte. Die Mehrheit der Jugendlichen scheint sich in Deutschland, oberflächlich gesehen, eher von der Religion abzuwenden und folgt einem atheistischen Verständnis, das freilich gänzlich anspruchslos zu sein scheint (Leschinsky/Gruehn 2002).

Aber es bleibt unabhängig davon die Tatsache bestehen, dass unsere Gesellschaft auf einer christlichen Tradition beruht, die auch die heutige Kultur prägt und insofern die Kinder und Jugendlichen erreicht. Wie kaum eine andere Institution unserer Gesellschaft basiert die Schule auf dieser kultur-christlichen Tradition. Sie ist historisch im Kontext der Kirche(n) emporgewachsen und lange Zeit haben auch religiöse Inhalte – jedenfalls im so genannten niederen Schulwesen – Lehrplan und Schulleben bestimmt. Gleichzeitig sind aber Interessen und Aktivitäten des neuzeitlichen Staates von Einfluss gewesen und allen widerstreitenden Deutungen zum Trotz, die traditionell mehr oder weniger den Kirchen die Initiative gegeben haben, nicht zu leugnen. Der Staat hat sich

der Kirche bedient, um auf die Schule durchzugreifen, und die religiöse Ausrichtung der Schule wiederum für seine eigene Stabilisierung genutzt (Leschinsky/Roeder 1983).

Selbst bei dem heutigen „Restbestand“ dieser langen historischen Entwicklung in der bundesdeutschen Schule, wo meist dem Religionsunterricht der Status eines „ordentlichen Lehrfachs“ gegeben ist, sind mit aller Vorsicht politische Interessen im Spiel. Zwar kann und darf grundgesetzlich der Staat nicht die Inhalte dieses Unterrichts bestimmen, sondern muss dies den einzelnen Religionsgemeinschaften überlassen (Avenarius/Heckel 2000). Aber der Religionsunterricht stellt nicht zufällig eine staatliche Veranstaltung dar und untersteht (mit der genannten Einschränkung) auch der staatlichen Aufsicht über die Schule. Der Staat benötigt gewissermaßen einen Treuhänder zu seiner eigenen Stabilisierung und findet diesen in der kirchlichen Religionsgemeinschaft, die den Religionsunterricht prägt (Leschinsky 1998). Die Inhalte, die in diesem Religionsunterricht zur Sprache kommen, umschreiben – unabhängig von ihrer Glaubensbedeutung – den elementaren Wertkonsens dieser Gesellschaft. Das freie Individuum des christlichen Glaubenslebens ist letztendlich auch die geschützte Persönlichkeit der politischen und gesellschaftlichen Sphäre. Die christliche Gedankenwelt ist in die Kultur der modernen Gesellschaft des Westens tief eingedrungen; dennoch ist dieses Kulturchristentum, wie die Geschichte zeigt, nicht ohne Probleme, weil auch in diesem Rahmen eine politische Instrumentalisierung der Religion nicht völlig auszuschließen ist, wie die Vergangenheit bis hin zur evangelischen liberalen Theologie zeigt. Der Individualitätsanspruch des Einzelnen reicht weit über das politisch Zuträgliche und Nützliche hinaus und macht den Anspruch auf ein von politischen Zwecken unverkürztes Dasein geltend.

In diesem Sinne ist die Religion in der Schule während der letzten Jahre verstärkt wieder in die Diskussion geraten. Sicher wird man dabei im Hintergrund auch indirekt soziale Interessen sehen können, die gewissermaßen verdeckt wirksam werden, weil sie nicht offen zur Sprache gebracht werden, sondern gewissermaßen für eine Verschiebung der Thematik, in unserem Falle auf die Religion, sorgen. Aber es kann kein Zweifel daran bestehen, dass, wie gesagt, auch sehr reale Veränderungen der bundesdeutschen Gesellschaft für eine solche (Wieder)-Belebung verantwortlich sind. Am deutlichsten fallen dabei die Kinder mit so genanntem familiären Migrationshintergrund ins Auge, deren Zahl im Laufe der vergangenen Jahrzehnte fortlaufend ein erhebliches Gewicht gewonnen hat. Inzwischen entstammen mehr als ein Fünftel der 15-Jährigen in der Bundesrepublik einer Familie mit Migrationshintergrund (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 350). Nicht alle Migrantenkinder, z. B. die Kinder von Aussiedlern, die aus Ländern des ehemaligen Ostblocks stammen und formell als Deutsche gezählt werden, sind identifizierbar. Charakteristischerweise fehlen in der bundesdeutschen Bildungsstatistik präzise Angaben zum Umfang der Personengruppe von Kindern mit Migrationshintergrund. Sicher wird ihrem Bildungs- und Individualitätsanspruch in der Bundesrepublik Deutschland nicht wirklich Genüge getan. Die viel diskutierte internationale Vergleichserhebung PISA hat gerade die Gruppe der Migrantenkinder als Problemgruppe mit geringem Schulerfolg und verminderten Chancen auf dem Arbeitsmarkt benannt (ebd., S. 323ff.). Zu der Benachteiligung dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen im bundesdeutschen Schulwesen gehört auch die Tatsache, dass bislang nur denjenigen,

die ein christliches oder jüdisches Bekenntnis haben, die Möglichkeit zum Besuch des schulischen Religionsunterrichts gegeben worden ist. Erst allmählich kommen in den Bundesländern Bemühungen zur Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts zustande (Die Ausländerbeauftragte der Bundesregierung 2000, Berliner Akademiegespräche/Interkultureller Dialog 2001), obwohl ein großer Teil dieser „Migrantenschüler“ einen entsprechenden Glauben hat und deswegen zum Teil zusätzlich so genannten Koranschulen besucht, die oft unzureichend kontrolliert und politisch bedenklich sind.

Bei der Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts in der Schule<sup>1</sup> wird gleichzeitig ein anderes Problem – neben der zu berücksichtigenden *Multikulturalität* unserer Gesellschaft – sichtbar (Korioth 1997; Heckel 1999), das aber auch den bestehenden schulischen Religionsunterricht bzw. den als Ersatzfach geltenden Ethikunterricht betrifft. Die öffentliche Schule ist auch einer strikten *Neutralität* laut Verfassung verpflichtet. Im christlichen Religionsunterricht wird diese Verpflichtung neben der oben erwähnten Regelung dadurch eingelöst, dass weder Schüler noch Lehrer zur Teilnahme am Religionsunterricht (bzw. zu seiner Erteilung) verpflichtet sind (Avenarius/Heckel 2000); im Falle der Abmeldung der Schüler vom Religionsunterricht, die ab dem 14. Lebensjahr von dem Schüler selbst und im jüngeren Alter durch die Eltern bzw. Eltern und Kinder gemeinsam vorgenommen wird, besteht die Verpflichtung, an dem etwa seit den Siebzigerjahren in den Bundesländern eingerichteten Ethikunterricht teilzunehmen. Es fehlt bislang an Untersuchungen, wie weit dabei die Neutralität gewahrt wird, aber der Ethikunterricht gilt als rechtlich unbedenklich<sup>2</sup>. Dennoch bleibt eine offene Frage: Wie kann eine solche Sicherung der Neutralität bewerkstelligt werden, wenn der Staat seinerseits im Bereich des Religionsunterrichts aktiv werden muss und die Bestimmung der Inhalte dieses Unterrichts nicht einer bestehenden Religionsgemeinschaft überlässt? Eine derartige Situation besteht jedenfalls für den Islam, der im Unterschied zu den Kirchen (christlicher Prägung) verschiedene Glaubensrichtungen besitzt, die nicht zu einer fest organisierten Glaubensgemeinschaft verbunden sind<sup>3</sup>. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, das Problem des islamischen Religionsunterrichts und seiner Integration in die staatskirchenrechtlichen Vorgaben des Grundgesetzes ausführlich zu diskutieren. Sicher ist, dass nicht nur ein besonderes Engagement staatlicher Schulverwaltungen gefordert, sondern darüber hinaus wohl auch langfristig eine – wie immer zu bewerkstellende – Anpassung unserer Rechtsverhältnisse unumgänglich ist, weil den Muslimen andernfalls dauerhaft verwehrt wird, ihren Bedürfnissen nach einem konfessionellen Religionsunterricht in der öffentlichen Schule Geltung zu verschaffen (Langenfeld 2001b).

An diese Frage lässt sich das grundsätzliche Problem anschließen, wie weit die dem Staat abverlangte Neutralität in Weltanschauungsfragen und Glaubensangelegenheiten

1 Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts, Amtliche Sammlung, BVerwGE 110, S. 326.

2 BVerwGE 107, S. 75.

3 So müsste auch islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen gemäß Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG eingerichtet werden, sofern die dort geforderten institutionellen Voraussetzungen für die Konstituierung einer Religionsgemeinschaft gegeben sind.



eigentlich reichen kann: nach einem strikten und engen Verständnis ist mit dem Prinzip der Neutralität die völlige Enthaltensamkeit des Staates (und damit der öffentlichen Schule) in allen die persönliche Glaubensüberzeugung betreffenden Fragen verlangt. Demgegenüber steht ein offenes Neutralitätsverständnis, das dem Religiösen Eingang auch in die öffentliche Schule verschafft, ihm aber im Interesse des friedlichen Zusammenlebens auch gewisse Grenzen zieht. Auch insoweit ist der Staat allerdings auf die Wahrnehmung von Intendanturfunktionen beschränkt; die Definitionsmacht über religiöse Inhalte hat er nicht.

Strittige Fragen betreffen aber nicht nur das Verständnis von staatlicher Neutralität; auch die Entwicklung zu einer Gesellschaft (und Schule), die mehreren/verschiedenen Kulturen Raum gibt und sich an den individuellen Interessen ihrer Bürger ausrichtet, führt in schwieriges Gelände. Offenbar kann es nicht allein befriedigen, den verschiedenen Minderheiten und Teilgruppen dieser Gesellschaft Gelegenheit zu geben bzw. entsprechende schulische Angebote vorzusehen, anerkannt ihre eigene Welt zu konstruieren und den eigenen Überzeugungen zu folgen. In dieser Hinsicht besteht ohne Zweifel in der Bundesrepublik ein großer Nachholbedarf. Aber muss die Aufgabe dabei nicht weiter definiert werden als den Nachholbedarf zu stillen, also auch die Sorge für die Gemeinsamkeiten dieser Ordnung umfassen, von der ja auch die Migrantenkinder ein Teil werden sollen? Kann es befriedigen, dass „jeder nach seiner Fassung“ selig wird, aber die gemeinsame Basis dieser Gesellschaft, an der in einer Demokratie jeder Einzelne aktiv und engagiert teilnehmen soll, nicht wirklich gepflegt wird?

Wiederum ist die Problemstellung allgemeinerer Art: Sie betrifft nämlich die angemessene Gewichtung der individuellen Ansprüche. Die bundesdeutsche Gesellschaft hat sich zunehmend nach dem *Individualitätsprinzip* ausgerichtet, das gerade auch in der christlichen Religion verankert ist. Auch die höchste Rechtsprechung der Bundesrepublik hat dieser Orientierung wachsende Geltung verschafft (insofern kann das Thema Religion und Schule im Unterschied zu den Jahren nach dem zweiten Weltkrieg nicht mehr von den Religionsgemeinschaften aufgerollt werden). Dennoch gibt es dabei Probleme, die auch die Sorge um das Gemeinwohl betreffen und auf der Frage nach den Grundlagen dieser individuell orientierten Gesellschaft basieren. Ganz offenbar stimmt es nicht, dass an „alle“ gedacht wird, wenn jeder an sich denkt. Insofern wird an den Migrantenkidern ein generelles Problem dieser Gesellschaft sichtbar.

Damit sind einige Fragen gekennzeichnet, die in den letzten Jahren auf dem Feld der Religion in der Schule traktiert worden sind: Sie betreffen mit anderen Worten ein angemessenes Verständnis von Neutralität, Multikulturalität und Individualität. Alle drei Begriffe sind in den rechtlichen Auseinandersetzungen dabei thematisiert worden. Dieser Beitrag wird die laufende Debatte nachzuzeichnen versuchen, nachdem zunächst einmal der dafür maßgebliche Kernbegriff der Religionsfreiheit, wie er aus einer Interpretation des Grundgesetzes gewonnen werden kann, und damit der sachliche Zusammenhang der genannten Fragen mit den speziell die Religion in der Schule betreffenden Debatten aufgezeigt worden ist.

## 2. Grundrechtliche Vorgaben

Die in Art. 4 Abs. 1 und 2 GG umfassend gewährleistete Religions- und Weltanschauungsfreiheit, die sich ihrem Wortlaut nach aus mehreren Grundrechten zusammensetzt (der Glaubensfreiheit, der Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses und der Freiheit der Religionsausübung) wird vom Bundesverfassungsgericht<sup>4</sup> wie auch der überwiegenden Lehre (v. Campenhausen 2001, § 136, Rdnr. 136; Morlok 1996, Art. 4 Rdnr. 31; Herzog 2002, Art. 4 Rdnr. 64, 99) seit langem als einheitliches Grundrecht verstanden: Das Grundrecht umfasst nicht nur die Freiheit, einen bestimmten Glauben oder eine bestimmte Weltanschauung zu haben oder nicht zu haben, sondern auch die Möglichkeit zur Manifestation dieser inneren Überzeugung nach außen. Diese beinhaltet das Recht, sein gesamtes Leben an der eigenen religiösen Überzeugung, und zwar nicht nur an imperativen Glaubenssätzen auszurichten. Neben der religiösen Kindererziehung gehören demnach zur Glaubensfreiheit die karikative Tätigkeit der Krankenpflege, des Sammelns und Spendens aus religiösen Gründen, das Tragen bestimmter Kleider, einer Haar- oder Barttracht, die Einhaltung bestimmter Speisegebote etc.<sup>5</sup> Auf dem Gebiete gesetzlicher Handlungspflichten führt die so verstandene Religions- und Weltanschauungsfreiheit zu der Frage, ob entsprechendes Unterlassen von Art. 4 GG geschützt ist. Hier ist zu klären, welche Unterlassungen von der Rechtsordnung hingenommen werden können und welche nicht. Für den vorliegend interessierenden Bereich der Schule ist zu prüfen, in welchem Umfang Glaubensgründe eine Befreiung von der Schulpflicht erfordern oder jedenfalls rechtfertigen können.

Die in Art. 4 GG enthaltenen Freiheitsgewährleistungen sind – ganz im Sinne der überragenden Bedeutung dieses Grundrechts – von der Rechtsprechung und ihr folgend weiten Teilen der Lehre extensiv ausgelegt worden. Die vorherrschende Auslegung des Grundrechts ist von subjektiven Kriterien geprägt, die für die Zuerkennung des Grundrechtsschutzes auf das Selbstverständnis des einzelnen Grundrechtsträgers abstellt.<sup>6</sup> Es liegt auf dieser Linie, dass es dem Staat grundsätzlich verwehrt ist, die theologische Richtigkeit oder Verbindlichkeit vorgebrachter Glaubensüberzeugungen zu überprüfen. Für die grundrechtliche Gewährleistung spielt es deswegen keine Rolle, ob das von Einzelnen praktizierte Verständnis der jeweiligen Glaubensregeln von theologischen Autoritäten als zutreffend bestätigt wird bzw. in welchem Maße die betreffende religiöse Überzeugung in der jeweiligen Religionsgemeinschaft gefordert wird. So ist es etwa für die Frage, ob das Tragen von Kopftüchern durch muslimische Lehrkräfte vom Schutzbereich von Art. 4 GG erfasst ist, unerheblich, ob viele „liberal“ denkende Muslime das Tragen von Kopftüchern keineswegs als religiös zwingend geboten ansehen, sondern vielmehr als fundamentalistisch kritisieren (Hellermann 1994; Kästner 1999).

4 Ständige Rechtsprechung seit BVerfGE 24, S. 236 (245f.).

5 Nicht mehr von der Glaubensfreiheit umfasst ist die gewerbliche Tätigkeit, auch wenn sie von Religionsgesellschaften ausgeübt wird. Hier ist Art. 12 GG, nicht Art. 4 GG einschlägig; BVerwGE 61, S. 152 (160 f.); vgl. dazu auch Starck 1999, Art. 4, Rdnr. 36.

6 Std. Rspr. – BVerfGE 32, S. 98 (106 f.); 33; S. 23 (28 ff.); vgl. aus der Literatur nur Morlok 1996 Art. 4, Rdnr. 32 f.

Insoweit erweist sich die Religions- und Weltanschauungsfreiheit als Schutz individueller Glaubensentscheidungen. Geschützt ist daher auch der Non-Konformist und der Dissentierer.

Die in Art. 4 GG Abs. 1 und 2 gewährleisteten Rechte sind klassische Abwehrrechte des Einzelnen bzw. von Gruppen gegen die öffentliche Gewalt. Der Einzelne darf sich unbehelligt von staatlichen Eingriffen zu seinen religiösen/weltanschaulichen Überzeugungen bekennen und seine Lebensführung danach ausrichten (positive Religionsfreiheit). Im Gegensatz dazu beinhaltet die negative Religionsfreiheit das Recht, keiner Religion anzuhängen. Dieses Recht auf „Abstandnahme“ bezieht sich auch auf die Symbole eines Glaubens oder einer Religion. Aus Art. 4 GG folgt zwar kein Rechtsanspruch gegenüber Dritten auf Nichtgebrauch ihrer religiösen Symbole, aus ihm folgt aber – und dies hat das Bundesverfassungsgericht im Kreuzifix-Beschluss in den Vordergrund gestellt<sup>7</sup> – ein Recht gegenüber dem Staat, nicht fremden religiösen Handlungen und Symbolen durch staatliche Maßnahmen im Rahmen enger staatlicher Pflichtenverhältnisse „ohne Ausweichmöglichkeit“ ausgesetzt zu sein (negative Religionsfreiheit) (Heckel 1996).

Art 4 GG beschränkt sich aber nicht auf diese abwehrrechtliche Komponente, sondern er verpflichtet die Träger öffentlicher Gewalt, das Mögliche zu tun, um den Grundrechtsträgern einen möglichst ungestörten und effizienten Gebrauch ihrer Grundrechte zu gewährleisten (Kästner 1999; Robbers 2003; in Hinblick auf Art. 9 EMRK vgl. Frowein 1996). Er erlegt dem Staat auch im positiven Sinn die Pflicht auf, Einzelnen wie auch religiösen Gemeinschaften „eine Betätigungsraum zu sichern, in dem sich die Persönlichkeit auf weltanschaulich-religiösem Gebiet entfalten kann“<sup>8</sup>. Einen besonders sensiblen Konfliktbereich stellt in dieser Hinsicht der Raum der öffentlichen Schule dar. Die traditionell weite Öffnung dieses Bereiches für die Sphäre individueller Religiosität ist potenziell konflikthaft. Dem Staat obliegt es hier, unter Berücksichtigung der verschiedenen Auffassungen einen für alle zumutbaren Kompromiss zu suchen<sup>9</sup>.

### **3. Religiös-weltanschauliche Neutralität in der multikonfessionellen Gesellschaft**

Die Religions- und Weltanschauungsfreiheit ist nicht nur subjektives Recht. Als objektiv-rechtlicher Satz beinhaltet Art. 4 Abs. 1 und 2 GG in Zusammenschau mit Art. 3 Abs. 3, Art. 33 Abs. 3 und 136 Abs. 1 und 4 WRV sowie Art. 137 Abs. 1 WRV die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates als eine wesentliche Voraussetzung des inneren Friedens und der effektiven Verwirklichung der subjektiven Rechte des Art. 4 Abs. 1 und 2 GG (BVerfGE 50, 290, 337). Die grundgesetzliche Konzeption von religiös-weltanschaulicher Neutralität hat zwei Aspekte, die streng voneinander unterschieden

7 BVerfGE 93, S. 1 (18).

8 BVerfGE 93, S. 1 (16).

9 BVerfGE 41, S. 29.

werden müssen (zum Folgenden Heckel 1996). Zunächst bedeutet Neutralität Enthaltung von Parteilichkeit und Parteinahme des Staates hinsichtlich der plural existierenden und konkurrierenden Überzeugungen innerhalb der freien, offenen Gesellschaft. Dies verpflichtet den Staat zum einen zur gleichmäßigen Distanzierung des Staates von Religionen und Ideologien dort, wo der Staat „als Heimstatt aller Bürger“ (BVerfGE 19, 206, 216) den demokratischen Willensbildungsprozess organisiert und die ihm zugewiesenen hoheitlichen Funktionen für alle Bürger gleich ohne Ansehung der Religion oder Weltanschauung erfüllt.

Zum anderen aber heißt Neutralität Offenheit des Verfassungsstaates für das Religiöse, d.h. Respektierung der Eigengesetzlichkeit und Autonomie religiösen Lebens, die in der gleichmäßigen Berücksichtigung des unterschiedlichen religiösen Selbstverständnisses der Religionsgesellschaften zum Ausdruck kommt.

Für die Zulässigkeit religiöser Bezüge in der christlichen Gemeinschaftsschule bedeutet dies zweierlei: Einerseits dient die Zulässigkeit christlicher Bezüge in der Schule gerade auch der Verwirklichung der Religionsfreiheit von Eltern und Schülern. Hierin liegt die Offenheit des Staates für die religiösen Überzeugungen seiner Bürger. In der Literatur ist diese Form der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates als „offene und übergreifende Neutralität“ bezeichnet worden (Böckenförde 1970; ders. 2000, S. 318; ders. 2001.; Heckel 1999; in diese Richtung auch Kälin 2000). Sie drückt sich u.a. darin aus, dass der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach vorgesehen (Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG) und auch darüber hinaus Raum für die aktive Betätigung der Glaubensüberzeugung eingeräumt ist (BVerfGE 52, 223, 246 f.). Der neutrale Staat beschränkt sich hier allerdings auf den äußeren Rahmen und macht sich damit die Religion seiner Bürger nicht zu Eigen. Es ist klar, dass der Staat diese Funktion grundsätzlich nicht nur zugunsten christlicher Glaubensüberzeugungen, sondern auch zugunsten anderer Religionen und Weltanschauungen wahrnimmt. Staatliche Neutralität besteht insoweit gerade nicht in der Nivellierung religiöser und weltanschaulicher Unterschiede (wie sie etwa im Beamten- und Wahlrecht gefordert ist), sondern in der gleichmäßigen Anerkennung und Respektierung der verschiedenen Bekenntnisse und zwar auch derjenigen von Minderheiten. Staatliche Neutralität und die Anerkennung von Multikonfessionalität in der Schule vermählen sich an dieser Stelle. Demgegenüber wird angesichts der zunehmenden religiösen Diversifizierung von Teilen der Literatur (Huster 1998; Janz/Rademacher 1999) für ein Verständnis des Neutralitätsgebotes im Sinne einer vollständigen Eliminierung des Religiösen aus dem öffentlichen Raum, d.h. auch der Schule, plädiert. Anders könne der Religionsfrieden in der multikonfessionellen Gesellschaft nicht gewahrt werden. Die Folge einer solchen Konzeption wäre der Vorrang der negativen gegenüber der positiven Religionsfreiheit. Hingegen verschafft ein offeneres Neutralitätsverständnis, so wie es im Vorangegangenen skizziert worden ist, dem Religiösen Eingang auch in die öffentliche Schule, verlangt aber zugleich, dass ihm in Interesse des gemeinschaftlichen Zusammenlebens gewisse Grenzen gesetzt werden. Hierbei kommt es auch wegen des Diskriminierungsverbotes in Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG allerdings entscheidend darauf an, dass die unterschiedlichen religiösen Überzeugungen in gleicher Weise anerkannt und respektiert werden. Dies geschieht in der Überzeugung, dass ge-

rade die Vielfalt der in die Schule hineingetragenen religiösen Überzeugungen eine Chance für eine integrative Erziehung bietet, die der Auseinandersetzung mit Andersdenkenden dient.

Soweit der Staat in der Schule den ihm in Art. 7 Abs. 1 GG zugewiesenen Erziehungsauftrag wahrnimmt, ist er der weltanschaulich-religiösen Neutralität verpflichtet. Die Religion der Mehrheit kann deshalb nicht als solche zum Gegenstand des Unterrichts in den profanen Pflichtfächern gemacht werden. Der Inhalt der religiösen Bezüge ist daher vom Bundesverfassungsgericht auf die Kulturbedeutung und die allgemeine ethische Sozialrelevanz des Christentums reduziert worden<sup>10</sup>. Die Vermittlung christlicher Gehalte erfolgt insoweit, als sie „prägender Teil des moralischen Bewusstseins und Selbstverständnisses eines konkreten Gemeinwesens geworden sind und damit ‚zivilreligiösen‘ Charakter haben.“ (Brugger 1998, S. 149). Ein Gemeinwesen, dessen Rechtsordnung seine moralische Legitimität für weite Teile der Bevölkerung wesentlich auch aus christlichen Traditionen schöpft, kann ein legitimes Interesse daran haben, gerade auch um des Erhalts der politischen Integration willen, diese Verbindung nicht abreißen zu lassen, sondern zu unterstützen (Brugger 1998). Auch obliegt dem Verfassungsstaat – und das Bildungs- und Erziehungssystem spielt hierbei eine entscheidende Rolle – der Schutz von Rechtswerten wie Freiheit, Gleichheit und Würde des Menschen, Toleranz und Solidarität, von Werten also, die ihre Grundlage im christlich und humanistisch geprägten Menschenbild haben, und deren elementare Bedeutung für den demokratischen Verfassungsstaat außer Streit steht. Es ist deutlich, dass diese Werte nicht von allen Menschen geteilt werden; dies mag insbesondere für einzelne Zuwanderer gelten, die aus einem anderen als dem westlichen Kulturkreis stammen. Die Schule des freiheitlichen Verfassungsstaates hat allerdings das Recht und die Pflicht, die Akzeptanz solcher Werte bei Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Allerdings: Die Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts zur christlichen Gemeinschaftsschule ergingen in einem Kontext, in dem die christliche Bindung der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung außer Frage stand. Gegenstand der Verfahren war die Verletzung der negativen Religionsfreiheit von nicht christlich orientierten Minderheiten<sup>11</sup> bzw. die positive Religionsfreiheit von Schülern und Eltern, die eine am christlichen Bekenntnis orientierte Erziehung wünschten.<sup>12</sup> Nun ist es bei der Gestaltung der öffentlichen Pflichtschule im Rahmen einer pluralistischen Gesellschaft schlechthin unmöglich, allen Elternwünschen voll Rechnung zu tragen. Der Einzelne kann sich daher nicht uneingeschränkt auf das Freiheitsrecht aus Art. 4 GG berufen; er wird insoweit durch die kollidierenden Grundrechte anders denkender Personen begrenzt. Die in der öffentlichen Schule unvermeidlichen Spannungen zwischen negativer und positiver Religionsfreiheit muss der Landesgesetzgeber unter Berücksichtigung des Toleranzgebotes und des Neutralitätsgebotes in einer Weise ausgleichen, dass er die ver-

10 BVerfGE 41, S. 29 (51f.).

11 Christliche Gemeinschaftsschule badischer Überlieferung (BVerfGE 41, S. 29) und nach der bayerischen Form (BVerfGE 41, S. 65).

12 Gemeinschaftsschule christlicher Prägung in Nordrhein-Westfalen (BVerfGE 41, S. 88).

schiedenen verfassungsrechtlichen Gesichtspunkte soweit wie möglich in Einklang bringt. Dies schließt ein, dass die einzelnen Länder zu verschiedenen Regelungen kommen, weil bei dem zu findenden Mittelweg auch Schultraditionen, die konfessionelle Zusammensetzung der Bevölkerung und ihre mehr oder weniger starke religiöse Verwurzelung berücksichtigt werden können<sup>13</sup>.

Vor dem Hintergrund der christlichen Prägung der Mehrheit der Bevölkerung hatten sich eine ganze Reihe von Ländern bei im Einzelnen bestehenden Unterschieden für die Einführung der christlichen Gemeinschaftsschule als Schultyp entschieden<sup>14</sup> und mit ihr Schulandachten, Schulgebete<sup>15</sup> und das Schulkreuz als Zeichen „christlicher Bezüge“ eingeführt. Sie stellten damit die schulische Erziehung in den Rahmen einer konkreten religiösen Tradition, die für weite Teile der Bevölkerung als Grundlage der Moralverfassung des Gemeinwesens damals maßgeblich war. Der Staat, der die Eltern verpflichtet, ihre Kinder auf die staatliche Schule zu schicken, durfte auf diesem Wege die Übereinstimmung von Schule und Elternhaus in grundlegenden Wertanschauungen soweit als möglich aufrechterhalten. Dies muss aber auch umgekehrt heißen, dass eine Veränderung der religionssoziologischen Verhältnisse den Landesgesetzgeber zu einer veränderten Abwägung bei dem ihm aufgegebenen Ausgleich der betroffenen verfassungsrechtlichen Positionen führen kann und im Übrigen – etwa in den neuen Bundesländern – auch geführt hat. Es würde in der Tat „kulturhistorisch und soziologisch befremdlich anmuten“, wenn in den neuen Bundesländern, in denen nur eine Minderheit christlich gebunden ist, die christliche Gemeinschaftsschule als Regelschule eingeführt und jedes Klassenzimmer mit dem Symbol dieser Schulform, nämlich dem Kreuz ausgestattet würde (Würtenberger 1998; Kästner 1996). Auch dann gilt freilich: Auf die Darstellung des Christentums als prägender Kultur- und Bildungsfaktor für das heutige Gemeinwesen kann die öffentliche Schule auch unter diesen Umständen nicht verzichten, es sei denn, sie wollte die Schüler des Verständnisses für die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft und ihrer Geschichte berauben. Dies muss auch in Bezug auf das nicht christlich orientierte zugewanderte Kind gelten, dem ohne eine gründliche Kenntnis der und ein vertieftes Verständnis für die kulturellen Grundlagen des Gemeinwesens eine chancengleiche Integration in die Aufnahmegesellschaft nicht gelingen wird (Langenfeld 2001b).

13 BVerfGE 41, S. 29 (51); in diesem Sinne auch dezidiert das Sondervotum zum Kruzifix-Beschluss, BVerfGE 93, S. 1 (28) sowie der Bayerische Verfassungsgerichtshof, Entscheidung vom 1.8.1997 zur Vereinbarkeit des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen zum Anbringen eines Kreuzes in Klassenräumen staatlicher Volksschulen mit der Landesverfassung, Europäische Grundrechte Zeitschrift 24, S. 447 (452 f.).

14 Vgl. etwa Art. 135 Satz 2 Verf. Bayern; Art. 16 Abs. 1 Satz 1 Verf. Baden-Württemberg; Art. 12 Abs. 6 Verf. NRW; Art. 27 Abs. 3 Satz 2 Verf. Saarland.

15 BVerfGE 52, S. 223; Voraussetzung für die Zulässigkeit des Schulgebets ist danach, dass es nicht Bestandteil des Unterrichts ist und für jeden Schüler die Möglichkeit besteht, dem Gebet fernzubleiben.

#### 4. Multikulturalität im demokratischen Rechtsstaat

Der Religionsunterricht, der gemäß Art. 7 Abs. 3 GG ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen (mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen) ist,<sup>16</sup> steht angesichts der geschilderten religionssoziologischen Veränderungen vor neuen Herausforderungen (Poscher 2003; Richter 1996; Scheilke 2001). Die Gesellschaft ist auf der einen Seite weniger christlich, auf der anderen Seite aber auch religiös heterogener geworden. Besonders drängend stellt sich in der letzten Zeit die Frage nach der Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach. Dies alles gibt Anlass zu einer Vergegenwärtigung der Funktion des Religionsunterrichts im Verfassungsgefüge.

Der Religionsunterricht ist zentraler Ort für die religiöse Bildung des Kindes. Hierzu ist der religiös-weltanschauliche Staat nicht befugt. Der Grundsatz der Neutralität fordert vom Staat andererseits nicht Indifferenz gegenüber allem Religiösen noch wird ihm die radikale Trennung von Kirche und Staat im Sinne eines strengen Laizismus auferlegt. Vielmehr stellte sich die Ausklammerung von Religion und Weltanschauung aus der Schule als Bedrohung der grundrechtlich garantierten Freiheit dar (Robbers 2003). Die Neutralität des Staates findet hier ihren Ausdruck darin, dass Letzterer nicht selbst das Gebiet des Religiösen betritt, weder definierend noch säkularisierend. Gerade weil der Staat die Erziehung in seine Obhut genommen hat, hat er den Sektor der religiösen Erziehung nicht aus seinem Erziehungsprogramm getilgt, sondern darin einbezogen. In diesem Sinne räumt der Staat der Religionsfreiheit Entfaltungsmöglichkeiten auch im öffentlichen Erziehungswesen ein. Dies gilt auch für religiöse Minderheiten. Art. 7 Abs. 3 GG, der zugleich grundrechtliche Gewährleistung für Eltern, Schüler und Religionsgemeinschaften ist, ist Ausdruck des Respekts der staatlichen Schule vor den religiösen Bindungen von Eltern und Schülern. Die Umsetzung dieses Gedankens kann nicht davon abhängen, ob entsprechende Erziehungsvorstellungen nur noch von einer Minderheit geteilt werden. Denn: Grundrechte schützen gerade und insbesondere Minderheitenpositionen (Langenfeld 2001b; Wolfrum 1997). Gerade im Umgang mit zugewanderten nicht-christlichen Minderheiten, namentlich mit den Muslimen, erweist sich die Garantie des Religionsunterrichts als Bestandteil der grundgesetzlich gewährleisteten kulturellen Entfaltungsfreiheit, zu der auch die religiöse Freiheit gehört. In der Einbeziehung ihrer religiösen Bedürfnisse in das Schulprogramm liegt gleichsam die Anerkennung ihrer spezifischen Identität, die sich von derjenigen der Mehrheit unterscheidet. Es ist deutlich, dass Religionsunterricht gerade für Minderheiten besonders vonnöten ist. Für die Muslime gilt dies in besonderer Weise. In einer säkularen Umwelt sind sie in ihrer religiösen Existenz in erheblicher Weise gefährdet. Der Religionsunterricht ist geeignet, die hieraus erwachsenden und den Einzelnen möglicherweise schwer belastenden Spannungen auszugleichen und gleichzeitig den Rückzug auf fundamentalisti-

16 Gemäß Art. 141 GG findet Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG keine Anwendung, wenn in einem Land am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand. Zur Auseinandersetzung über die Anwendbarkeit von Art. 141 GG auf die neuen Bundesländer vgl. Muckel/Tillmann 1996; Heckel, 2002.

sche Positionen zu vermeiden. Den vielfach fundamentalistisch ausgerichteten Koranschulen könnte auf diesem Wege entgegengetreten werden.

Religionsunterricht kann den Muslimen dazu verhelfen, ihre religiösen Traditionen kennen zu lernen und sich als Muslim in einer fremden Umgebung zu behaupten und ihn befähigen, den Andersgläubigen zu verstehen, mit ihm in gegenseitiger Achtung zusammenzuleben und Vertrauen zum Staat zu fassen, der nicht nur die religiösen Bedürfnisse der Mehrheit, sondern auch diejenigen der Minderheit achtet und in sein Handeln einbezieht (Heckel 1999; Cavdar 1994). Der Religionsunterricht, der kraft der Gewährleistung in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG Bestandteil der staatlichen Bildungs- und Erziehungsaufgabe ist, fügt sich damit in den der öffentlichen Schule aufgegebenen Integrationsauftrag ein. Die Einrichtung von Religionsunterricht ist damit nicht nur institutionelle Hilfe zur Grundrechtsverwirklichung; in Hinblick auf den andersgläubigen Zuwanderer liegt er im elementaren staatlichen Interesse (Langenfeld 2001a; Häußler 2000). Die Integration der muslimischen Bevölkerung wird nur gelingen, wenn sie auch die religiöse Seite ihres Lebens einbezieht (Heckel 1999; Cavdar 1994). An dieser Stelle zeigt sich, dass die Wahrnehmung von Minderheitenrechten nicht konträr zur Verwirklichung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages steht, sondern dass sich Respektierung der kulturellen Minderheitsidentität und dauerhafte Integration in die Mehrheitsgesellschaft in einer vielfachen Wechselbeziehung zueinander befinden. Integration im Sinne der grundgesetzlichen Konzeption verlangt vom Zuwanderer nicht das vollständige Aufgehen in der hiesigen Kultur, sondern sie lässt Raum für die Wahrung der kulturellen Eigenart. Und um es zugespitzt zu formulieren: In der Garantie des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule auch für religiöse Minderheiten verwirklicht sich ein echtes Stück Multikulturalität. Sie verlangt von der Mehrheitsgesellschaft ein erheblich größeres Maß an Toleranz und Offenheit als neutralitätsliberale Ansätze, die unter Berufung auf den Neutralitätsgrundsatz für eine strikte Trennung von Staat und Religion plädieren (Heckel 1999; Langenfeld 2001 a/b).

Die in den letzten Jahren vermehrt aufgetretenen Klagen gegen die Pflicht zum Besuch der staatlichen Grundschule zeigen einen sensiblen Zusammenhang zwischen Bekenntnisfreiheit, konfessionellem Elternrecht und Reichweite des staatlichen Erziehungsanspruches. Er ist Ausdruck der Mehrdimensionalität der Kollisionslage, der sich der Staat, der zur Durchsetzung öffentlicher Interessen, d.h. im Interesse des Gemeinwohls Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahrnimmt, gegenüber sieht. Bei der Auflösung dieser Kollisionslage hat sich der Staat an der Ratio zu orientieren, die der staatlichen Erziehungsverantwortung zugrunde liegt und auch in Hinblick auf das zugewanderte Kind zur Geltung zu bringen ist. Zentraler Aspekt ist hierbei die dienende Funktion des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages, die auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit zielt, wie sie in Art. 2 Abs. 1 GG geschützt ist. Essenzieller Bestandteil schulischer Bemühungen muss daher die gezielte Förderung der individuellen Gaben und Fähigkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen im Bildungs- und Erziehungsprozess sein. In unmittelbarer Verbindung hierzu steht ein weiterer zentraler Aspekt staatlicher Erziehungsverantwortung, der auf die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen gerichtet ist. Dementsprechend dient der Erziehungsauftrag der Schule we-



sentlich dem Ausgleich vorhandener Unterschiede und stellt damit sicher, dass jeder mann – ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft – gleichen Zugang zur Bildung und damit die gleichen Entfaltungsmöglichkeiten erhält. Das Gleichheitsgrundrecht aus Art. 3 GG und der in Art. 20 Abs. 1 GG verankerte Sozialstaatsgrundsatz finden im Bildungswesen so ihre besondere Ausprägung.

Allerdings liegt es aus offenkundigen Gründen nicht nur im Interesse des Individuums selbst, sondern auch im existenziellen Interesse des Staates, dass seine Bürger „in einem praktischen Sinne hinreichende Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben.“ (Oppermann 1976, S. 99). Ohne eine entsprechende Leistungsfähigkeit der Bevölkerung ist die Funktionsfähigkeit eines hoch entwickelten und differenzierten Gemeinwesens wie das der Bundesrepublik Deutschland zur Disposition gestellt. Die öffentliche Schule ist damit Teil der vom Staat für das Funktionieren des Gemeinwesens zur Verfügung gestellten Infrastruktur. Als sachlicher Grund für den eigenständigen staatlichen Erziehungsauftrag ist schließlich die demokratisch und sozialstaatlich motivierte Integrationsaufgabe des Staates in der pluralistischen Gesellschaft anzuführen. Die Schule ist aufgerufen, das für die Funktionsfähigkeit eines demokratischen Gemeinwesens notwendige Maß an gemeinsamen Grundauffassungen der Menschen hier lebenden Menschen über die Art und Ordnung ihres Zusammenlebens zu sichern.

Hieraus folgt konkret, dass eine generelle Befreiung von der Schulpflicht unter Berufung auf die Religions- und Gewissensfreiheit oder das Elternrecht nicht verlangt werden kann (Avenarius/Heckel 2000 m.Nw. zur Rspr.). Anders steht dies in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer, etwa für den Sportunterricht<sup>17</sup>. Aber auch insoweit kommt eine Befreiung nur in eng begrenzten Ausnahmefällen in Betracht. Der Staat hat an dieser Stelle in eine Abwägung mit denjenigen öffentlichen Interessen einzutreten, die dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag zugrunde liegen. Danach ist zu prüfen, inwieweit die Funktionsfähigkeit der Schule insgesamt durch die begehrte Unterrichtsbefreiung als umfassende Bildungseinrichtung in Frage gestellt wird. Weiter kommt es darauf an, ob das Kindeswohl, dessen Wahrung dem Staat im Besonderen in der staatlichen Schule anvertraut ist, unter der Befolgung von Glaubensvorschriften in maßgeblicher Weise belastet wird. Dies träfe etwa dann zu, wenn der Schüler in seiner Ausbildung in einem Maße eingeschränkt würde, dass die Bildungs- und Erziehungsziele nicht mehr gewährleistet, d. h. Sinn und Zweck des staatlichen Erziehungsauftrages gefährdet wären. Beim Sportunterricht wird man von daher großzügig verfahren können; eine Befreiung von Fächern, in denen es um die Vermittlung von Wissen geht, kommt demgegenüber nicht in Betracht (Langenfeld 2001 b).

## **5. Zur Zukunft des Religionsunterrichts**

Die bislang diskutierten Entwicklungen kommen in dieser oder jener Form auch beim schulischen Religionsunterricht zum Tragen. Über seine Gestaltung und Bedeutung

17 BVerwGE 94, S. 82.

wird in unserer säkularen Gesellschaft bezeichnenderweise nur von Fachleuten diskutiert, obwohl der Religionsunterricht aufgrund des – seinerzeit in diesem Punkt heftig umkämpften – Grundgesetzes (Poscher 2002) einen festen Platz in der deutschen Schule besitzt. Gegenüber der Ausgangslage ist ohne Zweifel ein Wandel unverkennbar, aber diesem wird nur schrittweise Anerkennung verschafft. Die Rechtsprechung kann und darf allerdings auch nicht mehr leisten – erst recht, wenn sie sich nicht Vorwürfen aussetzen will, die frühzeitig als caveat erhoben worden sind (Laaser 1980).

Die Veränderung wird deutlich an zwei Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, die im Grunde die gleiche Sache betreffen, aber einige Jahre auseinander liegen. Im ersten Urteil aus dem Jahre 1987 hatte sich das Gericht mit der Konfessionalität des Religionsunterrichts auseinandergesetzt; Anlass war die ablehnende Haltung der katholischen Kirche gegenüber der Zulassung bekenntnisfremder Schüler zum katholischen Religionsunterricht. Dieser Unterricht ist – so das Bundesverfassungsgericht damals – in der Tat „keine überkonfessionelle, vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloß Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft.“ Gleichzeitig anerkannt hat das Gericht jedoch, dass Religionsunterricht heute nicht ausschließlich der Verkündigung und Glaubensunterweisung dienen könne. Vielmehr müsse er sich – und dies folgt aus seiner Stellung als ordentliches Lehrfach – als Teil des schulischen Bildungsauftrages verstehen. Dieser geht dahin, das Kind zur Daseinsbewältigung und zum Umgang mit Lebensfragen zu befähigen. Religionsunterricht ist Bestandteil schulischer Erziehung und kann als solcher die Lebenswirklichkeit nicht ausklammern. Wenn man die religionsdidaktische Entwicklung nach 1945 Revue passieren lässt (Kluchert/Leschinsky 1998), hat das Verhältnis des konfessionellen Religionsunterrichts zu den Anforderungen schulischer Bildung dem Religionsunterricht immer besondere Mühe bereitet. Zum schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört – heute erst recht – auch die Auseinandersetzung mit anderen Religionen, namentlich mit dem Islam. Wie man weiß, nehmen sich die Kirchen dieser Aufgabe an, aber über den Erfolg bei den Kindern weiß man wenig (Meyer 1999, Bucher 2000).

Die andere Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts<sup>18</sup> datiert vom Jahre 2001 und enthält einen Kompromissvorschlag anlässlich der lange Zeit anhängigen fünf Klagen und Beschwerden gegen das im Jahre 1996 in Brandenburg eingeführte Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER). Zwar wirkt der Kompromiss elegant und schließt tiefe Klüfte in der Bundesrepublik aus, die ohne Zweifel bei einer negativen Entscheidung über den Religionsunterricht entstehen würden. Aber dieser Kompromiss hat auch seinen Preis, da die zugrunde liegende Rechtslage in der Entscheidung nicht grundlegend geklärt wird (Poscher 2003). In dem Vorschlag des Gerichts, der inzwischen im Wesentlichen von den beiden gegnerischen Seiten, nämlich dem Brandenburgischen Parlament einerseits und den Klage führenden Parteien andererseits, ange-

18 BVerfGE 104, S. 305.

nommen worden und auch in eine Ergänzung des brandenburgischen Schulgesetzes<sup>19</sup> im letzten Jahr eingegangen ist, werden im Prinzip sowohl das obligatorische Fach LER als auch ein fakultativer Religionsunterricht für Brandenburg mit bestimmten Kautelen akzeptiert. Der Status des Religionsunterrichts entspricht zwar nicht formal demjenigen eines ordentlichen Lehrfaches in Art. 7 Abs. 3 GG, ist ihm aber im Ergebnis stark angenähert: Der Religionsunterricht wird in den normalen Stundenplan integriert; zeitlich soll der Schülerin die gleichzeitige Teilnahme am LER- und Religionsunterricht ermöglicht werden; vor allen Dingen aber ist die Abmeldung vom Fach LER bei Teilnahme am Religionsunterricht durch einfache Erklärung gegenüber der Schule möglich. Die Lehrkräfte des Religionsunterrichts müssen über eine hinreichende Ausbildung verfügen und „den Unterricht nach verbindlichen curricularen Vorgaben gestalten, die denen des staatlichen Unterrichts gleichwertig sind.“ (§ 9 Abs. 4 Satz 3 brandenburgisches Schulgesetz). Der Religionsunterricht wird ihnen auf das wöchentliche Lehrdeputat angerechnet; weiterhin werden der Religionsunterricht benotet und die Noten in das Zeugnis aufgenommen, sofern die betroffenen Religionsgemeinschaften dies wünschen; welche Bedeutung der erteilten Note bei der Versetzung des Schülers oder der Schülerin hat, ist durch Rechtsverordnung festzulegen (§ 9 Abs. 6 Satz 2 brandenburgisches Schulgesetz); schließlich beteiligt sich das Land Brandenburg finanziell an den Kosten des Religionsunterrichts. Den Anforderungen der Religionsfreiheit in Art. 4 Abs. 1 und 2 und des Elternrechts in Art. 6 Abs. 2 GG dürfte damit Genüge getan sein (Heckel 2002).

Auch wenn die Rechtslage in Hinblick auf die Geltung des Art. 141 GG im Grundsätzlichen also offen bleibt (Leschinsky/Gruehn 2002), so ändert dies doch nichts daran, dass ein überkonfessioneller und wertneutraler Unterricht über Religion für rechtens befunden worden ist. LER soll den Religionsunterricht keineswegs ersetzen oder überflüssig machen, aber es handelt sich dabei auch nicht um den üblichen Alternativunterricht zum Fach Religion, wie man ihn in den Bundesländern unter verschiedenen Bezeichnungen, faktisch jedoch mit ähnlichen Inhalten, nämlich Ethik betreffend, antrifft. Vielmehr liegt dem Ansatz von LER in Brandenburg das Bemühen zu Grunde, die verschiedenen Bereiche einer wertorientierten Bildung in einem Fach zusammenzuführen und damit auch die Aufgabe einer bekenntnisneutralen Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler über Religion zu verbinden.

Letzteres erscheint in einem Gebiet der früheren DDR, die eine weitgehend religionsferne Bevölkerung und Jugend hinterlassen hat, – schon allein der oben erwähnten Traditionsbedeutung der Religion wegen – besonders von Nöten. Vor dem Hintergrund dieser religionssoziologischen Verhältnisse, die jedenfalls das Regel-/Ausnahmeverhältnis zwischen Religions- und Ethikunterricht faktisch umkehrt, hat Sachsen-Anhalt einen so genannten Wahlpflichtbereich eingeführt, der die Fächer Religion und Ethik gleichstellt (Art. 27 Abs. 3 LV Sachsen-Anhalt i.V.m. § 19 Abs. 2 SchulG)<sup>20</sup>. Man wird ei-

19 Drittes Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Schulgesetzes vom 10.7.2002, GVBl. I 2002, S. 55.

20 In Mecklenburg-Vorpommern können die Unterrichtsfächer Religion und Philosophieren mit Kindern oder Philosophie zeitweilig auch als Fächergruppe angeboten werden. Innerhalb dieser

ne derartige rechtliche Gleichstellung dieser Fächer noch für verfassungsrechtlich zulässig halten können (Link 1995; Robbers 1999, Art. 7 Rdnr. 138). Die nunmehr geltende Regelung in Brandenburg bewirkt im Ergebnis dasselbe, insofern als eine Abmeldemöglichkeit vom LER-Unterricht für diejenigen vorgesehen ist, denen Religionsunterricht erteilt wird. Für die Praxis wird allerdings wohl anzunehmen sein, dass von der Abmeldemöglichkeit häufig kein Gebrauch gemacht wird und die Schüler des Religionsunterrichts auch den staatlichen LER-Unterricht besuchen werden. Darüber hinaus wäre es dem Staat im Rahmen der ihm in Art. 7 Abs. 1 GG zugewiesenen Gestaltungsfreiheit auch unbenommen, eine allgemeine ethische und religionskundliche Unterweisung, wie sie LER darstellt, als reguläres Unterrichtsfach für alle einzuführen (Gröschner 1996, Art. 7 Rdnr. 82; Niehues, 2001; Robbers 1999, Art. 7 Rdnr. 139; Scheilke 1996; Schmitt-Kammler 2003, Art. 7 Rdnr. 54; aA Brenner 2003; Mückl 1999; zweifelnd auch Kästner 1998).

In der religionsdidaktischen Diskussion wird die Differenz zwischen dem Konzept, das LER und dem konfessionellen Religionsunterricht zugrunde liegt, durch die Unterscheidung von *interreligiösem und interkonfessionellem Vorgehen* bezeichnet (Nipkow 1998). Mit dem erstgenannten Ansatz verbindet sich die Zielsetzung, über die verschiedenen Religionen in der Welt – und inzwischen auch in unserer bundesdeutschen Gesellschaft – zu informieren, dies aber in einer wertneutralen Form zu tun, die sich jeder eigenen (politisch, ethisch oder religiös begründeten) Stellungnahme enthält. Demgegenüber wird im zweiten Falle an einem solchen Standpunkt festgehalten, der eine feste letzte Orientierung vermittelt, wenngleich die Aufgabe zu einer weitgehenden Unterrichtung der Kinder und Jugendlichen über benachbarte Religionen und die Notwendigkeit der Verständigung mit ihnen dabei unterstrichen wird. Die Differenz hat verschiedene pädagogische und organisatorische Konsequenzen, u.a. die der kirchlichen bzw. religiösen Trägerschaft des Unterrichts, die im ersten Fall dem Staat, beim zweiten Ansatz der jeweiligen Religionsgemeinschaft obliegt. Entsprechend findet dieses zweite Konzept Unterstützung – abgesehen von den jeweiligen pädagogischen Erwägungen – auf religiöser/kirchlicher Seite, während der zuerst genannte Ansatz damit begründet wird, dass die u.a. unter dem Eindruck von Migration und der fortschreitenden Säkularisierung vor sich gehenden Verhandlungen auch ein grundsätzlich neues pädagogisches Vorgehen in der Schule verlangten. LER ist dafür ein Beispiel – abgesehen von dem Vorgehen in Großbritannien, wo generell ein überkonfessioneller Religionsunterricht eingeführt ist (Copley 1997; Nipkow 1998, S. 448ff.; Hay 1987; Grimmit 1991; Hughes 1994; Hull 1984, 1989, 1997). Der Anspruch von LER geht weit darüber hinaus, weil der Unterricht nicht nur die Religion beinhaltet und letztlich auch die Schule insgesamt verändern will. LER ist zwar ein eigenes Fach, stellt aber die existierenden Fächergrenzen in Frage (Edelstein u.a. 2001).

Auch für den zweiten Ansatz, ein interkonfessionelles Vorgehen, gibt es praktische Beispiele: Neben den Bemühungen um einen ökumenischen Religionsunterricht, der in

Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer „unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“ (§ 7 Abs. 3 SchulG M-V).

erster Linie die beiden christlichen Konfessionen zusammenführen will, ist hier auf das Hamburger Projekt eines „Religionsunterrichts für alle“ zu verweisen (Doedens/Weiße 1997; Weiße 1999), das aus lokalen Gründen die katholische Glaubensrichtung auspart, und vornehmlich von protestantischer Seite betrieben wird, aber die Kooperation mit dem Islam anstrebt. Entgegen der Bezeichnung – und im bewussten Unterschied zu LER – lässt sich bei diesem Projekt eine letzte konfessionelle Verankerung im evangelischen Christentum nicht übersehen (Nipkow 1998, S. 429ff.).<sup>21</sup> Damit sind auch schon die allgemeinen Probleme berührt, die die genannten beiden Ansätze komplementär in sich tragen: Während im Falle des interkonfessionellen Ansatzes die Haftung in einer Glaubensrichtung erhalten bleibt und sich damit die Frage nach der wirklichen Offenheit für andere Religionsbekenntnisse verbindet – erst recht, wenn die Differenz der Glaubensrichtungen benannt und betont wird – ergibt sich neben der Bewältigung der Stofffülle beim multireligiösen Konzept umgekehrt das Problem, einen maßgeblichen Bezugs- und Orientierungspunkt bei der Betrachtung der Religionen zu finden.

Üblicherweise werde viele übergreifende Betrachtungs- und Analyseperspektiven im religionswissenschaftlichen oder ethischen Bereich gesucht. Im Hamburger Projekt des „Religionsunterrichts für alle“ lassen sich übrigens auch starke ethische Orientierungen erkennen, die die Gleichheit oder Ähnlichkeit der verschiedenen Religionsbekenntnisse darzustellen erlauben sollen. Es ist aber auch vorgekommen, dass politische Gesichtspunkte bzw. Bewertungen die Betrachtung der Religionen bestimmen. Dies war der Fall bei der sozialistischen Religionskritik, die generell Religion vor allem als Instrument zur Beherrschung und Unterdrückung der Massen betrachtete (Marx 1962). Entsprechend wird auch LER oft mit erheblicher Distanz gesehen, weil das Fach in einem Bundesland aus der ehemaligen DDR mit einer religionsfernen Bevölkerung und auch Lehrerschaft konzipiert worden ist und die Religionsbetrachtung angeblich wiederum (wie schon in der DDR) herrschaftsstabilisierende Funktionen zu übernehmen hat (Nipkow 1996 und 2000). Es gibt aus der empirischen Analyse zur Unterrichtspraxis von LER wenig Anzeichen für die Haltbarkeit einer solchen Vermutung (Leschinsky/Gruehn 2001 und 2002), aber sicher ist richtig, dass die angemessene Einbeziehung von Religion in das Fach LER den Lehrkräften erhebliche Mühe bereitet. Gleichzeitig werden Schwierigkeiten erkennbar, die aus dem moralischen Anteil von LER resultieren (aber auch den Ethikunterricht betreffen dürften), nämlich die Schüler für Entscheidungen zu rüsten, ihnen diese aber nicht indoktrinativ vorzugeben.

Sicher besteht in Deutschland ein großer Bedarf an einem bewährten und allgemein akzeptierten theoretischen Modell für die Betrachtung der Religionen, das den multireligiösen Ansatz in dem Religionsunterricht strukturieren könnte. Die Aufgabe besteht darin, einerseits an die Erfahrungswelt der Schüler anzuknüpfen und andererseits den

21 Allerdings lässt sich diese „evangelische Verantwortung“ (Link 2001, S. 284) im Sinne einer inhaltlichen Schwerpunktbildung für einen derart konzipierten Religionsunterricht – bei aller Großzügigkeit in Hinblick auf eine interkonfessionelle Öffnung – wegen der in Art. 7 Abs. 3 vorausgesetzten Konfessionsgebundenheit des Unterrichts begründen. Ausführlich zu den verfassungsrechtlichen Grenzen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts Link, aaO.

Aufbau des Unterrichts zu konstituieren. Davon ist die Frage unabhängig, ob daran gedacht wird, es den Schülern abstrakt zu vermitteln, oder jedenfalls die Auswahl, die bei einem solchen Ansatz ohnehin ein Problem darstellt, zu begründen und dafür zu sorgen, den Aufbau des Curriculums bzw. die Vermittlung des Stoffes an die Schülerinnen und Schüler zu sichern (vgl. Ansätze dazu in Edelstein u.a. 2001). Es kann aber kein Zweifel sein, dass nur ein solches, gewissermaßen immanentes Kategoriengefüge einen angemessenen Ausgangspunkt für die Betrachtung und Analyse von Religionen darstellen kann. Auch ethische Gesichtspunkte, wiewohl hier deutliche Zusammenhänge zu Religion bestehen, erfüllen für sich diese Anforderungen nicht. Es bleibt generell das Problem, übergeordnete Gesichtspunkte für die Betrachtung und Analyse zu finden, ohne dabei in Anmaßung, Heuchelei und Beckmesserei zu verfallen. Der andere Ansatz für den Religionsunterricht, das interkonfessionelle Konzept, hat diese Schwierigkeit sicher nicht, führt jedoch, wie bereits gesagt, das Risiko mit sich, den benachbarten Religionen nicht wirklich gerecht werden zu können – zumal wenn bei der Betrachtung nicht nur die Differenz-, sondern die Wahrheitsfrage betont wird.

So treibt auch auf dem ureigensten Felde, dem Religionsunterricht in der Schule, das Grundverhältnis von Recht – Religion – Schule bei Lichte besehen einem grundsätzlichen Wandel zu. Es ist deutlich, dass ein überkonfessioneller Religionsunterricht im Sinne des multireligiösen Ansatzes – bei aller Großzügigkeit, die man angesichts zunehmender Schwierigkeiten bei der Realisierung des in Art. 7 Abs. 3 GG enthaltenen Gebots in Hinblick auf die Anforderungen der Bekenntnisgebundenheit des Religionsunterrichts walten lassen sollte (Link 2001, 2002) – nicht mehr in das Bett des vertrauten, von der Verfassung in Art. 7 Abs. 3 GG vorausgesetzten, konfessionellen Religionsunterrichts passt. Verfassungsrechtlich möglich bleibt aber – und dies auch in den alten Bundesländern, wo Art. 141 GG unstreitig nicht zur Anwendung kommt – die Einführung einer für alle verbindlichen ethischen und religionskundlichen Unterweisung. Ein solcher Unterricht wäre auch der Ort integrativer Erziehung, indem der größer werdenden Zahl der Schüler muslimischen Glaubens einerseits hinreichende Kenntnisse der und Verständnis für die kulturellen Grundlagen des hiesigen Gemeinwesens und andererseits Muslimen wie Nichtmuslimen die Fähigkeit zum interreligiösen Dialog vermittelt wird. Die bisher nicht gegebene Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen ist nicht die einzige Bedingung, die dieser Unterricht zu erfüllen hat. Sicher ist allerdings wohl auch, dass ein solcher Unterricht den Erwartungen der muslimischen Bevölkerung, die ja bislang ihre Kinder in den Koranunterricht außerhalb der Schulen schickt, auf diese Weise nicht ohne weiteres entsprochen sein dürfte. Die Bemühungen um die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach müssen daher weiter gehen (zur Problematik ausführlich Langenfeld 2001 a/b).

## Literatur

- Die Ausländerbeauftragte der Bundesregierung (Hrsg.) (2000): In der Diskussion: Islamischer Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Deutschland. Praxis, Konzepte, Perspektiven. Dokumentation eines Fachgesprächs. Berlin/Bonn, September 2000.
- Avenarius, H./Heckel, H. (2000): Schulrechtskunde: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Berliner Akademiegespräche/Interkultureller Dialog (2001): Muslime in Europa – ein Ländervergleich (Großbritannien, Frankreich, Niederlande, Belgien, Deutschland). Fachtagung der Katholischen Akademie in Berlin und der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin am 9./10. Februar 2001 in der Katholischen Akademie Berlin.
- Böckenförde, E.-W. (1970): Das Grundrecht der Gewissensfreiheit. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 1970, Berlin: de Gruyter, S. 33-81
- Böckenförde, E.-W. (2000): Staat und Religion, Aussprache und Schlussworte. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Berlin: de Gruyter, S. 301-365.
- Böckenförde, E.-W. (2001): „Kopftuchstreit“ auf dem richtigen Weg. In: Neue Juristische Wochenschrift, S. 723-728.
- Brenner, M. (2003): Religionsfreiheit und Erziehung in Westeuropa. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50, S. 389-404.
- Brugger, W. (1998): Die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates. In: Huster, S./Brugger, W. (Hrsg.): Der Streit um das Kreuz in der Schule. Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Baden-Baden: Nomos, S. 109-153.
- Bucher, A.A. (2000): Religionsunterricht zwischen Lehrfach und Lebenshilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesverfassungsgericht: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. Amtliche Sammlung. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Bundesverwaltungsgericht: Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts. Amtliche Sammlung. Köln: Heymanns.
- Campanhausen, A.Frhr.v. (2001): In: Isensee, J./Kirchhof, P. (Hrsg.) (2001): Handbuch des Staatsrechts. Band VI: Freiheitsrechte. Bonn: Müller.
- Cavdar, I. (1993): Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. In: CIBEDO, Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen, 8. Jahrgang, Heft 4, S. 159-170.
- Copley, T. (1997): Teaching Religion. Fifty Years of Religious Education in England and Wales. Exeter: University of Exeter Press.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Doedens, F./Weiße, W. (Hrsg.) (1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg: Pädagogisch-Theologisches Institut der Nordelbischen Kirche, Arbeitsstätte Hamburg.
- Edelstein, W./Grözinger, K.E./Leschinsky, A./Lott, J./Oser, F. (2001): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen vorgelegt vom Wissenschaftlichen Beirat LER. Weinheim: Beltz.
- Frowein, J.-A. (1996): Artikel 9 EMRK in der Rechtsprechung der Straßburger Instanzen. In: Deutsche Sektion der Internationalen Juristen-Kommission (Hrsg.), Religionsfreiheit. Heidelberg: Müller, S. 1-15.
- Grimmit, M. (1991): A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School. Hemel Hempstead: Simon & Schuster Education.

- Gröschner, R. (1996): Art. 7, In: Dreier, H. (1996): Grundgesetz Kommentar. Band I: Art. 1-19. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Hay, D. (<sup>2</sup>1987): Exploring Inner Space. Mowbrays: London.
- Häußler, U. (2000): Islamische Inhalte im deutschen Schulwesen – Verfassungsrechtlicher Anspruch und schulische Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik, S. 159-167.
- Heckel, M. (1996): Das Kreuz im öffentlichen Raum. Zum „Kruzifix-Beschluß“ des Bundesverfassungsgerichts. In: Deutsches Verwaltungsblatt, S. 453-482.
- Heckel, M. (1999a): Religionsunterricht für Muslime? In: Juristenzeitung, S. 741-758.
- Heckel, M. (1999b): Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem des Grundgesetzes. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 96, S. 525-554.
- Heckel, M. (2002): Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Hellermann, J. (1994): Multikulturalität und Grundrechte – am Beispiel der Religionsfreiheit. In: Grabenwarter, C./Hammer, S./Pelz, A./Schulev-Steindl, E./Wiederin, E. (Hrsg.): Allgemeinheit der Grundrechte und Vielfalt der Gesellschaft. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag, S. 129-144.
- Herzog, R. (2002): Art. 4. In: Maunz, T./Dürig, G.: Kommentar zum Grundgesetz. Loseblattsammlung. München: Beck, Band 1, S. 1-82.
- Hughes, E. (1994): Religious Education in the Primary School. Managing Diversity. London/New York: Cassell.
- Hull, J.M. (1984): Studies in Religion and Education. London/New York: Falmer.
- Hull, J.M. (1989): The Act Unpacked: The Meaning of the 1988 Education Reform Act for Religious Education. Derby: Christian Education Movement.
- Hull, J.M. (1997): Wie Kinder über Gott reden: Ein Ratgeber für Eltern Erziehende. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus.
- Huster, S. (1998): Die religiös-weltanschauliche Neutralität des Staates. In: Huster, S./Brugger, W. (Hrsg.): Der Streit um das Kreuz in der Schule. Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Baden-Baden: Nomos, S. 69-108.
- Inglehart, R./Basáñez, M./Moreno, A. (2000): Human Values and Beliefs: A Cross-Cultural Sourcebook. Political, Religious, Sexual and Economic Norms in 43 Societies. Findings from the 1990 – 1993 World Values Survey. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Janz, N./Rademacher, S. (1999): Islam und Religionsfreiheit. Die religiöse und weltanschauliche Neutralität des Staates auf dem Prüfstand, Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 18, S. 706-713.
- Kälin, W. (2000): Grundrechte im Kulturkonflikt. Freiheit und Gleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Zürich: NZZ Buchverlag.
- Kästner, K.-H. (1996): Lernen unter dem Kreuz. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 41, S. 241-271.
- Kästner, K.-H. (1998): Religiöse Bildung und Erziehung in der öffentlichen Schule – Grundlagen und Tragweite der Verfassungsgarantie staatlichen Religionsunterrichts. In: Marré, H./Schümmelfeder, D./Kämper, B. (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche 32. Münster: Aschendorff, S. 61-96.
- Kästner, K.-H. (1999): Religiös akzentuierte Kleidung des Lehrpersonals staatlicher Schulen. In: Kästner, K.-H./Nörr, K.W./Schlaich, K. (Hrsg.): Festschrift für Martin Heckel zum siebzigsten Geburtstag. Tübingen: Mohr-Siebeck, S. 359-371.
- Kluchert, G./Leschinsky, A. (1998): Glaubensunterricht in der Säkularität – Religionspädagogische Entwicklungen in Deutschland seit 1945. In: Comenius Institut (Hrsg.): Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokott, J. (<sup>3</sup>2003): Art. 4. In: Sachs, M.: Grundgesetz Kommentar. München: Beck, Art. 4, S. 249-284.
- Korioth, S. (1997): Islamischer Religionsunterricht und Art. 7 III GG. Zu den Voraussetzungen religiöser Vielfalt in der öffentlichen Pflichtschule. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 16, H. 11, S. 1041-1049.



- Laaser, A. (1980): Die Verrechtlichung des Schulwesens. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek: Rowohlt, S. 1343-1375.
- Langenfeld, C. (2001a): Staatlicher Bildungsauftrag und religiöse Selbstbestimmung. In: Grote, R./Marauhn, T. (Hrsg.): Religionsfreiheit zwischen individueller Selbstbestimmung, Minderheitenschutz und Staatskirchenrecht – Völker- und verfassungsrechtliche Perspektiven. Heidelberg: Springer, S. 311-359.
- Langenfeld, C. (2001b): Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten – Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Lehmann, H. (Hrsg.) (1997): Säkularisierung, Dechristianisierung, Rechristianisierung im neuzeitlichen Europa. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Leschinsky, A. (1998): Lebensgestaltung als Unterrichtsfach und Studienfach. In: Hastedt, H./Ausborn-Brinker, S./Fröhlich, M. (Hrsg.): Philosophie und Religion. Zukunft einer Fächergruppe. Rostocker Philosophische Manuskripte. Neue Folge, H. 5, S. 31-46.
- Leschinsky, A./Gruehn, S. (2001): LER – eine Reforminitiative auf dem Weg zu einer realitätsgerechten Aufgabenstellung. In: Neue Sammlung 41, H. 3, S. 369-392.
- Leschinsky, A./Gruehn, S. (2002): Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde – ein notwendiger Reformversuch unterwegs. In: Auer, Karl Heinz (Hrsg.): Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven. Innsbruck/Wien: Tyrolia, S. 145-165.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M. (<sup>2</sup>1983): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.
- Link, C. (<sup>1</sup>1995): Religionsunterricht, In: Listl, J./Pirson, D. (Hrsg.): Handbuch des Staatskirchenrechts. Band 2. Berlin: Duncker & Humblot, § 54, S. 439-509.
- Link, C. (2001): Konfessioneller Religionsunterricht in einer gewandelten sozialen Wirklichkeit? – Zur Verfassungskonformität des Hamburger Religionsunterrichts für alle<sup>1</sup> – In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 46, S. 257-285.
- Link, C. (2002): Religionsunterricht in Deutschland. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 47, S. 449-463.
- Marx, K. (1962): Werke in 6 Bänden. Hg. v. H-J. Liebermann. Darmstadt.
- Meyer, K. (1999): Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Morlok, M. (1996): Art. 4. In: Dreier, H. (1996): Grundgesetz Kommentar. Band I: Art. 1-19. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Muckel, S./Tillmann, R. (1996): „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ statt Religionsunterricht? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44, S. 360-367.
- Mücl, S. (1999): Anmerkung zum Urteil des Bundesverwaltungsgerichts, E 107, 75, In: Juristenzeitung 54, S. 358-360.
- Niehues, N. (<sup>3</sup>2000): Schul- und Prüfungsrecht. München: Beck.
- Nipkow, K.E. (1996): Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 57-70.
- Nipkow, K.E. (1998): Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlags-Haus.
- Nipkow, K.E. (2000): Religiöse Bildung im Pluralismus. In: Neue Sammlung 40, S. 281-293.
- Poscher, R. (2002): Entscheidungs-, aber nicht ergebnislos: Das verfassungsgerichtliche Verfahren um das Lehrfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER). In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50, H. 4, S. 380-388.
- Richter, I. (1996): Der Religionsunterricht als institutionelle Garantie. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44, S. 295-300.

- Robbers, G. (<sup>2</sup>1995): Förderung der Kirchen durch den Staat. In: Listl, J./Pirson, D. (Hrsg.): Handbuch des Staatskirchenrechts. Band 1. Berlin: Duncker & Humblot, § 31, S. 867-890.
- Robbers, G. (<sup>4</sup>1999): Art. 7. In: Mangoldt, H. v./Klein, F./Starck, C. (Hrsg.): Das Bonner Grundgesetz. Kommentar. Band 1: Präambel, Artikel 1-19. München: Franz Vahlen.
- Robbers, G. (2003): Religion in der öffentlichen Schule. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 51, S. 11-12.
- Scheilke, C. Th. (2001): Religions- und Ethikunterricht – neue Diskussionen, neue Entwicklungen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 49, S. 314-330.
- Scheilke, C.Th. (1996): Religion in der Schule einer pluralen Gesellschaft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44, S. 340-351.
- Schmitt-Kammler, A. (<sup>3</sup>2002): Art. 7. In: Sachs, M.: Grundgesetz. Kommentar. München: Beck.
- Starck, C. (<sup>1</sup>1999): Art. 4. In: Mangoldt, H.v./Klein, F./Starck, C. (Hrsg.): Das Bonner Grundgesetz. Kommentar. Band 1: Präambel, Artikel 1-19. München: Franz Vahlen.
- Weiß, W. (Hrsg.) (<sup>2</sup>1999): Vom Monolog zum Dialog: Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Wolfrum, R. (1997): Öffentliches Schulwesen im Spannungsfeld zwischen Staat und Kirche, Generalbericht auf der 26. Tagung der Gesellschaft für Rechtsvergleichung, In: Riedel, E. (Hrsg.): Öffentliches Schulwesen im Spannungsfeld von Staat und Kirche. Baden-Baden: Nomos, S. 17-51.
- Württemberg, T. (1998): Zu den Voraussetzungen des freiheitlichen säkularen Staates. In: Brugger, W./Huster, S. (Hrsg.) (1998): Der Streit um das Kreuz in der Schule. Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Baden-Baden: Nomos, S. 277-295.

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Christine Langenfeld, Lehrstuhl für öffentliches Recht, Georg-August-Universität Göttingen, Platz der Göttinger Sieben 6, 37073 Göttingen.

Prof. Dr. Achim Leschinsky, Lehrstuhl für Schultheorie, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.