

Religion in der Schule

Herausgegeben von
A. KATARINA WEILERT
und PHILIPP W. HILDMANN

Religion und Aufklärung

28

Mohr Siebeck

Religion und Aufklärung

Band 28

herausgegeben von der
Forschungsstätte
der Evangelischen Studiengemeinschaft
Heidelberg



Religion in der Schule

Zwischen individuellem Freiheitsrecht
und staatlicher Neutralitätsverpflichtung

Herausgegeben von

A. Katarina Weilert
und Philipp W. Hildmann

Mohr Siebeck

A. Katarina Weilert, Studium der Rechtswissenschaft in Berlin und London (LL.M.), Rechtsreferendariat in Berlin; Promotion an der Freien Universität Berlin; derzeit wissenschaftliche Referentin an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST) in Heidelberg.
orcid.org/0000-0002-6143-5177

Philipp W. Hildmann, Studium der NDJ, Ev. Theologie und Mediävistik in Erlangen, Zürich und München; Promotion an der LMU München; derzeit Leiter Strategieentwicklung und Grundsatzfragen der Hanns-Seidel-Stiftung.
orcid.org/0000-0002-5685-1264

ISBN 978-3-16-155879-5 / eISBN 978-3-16-156154-2
DOI 10.1628/978-3-16-156154-2

ISSN 1436-2600 / eISSN 2569-4286 (Religion und Aufklärung)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Publiziert von Mohr Siebeck Tübingen 2018. www.mohrsiebeck.com

© A. Katarina Weilert, Philipp W. Hildmann (Hg.); Beiträge: jeweiliger Autor/jeweilige Autorin.

Dieses Werk ist seit 08/2024 lizenziert unter der Lizenz „Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International“ (CC BY-NC-ND 4.0). Eine vollständige Version des Lizenztextes findet sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Jede Verwendung, die nicht von der oben genannten Lizenz umfasst ist, ist ohne Zustimmung der jeweiligen Urheber unzulässig und strafbar.

Das Buch wurde von Gulde Druck in Tübingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und gebunden.

Printed in Germany.

Vorwort

Am 11./12. November 2016 fand an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST) in Heidelberg in Kooperation mit der Hanns-Seidel-Stiftung (HSS) ein Fachgespräch zur Thematik „Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätspflicht“ unter der Leitung von Dr. iur. A. Katarina Weilert (FEST) und Dr. phil. Philipp W. Hildmann (HSS) statt. Eingeladen waren Fachleute aus den Bereichen Rechtswissenschaft, Theologie, Islamwissenschaften, Pädagogik und Germanistik, um sich den vielfältigen Problemen zu nähern, die die religiöse Diversifizierung der Gesellschaft für das deutsche Schulsystem mit sich bringt. Es wurde kontrovers diskutiert und schnell zeigte sich, wie vielschichtig die zu lösenden Probleme gelagert sind. Persönlichkeits-erziehung und Integration sind die zu reflektierenden Grundaxiome einer staatlichen Schulpflicht, denn Wissensvermittlung allein ließe sich heute so einfach wie nie zuvor auch außerhalb des Klassenzimmers organisieren. Während in der jungen Bundesrepublik ein gemeinsames (kultur)christliches Bezugssystem und daraus abgeleitete ‚Werte‘ geradezu die Voraussetzung für eine gelingende Persönlichkeitserziehung und Integration bildeten, wird der Rekurs auf Religion in einer Landschaft weltanschaulicher und religiöser Pluralität heute vielfach als Störfaktor wahrgenommen, ohne diesen jedoch durch ein anderes, nicht zivil-religiös anmutendes Bezugssystem ersetzen zu können. Schule als Raum möglicher individueller Bindungen zu gestalten und gleichzeitig Elemente des Verbindenden zu identifizieren, ist deshalb eine der Zukunftsaufgaben, die vor uns liegt. Der nun vorliegende Band versammelt die aus den Tagungsbeiträgen hervorgegangenen Aufsätze. Er geht aber darüber hinaus und umfasst auch Artikel weiterer Autoren, die zum Teil bereits als Diskutanten am Fachgespräch teilgenommen hatten.

Die Tagung und die auf ihr beruhende Publikation hätten nicht stattfinden können ohne die Unterstützung vieler Personen. Zunächst geht ein Dank an alle Referenten, Diskutanten und Moderatoren der Tagung sowie insbesondere an die Autoren dieses Bandes, ohne deren Einsatz das Werk nicht hätte verwirklicht werden können. Anke Muno (FEST) hat zusammen mit Gudrun Klein (HSS) die Vor-Ort-Ausrichtung der Tagung organisiert sowie Satz

und Layout des vorliegenden Sammelbandes übernommen. Johannes Matzko hat die Tagungsdurchführung begleitet und auch bei der Erstellung des Bandes mitgewirkt. Kornelius Sücker hat sich um die intensive Arbeit an den Manuskripten verdient gemacht. Frau Prof. Dr. Ute Mager und Herr Prof. Dr. Ulrich Willems haben als Mitglieder des Kuratoriums der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft den Band positiv begutachtet und sein Erscheinen unterstützt.

Nicht zuletzt sei Henning Ziebritzki und Bettina Gade vom Verlag Mohr Siebeck für die sorgfältige Betreuung der Drucklegung gedankt.

Ein besonderer Dank geht darüber hinaus an die Institutionen, die das Fachgespräch und den Tagungsband finanziell ermöglicht haben, namentlich die HSS für ihren großzügigen Zuschuss an Mitteln und die FEST, ihrerseits gefördert durch die EKD, für die Vor-Ort-Ausrichtung der Tagung und Unterstützung des Publikationsprozesses.

Heidelberg/München
im Februar 2018

A. Katarina Weilert und
Philipp W. Hildmann

Inhalt

Vorwort	V
Abkürzungsverzeichnis	IX
<i>A. Katarina Weilert/Philipp W. Hildmann</i>	
Einleitung	1

I. Religion, religiöses Gewissen und Identität

<i>A. Katarina Weilert</i>	
Das religiöse Gewissen. Eine grundrechtsdomatische Reflexion und ihre Bedeutung für den schulischen Bereich	11
<i>Hendrik Stössel</i>	
Das religiöse Gewissen als Raum der Identität	39

II. Neutralitätspflicht des Staates an Schulen im Konflikt mit dem schulischen Auftrag zur Werteerziehung

<i>Jochen Rozek</i>	
Religiöse Kindererziehung an öffentlichen Schulen und Neutralitätspflicht des Staates in historischer Perspektive	59
<i>Jean-Marc Meyer/Johannes Matzko</i>	
Laizität in der Schule. Das französische Modell	79
<i>Wolf-Thorsten Saalfrank</i>	
Neutralität und Unterrichtsgestaltung	97
<i>Sabine Anselm/Reiner Anselm</i>	
Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule	123

Heinrich de Wall

Neutralität in der Schule.

Das Beispiel des Kopftuchs der Lehrerin 141

III. Staatliche Erziehung im Konflikt mit dem religiösen Erziehungsrecht der Eltern

Stefan Huster

Erziehungsauftrag des Staates und Erziehungsrecht

der Eltern im Konflikt 155

Matthias Jestaedt

Abschichten – eine tragfähige Alternative zum Abwägen?

Ein Kommentar zu den Thesen *Stefan Husters* 171

Guy Beaucamp

Homeschooling: Ist die ausnahmslose Durchsetzung

der Schulpflicht verfassungsgemäß? 183

IV. Religionsunterricht als Bildungsbeitrag im Rahmen des schulischen Erziehungsauftrags

Uwe Kai Jacobs

Religion in der öffentlichen Schule.

Was ist in Baden-Württemberg erlaubt? 199

Hans Mendl

Was bringt der Religionsunterricht denen, die ihn nicht besuchen?

Bildungstheoretische Argumente für die Präsenz von Religion

an öffentlichen Schulen 215

Tarek Badawia

Islamischer Unterricht in der pluralen Gesellschaft – Reflexionen

zum Umgang mit dem eigenen Wahrheitsanspruch im Islam 235

Die Autoren 253

Personenregister 255

Sachregister 261

Entscheidungsverzeichnis 267

Abkürzungsverzeichnis

a.A.	andere Auffassung
AA	bei Immanuel Kant: Stellenangabe nach der Akademie-Ausgabe von 1900ff.
Abl. Kultus und Unterricht	Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg
Abl. LK Württ.	Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg
Abs.	Absatz
Abschn.	Abschnitt
ALR	Allgemeines Preußisches Landrecht
Alt.	Alternative
AöR	Archiv des öffentlichen Rechts
ApuZ	Aus Politik und Zeitgeschichte
ARSP	Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie – Beihefte
Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
Az.	Aktenzeichen
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BayVBl	Bayrische Verwaltungsblätter
BayVerf	Verfassung des Freistaates Bayern
BayVerfGH	Bayerischer Verfassungsgerichtshof
BbgSchulG	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz)
BbgVerf	Verfassung des Landes Brandenburg
BerlSchulG	Schulgesetz für das Land Berlin
Beschl.	Beschluss
BGH	Bundesgerichtshof
BGHSt	Sammlung der Entscheidungen des BGH in Strafsachen
Bkk.	bei Aristoteles: Stellenangabe nach der Bekker-Ausgabe von 1831/37

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BremSchulG	Bremisches Schulgesetz
BremV	Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen
bspw.	beispielsweise
Buchst.	Buchstabe
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BVerfGK	Neue Amtliche Sammlung der Kammerentscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
BVerwGE	Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts
BW	Baden-Württemberg
bzw.	beziehungsweise
CAA Paris	Cour Administrative d'Appel de Paris
CE	Conseil d'Etat
DBK	Deutsche Bischofskonferenz
DÖV	Die Öffentliche Verwaltung
durchges.	durchgesehen
DVBl	Deutsches Verwaltungsblatt
EGMR	Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
erw.	erweitert
et al.	et alii
EuR	Europarecht
EvKiVBW	Evangelischer Kirchenvertrag Baden-Württemberg
Fn.	Fußnote
GBL BW	Gesetzblatt für Baden-Württemberg
gem.	gemäß
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
GK	Große Kammer
GVBl. LK Baden	Gesetzes- und Ordnungsblatt der Evangelischen Landeskirche in Baden
HerKorr Spezial	Herder Korrespondenz Spezial
HessSchulG	Hessisches Schulgesetz
HessVerf	Verfassung des Landes Hessen
HessVGH	Hessischer Verwaltungsgerichtshof

HmbSchulG	Hamburgisches Schulgesetz
HmbSOG	Gesetz zum Schutz der öffentlichen Sicherheit und Ordnung (Hamburg)
i.d.F.	in der Fassung
insbes.	insbesondere
IPBPR	Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte
IPO	Instrumentum Pacis Osnabrugensis (Osnabrücker Friedensvertrag von 1648)
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
i.R.	im Ruhestand
IsrRelGVtr BW	Vertrag des Landes Baden-Württemberg mit der Israelitischen Religionsgemeinschaft Baden und der Israelitischen Religionsgemeinschaft Württembergs
i.S.v.	im Sinne von
i.V.m.	in Verbindung mit
JöR	Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart
JRP	Journal für Rechtspolitik
JZ	JuristenZeitung
Kap.	Kapitel
KirchE	Entscheidungen in Kirchensachen
KM	Kultusministerium
KM BW	Kultusministerium Baden-Württemberg
KMK	Kultusministerkonferenz
KuR	Kirche und Recht
KuU BW	Kultus und Unterricht – Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
KV RhPf	Vertrag des Landes Rheinland-Pfalz mit den Evangelischen Landeskirchen in Rheinland-Pfalz
LK	Landeskirche
LS	Leitsatz
LT BW	Landtag von Baden-Württemberg
LT-Drs.	Landtag-Drucksache
m.w.N.	mit weiteren Nachweisen
m. Nachw.	mit Nachweisen
NAB	Nichtannahmebeschluss
n. Chr.	nach Christus

NdsSOG	Niedersächsisches Gesetz über die öffentliche Sicherheit und Ordnung
NdsVerf	Niedersächsische Verfassung
NJW	Neue Juristische Wochenschrift
n.F.	neue Folgen
Nr.	Nummer
NS	Nationalsozialismus
NVwZ	Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht
NVwZ-RR	Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht – Rechtsprechungs-Report Verwaltungsrecht
NWVBl	Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter
NZA	Neue Zeitschrift für Arbeitsrecht
NZ Fam	Neue Zeitschrift für Familienrecht
ÖARR	Österreichisches Archiv für Recht und Religion
o.g.	oben genannt
OLG Brandenburg	Brandenburgisches Oberlandesgericht
OVG Berlin-Brandenburg	Oberverwaltungsgericht Berlin-Brandenburg
OVG Bremen	Oberverwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen
OVG Münster	Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen
PÄK	Pädagogische Korrespondenz
par	bei synoptischen Evangelien (Markus, Matthäus, Lukas): mit Parallelstelle bei einem der anderen Synoptiker
PolG NRW	Polizeigesetz des Landes Nordrhein-Westfalen
PR	Pädagogische Rundschau
RdJB	Recht der Jugend und des Bildungswesens
Rn.	Randnummer
Rspr.	Rechtsprechung
RUG LK Baden	Kirchliches Gesetz über den evangelischen Religionsunterricht in der Evangelischen Landeskirche in Baden
SaarSchulpflichtG	Gesetz über die Schulpflicht im Saarland
SächsSchulG	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen
SächsVerf	Verfassung des Freistaates Sachsen
SchulG BW	Schulgesetz für Baden-Württemberg
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
SchulG MV	Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern

SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SchulG RP	Schulgesetz Rheinland-Pfalz
SchVw BW	Schulverwaltung Baden-Württemberg
sog.	sogenannte/r/s
SOG MV	Gesetz über die öffentliche Sicherheit und Ordnung in Mecklenburg-Vorpommern
Sp.	Spalte
St.	bei Platon: Stellenangabe nach der Stephanus-Ausgabe von 1578
StGB	Strafgesetzbuch
SVerf	Verfassung des Saarlandes
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
ThürVerf	Verfassung des Freistaats Thüringen
überarb.	überarbeitet
Übers.	Übersetzer/in
Urt.	Urteil
u.a.	und andere; unter anderem
u.U.	unter Umständen
v.	von, vom
VBE Magazin	VBE Magazin – Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Landesverband Baden-Württemberg
VBIBW	Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg
v. Chr.	vor Christus
Verf BW	Verfassung des Landes Baden-Württemberg
Verf LSA	Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt
VerfMV	Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern
Verf NW	Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen
Verf RhPf	Verfassung für Rheinland-Pfalz
Verf SH	Verfassung des Landes Schleswig-Holstein
VfZ	Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte
VGH Mannheim	Verwaltungsgerichtshof Baden-Württemberg
VGH München	Bayerischer Verwaltungsgerichtshof
vgl.	vergleiche
VG Frankfurt	Verwaltungsgericht Frankfurt am Main
VG Münster	Verwaltungsgericht Münster
VG Osnabrück	Verwaltungsgericht Osnabrück
VV	Verwaltungsvorschrift

VVDStRL	Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer
WRV	Weimarer Reichsverfassung
zahlr. Nachw.	zahlreiche Nachweise
z.B.	zum Beispiel
ZBV	Zeitschrift für Bildungsverwaltung
ZBR	Zeitschrift für Beamtenrecht
ZevKR	Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik
ZfR	Zeitschrift für Religionspädagogik
Ziff.	Ziffer
zit. n.	zitiert nach
ZP	Zusatzprotokoll

A. Katarina Weilert/Philipp W. Hildmann

Einleitung

Deutschland ist kein laizistischer Staat, aber geprägt von einem Neutralitätsverständnis, das auf der Grundlage der ‚religiösen Parität‘ fußt. Was staatliche Neutralität allerdings im Einzelnen bedeutet, ohne dass sie dabei in den Laizismus hinüber gleitet, ist sowohl in der Gesellschaft als auch unter Fachjuristen umstritten. Einer der zentralen Brennpunkte, an denen darauf bezogene Konflikte ausbrechen, ist die Schule. Nirgendwo kommt der Staat der Persönlichkeit des Einzelnen so nahe wie in der Schule. Wird Schule doch nicht nur als ein Ort der Bildung angesehen, sondern auch als ein Ort der Persönlichkeitserziehung und der Integration der heranwachsenden Generation in die Gesellschaft. In einer religiös zunehmend heterogenen Gesellschaft mit divergierenden Erziehungs- und Wertvorstellungen, die auf dem Grundpfeiler der Glaubens- und Bekenntnisfreiheit des Einzelnen als zentraler Freiheitsnorm ruht, sind Konflikte zwischen dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie Lehrer/innen, Schüler/innen und ihren Eltern unvermeidbar. Zwar sollen die Grundrechte, in ihrer Ursprungsfunktion als Abwehrrechte der Bürger gegen übergriffiges staatliches Handeln formuliert, dem Einzelnen einen Freiraum individueller Entwicklung ermöglichen. Da eine Gesellschaft aber mehr ist als nur die Summe ihrer Individuen, sind Grenzen dort notwendig, wo individuelles Verhalten dem Wohl anderer Menschen schadet oder einem notwendigen verbindenden gemeinschaftlichen Element im Wege steht. Daher gelten Grundrechte nicht unbeschränkt. Sie unterliegen schon dem Verfassungswortlaut nach unterschiedlich engen oder großzügigen Möglichkeiten ihrer Einschränkung durch den Staat zugunsten anderer und der Gesellschaft. Die in Art. 4 Abs. 1 und 2 des Grundgesetzes (GG) verbürgte Religionsfreiheit ist dabei so zentral, dass sie nach überwiegender Rechtsansicht nur durch verfassungsimmanente Schranken begrenzt ist.

Im Rahmen der Schule finden mit der Bestimmung der Unterrichtsinhalte durch den Staat (die auf die Persönlichkeitsentwicklung zielen) und der Anwesenheitspflicht der Schüler/innen (Unausweichlichkeit) Beschränkungen der Freiheiten sowohl der betroffenen Schüler/innen als auch ihrer erziehungsberechtigten Eltern(teile) statt. Gute Gründe werden zur Rechtfertigung dieser Freiheitsbeschränkungen herangezogen: Bildung für alle,

Chancengleichheit und – mit zunehmender Bedeutung – die Integration der Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft. Parallelgesellschaften sollen vermieden und einer Indoktrination durch Eltern soll vorgebeugt werden. Der Staat intendiert damit zweierlei: Zunächst will er es allen Kindern unabhängig von ihrem Elternhaus ermöglichen, eine solide Bildung als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung zu erlangen. Andererseits will er verhindern, dass Kindern diese Bildung durch ihre Eltern vorenthalten wird und dass Kinder in einer Weise erzogen werden und aufwachsen, die mit einer Integration in die Gesellschaft unvereinbar ist. Doch besteht auch bei ‚legitimen Gründen‘ die Möglichkeit von übergreifendem Staatshandeln.

In diesem Kontext ‚Schule‘ treffen nämlich verschiedene Pole aufeinander (‚multipolares Grundrechtsverhältnis‘), die allesamt Bedeutung für die Religionsfreiheit des Einzelnen entfalten: Erstens die Religionsfreiheit der Schüler/innen (Art. 4 Abs. 1 und Abs. 2 GG), zweitens das (auch religiös-weltanschauliche Fragen betreffende) Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6 Abs. 1 GG), drittens der Erziehungsauftrag des Staates (nach Art. 7 Abs. 1 GG) sowie viertens die Religionsfreiheit der einzelnen Lehrer (Art. 4 Abs. 1 und Abs. 2 GG). Konkret können zum einen die Religionsfreiheit des Kindes und das religiöse Erziehungsrecht der Eltern mit Unterrichtsinhalten bzw. Unterrichtsfächern kollidieren. Zum anderen kann die Religionsfreiheit von Lehrer/innen, die in der Schule zugleich als Amtsträger/innen (Repräsentant/innen des Staates) und Grundrechtsträger/innen agieren, mit der Religionsfreiheit von Schüler/innen in Konflikt treten (Beispiel: Kopftuch einer Lehrerin). Schüler/innen können aufgrund der Schulpflicht weltanschaulich-tendenziös und religiös relevanten Unterrichtseinheiten und Symbolen nicht ausweichen, so dass der Bestimmung der Neutralitätspflicht des Staates eine zentrale Bedeutung zukommt. Dies gilt umso mehr, als die schulische Situation durch die Vorbildfunktion der Lehrer/innen sowie die besondere Formbarkeit der noch minderjährigen Schüler/innen gekennzeichnet ist – eine ideale Voraussetzung für die Integration der heranwachsenden Generation und zugleich ein Nährboden für die Konflikte mit elterlichen Erziehungsrechten. Zudem steht die Frage im Raum, in was für eine Gesellschaft die Schüler/innen integriert werden sollen? Die Neutralitätspflicht gibt darauf nur eine unzureichende Antwort. Historisch gesehen ist die deutsche Gesellschaft in besonderer Weise durch das Christentum und die Aufklärung geformt worden. Welche Bedeutung hat dieses Fundament in Zeiten einer zunehmenden kulturellen und religiösen Ausdifferenzierung? Kann eine Gesellschaft ohne geteilte Grundüberzeugungen integrationsstiftend sein? Der vorliegende Band setzt hier an und widmet sich den einzelnen Diskussionsfeldern, in denen das Verhältnis zwischen individueller Religions- und Weltanschauungsfreiheit sowie dem staatlichen Interesse an Bildung, Erziehung und

Integration durch Schule zum Tragen kommt und gleichsam stellvertretend für die Gesellschaft insgesamt verhandelt wird.

In einem ersten Abschnitt wird Raum für Reflexionen zum religiösen Gewissen und seiner Beziehung zur Identität des Individuums gegeben. Religions- und Gewissensfreiheit sind beide in Art. 4 Abs. 1 GG verbürgt, doch ist ihr Verhältnis zueinander noch nicht abschließend geklärt. *A. Katarina Weilert* analysiert aus juristischer Perspektive das (religiöse) Gewissen im Konflikt mit der staatlichen Schule im Rahmen von Art. 4 Abs. 1 GG. Ausgehend von der historischen Entwicklung der Gewissensfreiheit als Kern der Religionsfreiheit zeigt sie auf, dass Religionsfreiheit und Gewissensfreiheit heute zwei unterschiedliche Grundrechte sind. Im Fall der religiösen Gewissensentscheidung gebe es jedoch weitreichende Überschneidungen, die in der juristischen Dogmatik unterschiedlich eingeordnet werden. Eine ‚echte‘ Gewissensentscheidung genieße auch in der Schule grundsätzlich Vorrang vor dem Interesse an gesellschaftlicher Integration. Der evangelische Theologe und Jurist *Hendrik Stössel* führt in die abendländische Gewissensidee ein. Das Gewissen sei konstitutives Merkmal menschlicher Personalität und damit Teil der menschlichen Identität. Merkmal des Gewissens – und hieraus abgeleiteter Entscheidungen – sei aber nicht seine Unfehlbarkeit, sondern seine auf Kommunikation angelegte „Plausibilität im Sinne innerer Stimmigkeit“. Christlich-anthropologisch sei das religiös begründete Gewissen „Ausdruck und Folge der Beziehung zu Jesus Christus“ und damit Voraussetzung der Erkenntnis des Richtigen.

In seinem zweiten Abschnitt widmet sich der Band der Neutralitätspflicht und fragt, was diese für die Ausgestaltung des Unterrichts an staatlichen Schulen bedeutet und insbesondere, ob sie mit dem schulischen Auftrag zur ‚Werteerziehung‘ konfligiert. Hier werden zunächst von *Jochen Rozek* in juristisch-historischer Perspektive die religiöse Kindererziehung an öffentlichen Schulen und die Neutralitätspflicht des Staates reflektiert. Rozek zeigt, dass die heutige Schulaufsicht sowie der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates das Ergebnis eines im späten 18. Jahrhundert beginnenden und im 19. Jahrhundert intensiv voranschreitenden Säkularisierungsprozesses sind. So stellte beispielsweise die revidierte Preußische Verfassung von 1850 nicht nur die öffentlichen, sondern auch private Unterrichts- und Erziehungsanstalten unter die Aufsicht des Staates. Das Schulwesen sei im Bismarckschen Kulturkampf zum Schauplatz zwischen kirchlichem und staatlichem Machtanspruch geworden. Mit der Weimarer Reichsverfassung wurde dann die ursprünglich kirchliche Schulaufsicht endgültig beendet. Aus der allgemeinen Schulpflicht wurde eine Schulbesuchspflicht. Auch um den noch heute gültigen Art. 7 GG, den einzigen ‚Schulartikel‘ des Grundgesetzes, wurde im Parlamentarischen Rat heftig gerungen, mit teils großen Parallelen zu den Diskussionen des ‚Weimarer Schulkompromis-

ses⁴. Dieser Artikel stehe in Spannung und Wechselwirkung zum verfassungsrechtlichen Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 und 3 GG.

Dass fehlende christliche Grundkenntnisse auch zu Defiziten der kulturellen Bildung führen, wird am Modell der französischen Laizität deutlich, das von *Jean-Marc Meyer* und *Johannes Matzko* in seinen Grundzügen ausgeführt wird. Die Autoren stellen den spezifischen historischen Kontext dar, in dem sich die Laizitäts-Idee in Frankreich entwickelte. Letztlich gehe die radikale Trennung von Staat und Religion auf die Konflikte des Staates mit der von vielen als zu einflussreich und mächtig betrachteten katholischen Kirche zurück. Neuen Aufschwung habe die Laizität durch eine zunehmende Sichtbarkeit des Islam, vor allem durch die Diskussion um das Kopftuch bei Schülerinnen, erhalten. Die durch mangelnde schulische Aufklärung begünstigte Unkenntnis der Schüler/innen in religiösen Dingen führe zu Defiziten im Rahmen der Schulbildung, aber auch im gesellschaftlichen Umgang etwa mit islamistischen Anschlägen, wie sie auch in Frankreich stattgefunden haben. Schließlich wird die besondere Situation im Elsass und in der Mosel gewürdigt.

Laizität und Neutralität werden in diesem Band als unterschiedliche Konzepte herausgearbeitet – eine Selbstverständlichkeit, die aber in der öffentlichen Debatte mitunter verschleiert wird. Inwieweit kann nun das deutsche Neutralitätsmodell, das gerade kein laizistisches ist, die Diskrepanz zwischen der Vermittlung verbindender Überzeugungen einerseits und Glaubens-, Gewissens- und Weltanschauungsfreiheit andererseits bewältigen? Was bedeuten die juristischen Rahmenbedingungen konkret für die Unterrichtskonzepte an Schulen? Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht thematisiert *Wolf-Thorsten Saalfrank*, in welchem Maße die persönlichen Einstellungen des Lehrers Einfluss auf das Gelehrte haben können und warum werbetriebene Unterrichtsinhalte unumgänglich sind. Indem die Rahmenpläne heute vor allem Kompetenzentwicklungen der Schüler/innen anstreben und vielfach die konkrete Stoffauswahl der Schule bzw. dem Lehrpersonal überlassen, liege ein bewusstes Einfallstor für persönliche Wertungen der Lehrer/innen vor. *Sabine* und *Reiner Anselm* plädieren aus pädagogischer und theologischer Sicht für eine werteorientierte schulische Erziehung. Die Schule müsse die Hintergrundüberzeugungen vermitteln, auf denen eine liberal-demokratische Gesellschaft ruhe. Dies gelte umso mehr, als die Prägekraft der christlichen Religion, die hierfür ein Fundament sei, zurückgehe. Für die Demokratieerziehung sei auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertüberzeugungen in der Schule ein wichtiges Lernfeld. Schließlich wird in einem weiteren und letzten Beitrag des Abschnitts aus der Feder des Juristen *Heinrich de Wall* der umstrittene Fall des Kopftuchs der Lehrerin näher daraufhin untersucht, inwieweit durch die Inanspruchnahme individueller Glaubens- und Bekenntnisfreiheit einer Amtsträgerin

die Neutralität der Schule angetastet wird. Sowohl die allgemeine kulturpolitische Debatte als auch die verfassungsrechtliche Diskussion um das Kopftuch gehen seiner Ansicht nach von Annahmen aus, die begründungsbedürftig seien – etwa dass das Kopftuchtragen als Religionsausübung grundrechtlich geschützt sei, dass ein Kopftuchverbot auch bei beamteten Lehrkräften einen Grundrechtseingriff darstelle, dass es zu seiner Rechtfertigung einer gesetzlichen Grundlage bedürfe und dass dabei der Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates eine Rolle spiele. Insbesondere geht er in seinen Ausführungen auf den Wandel ein, der im Verständnis des Inhalts und der Normativität des Neutralitätsgrundsatzes zwischen den beiden grundlegenden Kopftuchentscheidungen des Bundesverfassungsgerichts von 2003 und 2015 eingetreten ist. Im Ergebnis hält er trotz aufgezeigter Schwierigkeiten die Argumentation der zweiten Kopftuch-Entscheidung für überzeugender.

In einem dritten Abschnitt reflektiert der Band den Konflikt der staatlichen Erziehung mit dem religiösen Erziehungsrecht der Eltern. Da die öffentliche Schule faktisch auch ein Ort staatlicher Gewissens- und Identitätsbildung ist, wollen manche Eltern ihre Kinder nicht an bestimmten Unterrichtsinhalten teilhaben lassen oder sogar ganz aus der Schule fernhalten. Zwei juristische Beiträge analysieren die jüngere Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts zur Abwägung zwischen staatlichem Bildungs- und Erziehungsauftrag und elterlichem (religiösem) Erziehungsrecht bzw. der Religionsfreiheit der betroffenen Schüler/innen. Unterschiedlich bewertet wird, ob eine praktische Konkordanz der beiden gegenläufigen Interessen erst dann in Anschlag zu bringen ist, wenn der Unterricht sich nicht mehr ‚neutral‘ begründen lässt, oder ob das elterliche religiöse Erziehungsrecht bereits dann ‚betroffen‘ ist, wenn Unterrichtsinhalte trotz Begründungsneutralität eine (subjektiv) nicht-neutrale Wirkung entfalten. Der Jurist *Stefan Huster* versteht die Rechtsprechung in den Urteilen „Burkini“ und „Krabat“ des Bundesverwaltungsgerichts als zu begrüßende Abkehr vom Gleichordnungsmodell staatlicher und elterlicher Erziehung hin zum Abschichtungsmodell. Die Erziehungskompetenzen seien sachbereichsspezifisch aufzuteilen. Solange der Unterricht begründungsneutral (nicht jedoch notwendigerweise auch wirkungsneutral) gestaltet werde, könne kein Eingriff in das Elternrecht vorliegen, so dass es keiner Abwägung bedürfe. Der Jurist *Matthias Jestaedt* begegnet dem mit der These, dass die Schwächen des Abwägungsmodells nicht zu seiner Verwerfung führen sollten, sondern dass dieses vielmehr durch rationalitätssichernde Strukturen zu verbessern sei. Staatliche Neutralität sei „allenfalls“ eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Eingriffsrechtfertigungsvoraussetzung. Es müsse überdies bereits eine gewisse Abwägungsleistung erbracht werden, um den Bereich der Neutralität zu bestimmen. Der Jurist *Guy Beaucamp* erörtert im Anschluss die breitere Debatte um das Home-

schooling, das in Deutschland, im Gegensatz etwa zu Österreich und den USA, verboten ist. Er untersucht die gängigen rechtlichen und politischen Argumente, die für das Verbot eines Homeschooling in Deutschland vorgebracht werden, und argumentiert, dass diese nicht stichhaltig genug seien, um das vollständige Verbot zu rechtfertigen. Die zwangsweise Durchsetzung der Schulpflicht sei überdies dann unverhältnismäßig, wenn ein ernsthafter Hausunterricht zu erwarten ist, der auch vom betroffenen Kind gewünscht wird.

Der Band, der vor allem diejenigen religionsrelevanten schulischen Situationen im Fokus hat, die im verbindlichen und verpflichtenden Schulunterricht auftreten, will den Religionsunterricht gleichwohl nicht ausklammern. Ist dieser doch gerade Ausdruck jener kooperierenden Haltung zwischen Staat und Religionsgemeinschaften, die für Deutschland prägend ist. Im vierten und letzten Abschnitt wird daher der Religionsunterricht als Bildungsbeitrag im Rahmen des schulischen Erziehungsauftrags diskutiert. Mit zunehmender Pluralisierung der Gesellschaft sieht sich der Religionsunterricht immer mehr Fragen ausgesetzt, die nach einer Plausibilisierung eines bekenntnisgebundenen Unterrichts an der Schule drängen. Es zeigt sich, dass gerade der Religionsunterricht ein wichtiger Baustein sein kann, um Vielfalt an der Schule zu leben und der Begründung einer öffentlich gelehrten und für alle Schüler/innen verpflichtenden ‚Staatsethik‘ vorzubeugen.

Kirchenoberrechtsdirektor *Uwe Kai Jacobs* führt aus, inwiefern religionsbezogene Angebote Raum in den Schulen Baden-Württembergs haben. Er hält es für zentral, dass der religiöse Diskurs, der zwischen Staat und Religionsgemeinschaften stattfindet, auch an der Schule seinen Ort hat. Nur auf diese Weise könne einer einseitigen Vereinnahmung durch eine vermeintlich objektive ‚civil religion‘ vorgebeugt werden. Zwar kann das Land Baden Württemberg aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern nicht als ein exemplarisches Land für alle anderen stehen, aber es wird gerade durch die Betrachtung eines Beispielfalles gezeigt, wie sehr historische und kulturelle Traditionen im Kontext der Schule Bedeutung entfalten und nicht einfach übergangen werden dürfen. Im Zuge der Gleichbehandlung aller Religionen ist also Vorsicht geboten, wenn hierdurch kulturelle Wurzeln abgeschnitten werden und an Fundamenten gerüttelt wird, auf denen unsere Gesellschaft ruht. Der katholische Religionspädagoge *Hans Mendl* spannt den Bogen weiter für das ganze Bundesgebiet und fragt „Was bringt der Religionsunterricht denen, die ihn nicht besuchen?“ Seiner Ansicht nach ist ein Blick in die Geschichte hilfreich, um das Beziehungsgefüge zwischen Religion und öffentlicher Schule in Deutschland verstehen zu können. Bis in die Neuzeit hinein sei die Kirche der wichtigste Bildungsträger gewesen, erst seit der Einführung eines öffentlichen Schulwesens liege die Bildung primär in der Verantwortung des

Staates. Heute kooperiere die öffentliche und weltanschaulich neutrale Schule auf vielen Ebenen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Einrichtungen. Auch die Kirchen beteiligten sich am Bildungsauftrag der Schule, vor allem über den Religionsunterricht. Dessen Bedeutung, so die These des Beitrags, reiche heute weit über das Fach hinaus: Der Religionsunterricht erschließe die Wurzeln der christlich-abendländischen Kultur, trage zur Lebensbewältigung bei, sichere Menschlichkeit im Lebensraum Schule und fördere die Reflexion von Religion selbst. Von ihm würden also alle Beteiligten am Handlungsort Schule profitieren, nicht nur diejenigen, die das Fach besuchten.

Der Aspekt der Reflexion oder sogar ‚Zivilisierung‘ von Religion ist eines der Kernargumente, das für die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts in die Waagschale geworfen wird. Es ist allerdings nur auf den ersten Blick plausibel. Sollte das Argument nämlich bedeuten, dass der Staat religiöse Glaubenswahrheiten überprüfen solle, lässt es sich mit der grundgesetzlichen Glaubensfreiheit nicht in Einklang bringen. Der Staat darf nicht versuchen, auf religionsspezifische Wahrheitsansprüche Zugriff zu nehmen. Lediglich die Verfassungsmäßigkeit des Religionsunterrichts darf der Staat einfordern. Nach dem Beitrag des islamischen Religionspädagogen *Tarek Badawia* bewirke ein islamischer Religionsunterricht mehr Aufklärung und Kritikfähigkeit gegenüber stark vereinfachenden oder fundamentalistischen islamischen Strömungen, könne darüber hinaus verbindende ethische Überzeugungen stark machen und auf diese Weise einen Baustein zur gegenseitigen Akzeptanz in einer religiös diversen Gesellschaft beitragen. Diese Überlegungen bilden einen guten Ausgangspunkt für die Diskussion einer Reihe von weiteren komplexen Fragen, die allerdings den Rahmen des Bandes sprengen würden: Sie resultieren aus der Tatsache, dass unsere Gesellschaft kulturhistorisch auf christlichen Wurzeln und philosophischen Fundamenten der Aufklärung ruht, die in Teilen einem traditionellen islamischen Gesellschaftsverständnis zuwiderlaufen. *Badawia* vertritt einen aufgeklärten Islam, der zur Akzeptanz der westlichen Gesellschaftsordnung aufruft. Da sein Islamverständnis allerdings nicht stellvertretend für alle islamischen Strömungen und Ansichten in Deutschland stehen kann, bleibt die Frage offen, wie sichergestellt werden kann, dass die Lehrinhalte eines islamischen Bekenntnisunterrichts in der Praxis tatsächlich nicht mit den Erziehungszielen der Schule konfliktieren, sondern im besten Falle sogar pluralitätskompetenzfördernd sind. Zentral wäre für eine gelingende Integration danach zu fragen, wie in einem solchen Islamunterricht das Christentum und die westlich-demokratische Gesellschaft dargestellt werden. Auch kollidiert die von *Badawia* eingeforderte Kritikfähigkeit mit einem traditionellen Koranunterricht, der im Kern auf Auswendiglernen und unreflektierte Wiedergabe von Inhalten gerichtet ist. Wie kann also sichergestellt werden, dass auch ein be-

kenntnisorientierter Islamunterricht nicht jener Parallelgesellschaft Vorschub leistet, die er vermeiden möchte? Konkret gefasst: Würde eine islamische Religionslehrerin mit Kopftuch nicht symbolisieren, dass auch die von ihr unterwiesenen Mädchen sich entsprechend zu kleiden hätten? Und wenn die Unterrichtsinhalte demokratie- und reflexionsfördernd gestaltet werden, wenn gar eine muslimische Lehrerin ohne Kopftuch auftritt: Wer garantiert, dass ein solcher Unterricht noch dem Selbstverständnis konservativer islamischer Familien entspricht, die ihrem Kind die Teilnahme erlauben und es nicht stattdessen lieber im Koranunterricht unterweisen lassen? Hier zeigt sich noch ein weites Feld an offenen Problemen, die über die Frage der Anerkennung islamischer Vereinigungen als Religionsgemeinschaft im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG hinausgehen. Bei der Bearbeitung dieses Feldes werden auch historische Erfahrungen, theologische Diskussionen und juristische Herausforderungen von Bedeutung sein, die sich aus der spannungsreichen Geschichte der Beziehung zwischen Staat und sich voneinander abgrenzenden christlichen Konfessionen ergeben haben. Bei aller Unterschiedlichkeit ihrer historischen und geistesgeschichtlichen Voraussetzungen können daher in diesem Band von den einzelnen Autor/innen erarbeitete Einsichten und Positionen hier und für weitere Pluralitätserfahrungen der Zukunft relevant werden.

In seiner interdisziplinären Breite versteht sich der vorliegende Band als Beitrag dazu, Grundfragen in dem aufgezeigten Spannungsfeld sichtbar zu machen, aber auch Impulse zu geben, wie Antworten gefunden und Konflikte vermieden werden können, um ein friedliches Schulumfeld und einen stärkeren Zusammenhalt der Gesellschaft zu fördern.

I. Religion, religiöses Gewissen und Identität

A. Katarina Weilert

Das religiöse Gewissen

Eine grundrechtsdogmatische Reflexion und ihre Bedeutung
für den schulischen Bereich¹

I. Einleitung

Das Gewissen steht in zentraler Rückbindung zur Identität des Menschen.² Es ist nicht unveränderbar angeboren, sondern bildet sich in sozialer Beziehung und in Wechselwirkung mit der Persönlichkeitsentwicklung aus. Gewissensbildende Faktoren sind in vielerlei Gestalt denkbar, neben Erziehung, persönlicher Lebenserfahrung und Bildung wird das Gewissen besonders auch durch religiöse Überzeugungen bestimmt, die wiederum durch Erziehung und Unterricht tradiert und durch Rezeption und eigene Sinnsuche als persönlich verbindlich erkannt wurden. Die enge Beziehung, die religiöse Glaubensüberzeugungen und das Gewissen verbindet, lässt sich in der deutschen Verfassungsgeschichte bereits an der textlichen Verbindung von Gewissens- und Religionsfreiheit ausmachen. Allerdings besteht kein notwendiger wechselseitiger Zusammenhang zwischen beiden. Während die zu eigen gemachte Religion, die regelmäßig mit Ansichten über moralische Kernfragen von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ verbunden ist, Auswirkungen auf das Gewissen und persönliche Gewissensentscheidungen haben wird, ist das Gewissen keinesfalls ein Alleinstellungsmerkmal religiöser Menschen. Vielmehr wird allgemein³ – und so auch im Recht – davon ausgegangen,

¹ Ein herzlicher Dank geht an Ute Mager für die kritische Durchsicht des Manuskriptes.

² Vgl. *N. Luhmann*, Die Gewissensfreiheit und das Gewissen, AöR 90 (1965), S. 257–286, hier: 264, 267; *N. Slenczka*, Gewissen und Gott, in: St. Schaede/Th. Moos (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 235–283, hier: 261ff.; *Ch. Zarnow*, Institution und Gewissen, in St. Schaede/Th. Moos, Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 469–492, hier: 469ff.; *H. Stössel*, Das religiöse Gewissen als Raum der Identität, in diesem Band, der zwischen der Rolle organisierter Religion für die Identität (Erik Erikson) und der Bildung religiöser Identität unterscheidet. Aus dem juristischen Schrifttum: *U. Mager*, Art. 4, in: I v. Münch/Ph. Kunig (Hg.), Grundgesetz, Kommentar, Bd. 1, 6. Aufl., München 2012, Rn. 51; *M. Morlok*, Art. 4, in: H. Dreier (Hg.), Grundgesetz Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013, Rn. 102.

³ *Stössel*, Das religiöse Gewissen, a.a.O.

dass potentiell jeder Mensch ein Gewissen hat, welches ein Bestimmungsfaktor für individuelle Entscheidungen sein kann.⁴

Die persönliche Identität des Einzelnen zu achten und ihn nicht zu einem identitätsverletzenden Verhalten zwingen, ist ein Grundpfeiler eines freiheitlichen Staates. Für den schulischen Bereich liegt es daher nahe zu fragen, wie der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule hierzu steht, wenn sich Eltern und Schüler auf ihr religiöses Gewissen berufen, um eine Teilnahme an Schulveranstaltungen oder Unterrichtsinhalten zu umgehen. Nach *Eberhard Schmidt-Aßmann* hat die Schule aufgrund ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags einen Beitrag zur Gewissensbildung zu leisten. Zwar erwähnten die landesgesetzlichen Grundlagen selbst diesen Auftrag nicht explizit, aber implizit sei er durch Erziehungsziele wie „Selbstverantwortung“ oder auch „Persönlichkeit“ umschrieben.⁵ Vor dem Hintergrund des staatlichen Schulzwanges, der nur durch die Privatschulfreiheit ein gewisses Ventil enthält, ist ein staatlicher Auftrag zur Gewissensbildung in der Schule allerdings mit Anfragen behaftet. Juristisch manifestiert sich der Konflikt in der Schule insbesondere in der Gewissensentscheidung. Eltern wollen eine bestimmte ‚Gewissensprägung‘ verhindern (Sexualkundeunterricht) oder sehen die Teilnahme an einer Schulveranstaltung als Verstoß gegen eine (religiöse) Gewissenspflicht an. Wann können sich ein Schüler bzw. seine Eltern bei der Entscheidung zur Unterrichtsverweigerung auf die Gewissensfreiheit berufen? Wie grenzt sich die Gewissensfreiheit dabei von der Religionsfreiheit ab? So kann die Teilnahme am Schwimmunterricht für die muslimische Schülerin nicht nur einen äußeren Konflikt mit den von ihr für verbindlich gehaltenen religiösen Überzeugungen bedeuten, sondern zugleich einen inneren Gewissenskonflikt. Gleiches gilt für Schulveranstaltungen wie ‚Karneval‘ oder dem Film *Krabat*⁶, wenn die eigene Teilnahme als Überschreiten einer inneren Linie von ‚Gut‘ zu ‚Böse‘ empfunden wird. Dieser Beitrag geht der andernorts meist wenig beachteten Frage nach, ob religiös motivierte Gewissenskonflikte allein nach der grundgesetzlichen Religionsfreiheit beurteilt werden sollten, oder ob ein Rekurs auf das Grundrecht der Gewissensfreiheit angezeigt ist. Hierfür ist darzustellen, wie beide Grundrechte historisch miteinander verbunden sind (II.), wie die religiöse Gewissensfreiheit unter dem Grundgesetz (GG) ge-

⁴ Dies zeigt sich etwa im Strafrecht, wenn der Bundesgerichtshof (BGH) die Frage eines schuldausschließenden Verbotsirrtums nach § 17 Strafgesetzbuch (StGB) unter anderem davon abhängig macht, ob bei „gebührender Gewissensanspannung“ die Einsicht, Unrecht zu tun, hätte erlangt werden können (BGHSt Bd. 35, S. 347–356, hier: 350). Vgl. hier auch *F. Filmer*, *Das Gewissen als Argument im Recht*, Berlin 2000.

⁵ *E. Schmidt-Aßmann*, *Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung. Zur Verantwortung des Staates für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und des individuellen Gewissens*, in: *St. Schaede/Th. Moos* (Hg.), *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 81–118, hier: 86.

⁶ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809 – „Krabat“.

geschützt ist (III.) und schließlich in welchem Verhältnis Religions- und Gewissensfreiheit zueinander stehen (IV.). Der Beitrag endet mit einer spezifischen Reflexion des Umfangs der Gewissensfreiheit in der Schule (V.).

II. Entwicklung der Gewissensfreiheit

Die historischen Wurzeln der grundgesetzlichen Gewissensfreiheit sind stark mit der Religionsfreiheit verwoben bzw. fallen mit ihr zusammen.⁷ ‚Gewissen‘ wurde gleichgesetzt mit religiösem Gewissen und als „religiöses Existenzminimum“ geschützt.⁸ Nach dem Dreißigjährigen Krieg kam es im Friedensvertrag von Osnabrück (Teil des Westfälischen Friedens) zu einer Regelung, nach der Menschen anderen konfessionellen Glaubens als ihr jeweiliger Landesherr „sich mit freiem Gewissen zu Hause“ einer privaten Andacht widmen bzw. an öffentlichen Gottesdiensten teilnehmen sowie ihre Kinder in privaten Schulen ihrer Konfession bzw. von Hauslehrern unterrichten lassen durften (Art. V, § 34 IPO⁹). Das Recht auf Auswahl der eigenen Konfession (begrenzt auf das katholische, evangelische und reformierte Bekenntnis), das Recht auf Hausandacht und das Auswanderungsrecht wurden unter der „Gewissensfreiheit“ verhandelt¹⁰.

Eine Trennung von Gewissens- und Religionsfreiheit begann erst dann in das Bewusstsein zu treten, als die Religionsfreiheit über die drei christlichen Bekenntnisse hinaus und im Blick auf die Religionsausübungsfreiheit erweitert wurde. Die Ideen der Aufklärung führten zunächst in Brandenburg-Preußen dazu, eine umfängliche Religionsfreiheit schon gegen Ende des 17. Jahrhunderts „in praktischer Übung“ anzuerkennen.¹¹ Den wichtigsten Durchbruch bedeutete die Verankerung der Glaubens- und Gewissensfreiheit

⁷ Ausführlich zur Rechtsgeschichte: *M. Borowski*, Die Glaubens- und Gewissensfreiheit des Grundgesetzes, Tübingen 2006, S. 8ff.

⁸ *U. Mager*, Die Gewissensfreiheit im liberalen Verfassungsstaat, in: *M. Anderheiden et al.* (Hg.), Verfassungsvoraussetzungen, Gedächtnisschrift für Winfried Brugger, Tübingen 2013, S. 559–569, hier: 560; siehe auch *Mager*, Art. 4, a.a.O., Rn. 5.

⁹ Übersetzung des IPO (von 1975) in *K. Müller*, Deutsche Übersetzung des IPO, in: Die Westfälischen Friedensverträge vom 24. Oktober 1648. Texte und Übersetzungen (Acta Pacis Westphalicae. Supplementa electronica, 1), http://www.pax-westphalica.de/ipmipo/pdf/o_1975_dt-mueller.pdf (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

¹⁰ *E.-W. Böckenförde*, Das Grundrecht der Gewissensfreiheit, VVDStRL 28 (1970), S. 33–88: hier 37; *Morlok*, Art. 4, a.a.O., Rn. 4.

¹¹ *Böckenförde*, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 38; *Borowski*, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 23. *Starck*, Art. 4, in: *H. v. Mangoldt/F. Klein/Ch. Starck* (Hg.), Kommentar zum Grundgesetz, 6. Aufl., München 2010, Rn. 4, verweist auch auf die spannungsreiche Situation des calvinistischen Herrscherhauses und die mehrheitlich lutherische Bevölkerung bei einer zahlreichen katholischen Minderheit, die Preußen zu einer besonderen Politik der Toleranz veranlasste.

im 1794 erlassenen Allgemeinen Preußischen Landrecht (Zweiter Teil, Elfter Titel, insbesondere §§ 1–4, 7–8 ALR). In § 2 ALR heißt es: „Jedem Einwohner im Staate muss eine vollkommene Glaubens- und Gewissensfreiheit gestattet werden.“ Damit galt die Religionsfreiheit auch für die bis dahin nicht anerkannten Religionsgemeinschaften. Durch diese Anerkennung der Glaubensfreiheit verlor die Gewissensfreiheit ihren ursprünglichen Anwendungsbereich als Kern der Religionsfreiheit, blieb aber textlich auch in späteren Verfassungsdokumenten, sowohl der Verfassung der Paulskirche als auch der Weimarer Verfassung, erhalten. Durch den Einfluss der Aufklärung und des Rationalismus, insbesondere durch die Schriften *Kants*, wurde das Gewissen außerrechtlich zunehmend neu konnotiert als „letzte und höchste Instanz der autonomen Persönlichkeit“¹², als „Organ“ der „moralischen Erkenntnis“¹³, das im Rahmen der „Selbstgesetzgebung“ (anstelle religiös vorgegebener Moral) große Relevanz entfalte. Diese geistesgeschichtlichen Entwicklungen hatten unmittelbare Auswirkungen auf die Gestaltung der Religionsneutralität des Weimarer Verfassungsstaates.¹⁴ Der Staat war nun vor allem ein „weltliches Gemeinwesen“.¹⁵ Dieses durch die Weimarer Reichsverfassung (WRV) geschaffene neue Verhältnis von Staat und Kirche gilt als „Epochenwende“.¹⁶ Da man nicht mehr notwendig von religiös gebundenen Staatsbürgern ausging, konnte die moralische Identität des Einzelnen nicht mehr allein durch die Religionsfreiheit bzw. Freiheit des religiösen Gewissens gewahrt werden, sondern die Gewissensfreiheit musste darüber hinaus reichen.¹⁷ Art. 135 WRV verbürgt für alle Bewohner des Reichs „volle Glaubens- und Gewissensfreiheit“. Interessant ist, dass sich fast alle Parteien gerade bei der Frage der Ausgestaltung des Schulwesens, um die in der Weimarer Nationalversammlung leidenschaftlich gestritten wurde, auf die Gewissensfreiheit bezogen und daran ihre Schul- und Erziehungskonzepte festmachten.¹⁸ Mit der Neujustierung des Verhältnisses von Staat und Kirche und der Verankerung der weit reichenden Religionsfreiheit boten sich Anlass und Notwendigkeit, der Gewissensfreiheit einen neuen Anwendungsbereich zu geben. Anstelle des religiösen Gewissens wurde nunmehr als Bezugspunkt das „sittliche Gewissen“ vorgeschlagen.¹⁹ Mit Art. 135 S. 3 WRV

¹² Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 40.

¹³ Böckenförde, ebd.

¹⁴ Art. 135 WRV: „Alle Bewohner des Reichs genießen volle Glaubens- und Gewissensfreiheit. Die ungestörte Religionsübung wird durch die Verfassung gewährleistet und steht unter staatlichem Schutz. Die allgemeinen Staatsgesetze bleiben hiervon unberührt.“

¹⁵ Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 42.

¹⁶ Borowski, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 48.

¹⁷ Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 43.

¹⁸ Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 43 mit weit reichenden Nachweisen in Fn. 30.

¹⁹ Vgl. F. Giese, Die Verfassung des Deutschen Reiches, 8. Aufl., Berlin 1931, Anm. 1 zu Art. 135 (S. 286); G. J. Ebers, Staat und Kirche im neuen Deutschland, München 1930, S. 151.

wurde allerdings zugleich ein allgemeiner Gesetzesvorbehalt verankert, so dass einer individuellen Gewissensfreiheit kein großer Anwendungsraum eröffnet wurde. Eine vertiefte Debatte zwischen staatlicher Normgeltung und identitätsstiftender individueller Selbstgesetzgebung war somit rechtlich nicht veranlasst.

III. Religiöse Gewissensfreiheit unter dem Grundgesetz

Unter dem Grundgesetz formierte sich die Frage, inwieweit die Weimarer Tradition der Glaubens- und Gewissensfreiheit fortgesetzt werden sollte. Einerseits verwarf man die Aufnahme eines allgemeinen Gesetzesvorbehalts nach Weimarer Vorbild,²⁰ andererseits wurde gleichsam ‚in letzter Minute‘ der Art. 136 WRV über Art. 140 GG in das Grundgesetz integriert.²¹ Damit stellte sich die – bis heute umstrittene – Frage, ob über Art. 136 Abs. 1 WRV²² ein Gesetzesvorbehalt für die Religionsfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG gilt. Umstritten sind sowohl die Anwendbarkeit als auch die Auslegung des Art. 136 Abs. 1 WRV. Teils wird er als allgemeiner Gesetzesvorbehalt verstanden, wohl überwiegend jedoch als Diskriminierungsverbot bzw. als Grundsatz staatlicher Neutralität. Schon weil Art. 135 WRV mit seinem Vorbehalt in S. 3 nicht inkorporiert wurde, ist die Annahme eines allgemeinen Gesetzesvorbehalts für die Religionsfreiheit wenig überzeugend. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) ist die Schranke des Art. 136 Abs. 1 WRV aus der Weimarer Reichsverfassung nicht auf Art. 4 Abs. 1 und 2 GG zu übertragen.²³ Vielmehr setzten nur verfassungsimmanente Schranken, also Gesetze, die die Grundrechte Dritter oder Güter von Verfassungsrang zur Geltung bringen, der Glaubens- und Gewissensfreiheit Grenzen.²⁴ Das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG)²⁵ und das Schrifttum sind dieser Rechtsprechung nur in

²⁰ K.-H. Kästner, Art. 4, in: K. Stern/F. Becker, Grundrechte-Kommentar, 2. Aufl., Köln 2015, Rn. 15.

²¹ Kästner, Art. 4, a.a.O., Rn. 17; Umstritten ist die Auslegung dieser historischen Tatsache, siehe Mager, Art. 4, a.a.O., Rn. 36.

²² Art. 136 Abs. 1 WRV: „Die bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten werden durch die Ausübung der Religionsfreiheit weder bedingt noch beschränkt.“

²³ Im Grunde hat sich das BVerfG dazu nur inzidenter geäußert, siehe BVerfGE Bd. 19, S. 206–226, hier 219f. – „Kirchenbausteuer“; vor allem Bd. 24, S. 236–252, hier: 246 – „Rumpelkammer“; Bd. 33, S. 23–42, hier: 30 – „Zeugeneid“; in der sich anschließenden Rspr. wird auf Art. 136 WRV als Schranke nicht mehr eingegangen. Das BVerfG betont aber, dass die in Bezug genommenen Vorschriften der WRV vollgültiges Verfassungsrecht darstellen (BVerfGE Bd. 19, S. 206–226, hier: 219 – „Kirchenbausteuer“).

²⁴ Siehe nur BVerfGE Bd. 32, S. 98–111, hier: 107f. – „Gesundbeter“.

²⁵ Für eine Einschränkung durch einen Vorbehalt allgemeiner Gesetze: BVerwGE Bd. 112, S. 227–236, hier: 231f. – „Schächtgebot“. Für nur verfassungsimmanente Schranken:

Teilen gefolgt und wenden teilweise einen Gesetzesvorbehalt für die Religionsfreiheit an.²⁶ Die Gewissensfreiheit wird dagegen nach allgemeiner Ansicht nicht in den Verweis auf die Schranken der WRV einbezogen.²⁷

1. Gewissensbegriff

Das Bundesverfassungsgericht prägte mit seiner Entscheidung zur Kriegsdienstverweigerung vom 20. Dezember 1960 das juristische Verständnis des grundgesetzlich geschützten Gewissensphänomens.²⁸ Mit seiner weiten Begriffsbestimmung stellte es sich bewusst nicht in eine bestimmte Tradition theologischer, weltanschaulicher oder philosophischer Erkenntnisse und Überzeugungen.

„Gewissen‘ im Sinne des allgemeinen Sprachgebrauchs und somit auch im Sinne des Art. 4 Abs. 3 GG ist als ein (wie immer begründbares, jedenfalls aber) real erfahrbares seelisches Phänomen zu verstehen, dessen Forderungen, Mahnungen und Warnungen für den Menschen unmittelbar evidente Gebote unbedingten Sollens sind.“²⁹

An dieses Gewissensverständnis wurde im juristischen Schrifttum angeknüpft.³⁰ Das Gewissen hat nicht einer etwaigen Werteordnung zu korrespondieren, vielmehr ist es ein höchst individuelles Phänomen.³¹ Für den Schulkontext ist dies bedeutsam, da gesellschaftlich konsenterte Erzie-

BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 364 – „Burkini“; BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 805 – „Krabat“.

²⁶ Für eine Einschränkung von Art. 4 GG durch Art. 140 GG i.V.m. Art. 136 Abs. 1 WRV als Vorbehalt allgemeiner Gesetze sprechen sich aus *V. Epping*, Grundrechte, 6. Aufl., Berlin/Heidelberg 2015, Rn. 317ff.; *St. Muckel*, Art. 4, in: H. Friauf/W. Höfling (Hg.), Berliner Kommentar zum Grundgesetz, Berlin 51. Aktualisierung 2016/, Rn. 52f. Gegen eine Einschränkung als „einfacher Gesetzesvorbehalt“: *J. Kokott*, Art. 4, in: M. Sachs (Hg.), GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014, Rn. 136; *Morlok*, Art. 4, a.a.O., Rn. 20; *Mager*, Art. 4, a.a.O., Rn. 37 (zwar entfalte Art. 136 Abs. 1 WRV keinen „einfachen“ Gesetzesvorbehalt, sei aber als „Grundsatz staatlicher Neutralität“ von Bedeutung und könne daher in diesem Rahmen als Schranke bei ihrem Zweck und ihrer Wirkung nach religions- und weltanschauungsneutralen Gesetzen herangezogen werden).

²⁷ *Muckel*, Art. 4, a.a.O., Rn. 71f.

²⁸ Das Gewissensphänomen als solches soll hier nicht vertieft werden. Statt einer unüberschaubaren Bandbreite an Literatur sei hier nur auf den interdisziplinären Sammelband *Das Gewissen* verwiesen, der aus einer Forschungsgruppe an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft (FEST) hervorgegangen ist (*St. Schaeedel/Th. Moos* (Hg.), *Das Gewissen*, Tübingen 2015).

²⁹ BVerfGE Bd. 12, S. 45–61, hier: 54 – „Kriegsdienstverweigerung“; ferner Bd. 19, S. 206–226, hier: 216 – „Kirchenbausteuer“.

³⁰ Vgl. *St. Mückl*, Art. 4, in: W. Kahl/Ch. Waldhoff/Ch. Walter (Hg.), Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Heidelberg 183. Aktualisierung 03/2017 (Bearbeitungsstand von Art. 4: 135. Aktualisierung 08/2008), Rn. 79; *Kästner*, Art. 4, a.a.O., Rn. 112ff. (offener Gewissensbegriff wird als „alternativlos“ bezeichnet, Rn. 114).

³¹ *Starck*, Art. 4, a.a.O., Rn. 63, 66.

hungsziele durchaus mit der Gewissensfreiheit des Einzelnen in Konflikt geraten können und das Gewissen nicht danach zu beurteilen ist, ob es einer angenommenen ethisch ‚herrschenden Meinung‘ entspricht.

Analog zur Religionsfreiheit, die anerkanntermaßen nicht nur ein *forum internum* (Freiheit des Glaubens), sondern auch ein *forum externum* (Bekenntnisfreiheit, Religionsausübungsfreiheit) umfasst,³² wird auch die Gewissensfreiheit meist in diesen beiden Kategorien verhandelt.³³ Art. 4 Abs. 1 GG schütze sowohl die Bildung des Gewissens (*forum internum*) als auch eine an den Gewissensüberzeugungen ausgerichtete Lebensweise, die sich in Form einer Gewissensentscheidung (*forum externum*) manifestiert.

2. Schutz der Gewissensbildung

In Frage steht, ob der Staat nach Art. 4 Abs. 1 GG verpflichtet ist, sich jeglicher zielgerichteter Gewissensbildung zu enthalten. Diese Dimension ist bisher nicht nur ungeklärt, sondern auch weitreichend unbeachtet geblieben.³⁴ Meist wird die Freiheit der Gewissensbildung nur kurz als selbstverständlich erwähnt³⁵ oder allenfalls durch drastische Beispiele staatlicher Freiheitsverletzung untermauert.³⁶ Gehirnwäsche und starke Manipulation sowie das Ausschalten jeglicher Kritik an verfälschten gewissensbildenden Tatsachen sind jedoch bereits durch andere Grundrechte wie Meinungs- und Pressefreiheit – und als große Leitplanke die Achtung der Menschenwürde – sowie rechtsstaatliche Garantien verbürgt. Für den Raum jenseits dieser Beispiele eröffnet sich ein diffuser Bereich, schon weil es alles andere als geklärt ist, welche Faktoren und Einflüsse tatsächlich gewissensbildend

³² Vgl. nur: *Morlok*, Art. 4, a.a.O., Rn. 63 u. 66; *Kästner*, Art. 4, a.a.O., Rn. 55.

³³ Vgl. *Kästner*, Art. 4, a.a.O., Rn. 49; *M. Germann*, Art. 4, in: V. Epping/Ch. Hillgruber (Hg.), *Grundgesetz Kommentar*, 2. Aufl., München 2013, Rn. 89; *St. Rixen*, Die Gewissensfreiheit der Gesundheitsberufe aus verfassungsrechtlicher Sicht, in: F.-J. Bormann/V. Wetzstein (Hg.), *Gewissen: Dimensionen eines Grundbegriffs medizinischer Ethik*, Berlin/Boston 2014, S. 65–88, hier: 70.

³⁴ Diskussionen finden sich bei *Mager*, Art. 4, a.a.O., Rn. 52f.; *Schmidt-Aßmann*, Gewissensbildung, a.a.O., S. 94ff. und S. 97. Beide tendieren dahin, die Gewissensbildungsfreiheit unter Art. 4 GG eng zu fassen oder sogar aus dem Schutzbereich herauszunehmen. Siehe auch *Kokott*, Art. 4, a.a.O., Rn. 91: „Allerdings ist nicht jede Einflussnahme auf die Gewissensbildung verboten. Im Rahmen der Erziehung an staatlichen Schulen sollen vielmehr gerade auch Werte vermittelt werden, die für die Bildung eines Gewissens von Bedeutung sind.“ *U. Preuß* will Gewissensbildungsfreiheit nicht ohne weiteres Art. 4 GG zuordnen „... da die Herausbildung eines inneren moralischen Kontrollapparates durch eine Vielzahl von individuellen und sozialen Bedingungen bestimmt wird, deren Abwesenheit eine Gewissensbildung überhaupt verhindern würde.“ (*U. Preuß*, Art. 4, in: E. Denninger et al., *Alternativkommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*, 3. Aufl., Neuwied/Kriftel 2001, Rn. 40).

³⁵ So z.B. bei *Germann*, Art. 4, a.a.O., Rn. 89.

³⁶ *Morlok*, a.a.O., Rn. 122: „Faktische Einflussnahmen auf die Gewissensbildung haben jedenfalls dann Eingriffsqualität, wenn die Einflussnahme massiv ist (psychotrope Medikamente oder sog. Gehirnwäsche)“.

sind.³⁷ Man kann zwar von einigen Gegebenheiten mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit annehmen, dass sie zur Gewissensbildung beitragen, so etwa die (religiöse) Kindererziehung, bei anderen aber lässt sich dies nicht so genau bestimmen, zumal das, was bei einer Person Einfluss auf das Gewissen nimmt, nicht notwendigerweise für alle Menschen gelten muss. Durch schulischen Unterricht sieht *Ernst-Wolfgang Böckenförde* die Freiheit der Gewissensbildung (nicht jedoch die Gewissensbetätigungsfreiheit) als berührt an, hält dies aber für unproblematisch, wenn (relativ) bekenntnisneutrale öffentliche Schulen von Privatschulen flankiert werden,³⁸ so dass niemand zum Besuch einer Schule eines für ihn fremden Bekenntnisses gezwungen ist. Heute stellt sich das Problem zunehmend weniger in Bezug auf nicht geteilte christliche Bekenntnisse als vielmehr in Gestalt der Gewissensbildung entlang Überzeugungen einer zunehmend säkularen Gesellschaft, die von einer Mehrheit der Bevölkerung als verbindlich für alle Mitglieder der Gesellschaft angesehen werden und von einer Minderheit, oft aus religiösen Erwägungen heraus, nicht mitgetragen werden (vgl. hier die Diskussionen um den Entwurf für den Bildungsplan 2015/2016 in Baden-Württemberg.³⁹) Grundrechtlich ergibt sich der Rahmen zulässiger staatlicher Gewissensbildung in der Schule aus einer Zusammenschau von Art. 4 Abs. 1 GG („Gewissensbildungsfreiheit“) und dem nach überwiegender Rechtsansicht aus Art. 7 Abs. 1 GG abgeleiteten staatlichen Auftrag zu Bildung und Erziehung,⁴⁰ welcher wiederum in Einklang zu bringen ist mit

³⁷ Vgl. hier *G. Friesecke*, Das Bundesverfassungsgericht und Grundrechte bei der schulischen Sexualerziehung, DVBl 130 (2015), S. 680–685, hier: 680, die für den Bereich schulischer Sexualerziehung die Gewissensbildungsrelevanz entfaltet.

³⁸ *Böckenförde*, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 87 (Leitsätze).

³⁹ Ein Arbeitspapier der grün-roten Landesregierung wollte die fächerübergreifende Erziehung zur Akzeptanz sexueller Vielfalt (lesbischer, schwuler, bisexueller, transsexueller, transgender und intersexueller Menschen) und der Gleichwertigkeit nichtehelicher Lebensmodelle als Unterrichtsinhalt verpflichtend vorsehen (*Kultusministerium BW* (Hg.), Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung der Leitprinzipien, Stand 18.11.2013, https://web.archive.org/web/20140124070408/http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf, zuletzt abgerufen im Juli 2017). Dies rief vielseitigen Protest, unter anderem von Seiten der Kirchen, hervor. Vgl. hierzu *U. Palm*, „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ in der Bildungsplanreform, VBIBW 35 (2014), S. 450–453.

⁴⁰ Umstritten ist, ob Art. 7 Abs. 1 GG tatsächlich einen staatlichen Erziehungsauftrag enthält. Die Rechtsprechung (BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 21 – „Kruzifix“; BVerwGE Bd. 107, S. 75–95, hier: 81 – „Ethikunterricht“) und überwiegende Meinung in der juristischen Literatur ist – trotz des „mageren“ Wortlautes (Schulwesen steht „unter der Aufsicht des Staates“) – dieser Ansicht: Ebenso *H. Avenarius*, Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, RdJB 53 (2005), S. 423–435, hier: 432; *A. Guckelberger*, Ganztagschule und elterliches Erziehungsrecht, RdJB 54 (2006), S. 11–28, hier: 15; *W. Loschelder*, Grenzen staatlicher Wertevermittlung in der Schule, ZBR 49 (2001), S. 6–14, hier: 8; *M. Thiel*, Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule, Berlin 2000. Andere sehen in Art. 7 Abs. 1 GG nur einen staatlichen Bildungsauftrag, siehe *F. Brosius-Gersdorf*, Art. 7, in: H. Dreier (Hg.),

dem elterlichen Recht auf Erziehung nach Art. 6 Abs. 2 GG. Der grundgesetzliche Wortlaut des Art. 7 Abs. 1 GG („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“) gibt keinen näheren Hinweis auf etwaige Erziehungsziele. Unter Juristen strittig ist daher, ob die Erziehungsziele sich nur in den grundgesetzlichen Konstitutionsprinzipien erschöpfen (also Menschenwürde und allgemeine Menschenrechte sowie Rechtsstaatlichkeit und Demokratie) oder ob der Staat durch Art. 7 Abs. 1 GG eine Ermächtigung und einen Auftrag zu einer weitreichenden ‚wertgebundenen‘ und damit auch gewissensprägenden Erziehung erhalten hat, also letztlich zur Erziehung zu „verbindlichen Maßstäben“, die über die bloße Anerkennung und Befolgung der bestehenden Gesetze hinausgehen.⁴¹ Inwieweit der Rechtsstaat über die Gesetzesbefolgung hinaus von seinen Bürgern die Anerkennung einer etwaigen ‚Werteordnung‘ verlangen kann, ist allerdings zweifelhaft. Die Idee einer ‚Wertegemeinschaft‘ als Grundlage des Rechts und einer Gesellschaft gewinnt gerade dort politisch immer mehr an Boden, wo andere gemeinsame gesellschaftliche Bezugssysteme, allen voran eine von einer Bevölkerungsmehrheit geteilte Religion mit ihren Wertüberzeugungen, schwinden. Es ist also die Werteerziehung in der Schule als Ausschnitt einer größeren Debatte um ‚Wertephilosophie‘ zu sehen, die mit Namen verbunden ist wie *Rudolf Hermann Lotze* (1817–1881), der von der Geltung objektiver Werte ausging, und seinem Schüler *Wilhelm Windelband* (1848–1915), der Erziehung als einen Prozess verstand, beim Edukanden eine bestimmte gefühlsbasierte Bevorzugung oder Ablehnung – also Werte – zu bewirken.⁴² Aufgrund der Subjektivität und Kulturrelativität von Werten sah Windelband es als Herausforderung an, einen „Wert-an-sich“ zu definieren.⁴³ Hierfür müsse auf ein „Normalbewusstsein“ abgestellt werden. Dieses weise auf eine „übergreifende Vernunftsordnung“⁴⁴, welche wiederum als „absolute Vernunft, d.h. Gottes“⁴⁵ zu denken sei.⁴⁶ *Max Scheler*⁴⁷

Grundgesetz Kommentar, 3. Aufl., Tübingen 2013, Rn. 23ff.; *G. Beaucamp*, Homeschooling: Ist die ausnahmslose Durchsetzung der Schulpflicht verfassungsgemäß?, in diesem Band.

⁴¹ Für eine wertgebundene Erziehung: *Schmidt-Aßmann*, Gewissensbildung, a.a.O., S. 102; *Loschelder*, Grenzen staatlicher Wertevermittlung in der Schule, a.a.O., S. 9f. Gegen eine wertgebundene Erziehung: *M. Thiel*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014, Rn. 26; *Brosius-Gersdorf*, Art. 7, a.a.O., Rn. 30, hält staatliche Erziehungsziele für zulässig, „soweit sie Werte des Grundgesetzes verkörpern oder ihnen jedenfalls nicht widersprechen“.

⁴² *W. Windelband*, Einleitung in die Philosophie, Tübingen 1920, S. 246–257, (§ 13, online abrufbar unter <https://archive.org/stream/einleitungindiep00wind#page/n5/mode/2up/search/255>, zuletzt abgerufen im Juli 2017). Prägnante Zusammenfassung der Wertphilosophie Windelbands bei *K. Fees*, Werte und Bildung, Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Erziehung und Unterricht, Opladen 2000, S. 177ff.

⁴³ *Windelband*, Philosophie, a.a.O., S. 255.

⁴⁴ *Windelband*, ebd.

⁴⁵ *Windelband*, Philosophie, a.a.O., S. 256.

(1874–1928), der eine Stufenordnung der Werte etablierte, und *Nicolai Hartmann*⁴⁸ (1882–1950) entwickelten diese Ideen weiter und gelten als Vertreter einer materialen Werteethik. Hartmann widmet in seiner Ethik (1926) auch einen Abschnitt dem Zusammenhang von „Ethik und Pädagogik“. Darin heißt es, dass jeder Unterricht zugleich bestimmte Werte vermittelt, die besonders junge und „unfertige“ Lernende beeinflussen. „Frühzeitige Einzwängung in eine einseitige, beschränkte oder gar parteiliche Lebensauffassung, sittliche Verbildung und Schematisierung, geistige Uniformierung der Jugend sind die Folgen. Sie sind im späteren Leben selten wiedergutzumachen.“⁴⁹ Hartmann geht in seiner Ethik von einer Absolutheit der Werte und einer Apriorität der Werterkenntnis aus.⁵⁰ Teilweise fanden die materiale Werteethik sowie das Naturrechtsdenken Eingang in Rechtsüberzeugungen der frühen Bundesrepublik.⁵¹ Die behauptete Geltung objektiver Grundwerte für eine Gesellschaft ist jedoch nicht unwidersprochen geblieben. Ein scharfer Kritiker war der Staatsrechtler *Carl Schmitt* (1888–1985). Er hebt hervor, dass die Geltung der Werte auf Setzungen subjektiver Entscheidungen der Menschen beruht.⁵² Werte hätten kein „Sein“, sondern nur eine „Geltung“, die „fortwährend aktualisiert, das heißt: geltend gemacht werden [muss], wenn sie sich nicht in leeren Schein auflösen soll“.⁵³ Weiter heißt es: „Wer Wert sagt, will geltend machen und durchsetzen. Tugenden übt man aus; Normen wendet man an; Befehle werden vollzogen; aber die Werte werden gesetzt und durchgesetzt. Wer ihre Geltung behauptet, muß sie geltend machen. Wer sagt, daß sie gelten, ohne daß ein Mensch sie geltend macht, will betrügen.“⁵⁴ Schmitt spricht (unter Rekurs auf Hartmann) von einer „Tyrannei der Werte“ und zeichnet das Bild einer „wertzerstörenden Werteverwirklichung“⁵⁵, da sich Überzeugungen und In-

⁴⁶ *Windelband*, Philosophie, a.a.O., S. 255f.: „Sobald man nun diese Ordnungen als Inhalte eines realen höheren Bewusstseins in Analogie zu dem in uns erlebten Verhältnis des Bewusstseins zu seinen Gegenständen und Werten denken will, müssen sie als die Inhaltsbestimmungen einer abstrakten Vernunft, d.h. Gottes, vorgestellt werden.“

⁴⁷ *M. Scheler*, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Halle a.d.S. 1916, insbes. S. 1–19.

⁴⁸ *N. Hartmann*, Ethik, Berlin 1926, S. 119ff.

⁴⁹ *Hartmann*, Ethik, a.a.O., S. 32.

⁵⁰ *Hartmann*, Ethik, a.a.O., S. 125.

⁵¹ Vgl. näher hierzu *H. Hofmann*, Rechtsphilosophie nach 1945, Berlin 2012, S. 17ff. Die Lüth-Rechtsprechung geht zwar nicht von einem über der Verfassung schwebenden Naturrecht aus, erhebe dafür aber gleichsam die Grundrechte selbst zum Naturrecht (*Hofmann*, Rechtsphilosophie, a.a.O. S. 24), indem sie diese als objektive Wertordnung postuliert, die „als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts gilt.“ (1. LS).

⁵² *C. Schmitt*, Die Tyrannei der Werte, in: ders./E. Jüngel/S. Schelz, Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979, S. 9–43, hier: 31.

⁵³ *Schmitt*, Werte, a.a.O., S. 33.

⁵⁴ *Schmitt*, Werte, a.a.O., S. 33.

⁵⁵ *Schmitt*, Werte, a.a.O., S. 37.

teressen in einem „andauernden Kampf“⁵⁶ befänden. Auch Ernst-Wolfgang Böckenförde gehört zu den Kritikern und warnt vor einer Wertefundierung des Rechts.⁵⁷ Eine anerkennende Werteordnung würde von den Bürgern eine bestimmte Gesinnung verlangen, die über die Gesetzesbefolgung hinausginge.⁵⁸ Werte müssten von der Gesellschaft ausgehen, nicht vom Staat.⁵⁹ Nach Böckenförde hat der Wertebezug die Leerstelle eingenommen, die die fehlende gemeinschaftlich geteilte religiöse Wertebindung hinterlassen hat. Da aber die Werte in einer Gesellschaft subjektiv ausgehandelt sind und keine universelle Geltung hätten,⁶⁰ dürften sie keine dem Recht vergleichbare Befolgung beanspruchen, da anderenfalls die Freiheitlichkeit auf dem Spiel stünde.⁶¹ Sein berühmtes Diktum, dass der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebe, die er selbst nicht garantieren könne, steht gerade in diesem Zusammenhang. Der Staat sei angewiesen auf die „moralische Substanz des einzelnen“, könnte diese aber nicht selbst bewirken oder mit Zwang durchsetzen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben.⁶²

Es stellt sich die Frage, was dies für die Erziehung im Rahmen der Schulpflicht bedeutet. Landesverfassungen und Schulgesetze der Länder gehen nämlich zum Teil explizit vom Auftrag der Schule zur Werteerziehung und damit auch Gewissensprägung aus.⁶³ Dies kann Anlass zu gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen bieten. Exemplarisch sei dies am aktuellen

⁵⁶ Schmitt, Werte, a.a.O., S. 37.

⁵⁷ E.-W. Böckenförde, Kritik der Wertbegründung des Rechts, in: R. Löw (Hg.), ΟΙΚΕΙΩΣΙΣ. Festschrift für Robert Spaemann, Weinheim 1987, S. 1–21; E.-W. Böckenförde, Zur Kritik der Wertbegründung des Rechts, ARSP-B 37 (1990), S. 33–46 (überarbeitete Fassung des vorgenannten Festschriftbeitrags); ders., Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, mehrfach publiziert, zuletzt in: ders., Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert, München 2007, S. 43–72, hier: 70.

⁵⁸ E.-W. Böckenförde, Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert. Vortrag gehalten in der Carl-Friedrich von Siemens Stiftung am 26. Oktober 2006, in: ders., Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert, München 2007, S. 11–42, hier: 29 u. 30.

⁵⁹ Vgl. die Interpretation Böckenfördes von A. Reuter, Religion in der verrechtlichten Gesellschaft, Göttingen 2014, S. 297.

⁶⁰ Böckenförde, Zur Kritik der Wertbegründung des Rechts, a.a.O., hier: 41: „[...] der Rückgriff auf Werte als Grundlage des Rechts [ist] – wegen des Fehlens einer rationalen Begründung der Werte – die Schleuse für das Einströmen methodisch nicht kontrollierbarer subjektiver Meinungen und Anschauungen der Richter und Rechtslehrer sowie der vorherrschenden zeitigen Tageswerte und -wertungen der Gesellschaft in die Auslegung, Anwendung und Fortbildung des Rechts“.

⁶¹ Böckenförde, Entstehung des Staates, a.a.O., hier 71: „[...] die Proklamierung eines ‚objektiven Wertsystems‘“ hebt „gerade jene Entzweiung auf, aus der sich die staatliche Freiheit konstituiert“.

⁶² Böckenförde, ebd.

⁶³ Vgl. Art. 131 Abs. 1 BayVerf (Schulen sollen „Herz und Charakter bilden“); Art. 16 Abs. 1 Verf BW („In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.“); § 1 Abs. 2 SchulG BW (Erziehung zur „Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung“).

Beispiel der Erziehung zur Befürwortung von sexueller Vielfalt, thematisiert in den Diskussionen um den neuen Bildungsplan in Baden-Württemberg⁶⁴, umrissen: Die Gewissensfreiheit hebt auf ein individuelles Für-, Gut'-und-, Böse'-Befinden ab, richtet sich also nicht nach einem Durchschnittsgewissen oder einem gegenwärtigen moralischen Mainstream. Sexuelle Orientierungen und Lebensweisen wurden in vielen Kulturen seit jeher mit unterschiedlichen moralischen Bewertungen bemessen (gegenwärtig gibt es in der Bundesrepublik Deutschland noch ein strafbewehrtes Verbot der Polygamie (§ 172 StGB) und des Inzests (§ 173 StGB)). Die unmittelbar auf die ethische Urteilsbildung zielende Erziehung zu sexueller Vielfalt als Norm kann bei entsprechenden Umständen als ein Eingriff in die Wissensbildungsfreiheit angesehen werden, vorausgesetzt, dass man die Wissensbildungsfreiheit als Schutzgut des Art. 4 Abs. 1 GG ansieht.⁶⁵

Interessanterweise wird der Aspekt der Gewissensfreiheit in den Streitfällen des Fernbleibens vom Unterricht, insbesondere des Homeschooling, kaum thematisiert, obwohl es hier dem Grunde nach auch um die ‚Wissensbildungshoheit‘ geht (jedenfalls dann, wenn das Homeschooling nicht aus pädagogischen Gründen – wie bei den Freilernern –, sondern aus religiös-weltanschaulicher Motivation heraus angestrebt wird). Die mangelnde Reflexion der Wissensbildungsfreiheit findet wohl nicht zuletzt ihre Ursache darin, dass sich die Wissensbildung durch die Schule kaum greifen und judizieren lässt. Daher tritt die Wissensbildungsfreiheit praktisch nur im Gewand der Freiheit zur *Gewissensentscheidung* in Erscheinung.

3. Schutz der Gewissensentscheidung

Art. 4 Abs. 1 GG schützt nach allgemeiner Ansicht nicht nur die Wissensüberzeugung, sondern und vor allem auch die Gewissensentscheidung. Diese bildet, wenn sie mit der Rechtsordnung konfligiert, für die Rechtswissenschaft das Zentrum der Wissensfreiheitsgarantie des Grundgesetzes.⁶⁶ Da die Wissensfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 GG nur verfassungsimmanente Schranken unterliegt, muss die rechtliche Definition einer so geschützten Gewissensentscheidung eng gefasst werden. Anderenfalls könnte sich jeder unter Verweis auf sein persönliches Gewissen über die staatliche Rechtsordnung hinwegsetzen, und anstelle eines durch Gesetze geregelten

⁶⁴ Siehe oben Fn. 39.

⁶⁵ Es wäre dann zu prüfen, ob andere Güter von Verfassungsrang oder Grundrechte Dritter diese bewusste staatliche (und für die Schüler unausweichliche) Wissensprägung rechtfertigen können. Nach hiesiger Ansicht kann eine Rechtfertigung dann nicht mehr angenommen werden, wenn nicht nur zu einer Toleranz, sondern positiven Befürwortung erzogen wird. Vgl. hier auch *Palm*, „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ in der Bildungsplanreform, a.a.O., S. 452.

⁶⁶ Vgl. *Schmidt-Aßmann*, Wissensbildung, a.a.O., S. 84.

Zusammenlebens würde die Inneneinsicht jedes Individuums den Maßstab für sein Handeln bilden. Nur für die in diesem Sinne eng verstandene Gewissensentscheidung kann gelten, dass der „Verzicht des Staates, im Konfliktfall ein Handeln gegen das Gewissen zu erzwingen und dadurch das Gewissen zu ‚kränken‘ [...] nicht die Auflösung staatlicher Entscheidungsgewalt, sondern eher deren Voraussetzung und Legitimation“ bedeutet.⁶⁷ Auch in Bezug auf die Kategorie der Gewissensentscheidung hat das Bundesverfassungsgericht in der genannten Kriegsdienstentscheidung Wegmarken gesetzt, auf die bis heute im juristischen Schrifttum ungebrochen Bezug genommen wird: „Als eine Gewissensentscheidung ist [...] jede ernste sittliche, d.h. an den Kategorien von „Gut“ und „Böse“ orientierte Entscheidung anzusehen, die der Einzelne in einer bestimmten Lage als für sich bindend und unbedingt verpflichtend innerlich erfährt, so daß er gegen sie nicht ohne ernste Gewissensnot handeln könnte.“⁶⁸

Stefan Mückl identifiziert im Anschluss an diese Definition vier Kriterien für eine von Art. 4 Abs. 1 GG „geschützte Betätigung des Gewissens“, namentlich *Individualität* (kein „verobjektiviertes Durchschnittsgewissen“)⁶⁹, *Moralität* (Ausrichtung an den Kategorien von „Gut“ und „Böse“), *Existentialität* (Wesentlichkeit der Entscheidung für die Persönlichkeit des Betroffenen) und *Plausibilität* (Darlegung der Moralität und Existentialität).⁷⁰ Während das Kriterium der Individualität eine entgegen der herrschenden Auffassung bestehende Gewissensentscheidung ermöglichen soll, beschreibt die Moralität den Gegenstand der Gewissensentscheidung näher. Existentialität und Plausibilität sollen dagegen sicherstellen, dass nicht die gesamte ethische Fragen berührende Rechtsordnung einem Individualitätsvorbehalt unterliegt. Bei letzteren Kriterien geht es also im Kern um die Reichweite der Gewissensfreiheit, wobei im Einzelnen vieles umstritten ist. Wie existentiell muss sich die Befolgung der Gewissensentscheidung für den Einzelnen auswirken? Muss, wie das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) früher forderte die „sittliche Persönlichkeit“ zu „zerbrechen“ drohen oder mindestens geschädigt werden?⁷¹ Oder gilt, dass – so das BVerwG heute in Abschwächung seiner früheren Rspr. – eine „schwere Gewissensnot“ zu fordern ist, die zu einem „schweren seelischen Schaden“

⁶⁷ Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., 84 (Leitsätze).

⁶⁸ BVerfGE Bd. 12, 45–61, hier: 55 – „Kriegsdienstverweigerung“. Vgl. auch *Stössel*, Das religiöse Gewissen, a.a.O., der darlegt, inwieweit das Bundesverfassungsgericht an Gedankengut der römischen Stoa anknüpft.

⁶⁹ Vgl. hier auch *Luhmann*, Die Gewissensfreiheit und das Gewissen, a.a.O., S. 235: Gewissen ist „höchstpersönlich“ und nicht auf „(intersubjektive) Wahrheiten“ gerichtet.

⁷⁰ *Mückl*, Art. 4, a.a.O., Rn. 79ff.

⁷¹ BVerwGE Bd. 7, S. 242–250, hier: 247 – „Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen“.

führen kann, aber nicht muss?⁷² *Stephan Rixen* zufolge müsse die Person zu „zerbrechen“ drohen, „ohne dass damit ein psychiatrisch relevanter Leidensdruck verbunden sein“ müsse.⁷³ Ein Mensch müsse sich gezwungen sehen, seinem „für das personale Selbstbild konstitutiven ethischen Selbstverständnis zuwider[zu]handeln“.⁷⁴ Hierin bestehe ein „Zwang, sich selbst fremd zu werden“.⁷⁵ Mückl schlägt als Maßstab die „Maßgeblichkeit der in Rede stehenden Entscheidung für die Konstituierung oder Dekonstituierung der Person“ vor.⁷⁶ Ähnlich heißt es bei *Christian Starck*, dass der Mensch „im Kern seiner Persönlichkeit“, also in der „Identität seiner Persönlichkeit“, betroffen sein müsse.⁷⁷ Nach *Michael Germann* muss es sich um eine „innerlich als unwiderstehlich, zwingend, die personelle Identität bedingend empfundene Motivation“ handeln.⁷⁸ Das Bundesverfassungsgericht spricht, wie gezeigt, von einer „Gewissensnot“. Die Gewissenentscheidung müsse danach den „Charakter eines unabweisbaren, den Ernst eines die ganze Persönlichkeit ergreifenden sittlichen Gebots“ haben.⁷⁹ *Karl-Hermann Kästner* fasst die Gewissensnot als „seelische“ Not, die die „sittlich-moralische Integrität“ des Einzelnen berührt.⁸⁰ *Martin Borowski* sieht einen gemeinsamen Nenner in den verschiedenen Ansichten zur Intensität des moralischen Apfels darin, dass die „Identität der Persönlichkeit durch das Zuwiderhandeln gegen als strikt bindend empfundene moralische Ge- oder Verbote gefährdet oder beschädigt wird“.⁸¹ Letztlich nimmt die Diskussion der „Existentialität“ zum Teil die Abwägung im Rahmen der möglichen Beschränkbarkeit der Gewissensfreiheit vorweg. Denn je existentieller sich ein Gewissenszwang auswirkt, desto weniger kann seine Beschränkung gerechtfertigt werden.⁸²

Eine Gewissensentscheidung ist nur dann von Art. 4 Abs. 1 GG geschützt, wenn der sich hierauf Berufende *plausibel darlegen* kann, dass es sich um eine moralische Entscheidung von für ihn existentieller Bedeutung handelt.⁸³ Eine bloße Behauptung reicht hier nicht aus. Plausibel muss dabei nicht der Inhalt der Gewissenentscheidung sein, sondern dass der Einzelne

⁷² BVerwGE Bd. 81, S. 239–241, hier: 241 sowie Leitsatz – „Gewissensentscheidung“.

⁷³ *Rixen*, Die Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 70.

⁷⁴ *Rixen*, ebd.

⁷⁵ *Rixen*, ebd.

⁷⁶ *Mückl*, Art. 4, a.a.O., Rn. 82.

⁷⁷ *Starck*, Art. 4, a.a.O., Rn. 67.

⁷⁸ *Germann*, Art. 4, a.a.O., Rn. 88.

⁷⁹ BVerfGE Bd. 12, S. 45–61, hier: 55 – „Kriegsdienstverweigerung“.

⁸⁰ *Kästner*, Art. 4, a.a.O., Rn. 118.

⁸¹ *Borowski*, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O. S. 557.

⁸² Vgl. hier auch *Mager*, Art. 4, a.a.O., Rn. 54: „Wegen der Subjektivität der Gewissensbetroffenheit sind Schutzbereich, Eingriff und Schranken untrennbar miteinander verbunden“.

⁸³ Vgl. *Borowski*, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 558ff.

für sich eine innerliche Verpflichtung von genanntem Ausmaß erfährt.⁸⁴ Dies muss widerspruchsfrei und stimmig dargelegt werden können. Indizien hierfür sind etwa die Kohärenz mit dem bisherigen Lebensweg sowie die die Persönlichkeit bisher maßgeblich prägenden Einflüsse religiöser, weltanschaulicher, erzieherischer und sozialer Faktoren.⁸⁵ Als Anzeichen für die Intensität des moralischen Appells wird teils eine gewisse Opferbereitschaft gefordert⁸⁶. Die Idee ist, dass sich eine echte Gewissensentscheidung daran zeigt, dass der sich auf sie Berufende auch Nachteile in Kauf zu nehmen bereit ist. An der Opferbereitschaft ließe sich dann der Grad der persönlich empfundenen Verbindlichkeit des moralischen Gebots ablesen. Verlangt man das Hinnehmen von Nachteilen, würde man damit allerdings zugleich den Schutz der Gewissensfreiheit als solchen empfindlich einschränken oder gar aufheben.⁸⁷ Während es bei der Gewissensprüfung im Rahmen der Kriegsdienstverweigerung noch ein geeignetes Kriterium sein konnte, ob der Verweigerer ‚lästigen‘ Ersatzdienst zu leisten bereit war (damit also zumindest keinen Vorteil gegenüber Wehrdienstleistenden erhielt), würde etwa eine schlechte Benotung in der Schule aufgrund verweigerter Unterrichtsteilnahme bedeuten, dass der Staat die Gewissensentscheidung faktisch nicht anerkennt und nicht schützt. Zu Recht wird daher eine „Feuerprobe“ im Sinne einer „Bereitschaft [...], [...] Nachteile in Kauf zu nehmen“ als notwendiges, die Gewissensentscheidung konstituierendes Kriterium abgelehnt.⁸⁸ Vielmehr sollte im Einzelfall aus den vorgetragenen Umständen ermittelt werden, ob die moralische Norm eine so intensive Forderung an den Grundrechtsträger stellt, dass dieser sich nicht nur aus einem Unbehagen, einer Verärgerung oder aufgrund bloßer Bedenken in Widerspruch zu seinen Rechtspflichten setzt. Da die Annahme einer Gewissensentscheidung nicht auch automatisch eine grundrechtliche Legitimation für das Handeln bedeutet, sondern eine Einschränkung durch kollidierende Grundrechte Dritter oder Güter von Verfassungsrang möglich ist, sollten die Voraussetzungen nicht so hoch gehängt werden, dass sie gleichsam der Frage der praktischen Konkordanz, also des schonenden Ausgleichs der Güter, schon vorgeift. Für Schüler und in gewissem Umfang auch ihre El-

⁸⁴ *Borowski*, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 557.

⁸⁵ *Rixen*, Die Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 73.

⁸⁶ Vgl. *Rixen*, Die Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 73, im Anschluss an *K.-H. Kästner*, Individuelle Gewissensbindung und normative Ordnung, ZevKR 37 (1992), S. 127–148, hier: 143 (Kästner sieht in der Opferbereitschaft ein Indiz für eine gewisse Ernsthaftigkeit der Gewissensentscheidung).

⁸⁷ Vgl. zur Problematik *Borowski*, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 559.

⁸⁸ *Mückl*, Art. 4, a.a.O., Rn. 83.

tern⁸⁹ kann die Entscheidung zur Nichtteilnahme an bestimmten Unterrichtsinhalten eine Gewissensentscheidung sein.

An dieser Stelle soll noch einmal an die Diskussionen um den baden-württembergischen Bildungsplanentwurf von 2015/2016 angeknüpft werden. In Frage steht, ob die Entscheidung, an einem Unterricht zur Akzeptanz sexueller Vielfalt nicht teilzunehmen, eine Gewissensentscheidung darstellt. Dies setzt voraus, dass die Entscheidung ‚existentiell‘, d.h. wesentlich für die Persönlichkeit des Betroffenen ist. Für die Eltern erscheint dies möglich, wenn sie in ihrer Erziehung zur ‚ethisch guten Lebensweise‘ empfindlich betroffen sind. Für die Schüler gilt dies insbesondere dann, wenn sie sich Dingen aussetzen müssten, die sie in ihrer Identität berühren, so zum Beispiel, wenn sie an etwaigen Unterrichtsinhalten aktiv teilhaben müssten⁹⁰ oder wenn ihnen sexuelle Praktiken in Wort und Bild⁹¹ vorgeführt würden, die sie nicht abstreifen könnten und die sich belastend auf sie legten. Gleiches gälte, wenn sie etwa in einer Prüfung gezwungen würden, eine positive Gesinnung zur sexuellen Vielfalt einzunehmen, obwohl dies ihrem Gewissen widerspricht.⁹² Eine Plausibilitätsprüfung hinsichtlich der Moralität und Existentialität würde darauf abstellen, ob der sich auf die Gewissensfreiheit Berufende einen kohärenten Bezug zu seinen Überzeugungen, die sich zum Beispiel in seinem Lebenswandel oder seinem Zusammenschluss mit Gleichgesinnten (z.B. als Mitglied einer Glaubensrichtung oder als Teilnehmer einer entsprechenden Demonstration) ausdrücken können, herstellen kann.

IV. Die religiös motivierte Gewissensentscheidung als ‚Zwitter‘ der Religions- und Gewissensfreiheit

In Bezug auf die Einordnung der religiös motivierten Gewissensentscheidung divergieren die Meinungen der Verfassungsrechtler und der Recht-

⁸⁹ *Schmidt-Aßmann*, Gewissensbildung, a.a.O., S. 105, betont allgemein im Rahmen der Homeschoolingdebatte, dass Art. 4 GG keinen „Konfrontationsschutz“ bereithalte. Zu einem spezifischen Problem *elterlicher* Gewissensfreiheit können solche Fälle nur werden, wenn dargelegt wird, „dass die schulischen Maßnahmen die Betroffenen in eine echte Gewissensnot bringen; dies ist keineswegs immer der Fall, wenn die entsprechenden Vorbehalte eine religiös-weltanschauliche Grundlage besitzen“.

⁹⁰ Vgl. hier BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 809, in der ein „rein rezeptives Verhalten“ als weniger gravierend eingestuft wurde.

⁹¹ Vgl. hier die Argumentation des OVG Münster im Fall „Krabat“, das eine durch den Film bewirkte „intensive emotionale Nähe“ sowie ein durch die eindringlichen Szenen nachhaltiges Einwirken als Argumente für eine Befreiung vom Unterricht wertete (OVG Münster, NWVB1 26 (2012), S. 235–239, hier: 238).

⁹² Vgl. auch *Palm*, „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ in der Bildungsplanreform, a.a.O., S. 451f.

sprechung. Oft fehlt eine hinreichend klare Differenzierung. Obwohl dahingehend Einigkeit besteht, dass Gewissens- und Religionsfreiheit unter Art. 4 Abs. 1 GG zwei voneinander zu unterscheidende und eigenständige Grundrechte bilden,⁹³ wird dennoch allgemein auch betont, dass zentraler Gewissensbildungsfaktor die Glaubensüberzeugung des Einzelnen ist. Eine Abgrenzung ist bedeutsam, weil sich beide Grundrechte in ihrem Schutzzumfang unterscheiden. Während der Schutzbereich der Religionsfreiheit allgemein sehr weit gespannt wird,⁹⁴ ist der Schutzbereich der Gewissensfreiheit enger. Ein weiterer Unterschied liegt in der Schrankensystematik. Die Gewissensfreiheit unterliegt nur verfassungsimmanenten Schranken, für die Religionsfreiheit ist dies, wie gezeigt, umstritten. Ob sich nun der engere Schutzbereich der Gewissensfreiheit und die überwiegend befürwortete großzügigere Schrankensystematik der Religionsfreiheit gegeneinander in Bezug auf das effektive Schutzniveau ‚aufheben‘, kann allgemein nicht beantwortet werden, sondern wäre an jedem Fall gesondert zu prüfen.

1. Verschiedene Ansätze der Einordnung der religiösen Gewissensentscheidung in der juristischen Literatur

Kästner vertritt die Auffassung, dass die Gewissensfreiheit als *lex specialis* gegenüber der Religionsfreiheit anzusehen ist, sofern es sich um eine den Anforderungen von Art. 4 Abs. 1 GG genügende Gewissensentscheidung handelt.⁹⁵ Da die meisten Gewissensentscheidungen religiös motiviert sind, würde es ansonsten bei Vorrangigkeit der Zuordnung zur Religionsfreiheit kaum noch einen Anwendungsbereich der Gewissensfreiheit geben.⁹⁶ Damit wird das Kriterium der Existentialität (neben dem Bezug zur religiösen Motivation, die bei der Gewissensentscheidung nicht notwendigerweise vorliegen muss) zum Abgrenzungskriterium zwischen Religions- und Gewissensfreiheit.⁹⁷ Dies muss vor dem Hintergrund gelesen werden, dass Kästner über Art. 140 GG i.V.m. Art. 136 WRV eine Beschränkbarkeit der Religionsfreiheit auch für Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG annimmt.⁹⁸ Würde nun jede reli-

⁹³ Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 83 (Leitsätze); Schmidt-Aßmann, Gewissensbildung, a.a.O., S. 94; Starck, Art. 4, a.a.O., Rn. 63; Muckel, Art. 4, a.a.O., Rn. 62.

⁹⁴ BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 328f. – „Kopftuchverbot“; BVerfGE Bd. 24, S. 236–252, hier: 245 – „Rumpelkammer“; Morlok, Art. 4, a.a.O., Rn. 66f.; siehe aber Muckel, Art. 4, a.a.O., Rn. 5ff.

⁹⁵ Kästner, Art. 4, a.a.O., Rn. 120.

⁹⁶ Kästner, Art. 4, a.a.O., Rn. 49.

⁹⁷ Kästner, ebd.: „existenzielle Bezüge zur Persönlichkeit des die Handlung Ausübenden“.

⁹⁸ Kästner, Art. 4, a.a.O., Rn. 120, 211ff. Allerdings weist Kästner explizit darauf hin, dass damit nicht „Staatsrecht [...] vor Religionsgebot“ gilt im Sinne eines „uneingeschränkten einfachen Gesetzesvorbehalts“, sondern er markiert vielmehr die „Wechselwirkung“ zwischen einschränkendem Gesetz und Grundrecht“ (Rn. 212).

giös motivierte Gewissensentscheidung der Religionsfreiheit zuzuordnen sein, stünde diese praktisch unter allgemeinem Gesetzesvorbehalt. Um dies zu vermeiden und nur verfassungsimmanente Schranken gelten zu lassen, konstruiert Kästner die „Spezialität“ und damit vorrangige Anwendbarkeit der Gewissensfreiheit vor der Religions- und Weltanschauungsfreiheit. Damit wird im Grunde die Gewissensfreiheit höher angesiedelt als die Religionsfreiheit, wobei das „religiöse Existenzminimum“ über die Aufnahme in die Gewissensfreiheit einen ebenfalls weit reichenden Schutz erhält.

Die Abgrenzung zwischen Religions- und Gewissensfreiheit verläuft für Kästner nicht an der Grenze zwischen individueller Glaubensüberzeugung und einer von einer Religionsgemeinschaft geteilten Ansicht⁹⁹, sondern an der Erheblichkeit (Existentialität) für den Einzelnen. Demgegenüber definieren *Karl-Heinz Ladeur*¹⁰⁰, *Stefan Mückl*¹⁰¹ und wohl auch *Martin Morlok*¹⁰² ein Abgrenzungskriterium an der Wegmarke, ob es sich um eine rein subjektive Gewissensüberzeugung handelt oder ob diese in einer Religionsgemeinschaft Resonanz findet. Die Bekenntnisfreiheit setze eine *kollektive* Dimension voraus. Eine vereinzelte, nur individuelle und nicht von der kirchlichen Lehre und Religionsgemeinschaft geteilte Glaubensüberzeugung sei nicht von der Religionsfreiheit, sondern nur von der Gewissensfreiheit geschützt.¹⁰³ Mückl untermauert diese These dreifach¹⁰⁴: Steht, erstens, individuelles Selbstverständnis gegen das der Glaubensgemeinschaft, so wäre ein unauflösbarer Widerspruch gegeben, wenn nicht das korporative Selbstverständnis Vorrang genösse. Glaube und Religion zeichneten sich, zweitens, durch ein geteiltes Sinnsystem aus. Daher sei nicht nur die im Widerspruch zur Gemeinschaft stehende Individualmeinung der Gewissensfreiheit zuzuordnen, sondern auch eine religiös motivierte Verhaltensweise, die der Religionsgemeinschaft zwar nicht widerspricht, aber auch nicht von ihr gefordert wird. Der Grad ist hier schmal, denn unter die Religionsfreiheit soll eine individuelle Überzeugung auch dann fallen, „wenn sie sich als ‚überobligationsmäßig‘“ darstellt. Schließlich führt Mückl, drittens, systematische Gründe an: Dem eigenständigen Grundrecht der Gewissensfreiheit wäre praktisch der Anwendungsbereich entzogen, wären alle religiös motivierten Gewissensentscheidungen der Religionsfreiheit zuzuordnen. Hierin

⁹⁹ Kästner, Art. 4, a.a.O., Rn. 117: „in Parallele zur Religions- und Weltanschauungsfreiheit ist mithin das Selbstverständnis des einzelnen Grundrechtsträgers von maßgeblicher Bedeutung“.

¹⁰⁰ K.-H. Ladeur, Das islamische Kopftuch in der christlichen Gemeinschaftsschule, *JZ* 70 (2015), S. 633–637, hier: 633.

¹⁰¹ St. Mückl, Religionsfreiheit und Sonderstatusverhältnisse – Kopftuchverbot für Lehrerinnen?, *Der Staat* 40 (2001), S. 96–127, hier: 115f.

¹⁰² Morlok, Art. 4, a.a.O., Rn. 57, 97.

¹⁰³ Ladeur, Das islamische Kopftuch, a.a.O., S. 633.

¹⁰⁴ Mückl, Religionsfreiheit und Sonderstatusverhältnisse, a.a.O., 115f.

drückt sich zugleich die Annahme aus, dass es nur vereinzelte nicht religiös motivierte Gewissensentscheidungen gäbe, was im gegenwärtigen Trend der Auflösung religiöser Bindungen zugunsten von anderen in Weltanschauungen fundierten Überzeugungen nicht notwendigerweise zutreffend ist. Nach dieser Ansicht wäre also die Einordnung einer Überzeugung davon abhängig, ob die entsprechende Glaubensgemeinschaft eine solche Norm anerkennt. Handelt es sich um eine nur individuell angenommene religiöse Vorschrift, wäre der Schutz der Gewissensfreiheit maßgeblich. Morlok konstruiert, obwohl ein Vertreter des Grundrechtssubjektivismus¹⁰⁵, eine Auffangfunktion der Gewissensfreiheit gegenüber der Glaubensfreiheit, wenn die „als verpflichtend empfundene persönliche Entscheidung nicht in offenbarem Zusammenhang mit den Lehren einer Religion oder Weltanschauung“ steht.¹⁰⁶ An die Gewissensentscheidung seien aber insgesamt „höhere Anforderungen zu richten als an die Religionsausübung“, da das Gewissen vollständig individuell bestimmt sei, während Religion ein „intersubjektives Kommunikationsphänomen“ darstelle und insofern einer „sozialen Selbstkontrolle“ unterliege.¹⁰⁷ Gegenüber anderen Grundrechten setze sich jeweils das Grundrecht durch, das den effektiveren Schutz vermittele.¹⁰⁸

Einige Stimmen im Schrifttum gehen davon aus, dass die Gewissensfreiheit insgesamt nur dann zum Tragen kommt, wenn andere Grundrechte nicht bereits hinreichenden Schutz bieten. Böckenförde spricht von der Gewissensfreiheit als „Abschluss und Vollendung der Freiheitsrechte“.¹⁰⁹ Ute Mager leitet diese „Auffangfunktion“ im Anschluss an Georg Jellinek¹¹⁰ aus dem „Primat der Gewissensfreiheit“ ab.¹¹¹ Die Gewissensfreiheit verbürge einen Bereich individueller Selbstverantwortung, der dem Zugriff des Staates entzogen sei, und der die ideengeschichtliche Basis auch der

¹⁰⁵ Morlok, Art. 4, a.a.O., Rn.60 („Der Schutzbereich ist stets anhand von subjektiven Kriterien, dem Selbstverständnis der Grundrechtsträger, zu bestimmen“) und Rn. 66f.; M. Morlok, Selbstverständnis als Rechtskriterium, Tübingen 1993, S. 393ff. Vgl. auch Darstellung des Grundrechtssubjektivismus bei Mückl, Art. 4, a.a.O., Rn. 87. Auch die jüngere Verfassungsrechtsprechung folgt einem Grundrechtssubjektivismus (Nachweise bei Mückl, Art. 4, a.a.O., Rn. 86 m.w.N.).

¹⁰⁶ Morlok, Art. 4, a.a.O., Rn. 97. Etwas unklar bleibt, ob die Pointe hier auf dem Zusammenhang mit den Lehren einer Religion oder Weltanschauung liegt oder auf der individuellen Berufung auf religiöse Gründe (der Gewissensfreiheit komme eine „Auffangfunktion für diejenigen Fälle zu, die nicht zweifelsfrei der Religionsfreiheit zugeordnet werden können“, Rn. 97; siehe aber auch Rn. 57: Religion als Sinnkomplex einer organisierten Personenmehrheit im Gegensatz zur „individuellen Gewissensentscheidung“).

¹⁰⁷ Morlok, Art. 4, a.a.O., Rn. 102.

¹⁰⁸ Morlok, Art. 4, a.a.O., Rn. 190.

¹⁰⁹ Böckenförde, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 65.

¹¹⁰ G. Jellinek, Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, 2. erw. Aufl., Leipzig 1904, der ein historisches Primat der Gewissensfreiheit postulierte, siehe Mager, Die Gewissensfreiheit im liberalen Verfassungsstaat, a.a.O., S. 560.

¹¹¹ Mager, Art. 4, a.a.O., Rn. 53.

anderen – spezielleren – Grundrechte bilde. Die Gewissensfreiheit verlange nach der Zuerkennung weiterer, sie erst ermöglichender, Freiheiten.¹¹² Da die Gewissensfreiheit auf die „individuelle moralische Zumutbarkeit“ ziele und damit einen subjektiven Maßstab bilde, komme sie „nur zum Zuge gegenüber solchen Rechtszwängen, die nicht bereits am Maßstab anderer Grundrechte scheitern“.¹¹³ Ähnlich geht *Stefan Huster* – wengleich dogmatisch auf anderen Voraussetzungen ruhend – für religiös motivierte Gewissensentscheidungen im Schulkontext davon aus, dass die Gewissensfreiheit des Schülers oder seiner Eltern gleichsam ein letztes Ventil gegenüber dem Erziehungsauftrag des Staates nach Art. 7 Abs. 1 GG biete.¹¹⁴ Im Rahmen seines Abschichtungsmodells liegt kein Eingriff in Elternrecht und Glaubensfreiheit des Schülers vor, solange staatliche Bildungs- und Erziehungsinhalte religiös-weltanschaulich begründungsneutral sind. Die Gewissensfreiheit hat hier die Funktion, durch schulische Erziehung hervorgerufene „unzumutbare Identitätsbeeinträchtigungen im Einzelfall“ zu vermeiden.¹¹⁵

Nach wohl herrschender Auffassung stehen Glaubens- und Gewissensfreiheit in Idealkonkurrenz zueinander, wenn es sich um religiös motivierte Gewissensüberzeugungen handelt.¹¹⁶ Eine glaubensgeleitete Gewissensentscheidung werde also durch Gewissensfreiheit und Glaubensfreiheit gleichermaßen geschützt.¹¹⁷ Dies führe aber nicht dazu, dass notwendigerweise in der Güterabwägung (im Rahmen der Schrankensystematik) einer religiös motivierten Gewissensüberzeugung ein höheres Gewicht als einer auf anderen Prämissen beruhenden Gewissensüberzeugung zukomme, auch wenn letztere nur über die Gewissensfreiheit geschützt sei.

¹¹² *Mager*, ebd.

¹¹³ *Mager*, ebd. Im Ergebnis so auch *R. Herzog*, Art. 4 in: Th. Maunz/G. Dürig (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, München 78. Aktualisierung 09/2016 (Bearbeitungsstand von Art. 4: 27. Aktualisierung 03/1988), Rn. 163.

¹¹⁴ *St. Huster*, Endlich: Abschichtung statt Abwägung – Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht, DÖV 67 (2014), S. 860–866; *St. Huster*, Erziehungsauftrag des Staates und Erziehungsrecht der Eltern im Konflikt, in diesem Band.

¹¹⁵ *Huster*, Erziehungsauftrag, a.a.O.

¹¹⁶ *Borowski*, Glaubens- und Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 562; *St. Muckel*, Religiöse Freiheit und staatliche Letztentscheidung, Berlin 1997, S. 155f.; *Böckenförde*, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 83 (Leitsätze): „Die Ausübung der Glaubens- Bekenntnis- oder Religionsausübungsfreiheit muß nicht, aber sie kann – im Einzelfall – zugleich eine Ausübung der Gewissensfreiheit sein.“; *Kästner*, Art. 4, a.a.O., Rn. 120, stimmt einer Realkonkurrenz (trotz Annahme eines Spezialitätsverhältnisses) zu, „solange sich im effektiven Schutzniveau angesichts der unterschiedlichen Schranken die Gewissensfreiheit durchsetzt“; *Kokott*, Art. 4, a.a.O., Rn. 24, sieht bei der auf religiösen Grundsätzen beruhenden Gewissensentscheidung „Überschneidungen“ mit der Religionsfreiheit, ohne ihr Verhältnis zueinander zu klären.

¹¹⁷ Allerdings gilt es hier zu betonen, dass die Gewissensfreiheit insofern „enger“ ist, als „nicht jeder Grad von Motivation geschützt ist“, sondern es sich vielmehr um eine identitätsrelevante Motivation handeln muss (*Germann*, Art. 4, a.a.O., Rn. 88).

2. Die religiöse Gewissensentscheidung in der Rechtsprechung

Das BVerfG hat sich zur Einordnung der religiös motivierten Gewissensentscheidung bislang nicht in einer Weise geäußert, die eine klare Abgrenzung zwischen den Grundrechten der Glaubens- und Gewissensfreiheit erkennen ließe. In frühen Urteilen hat das Gericht die glaubensgeleitete Gewissensentscheidung allein nach der Religionsfreiheit beurteilt.¹¹⁸ Seit rund 40 Jahren zieht das BVerfG auch die Gewissensfreiheit als solche heran,¹¹⁹ allerdings fehlt bis heute eine eindeutige Zuordnung, so dass wohl davon auszugehen ist, dass das Gericht bei einer religiös motivierten Gewissensentscheidung beide Grundrechte gleichermaßen als betroffen ansieht.¹²⁰ Die jüngste Rechtsprechung legt wiederum nahe, dass die religiöse Gewissensentscheidung eher als Unterfall der Religionsfreiheit behandelt wird. In seinem Beschluss von 2007 zum Zeugnisverweigerungsrecht eines katholischen Krankenhauseesorgers, der sich auch auf „Gewissensnöte“ berief, zog das Gericht nur die Glaubensfreiheit als Maßstab heran. Trotz des grundsätzlich vom BVerfG sehr großzügig angenommenen Schutzbereiches für die Glaubensfreiheit („sein gesamtes Verhalten an den Lehren seines Glaubens auszurichten und dieser Überzeugung gemäß zu handeln“¹²¹), forderte es im Falle des Krankenhauseesorgers in direkter Analogie zur Gewissensfreiheit, „dass es sich um eine zwingende Verhaltensregel handelt, von der der Betroffene nicht ohne innere Not absehen kann.“¹²² Das Gericht bemisst also die religiös motivierte Gewissensentscheidung am Maßstab der Glaubensfreiheit, zieht aber unter Bezug auf die Gewissensfreiheit den Schutzbereich der Glaubensfreiheit enger. Indem damit letztlich die engen Voraussetzungen einer Gewissensentscheidung vorliegen müssen, richtet sich das Schutzniveau der religiösen Gewissensentscheidung nicht nach der weiter gefassten Glaubensfreiheit, sondern nach der enger gezogenen Ge-

¹¹⁸ BVerfGE Bd. 32, S. 98–111, hier: 106 – „Gesundbeter“; BVerfGE Bd. 33, 23–42, hier: 28 – „Zeugeneid“ – dies ist die Folge einer subjektiven Auslegung der Religionsfreiheit; *Mager*, Art. 4, a.a.O., Rn. 10. Zum unklaren Kurs des BVerfG vgl. *Mückl*, Art. 4, a.a.O., Rn. 86.

¹¹⁹ BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 52 – „Simultanschule“.

¹²⁰ BVerfGE Bd. 79, 69–79, hier: 76 – „Eidespflicht“: Der Antragsteller beruft sich auf sein Gewissen und seinen christlichen Glauben („Glaube in der Form eines Gewissensgebots“). Das Gericht stellt auf die „Glaubens- und Gewissensfreiheit“ ab, ohne näher zwischen beiden zu differenzieren.

¹²¹ BVerfG, NJW 60 (2007), S. 1865–1869, hier: 1867.

¹²² Die Glaubensfreiheit umfasse auch „[...] die äußere Freiheit, diese Überzeugungen zu bekennen und zu verbreiten und sein gesamtes Verhalten an den Lehren seines Glaubens auszurichten und dieser Überzeugung gemäß zu handeln [...]. Andererseits wird nicht jede Handlung, die im weitesten Sinne auf religiöse Ansichten zurückgeführt werden kann, durch die Glaubensfreiheit geschützt. Erforderlich ist – ähnlich wie bei der Ausübung der Gewissensfreiheit [...], dass es sich um eine zwingende Verhaltensregel handelt, von der der Betroffene nicht ohne innere Not absehen kann [...]. Ob dies der Fall ist, hängt auch vom Selbstverständnis der betroffenen Religionsgemeinschaft ab [...], wobei den Betroffenen im Zweifelsfall eine Darlegungslast trifft [...].“ (BVerfG, NJW 60 (2007), S. 1865–1869, hier: 1867).

wissensfreiheit. Auch im Kopftuchbeschluss von 2015 stellte das BVerfG nur auf die Religionsfreiheit ab,¹²³ obwohl sich die Beschwerdeführerin ausdrücklich auch darauf berief, dass der Verzicht auf das Kopftuch für sie einen starken Gewissenskonflikt bedeute.

Das BVerwG differenziert ebenfalls nicht klar zwischen Glaubens- und Gewissensfreiheit. Dies wohl schon deswegen, weil es auch die Glaubensfreiheit rein subjektiv auslegt, d.h. diese als betroffen ansieht, wenn sich jemand auf eine Glaubensüberzeugung beruft, die nicht notwendigerweise auch von einer Glaubensgemeinschaft getragen wird.¹²⁴ In seinem Urteil „Krabat“ ging das BVerwG von einem „ersthaften, glaubensbedingten Gewissenskonflikt“ der Kläger aus,¹²⁵ spricht an anderer Stelle aber pauschal von „Glaubens- bzw. Gewissenskonflikt“.¹²⁶ Im Spannungsverhältnis von Art. 7 Abs. 1 GG und Art. 6 Abs. 2 GG sowie Art. 4 Abs. 1 GG hat das Gericht für den Schulkontext im Wege praktischer Konkordanz die Reichweite einer religiös motivierten Gewissensentscheidung ausgelotet. Im Rahmen dieses schonenden Ausgleichs unterschiedlicher Grundrechte bzw. Güter von Verfassungsrang legte das BVerwG denselben strengen Maßstab an, der für die Definition einer Gewissensentscheidung gilt. Das Gericht spricht davon, dass die Beeinträchtigung eine „besonders gravierende Intensität“¹²⁷ aufweisen müsse, was wiederum voraussetze, dass das religiöse Verhaltensgebot einen „imperativen Charakter“ beinhalte.¹²⁸ Es dürfe also nicht nur um eine aus religiöser Sicht vorzugswürdige Lebensführung gehen, um einen „Glaubens- bzw. Gewissenskonflikt unzumutbaren Ausmaßes“ annehmen zu können.¹²⁹ Es komme mithin darauf an, welchen Stellenwert imperativ bindende religiöse Verhaltensgebote in Bezug auf das Gesamtgerüst der Glaubensüberzeugungen eines Menschen hätten und ob bei Nichtbeachtung von einer besonders schwerwiegenden Beeinträchtigung auszugehen sei.¹³⁰ Individuelle religiöse Tabuisierungsvorstellungen genossen keinen Vorrang vor dem schulischen Erziehungsrecht des Staates, sofern nicht „das religiöse

¹²³ Die Gewissensfreiheit wird lediglich erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt.

¹²⁴ BVerwGE Bd. 147, 362–379, hier: 373 – „Burkini“: „Selbstverständnis der betroffenen Glaubensgemeinschaft bzw. des individuellen Grundrechtsträgers“. Noch ausdrücklicher in BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 805 – „Krabat“. Da das Gericht teils für die Religionsfreiheit den Vorbehalt allgemeiner Gesetze statuiert, wäre die Abgrenzung im Blick auf die Begrenzbarkeit (Schranken) von Bedeutung, da die Gewissensfreiheit nur verfassungsimmanenten Schranken unterliegt.

¹²⁵ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 805.

¹²⁶ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 808 – „Krabat“. Auf S. 809 wird nur noch von „ernsthaftem Glaubenskonflikt“ gesprochen.

¹²⁷ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 808 – „Krabat“.

¹²⁸ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 808 – „Krabat“.

¹²⁹ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 808 – „Krabat“.

¹³⁰ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 808 – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, 362–379, hier: 373 – „Burkini“.

Weltbild der Betroffenen nach ihrer Wahrnehmung insgesamt negiert“ würde.¹³¹ Mit diesen Anforderungen, die an die religiös motivierte Gewissensentscheidung gestellt werden, werden Religions- und Gewissensfreiheit in ihrem Schutzgehalt jedenfalls für den Bereich der Abgrenzung von schulischem und elterlichem (religiösen) Erziehungsrecht im Blick auf die Nichtteilnahme an schulischen Unterrichtsinhalten einander gleichgestellt.

V. Zusammenfassende Implikationen für die Gewissensfreiheit in der Schule

Die Gewissensfreiheit kann im Rahmen der Schule sowohl als Gewissensbildungsfreiheit als auch Schutz der Gewissensentscheidung in Erscheinung treten. Die Freiheit zur Gewissensbildung ist von Art. 4 Abs. 1 GG nach überwiegender Ansicht umfasst, allerdings für den Schulkontext bisher weitgehend konturenlos geblieben, da Bildung und Erziehung potentiell in vielfacher Hinsicht gewissensbildend sind – man denke nur an erzieherische Maßnahmen zum gedeihlichen Miteinander in der Schule oder als Erziehung zum Pflichtbewusstsein und der Verantwortungsübernahme. Hält man trotz dieser Schwierigkeiten die Gewissensbildung selbst auch für ein Schutzgut der Gewissensfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 GG, so ergibt sich der Spielraum zulässiger Gewissensbildung in der Schule aus einer Abwägung mit dem Schutz der Grundrechte anderer Schüler und ihrer Eltern und anderen Gütern von Verfassungsrang.¹³² Vor Gericht wird die Gewissensfreiheit relevant besonders in der Frage nach der Freiheit, sich gegen die Teilnahme an bestimmten Unterrichtsinhalten oder Veranstaltungen entscheiden zu dürfen. Die Annahme einer von Art. 4 Abs. 1 GG geschützten Gewissensfreiheit hat grundsätzlich gesteigerten Anforderungen zu genügen, um zu verhindern, dass subjektive Maßstäbe die Rechtsgeltung aushebeln und der Gesellschaft hierdurch Schaden zugefügt wird. Im Bereich der Schule ist die Gewissensfreiheit (der Schüler oder im Rahmen ihres Erziehungsrechtes der Eltern) in einen schonenden Ausgleich (praktische Konkordanz) mit der Schulaufsicht des Staates nach Art. 7 Abs. 1 GG zu bringen. Für die Abwägung maßgeblich ist, in welchem Umfang sich aus Art. 7 Abs. 1 GG ein Erziehungsauftrag des Staates ableiten lässt. Dieser muss jedenfalls, ebenso wie dies für das Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 GG gilt, an das Kindeswohl gekoppelt sein. Führt der Staat seinen Auftrag im Sinne einer ‚Tugender-

¹³¹ BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 809 – „Krabat“.

¹³² Auch verfassungsimmanente Schranken erfordern jedoch eine gesetzliche Grundlage. Insofern muss sich aus den Landesverfassungen bzw. den jeweiligen Schulgesetzen eine Grundlage für zielgerichtet gewissensbildende Themenbereiche ergeben.

ziehung‘ und Bemühung um Integration der Gesellschaft aus, darf er überindividuelle gesellschaftliche Interessen nicht gegen das individuelle Kindeswohl ausspielen. Schon im Rahmen der Bindung des Erziehungsauftrags des Staates an das Kindeswohl kann also ein Gewissenkonflikt in Anschlag zu bringen sein, wenn eine Schulveranstaltung das Gewissen des Kindes ‚überfährt‘. Ein staatlicher Erziehungsauftrag muss jedenfalls aber hinter einer aus Gewissensnot resultierenden und nicht anders abwendbaren Gewissensentscheidung zurücktreten. Die von Gerichten¹³³ zunehmend bemühte ‚Integrationsfunktion‘ der Schule wird verfassungsrechtlich vielfach als Ausfluss eines staatlichen Erziehungsrechts nach Art. 7 Abs. 1 GG angesehen, ohne dies jedoch ausreichend zu begründen. Da ‚Integration‘ eine Frei-formel für Anpassungsdruck und Missachtung von Minderheitenrechten sein kann, darf diese nicht unbesehen zur Einschränkung einer gewissensmotivierten Entscheidung herangezogen werden. Vielmehr müsste staatlicherseits der Nachweis erbracht werden, dass die einzelne Gewissensentscheidung die gesellschaftliche Integration so erheblich schädigt, dass das hohe Gut der identitätsrelevanten Gewissensentscheidung zurücktreten muss. Das – umstrittene bzw. in seinen Grenzen zu bestimmende – Recht des Staates auf Erziehung und die daraus abgeleitete Integrationsfunktion nach Art. 7 Abs. 1 GG kann also grundsätzlich einen Eingriff in nach Art. 4 Abs. 1 GG geschützte ‚echte‘ Gewissensentscheidungen nicht rechtfertigen.

Beruhet die Gewissensentscheidung auf religiösen Motiven, so ist sie zugleich über die Religionsfreiheit geschützt. Da die Religionsfreiheit nach zutreffender Ansicht (wie die Gewissensfreiheit) nur verfassungsimmanenten Schranken unterliegt, in ihrem Schutzbereich aber weiter gefasst ist als die Gewissensfreiheit, sind im Ergebnis religiös motivierte Entscheidungen mit einem breiteren Schutzniveau verbunden als solche, die keinen Bezug zu einem weiteren religiösen Sinnsystem entfalten. Je mehr sich der Sachverhalt allerdings von direkt religiösen Bezügen (wie Schulgottesdienste etc.) entfernt und sich auf allgemeine Lebenssachverhalte erstreckt, desto mehr nähern sich Religionsfreiheit und Gewissensfreiheit einander in ihrem Schutzniveau an. Lässt sich eine religiöse Gewissensentscheidung auf gar keine von einer religiösen Gruppe geteilte Meinung mehr zurückführen, ist sie rechtlich wie eine Gewissensentscheidung zu behandeln. Im Rahmen der Schule kann als Schwelle allerdings nicht ein etwaiges Zerschneiden der Persönlichkeit verlangt werden, sondern es muss genügen, dass Schüler oder Eltern schwerwiegende Gründe plausibel vortragen. Geht es um die Nichtteilnahme an vereinzelten Unterrichtseinheiten, so droht in der Regel kein Schaden für die Gesellschaft als solche, wenn diese Kinder in Ermangelung

¹³³ Zur schulischen Integrationsfunktion siehe z.B. BVerwG, NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 806 – „Krabat“.

ausweichender und für die Betroffenen akzeptabler Lösungen nicht teilnehmen. Hier sollte eher Großzügigkeit walten. Anders könnte es sein, wenn infolge einer Fülle an ‚Gewissensentscheidungen‘ ein geordneter Schulablauf gestört würde. In diesem Falle würde der Staat in seiner Schulaufsicht nach Art. 7 Abs. 1 GG unmittelbar behindert. Es gilt aber, analog des jüngsten Kopftuchbeschlusses des BVerfG¹³⁴, dass eine solche Gefahr nicht pauschal angenommen werden kann, sondern im Einzelfall zu prüfen wäre.

Literaturhinweise

- Avenarius, Hermann*: Bildungsstandards auf dem rechtlichen Prüfstand, *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 53 (2005), S. 423–435.
- Beaucamp, Guy*: Homeschooling: Ist die ausnahmslose Durchsetzung der Schulpflicht verfassungsgemäß?, in diesem Band.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang*: Das Grundrecht der Gewissensfreiheit, *Veröffentlichungen der Vereinigung Deutscher Staatsrechtler* 28 (1970), S. 33–88.
- Ders.*: Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert. Vortrag gehalten in der Carl-Friedrich von Siemens Stiftung am 26. Oktober 2006, in: *ders.*, *Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert*, München 2007, S. 11–42.
- Ders.*: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: *ders.*, *Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert*, München 2007, S. 43–72.
- Ders.*: Kritik der Werte begründung des Rechts, in: Reinhard Löw (Hg.), *OIKEIΩΣΙΣ*, Festschrift für Robert Spaemann, Weinheim 1987.
- Ders.*: Zur Kritik der Werte begründung des Rechts, *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie – Beiheft* 37 (1990).
- Borowski, Martin*: Die Glaubens- und Gewissensfreiheit des Grundgesetzes, Tübingen 2006.
- Brosius-Gersdorf, Frauke*: Art. 7, in: Horst Dreier (Hg.), *Grundgesetz Kommentar*, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013.
- Ebers, Godehard Josef*: *Staat und Kirche im neuen Deutschland*, München 1930.
- Epping, Volker*: *Grundrechte*, 6. Aufl., Berlin/Heidelberg 2015.
- Fees, Konrad*: *Werte und Bildung, Wertorientierung im Pluralismus als Problem für Unterricht und Erziehung*, Opladen 2000.
- Filmer, Fridtjof*: *Das Gewissen als Argument im Recht*, Berlin 2000.

¹³⁴ BVerfGE Bd. 138, S. 296–376 – „Kopftuchverbot“.

- Friesecke, Gisela*: Das Bundesverfassungsgericht und Grundrechte bei der schulischen Sexualerziehung, Deutsches Verwaltungsblatt 130 (2015), S. 680–685.
- Germann, Michael*: Art. 4, in: Volker Epping/Christian Hillgruber (Hg.), Grundgesetz Kommentar, 2. Aufl., München 2013.
- Giese, Friedrich*: Die Verfassung des Deutschen Reiches, 8. Aufl., Berlin 1931.
- Guckelberger, Annette*: Ganztagschule und elterliches Erziehungsrecht, Recht der Jugend und des Bildungswesens 54 (2006), S. 11–28.
- Hartmann, Nicolai*: Ethik, Berlin 1926.
- Herzog, Roman*: Art. 4, in: Theodor Maunz/Günter Dürig (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, München 78. Aktualisierung 09/2016 (Bearbeitungsstand von Art. 4: 27. Aktualisierung 03/1988).
- Hoffmann, Hasso*: Rechtsphilosophie nach 1945, Berlin 2012.
- Huster, Stefan*: Endlich: Abschichtung statt Abwägung – Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht, Die Öffentliche Verwaltung 67 (2014), S. 860–866.
- Ders.*: Erziehungsauftrag des Staates und Erziehungsrecht der Eltern im Konflikt, in diesem Band.
- Jellinek, Georg*: Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte – Ein Beitrag zur modernen Verfassungsgeschichte, 2. erw. Aufl., Leipzig 1904.
- Kästner, Karl-Hermann*: Art. 4, in: Klaus Stern/Florian Becker (Hg.), Grundrechte-Kommentar, 2. Aufl., Köln 2015.
- Ders.*: Individuelle Gewissensbindung und normative Ordnung, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 37 (1992), S. 127–148.
- Kokott, Juliane*: Art. 4, in: Michael Sachs (Hg.), GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014.
- Ladeur, Karl-Heinz*: Das islamische Kopftuch in der christlichen Gemeinschaftsschule, JuristenZeitung 70 (2015), S. 633–637.
- Loschelder, Wolfgang*: Grenzen staatlicher Wertevermittlung in der Schule, Zeitschrift für Beamtenrecht 49 (2001), S. 6–14.
- Luhmann, Niklas*: Die Gewissensfreiheit und das Gewissen, Archiv des öffentlichen Rechts 90 (1965), S. 257–286.
- Mager, Ute*: Art. 4, in: Ingo von Münch/Philip Kunig (Hg.), Grundgesetz, Kommentar, Bd. 1, 6. Aufl., München 2012.
- Dies.*: Die Gewissensfreiheit im liberalen Verfassungsstaat, in: Michael Anderheiden et al. (Hg.), Verfassungsvoraussetzungen, Gedächtnisschrift für Winfried Brugger, Tübingen 2013, S. 559–569.
- Morlok, Martin*: Art. 4, in: Horst Dreier (Hg.), Grundgesetz Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013.
- Ders.*: Selbstverständnis als Rechtskriterium, Tübingen 1993.
- Muckel, Stefan*: Art. 4, in: Heinrich Friauf/Wolfram Höfling (Hg.), Berliner Kommentar zum Grundgesetz, Berlin 51. Aktualisierung 2016.
- Ders.*: Religiöse Freiheit und staatliche Letztentscheidung, Berlin 1997.

- Mückl, Stefan*: Art. 4, in: Wolfgang Kahl/Christian Waldhoff/Christian Walter (Hg.), Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Heidelberg 183. Aktualisierung 03/2017 (Bearbeitungsstand von Art. 4: 135. Aktualisierung 08/2008).
- Ders.*: Religionsfreiheit und Sonderstatusverhältnisse – Kopftuchverbot für Lehrerinnen?, *Der Staat* 40 (2001), S. 96–127.
- Palm, Ulrich*: „Akzeptanz sexueller Vielfalt“ in der Bildungsplanreform, *Verwaltungsblätter für Baden Württemberg* 35 (2014), S. 450–453.
- Preuß, Ulrich*: Art. 4, in: Erhard Denninger et al. (Hg.), Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl., Neuwied/Kriftel 2001.
- Reuter, Astrid*: Religion in der verrechtlichten Gesellschaft, Göttingen 2014.
- Rixen, Stefan*: Die Gewissensfreiheit der Gesundheitsberufe aus verfassungsrechtlicher Sicht, in: Franz Josef Bormann/Verena Wetzstein (Hg.), *Gewissen: Dimensionen eines Grundbegriffs medizinischer Ethik*, Berlin/Boston 2014, S. 65–88.
- Scheler, Max*: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, Halle a.d.S. 1916.
- Schmidt-Aßmann, Eberhard*: Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung. Zur Verantwortung des Staates für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und des individuellen Gewissens, in: Stephan Schaede/Thorsten Moos (Hg.), *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 81–118.
- Schmitt, Carl*: Die Tyrannei der Werte, in: ders./Eberhard Jüngel/Sepp Schelz, *Die Tyrannei der Werte*, Hamburg 1979, S. 9–43.
- Slenczka, Notger*: Gewissen und Gott. Überlegungen zur Phänomenologie der Gewissenserfahrung und ihrer Darstellung in der Rede vom Jüngsten Gericht, in: Stephan Schaede/Thorsten Moos (Hg.): *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 235–283.
- Starck, Christian*: Art. 4, in: Hermann von Mangoldt/Friedrich Klein/Christian Starck (Hg.), *Kommentar zum Grundgesetz*, 6. Aufl., München 2010.
- Stössel, Hendrik*: Das religiöse Gewissen als Raum der Identität, in diesem Band.
- Thiel, Markus*: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), *GG, Kommentar*, 7. Aufl., München 2014.
- Ders.*: *Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule*, Berlin 2000.
- Windelband, Wilhelm*: *Einleitung in die Philosophie*, Tübingen 1920.
- Zarnow, Christopher*: Institution und Gewissen, in: Stefan Schaede/Thorsten Moos (Hg.), *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 469–492.

Hendrik Stössel

Das religiöse Gewissen als Raum der Identität

Um uns in ‚Räumen‘ zurechtzufinden, benötigen wir ein Verständnis ihrer Topographie. Je klarer wir die Landmarken erkennen, umso besser ist unsere Orientierung. Das ist bei dem ‚Raum des Gewissens‘ nicht anders. Doch obwohl hier die Bemühungen so alt sind wie die schriftliche Überlieferung der Menschheit,¹ ist – um Bilde zu bleiben – die Kartographierung immer noch unvollständig. Nach wie vor erscheint „vielfach undeutlich“², wo wir uns bewegen und was wir meinen, wenn wir vom ‚Gewissen‘ sprechen.³ Immerhin: Einige wichtige Landmarken kennen wir. Zu ihnen gehören der jüdisch-christliche, der griechisch-römische und – zwischen *Thomas von Aquin* und *Martin Luther* – auch der scholastisch-reformatorische Kontext. Indem wir uns an diesen ausgewählten Landmarken orientieren, werden wir eine exemplarische Vorstellung gewinnen vom Zusammenhang zwischen der Identität

¹ Bereits in altägyptischen Quellen begegnet uns das Phänomen einer ‚kritischen Instanz‘, die im Herzen des Menschen angesiedelt ist und dem, was wir unter ‚Gewissen‘ verstehen, relativ nahe kommt, vgl. *E. Wolf*, Gewissen, in: K. Galling (Hg.), *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 2, Tübingen 1986, Sp. 1551.

² *W. Huber*, Gewissen (Theologisch), in: E. Fahlbusch et al. (Hg.), *Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie*, Bd. 2, Göttingen 1989, Sp. 176.

³ Auch durch jüngste humanwissenschaftliche Forschungen scheint der Zusammenhang zwischen Gewissen und Identität an Evidenz verloren zu haben. Dafür steht der Typus des sog. „erfolgreichen Psychopathen“, *C. Schweizer/D. Köhler*, Das Gewissen aus psychologischer Perspektive, in: St. Schaede/Th. Moos (Hg.): *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 463–468. Dieser Typus zeichnet sich durch bedenkenlosen Egoismus und rücksichtsloses Streben nach Gewinn bzw. Vorteilsmaximierung als oberstem Ziel aus. Das Phänomen findet sich in den Führungsschichten nahezu aller gesellschaftlichen Segmente und scheint von dort bisweilen auch in die Fläche auszustrahlen. Dies legt den Gedanken nahe, es gebe u.U. auch Formen menschlicher Identität ohne Gewissen bzw. Gewissensbindung. Man hat dies zurückgeführt auf die abnehmende Bindungskraft konventioneller, religiöser und moralischer Normen und ersatzweise deren Aufgabe dem Recht zugewiesen. Jedoch verdanken sich Herausbildung, Gestaltung und Prägung von Gewissen andern Faktoren als dem normierten Recht (*H. D. Kittsteiner*, Die Entstehung des modernen Gewissens, Frankfurt a.M./Leipzig 1991, S. 294). Vielmehr scheint es seinerseits umgekehrt eher eine Abhängigkeit des Rechts von vorangehenden ethischen, im Gewissen begründeten Wertungen zu geben. Zumindest der Grundrechtskatalog des Grundgesetzes legt dies nahe. Abgesehen davon ist zu bedenken, dass es wohl kaum ein Menschenalter gegeben hat, in dem „erfolgreiche Psychopathen“ unbekannt gewesen wären. Wir sollten deshalb diese durchaus beklemmende menschliche Spezies nicht verallgemeinern.

eines Menschen, also dem, was er – um es mit einer Wendung des amerikanischen Psychologen und Philosophen *William James*⁴ zu sagen – in einem tieferen Sinn „sein eigen nennen kann“⁵, und seinem Gewissen. Von daher hat das Gewissen etwas zu tun mit der Ich-Werdung des Menschen.

Was dieser Prozess für Entwicklung von Identität bedeutet, hat im 20. Jahrhundert vor allem *Erik Erikson*⁶ aus dem Blickwinkel der Entwicklungspsychologie untersucht. Insgesamt geht Erikson davon aus, die Identität des Menschen sei Ausdruck seiner Ganzheit bzw. Einheitlichkeit und nur auf dem Weg durch obligatorische, universelle Krisen des Selbst zu gewinnen.⁷ Dieser Wachstumsprozess ist für die Reifung zur gesunden Persönlichkeit unabdingbar.⁸ Er hat entscheidenden Anteil an der „Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten“⁹. Eine entscheidende Rolle weist Erikson dabei der – wie er es nennt – „organisierten Religion“¹⁰ zu, was in der Folge nicht ohne Einfluss auf die religionspädagogische Forschung geblieben ist.¹¹ Hier wird es sinnvoll, von der Bildung religiöser Identität zu sprechen, denn auch sie hat Anteil an der Auskunft auf die Existenzfrage des Menschen, wer er sei. Wir werden im Folgenden sehen, dass dabei das Gewissen eine entscheidende Rolle spielt.

I. Biblische Aspekte des Gewissensbegriffs

Im deutschen Sprachraum taucht der Gewissensbegriff erstmals um die Wende zum zweiten Jahrtausend auf. In einem Psalmenkommentar jener Zeit¹² finden wir das mittelhochdeutsche ‚giwizzeni‘¹³. Es entspricht der

⁴ * 1842; † 1910. James gilt als Begründer der US-amerikanischen Psychologie als Wissenschaft. Mit seinen Forschungen hat er die Grundlagen der Gestalt- und Religionspsychologie sowie des Behaviorismus geschaffen.

⁵ Der Begriff stammt von William James (*The Principles of Psychology*), vgl. *D. S. Browning* et al., Identität, in: E. Fahlbusch et al. (Hg.), *Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie*, Bd. 2, Göttingen 1989, Sp. 599.

⁶ * 15. Juni 1902; † 12. Mai 1994.

⁷ *E. Erikson*, *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Stuttgart 1970, S. 80f., 86.

⁸ *E. Erikson*, *Identität und Lebenszyklus*, 2. Aufl., Frankfurt 1973, S. 56.

⁹ *E. Erikson*, *Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse*, Frankfurt 1971, S. 87.

¹⁰ *Erikson*, *Jugend*, a.a.O., S. 82.

¹¹ *M. Kleemann*, Identität (II. Praktisch-theologisch), in: G. Müller (Hg.), *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. 16, Berlin 1993, S. 29–30.

¹² Von *Notker Teutonicus* (* um 950; † 1022); er gilt als einer der bedeutendsten Übersetzer vor Martin Luther und hat u.a. den ersten Aristoteles-Kommentar des Mittelalters verfasst.

griechischen ,συνείδησις‘ (,syneidesis‘), der lateinischen ,conscientia‘ – oft auch als ,Bewusstsein‘ übersetzt – und der ,synteresis‘, einem häufig verwendeten Terminus der Scholastik, nicht nur, aber auch bei Thomas von Aquin. Alle drei spiegeln eine eigentümliche Doppeldeutigkeit: Einerseits ordnen sie das Gewissen dem individuellen Persönlichkeitskern zu, der Identität des Menschen, markiert durch den Bedeutungsgehalt von ,Bewusstsein‘. Andererseits wissen die Vorsilben *syn-*, *con-* und *ge-* etymologisch von einem überindividuellen, soziativen Akzent. Er weist hin auf ein nichtreflexives Mit-Wissen von jemandem oder etwas Drittem¹⁴. Diese Doppeldeutigkeit begegnet uns zunächst im jüdisch-christlichen Kontext.

1. Das Alte Testament

Im ‚Alten Testament‘ der Christen bzw. im ‚Tenach‘ der Juden sind Gewissen und Bewusstsein¹⁵ dem Herz und den Nieren zugeordnet. Sie sind die „vernehmenden Organe“¹⁶ des Menschen, wenn es darum geht, Haltung, Gesinnung und Taten zu prüfen. Und es ist Gott, der prüft.¹⁷ Erst dadurch wird der Mensch, was er ist: Teil der belebten allgemeinen Natur, doch zugleich ausgestattet mit einer Würde, die ihn über das Tier hinaushebt.¹⁸ Nur wenig geringer als sein Schöpfer. Ausgerichtet auf Gott und seine Ansprache.¹⁹ Im Lichte des Alten Testaments wäre er daher kein Mensch, hätte er Herz und Nieren – also: Gewissen und Bewusstsein – nicht. Sie gehören dezidiert zu *ihm*. Nicht zu Gott. Wir bewegen uns insoweit ausschließlich im Bereich des Humanum. Hier wie auch sonst hält die Bibel den kategorialen Unterschied zwischen Schöpfer und Geschöpf konsequent durch. Seine biblische Relevanz gewinnt das Gewissen als *zwingender Verweis* auf Gott. Als *aktive Erinnerung* an ihn und seinen Willen.

¹³ In einer Glosse von fremder Hand zu Psalm 69, 20f: „Du kennst meine Schmach, meine Schande und Scham; meine Widersacher sind dir alle vor Augen. Die Schmach bricht mir mein Herz [... mordet conscientiam]“.

¹⁴ Vgl. *Kittsteiner*, Entstehung, a.a.O., S. 18.

¹⁵ Ethisch konnotiert findet sich der Begriff nur in Hiob 27, 6, wo es heißt: „An meiner Gerechtigkeit halte ich fest und lasse sie nicht; mein Gewissen beißt mich nicht [auch nur] wegen eines meiner Tage.“

¹⁶ *M. Lichtenstein*, Die Menschenkenntnis Gottes als Prüfung. Überlegungen zum Gewissen im Alten Testament ausgehend von Psalm 139, in: St. Schaede/Th. Moos (Hg.), *Das Gewissen*, S. 145.

¹⁷ „Lass der Gottlosen Bosheit ein Ende nehmen, aber die Gerechten lass bestehen; denn du, gerechter Gott, prüfest Herzen und Nieren.“ (Psalm 7, 10); „Prüfe mich, HERR, und erprobe mich, erforsche meine Nieren und mein Herz!“ (Psalm 26, 2); „Ich, der HERR, kann das Herz ergründen und die Nieren prüfen und gebe einem jeden nach seinem Tun, nach den Früchten seiner Werke.“ (Jeremia 17, 10 passim).

¹⁸ „Als es mir wehe tat im Herzen und mich stach in meinen Nieren, da war ich ein Narr und wusste nichts, ich war wie ein Tier vor dir.“ (Psalm 73, 21f).

¹⁹ Genesis 1, 26; 3, 9ff.; Psalm 8, 5f.

Anders gesagt: Es gehört zu den Grundaxiomen alttestamentlicher Anthropologie, dass der Mensch das Gewissen – wiewohl es *seines* ist – nicht unter Kontrolle hat. Wie es spricht und wann es spricht, entzieht sich seinem Einfluss. Er kann es bekämpfen. Er kann es betäuben,²⁰ aber vollständig zum Schweigen bringen kann er es nicht. Insofern ist er ihm unterworfen: Eine Instanz, in der es über das konkret Gute oder Böse zur Auseinandersetzung kommt. Dabei ist das Gewissen zwar nicht Gott. Doch als Ort der Prüfung durch ihn und Erinnerung an Seinen Willen hat es das Potential, Ganzheit, Einheitlichkeit und Selbstidentität des Menschen bzw. ihn selbst zu zerstören.²¹ Wie die drei Freunde mit dem unschuldig leidenden Hiob über Gott und seine Gerechtigkeit argumentieren, so spricht, mahnt und argumentiert auch das Gewissen. Und – was besonders interessant ist – wie die drei Freunde am Ende sich als vor Gottes Wahrheit Irrende herausstellen, so ist auch das Gewissen irrtumsanfällig.

Von daher eignet ihm in der jüdischen Tradition ein Element des Dialogs, des Gesprächs, der Auseinandersetzung um ‚Für‘ und ‚Wider‘. Das wird uns – in wechselnden Akzentuierungen – immer wieder begegnen und kennzeichnet eine seiner fundamentalen Eigentümlichkeiten. Außerdem weiß das Alte Testament davon, dass nur die bittende Anrede an Gott – also: das Gebet – derjenige Kommunikationsmodus ist, der dem Menschen zur Erkenntnis des Guten und Bösen verhelfen kann. Nur so erfährt er etwas darüber, was zu tun und zu lassen sei.²² Insofern sind ‚Herz und Nieren‘, Gewissen und Bewusstsein im Alten Testament – wiewohl nicht mit Gott identisch, so doch – der Ort der Begegnung zwischen ihm und dem Menschen, stets umfasst durch dessen Beziehung zu ihm.²³

2. Das Neue Testament

In einer Mischung aus Anlehnung und Abgrenzung ist demgegenüber die Gewissensidee im Neuen Testament durch die paulinische συνείδησις²⁴ ge-

²⁰ Jeremia 14, 13ff.; Hesekiel 13, 10 passim.

²¹ „Wohl dem Menschen, dem der HERR die Schuld nicht zurechnet, in dessen Geist kein Trug ist! Denn als ich es wollte verschweigen, verschmachteten meine Gebeine durch mein tägliches Klagen. Denn deine Hand lag Tag und Nacht schwer auf mir, dass mein Saft vertrocknete, wie es im Sommer dürre wird.“ (Psalm 32, 2ff.).

²² „Weise mir, HERR, Deinen Weg, dass ich wandle in Deiner Wahrheit. Erhalte mein Herz bei dem einen, dass ich Deinen Namen fürchte.“ (Psalm 86, 11); „HERR, weise mir deinen Weg und leite mich auf ebener Bahn um meiner Feinde willen.“ (Psalm 27, 11).

²³ Lichtenstein, Menschenkenntnis, a.a.O., S. 146.

²⁴ H.-J. Eckstein, Der Begriff der Syneidesis bei Paulus, Tübingen 1983, S. 318. Die insgesamt 33 neutestamentlichen Belege verteilen sich auf 18 in den nachpaulinischen und 15 in den authentisch paulinischen Briefen, wobei Galater, Philipper, 1. Thessalonicher und Philemon keine Nachweise enthalten. Ebenso wenig erscheint das Wort in den Evangelien, abgesehen allenfalls von der varia lectio zu Johannes 8, 9. Jesus und seine aramäisch sprechende

kennzeichnet. Man hat darauf hingewiesen, dass erst durch sie der moderne Gewissensbegriff seine tiefste und im Grund immer noch aktuelle Prägung erhalten habe.²⁵ Natürlich knüpft *Paulus* bei der Tora an. Entsprechend erscheint die *συνείδησις* (,syneidesis‘-Gewissen) als autonom anthropologische Größe, was – hinsichtlich ihrer Wertungen und der zugrundeliegenden Maßstäbe – auch ihre Fehlbarkeit umschließt.²⁶ Der Mensch befindet sich gegenüber diesem ‚συνείδησις-Gewissen‘ ebenfalls in einer Position der Verantwortlichkeit.²⁷ Seine eschatologische Beurteilung durch Gott allerdings ist auch bei *Paulus* nicht eo ipso identisch mit Anklage, Verurteilung oder Vergebung durch das eigene Gewissen.²⁸

Mit Einführung des Begriffs der ‚Vernunft‘ tritt der des ‚Bewusstseins‘ zurück. Das hat u.a. zu tun mit den Einflüssen der hellenistisch-paganen Umwelt des Neuen Testaments. Bei *Paulus* liefert das ‚Vernunft-Gewissen‘ den Maßstab der Bewertung bzw. Erkenntnis von ‚gut‘ und ‚böse‘. Anders gesagt: Das Gewissen ist die Instanz im Menschen, die ihn als Person, unabhängig von seiner spirituellen Verfasstheit,²⁹ nach denjenigen Normen beurteilt, die durch die Vernunft anerkannt sind.³⁰ Das macht die Person zu dem, was sie ist, und definiert ihre Unverwechselbarkeit, ihre Selbstentsprechung, ihre Identität. Gott kommt dabei erst ins Spiel, wenn es um die Notwendigkeit geht, das durch die natürliche Vernunft geprägte Normenbewusstsein mit dem daraus folgenden Urteilsvermögen der *συνείδησις* zu *erneuern*.³¹

II. Philosophische Aspekte des Gewissensbegriffs

Begriffsgeschichtlich ist die Beziehung zwischen der *συνείδησις* und der ‚conscientia‘ als ihrer römisch-lateinischen Entsprechung komplex. Das folgt daraus, dass in der hellenistischen Philosophie der *Gewissensbegriff* als solcher eine eher geringere Bedeutung hat.³² Daraus hat man geschlos-

Umwelt dürften den Ausdruck ebenfalls nicht verwendet haben. Hier würde man eher mit der aramäischen Entsprechung zum hebräischen *לב* (,leb‘, Herz) rechnen, dem Ort der Selbstbeurteilung (z.B. *Jeremia* 20, 9 *passim*), wobei es sich auch hier um eine anthropologische Größe handelt.

²⁵ *P. W. Schönlein*, Zur Entstehung eines Gewissensbegriffs bei Griechen und Römern. Aus der ungedruckten Festschrift für Otto Seel von seinen Schülern dargebracht, Erlangen 1967, S. 300, <http://www.rhm.uni-koeln.de/112/Schoenlein.pdf> (zuletzt abgerufen im Oktober 2016).

²⁶ *Eckstein*, *Syneidesis*, a.a.O., S. 316.

²⁷ *Eckstein*, *Syneidesis*, a.a.O., S. 314.

²⁸ So etwa *Römer* 2, 15; 9, 1; *1. Korinther* 1, 12 *passim*.

²⁹ *G. Ebeling*, Die Evidenz des Ethischen und die Theologie, in: ders., *Wort und Glaube*, Bd. 2, Tübingen 1969, S. 10.

³⁰ *Eckstein*, *Syneidesis*, a.a.O., S. 312.

³¹ *Eckstein*, *Syneidesis*, a.a.O., S. 315.

³² Dazu und zum Folgenden *Schönlein*, *Gewissensbegriff*, a.a.O., S. 290.

sen, er habe sich nicht zuerst bei den Griechen, sondern bei den Römern entwickelt. Und in der Tat: Es lässt sich zeigen, dass der ‚συνείδησις‘ die ‚conscientia‘ begriffsgeschichtlich *vorausgeht*. Es ist vor allem *Cicero*³³, der sie im ersten vorchristlichen Jahrhundert verwendet, freilich nicht im Kontext philosophischer, sondern forensischer Rhetorik³⁴, und dort in der doppelten Bedeutung von ‚Bewusstsein‘³⁵ und ‚Gewissen‘³⁶. Dies hat bis zur Aufklärung und *Immanuel Kant*³⁷ tiefgreifende Wirkung auf die abendländische Gewissensidee gezeitigt.

Neben Cicero ist es dann die römische Stoa des ersten und zweiten nachchristlichen Jahrhunderts um *Seneca*³⁸ oder *Marc Aurel*³⁹, wo der ‚conscientia‘-Begriff wichtig wird.⁴⁰ Hier gibt es zwei Verwendungsweisen. Die eine bezeichnet das „Innere des Menschen“⁴¹ schlechthin mit dem ganzen Kosmos seiner Gedanken und Gefühle, Regungen und Wünsche – freilich ohne sie im engeren Sinne einer ethischen Bewertung zu unterziehen. Beurteilt werden sie lediglich danach, ob sie ein ruhiges und in diesem Sinne gutes Leben ermöglichen.⁴² Demgegenüber weiß ein anderer Gebrauch sehr wohl

³³ * 106 v. Chr.; † 43 v. Chr.

³⁴ *Schönlein*, *Gewissensbegriff*, a.a.O., S. 305.

³⁵ So etwa in der ersten Rede gegen Lucius Sergius Catilina (* 108 (?) v. Chr.; † 62 v. Chr.), der nach einem misslungenen Putsch aus Rom vertrieben wurde. Die Anklage vertrat Cicero. Er hielt Catilina u.a. vor: „[...] du aber erkennst zwar im Bewusstsein deiner Freveltaten, dass der Hass aller gerecht ist und dass du ihn schon lange verdienst – und trägst dennoch Bedenken, den Anblick und die Gegenwart derer zu meiden, deren Gesinnung und Empfinden du verletzt?“; vgl. *M. T. Cicero*, In *L. Catilinam orationes*, Vier Reden gegen Catilina, Lateinisch/Deutsch, in: M. von Albrecht (Hg. und Übers.), Stuttgart 2016, Erste Rede, 1, 17.

³⁶ So in der zweiten Rede gegen Catilina: „Als dieser so verwegene Mann, vom Gewissen überführt, zunächst schwieg, brachte ich das Übrige ans Licht: Ich legte im Einzelnen dar, was er in jener Nacht getrieben, wo er sich aufgehalten, was er für die folgende festgesetzt und wie er den gesamten Kriegsplan entworfen habe.“; vgl. *Cicero*, *Orationes*, a.a.O., Zweite Rede 2, 13.

³⁷ * 1724; † 1804.

³⁸ * 1 (?) n. Chr.; † 65 n. Chr.

³⁹ * 121 n. Chr.; † 180 n. Chr.

⁴⁰ *Schönlein*, *Gewissensbegriff*, a.a.O., S. 296.

⁴¹ *W. Nikolaus*, *Gewissen (Philosophisch)*, in: E. Fahlbusch et al. (Hg.), *Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie*, Bd. 2, Göttingen 1989, Sp. 174.

⁴² „Denn es gibt keinen ruhigeren und sorgfreieren Ort, an den sich ein Mensch zurückziehen kann, als die eigene Seele, besonders wenn er etwas in sich hat, in das er eintauchen kann, um sich auf diese Weise in vollkommener Ausgeglichenheit zu befinden. Unter ‚Ausgeglichenheit‘ verstehe ich nichts anderes als ‚innere Ordnung‘.“ *M. A. Antoninus*, *Selbstbetrachtungen*, griechisch-deutsch, in: Rainer Nickel (Hg. und Übers.), 2. Aufl., Berlin 2014, Kap. 4, Abschn. 3; ähnlich in *ders.*, *Selbstbetrachtungen*, a.a.O., Kap. 6, Abschn. 30: „Erweise dich in allem als ein Schüler des Antoninus: Seine Ausdauer bei der Durchsetzung vernünftiger Maßnahmen, seine vollkommene Ausgeglichenheit, seine Frömmigkeit, sein heiterer Ausdruck, seine Freundlichkeit, seine Freiheit von Eitelkeit, und sein Ehrgeiz beim Erfassen von Tatsachen. Und wie er überhaupt nichts aus den Händen gab, bevor er es nicht völlig durchblickt und klar verstanden hatte. Und wie er diejenigen ertrug, die ihm zu Unrecht Vorwürfe machten, ohne selbst wieder Vorwürfe zu machen. Und wie er nichts übereilt und keine Verleumdungen hören wollte. Und wie gründlich er die Charaktere und Taten prüf-

von einer wertenden Instanz im Menschen, die sein Verhalten nach den Kriterien von Gut und Böse bzw. richtig und falsch beurteilt. So schreibt etwa Seneca in seinen *Epistulae*: „ein heiliger Geist [sic!] wohnt in uns, als Beobachter und Überwacher unserer bösen und guten Taten; wie dieser von uns behandelt wurde, behandelt er uns“⁴³. Und weiter: „[...] wohl aber [stimmen wir Epikur zu] darin, dass schlimme Taten durch das schlechte Gewissen gezeißelt würden und es zahllose Martern dadurch bereithalte, dass ständige innere Unruhe es bedrängt und quält, weil es den Bürgen seiner Sicherheit nicht vertrauen kann“⁴⁴. In der Sache bewegt sich auf dieser Linie heute die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts.⁴⁵

Was die griechische Antike betrifft, so bietet sich ein komplexes Bild. Ihr Interesse am *Begriff* des Gewissens ist zwar relativ gering, jedoch reflektiert sie dafür umso intensiver seine Phänomenologie. Dies macht sie für unseren Zusammenhang bedeutungsvoll. Zur Gewinnung eines wenigstens andeutenden Überblicks eignet sich am besten die Unterscheidung zwischen theonomem und autonomem Gewissen.

1. Die griechische Tragödie und Sokrates

Besonders markant begegnet uns das theonome ‚συνείδησις-Gewissen‘ – freilich ohne so bezeichnet zu werden – in der griechischen Tragödie, insbesondere in den Gestalten der extrapersonalen Rachegöttinnen. Die Erinnyen (oder auch Eumeniden) versinnbildlichen⁴⁶ das Phänomen des guten bzw. bösen Gewissens in seinem Gerichtsaspekt und damit zugleich in seiner Kommunikations- bzw. Dialoggebundenheit. Es sind – erstaunlicherweise – nur ihrer drei, und es ist interessant, welche Funktionen ihnen zu-

te, wie er frei war von Tadelsucht, von Ängstlichkeit, von Argwohn, von Spitzfindigkeiten. Und wie er zufrieden war mit wenigem, was z.B. seine Wohnung, sein Bett, seine Kleidung, seine Nahrung, und seine Dienerschaft betraf. Und wie fleißig und geduldig er war. Und wie er aufgrund seiner einfachen Ernährung dazu in der Lage war, bis zum Abend an derselben Stelle zu bleiben und nicht das Bedürfnis hatte, außerhalb der gewohnten Stunde seine Notdurft zu verrichten. Und daß er in seinen freundschaftlichen Beziehungen fest und gleichmäßig war. Und daß er diejenigen ertragen konnte, die seinen Überzeugungen offen widersprachen, und daß er sich freute, wenn ihm jemand etwas besseres zeigte. Und wie fromm er war, doch ohne abergläubisch zu sein. (Halte dir dies vor Augen), damit du in deiner letzten Stunde ein ebenso gutes Gewissen hast wie er.“

⁴³ L. A. Seneca, Briefe an Lucilius, in: M. Giebel (Hg.), Stuttgart 2014, Brief 41, 2.

⁴⁴ Seneca, Briefe an Lucilius, a.a.O., Brief 97, 15.

⁴⁵ BVerfGE Bd. 12, S. 45–61, hier: 54f. – „Kriegsdienstverweigerung“: „Gewissensentscheidung‘ [...] ist somit jede ernste sittliche, d.h. an den Kategorien von ‚Gut‘ und ‚Böse‘ orientierte Entscheidung, die der Einzelne in einer bestimmten Lage als für sich bindend und unbedingt verpflichtend innerlich erfährt, so daß er gegen sie nicht ohne ernste Gewissensnot handeln könnte.“

⁴⁶ Ebenso wie ihre römischen Schwestern, die Furien (‚furiae‘ von furor, Raserei, Tollheit, Wut).

gewiesen werden. Das lässt nämlich Rückschlüsse zu auf die wesentlichen Wirksamkeitsfelder bzw. diejenigen Verhaltensweisen, derentwegen vor allem der Mensch sich vor dem Gewissen zu verantworten hat. Da ist zunächst *Alekto*, die niemals Rastende. Die bei ihrer Jagd Unaufhörliche, die sich z.B. wiederfindet in allen Formen der Gier. Daneben repräsentiert *Megaira* – die ‚Megäre‘ – den neidischen Zorn und *Tisiphone* – die Mordrächerin – die Vergeltung. Innerhalb dieser wenigen Koordinaten ist für vieles Platz, über das die Stimme des Gewissens ihr bzw. das Urteil der Götter vollzieht: Die Erinnyen erfüllen Verfluchungen, bürgen für Eide und bestrafen Verbrechen, z.B. indem sie Wahnsinn stiften. Offenkundig haben wir es hier – ohne dass das Gewissen als Begriff erwähnt wird – mit der ganzen Bandbreite seiner Wirkungen zu tun. Weil es zum Wesen des Menschen gehört, um ihr zerstörerisches Potential – und sei es auch nur unbewusst – zu wissen, fürchtet er sich vor ihnen und sucht allerlei Künste und Wege, ihnen zu entfliehen bzw. sein Gewissen zum Schweigen zu bringen.

Die Erinnyen der griechischen Tragödie wissen von einer moralischen Grundausstattung des Menschen, die in allen Kulturen und Religionen der Welt in ähnlicher Weise zu finden ist. Inhaltlich verweist sie auf den Dekalog⁴⁷, das Doppelgebot der Liebe⁴⁸ und die Goldene Regel⁴⁹ als einem universellen Maßstab für ethisches Handeln. Im 20. Jahrhundert hat ihn die Stiftung Weltethos⁵⁰ in „Vier Unverrückbaren Weisungen“ im Rahmen eines umfassenden interreligiösen Dialogs so formuliert:

- Die Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor dem Leben, oder: „Du sollst nicht töten.“
- Die Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Weltwirtschaftsordnung, oder: „Du sollst nicht stehlen.“
- Die Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit, oder: Du sollst nicht lügen bzw. „Du sollst nicht falsches Zeugnis reden.“
- Die Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und die Partnerschaft von Mann und Frau, oder: „Alles nun, was ihr wollt, dass

⁴⁷ Exodus 20, 2–17; Deuteronomium 5, 6–21.

⁴⁸ Mark. 12, 28–31 (par): „Und es trat zu ihm einer von den Schriftgelehrten, der ihnen zugehört hatte, wie sie miteinander stritten. Und als er sah, dass er ihnen gut geantwortet hatte, fragte er ihn: Welches ist das höchste Gebot von allen? Jesus aber antwortete ihm: Das höchste Gebot ist das: ‚Höre, Israel, der Herr, unser Gott, ist der Herr allein, und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüt und von allen deinen Kräften‘. Das andre ist dies: ‚Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst‘ [...]“ (Deuteronomium 6, 4f.; Leviticus 19, 18).

⁴⁹ Matthäus 7, 12: „Alles nun, was ihr wollt, dass euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!“ (vgl. Leviticus 19, 18).

⁵⁰ H. Küng/K.-J. Kuschel (Hg.), Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen, 2. Aufl., München 1996, S. 29–40.

euch die Leute tun sollen, das tut ihnen auch!“ bzw. „Du sollst Deinen Nächsten lieben wie Dich selbst.“

Das nach wie vor gültige Beispiel einer ‚Gewissenssituation‘ finden wir bei *Sophokles*. Antigone bricht bekanntlich ein Gesetz, weil sie erkennt, dass es im Widerspruch zum Willen der Götter steht. Ihnen sieht sie sich zu größerem Gehorsam verpflichtet als den Menschen und ihrem Recht.⁵¹ Für diese ihre Überzeugung – d.h. letztlich: um ihre Identität nicht aufgeben zu müssen – geht Antigone in den Tod. Damit kommen wir in die Nähe von *Sokrates*⁵². Indem er die *συνείδησις* durch das *δαίμόνιον* (‚daimonion‘) – also durch das Göttliche – ersetzt, führt er den Gottesbezug explizit in die Gewissensidee ein. Das *δαίμόνιον* begegnet dem Menschen als göttliches Zeichen und beansprucht selbst dann Gehorsam, wenn dies zum Nachteil ge-
reicht⁵³ oder auch Vernunftgründe dagegen sprechen.⁵⁴ Diese radikale Unterordnung unter die Stimme des Gewissens als Ausdruck und Zeichen eines unbedingten göttlichen Gehorsamsanspruchs hat bei Sokrates am Ende – ähnlich wie bei Antigone – zur Verurteilung geführt.⁵⁵

2. Die Idee des ‚autonomen Gewissens‘

Demgegenüber sind *Platon*⁵⁶, ein Schüler des Sokrates, und *Aristoteles*⁵⁷, wiederum ein Schüler Platons, die wichtigsten Protagonisten der Trennung des Gewissens- vom Gottesbegriff. Mit ihnen beginnt eine Debatte, die

⁵¹ Ein Gedanke, der praktisch wortgleich im Neuen Testament auftaucht im Zusammenhang mit der Anklage gegen Petrus vor dem Jerusalemer Hohen Rat wegen des Verstoßes gegen das ihm auferlegte Predigtverbot, Apostelgeschichte 5, 29.

⁵² * 469 v. Chr.; † 399 v. Chr.

⁵³ Platon berichtet, Sokrates habe im Gefängnis nach seiner Verurteilung zum Tode eine mögliche Flucht abgelehnt mit der Begründung, dass ein Gesetzesbruch ungerecht wäre, vgl. *Platon*, Sämtliche Werke, Bd. 1, in: E. Loewenthal (Hg.), 8. durchges. Aufl., Heidelberg 1982, S. 46.

⁵⁴ „Mir [...] ist etwas Außergewöhnliches zugestoßen: Die gewohnte weissagende Stimme des Daimonions hat sich in der früheren Zeit ständig bei mir bemerkbar gemacht und mich sogar bei Kleinigkeiten gehindert, wenn ich etwas Verkehrtes zu tun im Begriffe war. [...] Mir aber hat sich das Zeichen des Gottes weder heute Morgen, als ich aus dem Haus ging, entgegengestellt, noch als ich hier auf die Tribüne vor das Gericht trat oder an irgendeiner Stelle in meiner Rede, wenn ich im Begriff war, etwas zu sagen; und obwohl es mich in anderen Reden oftmals mitten im Wort unterbrochen hat, ist es mir jetzt bei diesem Prozess, wenn ich etwas tat oder sprach, nirgends entgegengetreten.“, *Platon*, Apologie des Sokrates, in: R. Ferber (Übers.), München 2011, St. 40 a, b.

⁵⁵ Unter anderem wegen des Vorwurfs, neue Gottheiten einführen zu wollen. „Die Anklagen lauten etwa so: Sokrates – so behaupten sie – tue Unrecht, indem er die Jugend verderbe und nicht an die Götter glaube, welchen die Stadt ihren Kult erweist, sondern stattdessen an neue göttliche Wesen [‚δαίμόνια καινά‘]“, *Platon*, Apologie, a.a.O., St. 24 b, c.

⁵⁶ * 427 v. Chr.; † 348 v. Chr.

⁵⁷ * 384 v. Chr.; † 322 v. Chr.

auch mit *Friedrich Nietzsche* und *Sigmund Freud* noch längst nicht aufgehört.⁵⁸ Insofern müssen die *Politeia* und der *Gorgias* von Platon sowie die *Nikomachischen Ethik* von Aristoteles als Grundtexte der philosophischen Ethik des Abendlandes gelten.

Den Mittelpunkt des literarisch gestalteten fiktiven Diskurses in der *Politeia* besetzt u.a. der Redner Thrasymachos von Chalcedon⁵⁹. Ebenso wie Kallikles, sein Pendant im *Gorgias*, vertritt er die Auffassung, es sei der Wille zu Selbsterhaltung und Durchsetzung in der Natur des Menschen angelegt und deshalb jeder Ethik vorgeordnet.⁶⁰ Wer – ohne mit negativen Konsequenzen rechnen zu müssen – die Wahl habe, das Ungerechte oder das Gerechte zu verwirklichen, entscheide sich für das Ungerechte.⁶¹ Folgerichtig könne ethisches Handeln nur von außen erzwungen werden, modern gesprochen: durch den *contrat social* bzw. die staatliche Rechtsordnung.⁶²

Da es sowohl ungerecht sei, um der eigenen Selbsterhaltung willen straflos *auch* Böses tun zu können, als auch keine Genugtuung zu erlangen für erlittenes Unrecht, bestehe Gerechtigkeit darin, die Mitte zwischen diesen beiden Extremen zu erzwingen.⁶³ So etwa die Position von Thrasymachos

⁵⁸ B. Wald, *Gewissen – Grundbegriff des Praktischen*, in: T. S. Hoffmann (Hg.), *Grundbegriffe des Praktischen*, Freiburg/München 2014, S. 72–89, hier: 75.

⁵⁹ Im Gegensatz zu Kallikles, seinem Pendant aus dem *Gorgias*, ist er mit hoher Wahrscheinlichkeit historisch auffindbar, und zwar im Athen des späten 5. vorchristlichen Jahrhunderts.

⁶⁰ „Daß aber auch die, die sie [die Gerechtigkeit] ausüben, das gegen ihren Willen tun, bloß weil sie eben die Macht nicht haben, Unrecht zu begehen, das werden wir am besten erkennen, wenn wir in Gedanken folgendes machen: lassen wir den beiden, dem Gerechten und dem Ungerechten, freie Hand zu tun, was jeder will, und geben ihnen dann nach und schauen, wohin einen jeden die Begierde treibt. Da würden wir den Gerechten auf der Tat ertappen, wie er denselben Weg geht wie der Ungerechte, im Streben nach größerer Habe; dieser als einem Gut nachzujagen, liegt ja in der Natur, und nur durch das Gesetz wird sie mit Gewalt zur Anerkennung der Gleichheit gebracht.“, *Platon*, *Der Staat, Politeia*, griechisch-deutsch, in: R. Rufener (Hg.), Düsseldorf/Zürich 2000, 2. Buch, St. 359 c.

⁶¹ „Gäbe es nun zwei solche Ringe [Bezugnahme auf den Mythos vom unsichtbar machen den Ring des Gyges, HS] und den einen steckte der Gerechte an, den anderen der Ungerechte, dann wäre wahrscheinlich keiner so stählern, daß er in der Gerechtigkeit verharre und sich enthalten könnte, nach fremdem Gut zu greifen.“, *Platon*, *Politeia*, a.a.O., 2. Buch, St. 360 b.

⁶² „Wenn demnach die Menschen einander Unrecht tun und voneinander Unrecht leiden und sie somit beides auskosten, so dünkt es diejenigen, die diesem nicht entgehen aber auch nicht jenes wählen können, von Vorteil, sich miteinander zu verständigen, daß sie weder Unrecht tun noch Unrecht leiden. Und daher habe man dann angefangen, Gesetze zu geben und miteinander Verträge zu schließen, und was das Gesetz bestimmt, habe man als gesetzlich und gerecht bezeichnet.“, *Platon*, *Politeia*, a.a.O., 2. Buch, St. 359 a.

⁶³ „Das also sei der Ursprung und das Wesen der Gerechtigkeit: sie stehe in der Mitte zwischen dem höchsten Gut (wenn man nämlich Unrecht tun darf, ohne bestraft zu werden) und dem höchsten Übel (wenn man Unrecht leiden muss, ohne die Macht zu haben, sich zu rächen). Das Gerechte aber, das sich mitten zwischen den beiden befindet, liebe man nicht als ein Gut, sondern schätze es nur, weil man zum Unrecht nicht die Kraft besitzt. Denn wer dazu die Macht hat und ein wirklicher Mann ist, der werde sich nie jemandem gegenüber verpflichten, weder Unrecht zu tun noch Unrecht zu leiden; er wäre ja unsinnig. Dies also sei das

und Kallikles bei Platon. Sie ersetzen den Gewissens- durch den Abschreckungsgedanken, wobei die Frage des Gottesbezuges vollständig obsolet erscheint. Im Laufe der westlichen Geistesgeschichte ist dieser Ansatz vielfältig weiter entwickelt und konkretisiert worden.⁶⁴

Ähnlich, doch nicht deckungsgleich argumentiert Aristoteles in der *Nikomachischen Ethik*. Ohne den *συνείδησις*-Begriff zu verwenden, weiß er dennoch vom ganzen Spektrum der Gewissenerfahrung. Grundlegend ist der Zusammenhang zwischen Gewissen und *φρόνησις* („*phrónesis*“). Damit bezeichnet Aristoteles ein intellektuelles Vermögen, das notdürftig mit ‚Klugheit‘ übersetzt werden könnte.⁶⁵ Gemeint ist die auf Überlegung gegründete Fähigkeit zum menschlich Guten bzw. dem, was nach dem Maßstab *σωφροσύνη* („*sophrosýne*“), der Besonnenheit, allen nützt. Damit bekommt das Gewissen erneut – Ähnliches ist uns in anderem Zusammenhang bereits begegnet – einen Akzent von Diskursoffenheit bzw. Kommunizierbarkeit, einen Öffentlichkeitsbezug, der zwar auf die Einheit von Pflicht und Handeln des Einzelnen zielt, aber über sein persönlich-individuelles Wohl doch hinausweist.⁶⁶ Es ist der Widerspruch zwischen Pflicht und Handeln, der bei Aristoteles eine ‚Gewissenerfahrung‘ ausmacht bzw. hervorruft.⁶⁷ Im Guten wie im Schlechten ist ihr der Mensch unterworfen. Sie ‚geschieht‘ ihm, ohne dass er sie steuern oder auch nur beeinflussen könnte. Von daher ist das aristotelische ‚Vernunft-Gewissen‘ zwar autonom, weist aber in seinen Wirkungen „auf eine vom Handeln selbst unabhängige Instanz moralischer Verpflichtung“⁶⁸.

Wesen und die Art der Gerechtigkeit, Sokrates, und hieraus ist sie entstanden, wie man behauptet.“, *Platon*, *Politeia*, a.a.O., 2. Buch, St. 359 b.

⁶⁴ *Wald*, Grundbegriff, a.a.O., S. 75.

⁶⁵ *R. Schröder*, Über das Gewissen, *KASPos* 1 (2007) Ausg. 1, S. 7–22, hier: 11.

⁶⁶ *Schröder*, *Gewissen*, a.a.O.

⁶⁷ „Denn diese [die schlechten Menschen] sind mit sich nicht in Übereinstimmung, und sie begehren [epithymein] das eine, während sie anderes wünschen [boulesthai], wie die Unbeherrschten [akrates]. Denn sie wählen anstelle der Dinge, die sie für gut halten, Angenehmes, das schädlich ist, Andere wiederum tun aufgrund von Feigheit oder Trägheit nicht, was sie als das für sie Beste ansehen. Diejenigen aber, die viele schreckliche Dinge getan haben und aufgrund ihrer Schlechtigkeit gehasst werden, fliehen sogar das Leben [to zēn] und zerstören sich selbst. Ferner: Die Schlechten suchen Menschen, mit denen sie die Tage verbringen können, sich selbst aber fliehen sie. Denn sie erinnern sich an viele schlimme Dinge und erwarten anderes von derselben Art, wenn sie für sich sind; wenn sie aber mit anderen zusammen sind, vergessen sie es. Ferner: Da sie nichts Liebenswertes [philēton] an sich haben, erfahren sie kein Gefühl der Freundschaft gegen sich selbst.“, *Aristoteles*, *Nikomachische Ethik*, in: U. Wolf (Hg. und Übers.), 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2013, Neuntes Buch Kap. 4, Bkk. 1166b. – „Beim Schlechten besteht also eine Diskrepanz zwischen dem, was er tun soll, und dem, was er tut. Dagegen tut der Gute das, was er tun soll. Denn jede Vernunft [nous] wählt das für sie das Beste, und der Gute folgt der Vernunft.“, *Aristoteles*, *Nikomachische Ethik*, a.a.O., Neuntes Buch Kap. 8, Bkk. 1169a.

⁶⁸ *Wald*, Grundbegriff, S. 74f.

III. Christlich-theologische Aspekte des Gewissensbegriffs

Diesen Ansatz hat insbesondere Thomas von Aquin⁶⁹ weiterentwickelt und damit das Hochmittelalter bis in die frühe Neuzeit hinein tiefgreifend geprägt. Ähnliches gilt – freilich von einer anderen Seite herkommend – für Martin Luther. Die beiden stehen sich gegenüber in einer eigentümlichen Mischung aus Distanz und Nähe. Wenn wir uns also – um das Bild des Anfangs noch einmal aufzunehmen – in der Topographie des Gewissens orientieren wollen, so gehören Aquin und Luther zweifellos zu den wichtigsten und prägendsten Landmarken überhaupt.

1. Thomas von Aquin

Bei Thomas von Aquin ist das für unseren Zusammenhang Entscheidende die aristotelische Beziehung zwischen der Vernunft und ihrem Gewissen.⁷⁰ Dieses erscheint als natürlich-geschöpfliche Anlage, als korrigierendes Element und Teil der Vernunft.⁷¹ Dort, wo die Vernunft ihrer Rolle als Medium der Erkenntnis des Guten – und darin des Naturrechts als Gottes Gesetz – nicht ausfüllt, befähigt das Gewissen den Menschen zur Erkenntnis und Verwirklichung des göttlichen Willens und macht ihn zum „Guten geneigt“⁷². Obwohl Teil seiner selbst, steht es ihm dennoch gegenüber als innerer Richter und Gesetzgeber. So eröffnet es ihm die Möglichkeit, auf dem Weg der *Imitatio* Christus ähnlicher zu werden bzw. seine Gottesebenbildlichkeit zu vervollkommen.⁷³ Gemeinsam bilden daher Vernunft und Gewissen – insbesondere in ihrer religiösen Bindung – den Identitäts- und Wesenskern des Menschen. Damit bewegt sich der Ansatz Thomas von Aquins zwischen zwei grundlegenden Polen: Einerseits dem ewigen Gesetz Gottes, das sich im Naturrecht der menschlichen Vernunft erschließt und andererseits – als ihr integraler Bestandteil – dem Gewissen, das den Men-

⁶⁹ * 1225 (?); † 1274

⁷⁰ Er verwendet „conscientia“ i.S.v. „Mitwissen“, „Bewusstsein“ und „Gewissen“ (*L. Schütz*, Thomas-Lexikon, 2. Aufl., Paderborn 1895, S. 156f.) und „synderesis“ bzw. „synteresis“ i.S.v. „Bewachung oder Bewahrung der obersten Prinzipien oder Vorschriften des Sittengesetzes, Habitus zur Erkenntnis dieser Prinzipien oder Vorschriften“, *ders.*, Thomas-Lexikon, a.a.O., S. 800.

⁷¹ Nach Thomas von Aquin galt Gewissen primär als Moment der ratio: es „ist Verstand und nichts anderes als Verstand“, so *H. Weber*, Allgemeine Moraltheologie. Ruf und Antwort, Köln 1991, S. 200.

⁷² Thomas von Aquin: Summa Theologiae, quaestio 79a, zit. n. *St. Schaede*, Gewissensproduktionstheorien. Ein Überblick über Wissenstypen in Positionen reformatorischer und evangelischer Theologie, in: *ders./Th. Moos* (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 151–177, hier: 154.

⁷³ *Th. Schwartz*, Zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung. Das Gewissen in der Anthropologie und Ethik des Thomas von Aquin, Münster 2001, S. 130.

schen in die Lage versetzt, das jeweils Gute zu erkennen und zu tun. Wir erinnern uns ähnlicher Ansätze bei Sokrates sowie der forensischen Konnotation des ‚conscientia-Begriffs‘ bei Cicero und – nicht zuletzt *auch* – des Hinweises auf Immanuel Kant.⁷⁴ Das Gewissen, so schreibt letzterer einmal – insoweit Thomas erkennbar aufnehmend – sei vergleichbar einem „Gerichtshof, in dem der Verstand der Gesetzgeber, die Urtheilskraft der Ankläger [...], die Vernunft aber der Richter ist“⁷⁵.

2. Martin Luther

Soweit es um die Beziehung zwischen Vernunft und Gewissen geht, bewegt sich Martin Luther insgesamt auf einer Linie mit Aristoteles und Thomas von Aquin. Auch für den Reformator gehören zu einer Gewissensentscheidung innere Kohärenz und Diskursoffenheit.

Allerdings – und darin liegt eine wichtige Modifikation der scholastischen Auffassung – ist dieses ‚Vernunft-Gewissen‘ keine schöpfungsmäßige Eigenschaft des Menschen, kein Seelenfünklein des Guten, dem durch Autorität oder Evidenz zu voller Strahlkraft allenfalls aufgeholfen werden müsste.⁷⁶ Vielmehr ist es in seiner Fähigkeit, das ‚Richtige‘ zu erkennen, vielfach gebrochen und hochambivalent.⁷⁷ Das folgt aus der Anthropologie Luthers. Sie ist zentral vom Begriff der Erbsünde geprägt.⁷⁸ Unter ihrer

⁷⁴ W. Flach, Gewissen, in: St. Schaede/Th. Moos (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 3–8, hier: 7. Ebenso E. Schmidt-Aßmann: Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung. Zur Verantwortung des Staates, für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und individuellen Gewissens, in: St. Schaede/Th. Moos (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 81–118, hier: 83.

⁷⁵ I. Kant, Handschriftlicher Nachlaß, Bd. 6. Moralphilosophie, Rechtsphilosophie und Religionsphilosophie, Reflexionen zur Moralphilosophie, Berlin/Leipzig 1934, AA XIX, Phase ρ conscientia, S. 170, Nr. 6815, Z. 23–28.

⁷⁶ In Richtung dieses Verständnisses entwickelt sich das Wort vor allem in der Mystik des Mittelalters, wo das Gewissen im Zusammenhang mit der Ausgestaltung des Beicht- bzw. Bußsakraments als ein nicht durch den Sündenfall kompromittiertes Element der menschlichen Natur erscheint. Es ermöglicht der Seele, nach dem Guten zu streben, im Sinne des Trachtens „nach dem, was droben und nicht nach dem, was auf Erden ist“ (Kolosser 3, 2). Von Meister Eckhart stammt das ebenso bekannte wie poetisch anmutende Bild des „Seelenfünkleins“ für das Gewissen als Bindeglied zwischen Erde und Himmel, in dem Gottes Stimme dem Menschen begegnet. Insbesondere in der scholastischen Theologie haben hier die syntheresis („Urgewissen“) und die conscientia („Tatgewissen“) ihren Ort, wobei jene das dem Menschen erhaltene ursprünglich-primäre Bewusstsein bzw. Wissen des Naturgesetzes meint. Das Tatgewissen bezieht sich hingegen auf die Umsetzung und praktische Anwendung. Freilich bedarf es bei Aquin auch einer Art ‚Training‘ des Urgewissens, damit es zu einer habituellen Grundhaltung werden kann, H. Schlögel, Profi und Profil. Zum Ethos pastoraler Berufe, Regensburg 2000, S. 72.

⁷⁷ B. Harbeck-Pingell/M. Roth, Vernunft (III), in: Gerhard Müller (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 35, Berlin 2003, S. 1–15, hier: 2.

⁷⁸ J. Heckel, Lex Charitatis. Eine juristische Untersuchung über das Recht in der Theologie Martin Luthers, 2. Aufl., Köln 1973, S. 33.

Herrschaft kann die natürliche Vernunft – und mit ihr das Gewissen – unabweichlich nur in die falsche Richtung gehen.⁷⁹ Sie kann Gott nicht mehr in seiner verändernden Kraft ‚pro me‘ zur Sprache bringen, sondern nur noch in allgemein abstrahierender und insofern nichtssagender Weise als allgütiges und allmächtiges, allgnädiges und allbarmherziges höchstes Wesen.⁸⁰ Von der Personhaftigkeit Gottes weiß der natürliche Mensch so wenig wie davon, dass ihm ein definitiver göttlicher Wille mit klarem Ziel gegenüber steht. Anders als etwa bei Thomas von Aquin gibt es bei Luther deshalb keinen Gedanken an die ontologische Teilnahme bzw. Teilhabe der Schöpfung an Gott.⁸¹ Zwischen Himmel und Erde liegt ein Graben⁸², der nur von der dem natürlichen Menschen gegenüberliegenden anderen Seite her, d.h. von Gott in der Person Jesu Christi durch das Rechtfertigungsgeschehen überwunden werden kann. Bis dahin bleibt der Mensch sich selbst das Maß aller Dinge und sich selbst ausgeliefert. Dadurch ändert sich die Richtung. Nicht mehr formt Gott den Menschen, sondern dieser formt Gott zu seinem Bilde. Letzterer wird – deshalb hat Luther die scholastische Theologie so fundamental angegriffen – zur *imago hominis*, d.h. zu einem Stück ‚Welt‘ und der Mensch verliert den Adel, *imago dei* zu sein.

Der Reformator war überzeugt, dass diese Verkehrung sowohl die Vernunft als auch das Gewissen kontaminiert. Es beraubt sie der Möglichkeit, Gottes Recht zu erkennen und den Menschen in Richtung auf Gottes Willen zu führen. Da der Verlust oder Wegfall des Gewissens gleichbedeutend wäre mit Verlust oder Wegfall der menschlichen Identität, ist der im engeren Sinne ‚gewissenlose‘ Mensch Martin Luther zwar schlechterdings unvor-

⁷⁹ Vgl. Heckel, *Lex Charitatis*, a.a.O., S. 35.

⁸⁰ Nach wie vor wie unvergleichlich, unerreicht und höchst instruktiv dazu immer noch Heinrich Bölls Satire von 1955 *Dr. Murkes gesammeltes Schweigen*.

⁸¹ Anders als in der thomistischen Naturrechtslehre die *partitio legis aeterna*, vgl. Heckel, *Lex Charitatis*, a.a.O., S. 70.

⁸² Lukas 16, 19.26. Bekenntnishaft bringt dies Luthers Kleiner Katechismus um Ausdruck: „Credo quod Iesus Christus, verus Deus a Patre ante saecula genitus idemque verus homo, natus ex Maria virgine, sit meus Dominus, qui me perditum et damnatum hominem redemit et ab omnibus peccatis, a morte, a potestate Satanae liberavit, non quidem auro et argento, sed suo sancto ac precioso sanguine suaque innocente passione ac morte, ut ego essem totus ipsius et in regno eius sub ipso vierem ac ei servirem in perpetuam iustitia, innocentia et beatitudine, perinde ac ipse a morte surrexit, vivit et regnat in aeternum. Hoc certissime verum est.“, zit. n. I. Dingel et al. (Hg.), *Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche*, Göttingen 2014, S. 133, Übersetzung (HS): „Ich glaube, das Jesus Christus, wahrer Gott, vom Vater vor der Zeit gezeugt, und zugleich wahrer Mensch, geboren von der Jungfrau Maria, sei mein Herr, der mich verlorenen und verdammten Menschen erlöst und befreit hat von allen Sünden, vom Tod, von der Macht des Satans, und zwar nicht durch Gold und Silber, sondern durch sein heiliges und kostbares Blut und sein unschuldiges Leiden und Sterben, dass ich sei ganz Sein und in seinem Reich unter ihm lebe und ihm diene in immerwährender Gerechtigkeit, Unschuld und Glückseligkeit, ebenso wie auch er vom Tod auferstanden ist, lebt und regiert in Ewigkeit. Das ist vollkommen gewiss.“

stellbar.⁸³ Sehr wohl weiß er aber um den in sich selbst gefangenen Menschen, dessen ‚Vernunft-Gewissen‘ bzw. Identität beschädigt ist und der eine ihm selbstverständliche Realität der geschöpflichen Welt ist.

Von daher ist klar, dass Luther der Idee des Gewissens als einer quasi-natürlichen ‚Brücke‘ zwischen Himmel und Erde das freie, schöpferische Handeln Gottes im Rechtfertigungsgeschehen entgegenstellt, der den Menschen, der ihm vertraut, als *Ganzen*, mitsamt Vernunft, Gewissen und allem, was ihn sonst noch definiert, zu einer „neuen Kreatur“ (2. Korinther 5, 17) erschafft.

Dies beschreibt nicht weniger als einen Identitätswechsel. Er macht sich fest am Unterschied zwischen dem, was allgemeine Moral und dem, was dem Glauben im Sinne einer Vertrauensbeziehung zu Jesus Christus als richtig gilt.⁸⁴ Im ersten Fall ist es das ‚gute Werk‘, als dessen Konsequenz ein ‚gutes‘ – d.h. in Wahrheit: schweigendes – Gewissen erwartet wird.⁸⁵ In Luthers Sicht verhält es sich freilich gerade umgekehrt: Das gute Gewissen ist nicht Konsequenz, sondern Prämisse des Richtigen. Anders gesagt: Das gute Gewissen folgt nicht dem guten Werk, sondern geht ihm voraus und ermöglicht es erst. Anknüpfend an Matthäus 12, 33 spricht der Reformator vom Verhältnis des Glaubens als Christusbeziehung zu den guten Werken im Bild des Baumes und den Früchten: Nicht die gute Frucht macht den guten Baum, sondern umgekehrt: Der gute Baum bringt gute Früchte hervor.⁸⁶

IV. Zusammenfassung

Um uns in ‚Räumen‘ zurechtzufinden, benötigen wir ein Verständnis ihrer Topographie. Je klarer wir die Landmarken erkennen, umso besser ist unsere Orientierung. Das ist bei dem ‚Raum des Gewissens‘ nicht anders. Einige der Landmarken, die ihn prägen, sind erkennbar geworden:

1. Die abendländische Gewissensidee bezeichnet eine ausgesprochen mächtige Instanz. Im christlich-jüdischen, aber zum Teil auch im römisch-hellenistischen Kontext gehört das theonome, das heißt transzen-

⁸³ M. Honecker, Einführung in die Theologische Ethik. Grundlagen und Grundbegriffe, Berlin 1990, S. 136.

⁸⁴ G. Ebeling, Das Gewissen in Luthers Verständnis, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), Was ist das Gewissen?, EKD-Texte 8, Hannover 1982, S. 2–11, hier: 4.

⁸⁵ Was und wie das so determinierte Gewissen spricht, lässt sich nur in Kommunikation mit der konkreten Situation hören bzw. ermitteln: „Die dem Gewissen entsprechende Rede-weise ist das Schweigen.“, Ebeling, Luthers Verständnis, a.a.O., S. 4.

⁸⁶ M. Luther, Von der Freiheit eines Christenmenschen, in: K. Bornkamm/G. Ebeling (Hg.), Martin Luther. Ausgewählte Schriften, Bd. 1, 2. Aufl., Frankfurt 1983, S. 256.

- dent bestimmte Gewissen zu den konstitutiven Merkmalen humaner Personalität und in diesem Sinne zur Identität des Menschen. Immer ist vorstellbar, dass er gewissenlos handelt. Unvorstellbar ist jedoch, dass er kein Gewissen besitzt.
2. Wer der Stimme des Gewissens folgt, folgt freilich nicht ohne weiteres der Stimme Gottes. Das bedingt die Fehlbarkeit und Unvollkommenheit des Gewissens, sei es theonom oder autonom. Der Gottesbezug kommt erst bei der Frage nach dem Fundament des zugrundeliegenden Wertesystems ins Spiel.
 3. Damit hängt zusammen, dass der Gewissensentscheidung ein kommunikatives Element eignet. Plausibilität im Sinne innerer Stimmigkeit gehört zum Wesen auch einer religiös gebundenen Gewissensentscheidung. Sie beendet den Diskurs nicht, sondern eröffnet ihn. Ihr Ergebnis muss nicht geteilt werden, aber es muss innerhalb ihres Bezugssystems nachvollziehbar sein. Nur so vermag sie sich von Beliebigkeit und Willkür abzugrenzen.
 4. Christlich-anthropologisch ist das religiöse Gewissen Ausdruck und Folge der Beziehung zu Jesus Christus. Von daher erscheint es nicht als Konsequenz, sondern als Voraussetzung des Richtigen. Die ‚Herrschaft des schlechten Gewissens‘ mit Selbstentwertung oder Selbstüberschätzung im Gefolge beginnt dort, wo der Mensch die persönliche Gottesbeziehung durch eine (vermeintliche) Werteautonomie ersetzt.

Literaturhinweise

- Antoninus, Marcus Aurelius*: Selbstbetrachtungen, griechisch-deutsch, in: Rainer Nickel (Hg. und Übers.), 2. Aufl., Berlin 2010.
- Aristoteles*: Nikomachische Ethik, in: Ursula Wolf (Hg. und Übers.), 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2013.
- Browning, Donald S. et al.*: Identität, in: Erwin Fahlbusch et al. (Hg.), Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie, Bd. 2, Göttingen 1989, Sp. 599–601.
- Cicero, Marcus Tullius*: In L. Catilinam orationes, Vier Reden gegen Catilina, Lateinisch/Deutsch, in: Michael von Albrecht (Hg. und Übers.), Stuttgart 2016.
- Dingel, Irene et al.* (Hg.): Die Bekenntnisschriften der Evangelisch-Lutherischen Kirche, Göttingen 2014.
- Ebeling, Gerhard*: Das Gewissen in Luthers Verständnis, in: Kirchenamt der EKD (Hg.), Was ist das Gewissen?, EKD-Texte 8, Hannover 1982, S. 2–11.
- Ders.*: Wort und Glaube, Bd. 2, Tübingen 1969.
- Eckstein, Hans-Joachim*: Der Begriff der Syneidesis bei Paulus, Tübingen 1983.

- Erikson, Erik*: Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse, Frankfurt 1971.
- Ders.*: Identität und Lebenszyklus, 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1973.
- Ders.*: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1970.
- Flach, Werner*: Gewissen, in: Stephan Schaede/Thorsten Moos (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 3–8.
- Harbeck-Pingel, Bernd/Roth, Michael*: Vernunft (III), in: Gerhard Müller (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 35, Berlin 2003, S. 1–15.
- Heckel, Johannes*: Lex Charitatis. Eine juristische Untersuchung über das Recht in der Theologie Martin Luthers, 2. Aufl., Köln 1973.
- Honecker, Martin*: Einführung in die Theologische Ethik. Grundlagen und Grundbegriffe, Berlin 1990.
- Huber, Wolfgang*: Gewissen (Theologisch), in: Erwin Fahlbusch et al. (Hg.), Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie, Bd. 2, Göttingen 1989, Sp. 176–181.
- Kant, Immanuel*: Handschriftlicher Nachlaß, Bd. 6. Moralphilosophie, Rechtsphilosophie und Religionsphilosophie, Reflexionen zur Moralphilosophie, Berlin/Leipzig 1934.
- Kittsteiner, Heinz Dieter*: Die Entstehung des modernen Gewissens, Frankfurt a.M./Leipzig 1991.
- Kleesmann, Michael*: Identität (II. Praktisch-theologisch), in: Gerhard Müller (Hg.), Theologische Realenzyklopädie, Bd. 16, Berlin 1993, S. 28–32.
- Küng, Hans/Kuschel, Karl-Josef* (Hg.): Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen, 2. Aufl., München 1996.
- Lichtenstein, Michael*: Die Menschenkenntnis Gottes als Prüfung. Überlegungen zum Gewissen im Alten Testament ausgehend von Psalm 139, in: Stephan Schaede/Thorsten Moos (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 121–149.
- Luther, Martin*: Von der Freiheit eines Christenmenschen, in: Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling (Hg.), Martin Luther. Ausgewählte Schriften, Bd. 1, 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1983.
- Nikolaus, Wolfgang*: Gewissen (Philosophisch), in: Erwin Fahlbusch et al. (Hg.), Evangelisches Kirchenlexikon. Internationale theologische Enzyklopädie, Bd. 2, Göttingen 1989, Sp. 174–175.
- Platon*: Apologie des Sokrates, in: Rafael Ferber (Übers.), München 2011.
- Ders.*: Der Staat, Politeia, griechisch-deutsch, in: Rüdiger Rufener (Übers.), Düsseldorf/Zürich 2000.
- Ders.*: Sämtliche Werke, in: Erich Loewenthal (Hg.), 8. durchges. Aufl., Heidelberg 1982.
- Schaede, Stephan*: Gewissensproduktionstheorien. Ein Überblick über Gewissens-typen in Positionen reformatorischer und evangelischer Theologie, in: ders./Thorsten Moos (Hg.), Das Gewissen, Tübingen 2015, S. 151–177.

- Schlögel, Herbert*: Profi und Profil. Zum Ethos pastoraler Berufe, Regensburg 2000.
- Schmidt-Aßmann, Eberhard*: Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung. Zur Verantwortung des Staates, für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und individuellen Gewissens, in: Stephan Schaede/Thorsten Moos (Hg.), *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 81–118.
- Schönlein, Peter W.*: Zur Entstehung eines Gewissensbegriffs bei Griechen und Römern. Aus der ungedruckten Festschrift für Otto Seel von seinen Schülern dargestellt, Erlangen 1967, S. 290–305, <http://www.rhm.uni-koeln.de/112/Schoenlein.pdf> (zuletzt abgerufen im Oktober 2016).
- Schröder, Richard*: Über das Gewissen, Positionen 1 (2007) Ausg. 1 (herausgegeben von der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.), S. 7–22.
- Schütz, Ludwig*: Thomas-Lexikon, 2. Aufl., Paderborn 1895.
- Ders./Alarcón, Enrique*: Thomas-Lexikon, 3. Aufl., Pamplona/Navarra 2007, <http://www.corpusthomicum.org/> (zuletzt abgerufen im Oktober 2016).
- Schwartz, Thomas*: Zwischen Unmittelbarkeit und Vermittlung. Das Gewissen in der Anthropologie und Ethik des Thomas von Aquin, Münster 2001.
- Schweizer, Claudia/Köhler, Denis*: Das Gewissen aus psychologischer Perspektive, in: Stephan Schaede/Thorsten Moos (Hg.), *Das Gewissen*, Tübingen 2015, S. 443–468.
- Seneca, Lucius Annaeus*: Briefe an Lucilius, in: Marion Geibel (Hg.), Stuttgart 2014.
- Wald, Berthold*: Gewissen – Grundbegriff des Praktischen, in: Thomas Sören Hoffmann (Hg.), *Grundbegriffe des Praktischen*, Freiburg/München 2014, S. 72–89.
- Weber, Helmut*: Allgemeine Moraltheologie. Ruf und Antwort, Köln 1991.
- Wolf, Ernst*: Gewissen, in: Kurt Galling (Hg.), *Die Religion in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 2, Tübingen 1986, Sp. 1550–1557.

II. Neutralitätspflicht des Staates an Schulen im Konflikt mit dem schulischen Auftrag zur Werteerziehung

Jochen Rozek

Religiöse Kindererziehung an öffentlichen Schulen und Neutralitätspflicht des Staates in historischer Perspektive

Die Frage des Verhältnisses zwischen der Pflicht des Staates zu religiös-weltanschaulicher Neutralität und der religiösen Kindererziehung an öffentlichen Schulen, wie sie namentlich in Gestalt des Religionsunterrichts (Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz) stattfindet, rührt gleichermaßen an verfassungsrechtliche Grundlagen des Schulwesens wie des Staatskirchenrechts. Diese sind ihrerseits das Resultat eines (verfassungs-)historischen Entwicklungsprozesses, der in seinen Ursprüngen weit vor das Grundgesetz zurückreicht. Die heutigen Erscheinungsformen religiöser Kindererziehung an öffentlichen, d.h. staatlichen Schulen, und ihr Verhältnis zur prinzipiellen Neutralitätspflicht des Staates in religiös-weltanschaulichen Angelegenheiten können deshalb ohne Einbeziehung der historischen Dimension kaum zutreffend gewürdigt werden.

I. Dogmatische Grundlegung des staatlichen Neutralitätsgebotes

Das Gebot der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates ist ein verfassungsrechtliches Gebot, das im Grundgesetz (GG) nicht nur in Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG, sondern auch in Art. 3 Abs. 3 GG, Art. 33 Abs. 1 u. 3 GG und Art. 140 GG i.V.m. Art. 136 Abs. 1 u. 4 sowie Art. 137 Abs. 1 Weimarer Reichsverfassung (WRV) zum Ausdruck gelangt.¹ Das Gebot verwehrt die Einführung staatskirchlicher Rechtsformen und untersagt die Privilegie-

¹ Vgl. nur BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 17 – „Kruzifix“; Bd. 102, S. 370–400, hier: 383 – „Zeugen Jehovas“; Bd. 105, S. 279–312, hier: 294 – „Osho-Bewegung“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 299 – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 338ff. Rn. 109ff. – „Kopftuchverbot“; *P. Unruh*, Religionsverfassungsrecht, 3. Aufl., Baden-Baden 2015, Rn. 90 m.w.N.

zung bestimmter Bekenntnisse.² Es umfasst namentlich ein Beeinflussungs-, Identifikations- und Bewertungsverbot: Es verwehrt dem Staat, gezielte Beeinflussung im Dienste einer bestimmten religiös-weltanschaulichen Richtung zu betreiben oder sich durch von ihm ausgehende oder ihm zuzurechnende Maßnahmen mit einer bestimmten Religion oder einer bestimmten Weltanschauung zu identifizieren.³ Ebenso verbietet es der Grundsatz religiös-weltanschaulicher Neutralität dem Staat, den Glauben und die Lehre einer Religionsgemeinschaft als solche zu bewerten.⁴ Dies gilt gleichermaßen in Bezug auf das Christentum wie für andere Religionen. Der Staat hat auf eine am Gleichheitssatz orientierte Behandlung der verschiedenen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zu achten⁵ und allen seinen Bürgern – ungeachtet ihrer jeweiligen religiösen oder weltanschaulichen Überzeugung – eine „Heimstatt“ zu bieten.⁶

Das Gebot religiös-weltanschaulicher Neutralität ist allerdings nicht mit einem Gebot kritischer Distanz gegenüber Religionen und Weltanschauungen im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche gleichzusetzen, sondern als eine offene, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung zu verstehen.⁷ Das Grundgesetz ist geprägt von Offenheit gegenüber dem Pluralismus religiöser Anschauungen angesichts eines Menschenbildes, das von der Würde des Menschen sowie der freien Persönlichkeitsentfaltung in Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit bestimmt ist.⁸ Dieses Menschenbild prägt gerade auch das öffentliche Schulwesen. In der öffentlichen Schule zielt der Staat nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten ab, sondern er wirkt auch auf die Erziehung der Schüler ein, die er mit Blick auf das Menschenbild des Grundgesetzes⁹ zu einem selbstverantwortlichen und gemeinschaftsgebun-

² Vgl. BVerfGE Bd. 19, S. 206–226, hier: 216 – „Kirchenbausteuer“; Bd. 24, S. 236–252, hier: 246 – „Rumpelkammer“; Bd. 33, S. 23–42, hier: 28 – „Zeugeneid“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 17 – „Kruzifix“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 338f. Rn. 109 – „Kopftuchverbot“.

³ BVerfGE Bd. 30, 415–428, hier: 422 – „Kirchensteuerpflicht“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 17 – „Kruzifix“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 300 – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 338f. Rn. 109 – „Kopftuchverbot“.

⁴ BVerfGE Bd. 33, S. 23–42, hier: 29 – „Zeugeneid“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 300 – „Kopftuch“.

⁵ BVerfGE Bd. 19, 1–16, hier: 8 – „Neuapostolische Kirche“; Bd. 19, S. 206–226, hier: 216 – „Kirchenbausteuer“; Bd. 24, S. 236–252, hier: 246 – „Rumpelkammer“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 17 – „Kruzifix“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 299f. – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 338f. Rn. 109 – „Kopftuchverbot“.

⁶ So schon BVerfGE Bd. 19, S. 206–226, hier: 216 – „Kirchenbausteuer“. Vgl. auch BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 299 – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 338 Rn. 109 – „Kopftuchverbot“.

⁷ Vgl. BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 339 Rn. 110 – „Kopftuchverbot“.

⁸ Vgl. BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 49f. – „Simultanschule“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 16f. – „Kruzifix“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 339 Rn. 110 – „Kopftuchverbot“.

⁹ Vgl. BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 50 – „Simultanschule“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 300f. – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 339 Rn. 109 – „Kopftuchverbot“.

denen Freiheitsgebrauch gleichermaßen zu befähigen wie zu ermuntern sucht. Religiöse und weltanschauliche Bezüge bei der Gestaltung der öffentlichen Schule sind schon von daher nicht schlechthin verboten. Der mit zunehmender religiöser und weltanschaulicher Pluralität verbundene gesellschaftliche Wandel kann freilich Anlass zu einer Neubestimmung des zulässigen Ausmaßes religiöser Bezüge in der Schule sein.¹⁰

II. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag (Art. 7 Abs. 1 GG)

Ihre verfassungsrechtliche Legitimation beziehen die schulischen Integrationsanstrengungen des Staates zuvörderst aus Art. 7 Abs. 1 GG, der neben Aufsichtsrechten des Staates über das gesamte Schulwesen einen umfassend zu verstehenden staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag begründet, der unter Wahrung der Pflicht zu religiös-weltanschaulicher Neutralität zu erfüllen ist.¹¹ Das staatliche Bestimmungsrecht im Schulbereich bezieht seine innere Legitimation aus der Bedeutung der Schule für die Entfaltung der Lebenschancen der nachwachsenden Generation und für den Zusammenhalt der Gesellschaft.¹² Die Schule soll allen jungen Bürgern ihren Fähigkeiten entsprechende Bildungsmöglichkeiten gewährleisten und einen Grundstein für ihre selbstbestimmte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben legen. Zugleich soll sie, unter den von ihr vorgefundenen Bedingungen einer pluralistisch und individualistisch geprägten Gesellschaft, dazu beitragen, die Einzelnen zu dem Ganzen gegenüber verantwortungsbewussten ‚Bürgern‘ heranzubilden, und hierüber eine für das Gemeinwesen unerlässliche Integrationsfunktion erfüllen.

¹⁰ Vgl. BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 309 – „Kopftuch“.

¹¹ Vgl. nur BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 338 Rn. 108 – „Kopftuchverbot“.

¹² Treffend BVerfGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 365f. Rn. 13 m.w.N. – „Burkini“.

III. Die historische Perspektive: Art. 7 Abs. 1 GG als Resultat eines langen Säkularisierungsprozesses

In historischer Perspektive ist die heutige Aufsicht des Staates über das gesamte Schulwesen, ist der heutige staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag das Resultat eines langen Säkularisierungsprozesses.¹³

1. Die Entwicklung bis zur Weimarer Reichsverfassung

Im Mittelalter war die Kirche die nahezu alleinige Trägerin des Schulwesens. Es diente in erster Linie der Vorbildung des Klerus und derjenigen, zumeist adeligen, jungen Männer, die später eine hervorgehobene Stellung im staatlichen Leben einnehmen sollten. In Geist wie Lehrgehalten kirchlich blieben auch die im Spätmittelalter gegründeten städtischen Schulen. Von einem staatlichen Schulwesen im eigentlichen Sinne konnte bis weit in das 17. Jahrhundert hinein nicht gesprochen werden; noch der Westfälische Friede von 1648 hat die Schule als *annexum religionis* eingestuft.¹⁴ Erst ab dem späten 18. Jahrhundert wurde dann die Schulhoheit vom Staat beansprucht:¹⁵ Im Preußischen Allgemeinen Landrecht (ALR) von 1794 erscheinen alle öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsstätten als „Veranstaltungen des Staats“ (§ 1 Teil 2 Titel 12 ALR). Reichsdeputationshauptschluss und die territoriale wie politische Neuordnung nach dem Wiener Kongress (1815) schufen die Voraussetzungen für eine im 19. Jahrhundert konsequent vorangetriebene Säkularisierung des staatlichen Lebens und die Übernahme wichtiger Lebensbereiche in die Hand des Staates, zu denen u.a. auch das Schulwesen gehörte.¹⁶ Für die Folgejahrzehnte sind in allen deutschen Staaten rege legislatorische und administrative Aktivitäten im Schulbereich zu verzeichnen, die maßgeblich von der Kontroverse zwischen Restauration und Liberalismus befeuert wurden. Art. 23 Abs. 1 der – bis 1918 geltenden – revidierten Preußischen Verfassung von 1850 stellte alle öffentlichen und privaten Unterrichts- und Erziehungsanstalten unter die Aufsicht von Staatsbehörden. Der Bismarck'sche „Kulturkampf“ als Konflikt zwischen staatlichem und kirchlichem Machtanspruch spielte sich nicht zuletzt auf dem Gebiet des christlichen Schulwesens ab.¹⁷ So sollte eines der sog. Kampfgeset-

¹³ Vgl. zur historischen Entwicklung eingehend *H. Lecheler*, Kirchen und staatliches Schulsystem, in: J. Listl/D. Pirson (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, 2. Aufl., Berlin 1995, S. 415–437, § 53 m.w.N.

¹⁴ *Lecheler*, Kirchen und staatliches Schulsystem, a.a.O., S. 415.

¹⁵ Vgl. *Lecheler*, Kirchen und staatliches Schulsystem, a.a.O., S. 415f.

¹⁶ Vgl. *Ch. Link*, Kirchliche Rechtsgeschichte, 3. Aufl., München 2017, § 18 Rn. 1.

¹⁷ *Lecheler*, Kirchen und staatliches Schulsystem, a.a.O., S. 416; eingehend zum Kulturkampf ferner *Link*, Kirchliche Rechtsgeschichte, a.a.O., § 22 Rn. 13ff. m.w.N.; umfassend

ze im ‚Kulturkampf‘, das preußische Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872, die endgültige ‚Entklerikalisierung‘ des Schulwesens gewährleisten. Der Staat beanspruchte namentlich auch das Recht, darüber zu bestimmen, wer zur Erteilung von Religionsunterricht befugt war.

2. Das Schulregime der Weimarer Reichsverfassung

Während die Vorgängerverfassung, die Reichsverfassung von 1871, keinerlei Bestimmungen zum Schulwesen und damit auch keine Reichsingenzenzen in das Schulwesen vorsah, lässt sich das Schulregime der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 – etwas vereinfachend – wie folgt charakterisieren:¹⁸ Verstaatlichung und Unitarisierung (‚Verreichlichung‘) des Schulwesens bei dessen gleichzeitiger Regulierung und Standardisierung. Verfassungsnormativ ruhte es auf zwei Säulen: Zum einen auf der Grundsatzgesetzgebungskompetenz des Reiches gemäß Art. 10 Nr. 2 WRV (vgl. auch Art. 146 Abs. 2 S. 3 WRV), zum anderen auf den insgesamt sieben Verfassungsartikeln (Art. 143–149 WRV), die im zweiten Hauptteil der Weimarer Reichsverfassung („Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen“) in einem eigenen Abschnitt („Bildung und Schule“) platziert und durch einen insgesamt recht detailfreudigen Regelungszugriff gekennzeichnet waren.

Der Weimarer Verfassungsgeber setzte ganz auf ein Schulwesen in staatlicher Obhut und schob mit Art. 144 S. 1 WRV („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“) einem Fortbestand kirchlicher Schulaufsicht einen Riegel vor. Damit wurden die letzten Reste kirchlicher Schulaufsicht, die mancherorts bis dahin noch zu finden waren, endgültig ad acta gelegt. Art. 144 WRV zog für den Bereich des Schulwesens die Konsequenz aus der tiefen Zäsur, mit der das Staatskirchenrecht der Weimarer Reichsverfassung die Epoche des ‚christlichen Staates‘ beendete – eines Staates, der sich seinen Zielen und seiner Struktur nach durch den Dienst am konfessionellen Christentum und durch die Verbundenheit mit den christlichen Großkirchen definiert hatte.¹⁹ Art. 143 WRV bestimmte, dass für die Bildung der Jugend durch öffentliche Anstalten zu sorgen ist und dass die Lehrer an öffentlichen Schulen die Rechte und Pflichten von

dazu E. R. Huber, *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Bd. 4, 2. Aufl., Stuttgart u.a. 1982, Kap. X, S. 645ff.

¹⁸ M. Jestaedt, *Schule und außerschulische Erziehung*, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), *Handbuch des Staatsrechts*, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, S. 521–596, § 156 Rn. 14; umfassend zum Weimarer Schulsystem W. Landé, *Die Schule in der Reichsverfassung*, Berlin 1929, passim; ders., *Die staatsrechtlichen Grundlagen des deutschen Unterrichtswesens*, in: G. Anschütz/R. Thoma (Hg.), *Handbuch des Deutschen Staatsrechts*, Bd. 2, Tübingen 1932, S. 690–724, § 107.

¹⁹ Vgl. Lecheler, *Kirchen und staatliches Schulsystem*, a.a.O., S. 416f.

Staatsbeamten haben. Art. 145 WRV gestaltete die „allgemeine Schulpflicht“ im Sinne einer strikten Schulbesuchspflicht aus. Diese trat – zusammen mit einer recht strengen Regulierung privater Schulen (Art. 147 WRV) – an die Stelle unterschiedlicher landesrechtlicher Regelungen, die sich zwischen dem System eines abgeschwächten staatlichen Schulmonopols und dem System einer begrenzten Unterrichtsfreiheit bewegten und dabei in unterschiedlichem Umfang auch Privatunterricht zuließen.²⁰ Das Verhältnis der „für alle gemeinsamen Grundschule“ (Art. 146 Abs. 1 WRV) zur Bekenntnisschule blieb bis zum Abschluss des Verfassungsgebungsprozesses heftig umkämpft.²¹ Nach dem sog. ‚ersten Weimarer Schulkompromiss‘ sollten in jeder Gemeinde die Erziehungsberechtigten darüber bestimmen, ob eine Simultanschule (Gemeinschaftsschule), eine Bekenntnisschule oder eine bekenntnisfreie Schule eingerichtet wird. Erst erneute Verhandlungen führten zum sog. ‚zweiten Weimarer Schulkompromiss‘ mit der in die Verfassung aufgenommenen Lösung, die der Simultan- oder Gemeinschaftsschule den Primat gegenüber den anderen Schulformen einräumte.²² Weitere Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung betrafen Erziehungsziele und Unterrichtsfächer (Art. 148 Abs. 1–3 WRV) sowie den Religionsunterricht (Art. 149 Abs. 1 und 2 WRV) und theologische Fakultäten (Art. 149 Abs. 3 WRV).

3. Der Weg zu Art. 7 GG

Der einzige Schulartikel des Grundgesetzes, Art. 7 GG, weist eine bemerkenswerte Entstehungsgeschichte auf, die eng mit der Genese der Elternrechtsbestimmung des Art. 6 Abs. 2 und 3 GG verknüpft ist.²³ Obwohl in den Debatten des Parlamentarischen Rates heftig umkämpft, hat er sich in der Folge doch als so stabil erwiesen, dass die bis dato 62 Änderungsgesetze zum Grundgesetz spurlos an ihm vorübergegangen sind. Zunächst gar

²⁰ Vgl. dazu näher *Landé*, Die staatsrechtlichen Grundlagen des deutschen Unterrichtswesens, a.a.O., S. 704ff.

²¹ Näher zu den Weimarer Schulkompromissen *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 15; *Link*, Kirchliche Rechtsgeschichte, a.a.O., § 26 Rn. 20f.; *Landé*, Schule in der Reichsverfassung, a.a.O., S. 39ff.

²² Damit waren die Grundsatzfragen nicht dauerhaft beigelegt, da die für den Status von Bekenntnisschulen wesentliche Vorschrift des Art. 146 Abs. 2 S. 3 WRV die näheren Bestimmungen der Landesgesetzgebung „nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes“ vorbehielt, welches trotz mehrfacher parlamentarischer Anläufe bis zum Ende der Weimarer Republik nicht zustande kam. Für diesen Fall schrieb Art. 174 Abs. 2 WRV vor, dass es bis zum Erlass des Reichsgrundsatzgesetzes bei der bestehenden (Landes-)Rechtsslage blieb.

²³ Dazu *K.-B. v. Doemming/R. W. Fußlein/W. Matz*, Entstehungsgeschichte der Artikel des Grundgesetzes, JöR n.F. Bd. 1 (1951), S. 101–113; *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 4ff.; *P. Badura*, Art. 7, in: Th. Maunz/G. Dürig (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, München 74. Aktualisierung 05/2015, Rn. 28ff. – jeweils m.w.N.

nicht vorgesehen, anschließend in den Beratungen lange Zeit ein Anhängsel des Elternrechts, begleitet von den bereits zu Weimarer Zeiten bestehenden Kontroversen über Religionsunterricht und Privatschulen, wurde schließlich im Wege des Kompromisses eine Ausformulierung gefunden, die einerseits die staatliche Schulverantwortung hervorhebt, andererseits aber auch privater Initiative der Eltern sowie der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften Raum belässt. Der das intensive Ringen um Art. 7 GG kennzeichnende Konnex zwischen Elternrecht und religiös-weltanschaulicher Ausrichtung der Schule weist dabei nicht nur teilweise frappierende Parallelen zu den Diskursfronten der ‚Weimarer Schulkompromisse‘ auf; ‚Weimar‘ hat ersichtlich auch als Referenzpunkt gedient für die einzelnen Formulierungen, die letztlich in das Grundgesetz Eingang gefunden haben.²⁴ Blickt man auf den Normtext der einzelnen Absätze des Art. 7 GG, treten Übereinstimmungen mit dem Weimarer Schulverfassungsrecht deutlich zutage.²⁵ Freilich ist darauf hinzuweisen, dass unbeschadet textlicher Übereinstimmungen die Übernahmen aus der Weimarer Reichsverfassung selektiv erfolgt sind – anders als bei den staatskirchenrechtlichen Bestimmungen (vgl. Art. 140 GG) hat mithin keine en-bloc-Rezeption stattgefunden. In Art. 7 GG werden einzelne Elemente des Weimarer Schulregimes zu einer insgesamt deutlich weniger detaillierten Ordnung zusammengefügt, die im Grundrechtsabschnitt direkt hinter Art. 6 GG zudem einen anderen systematischen Regelungsort bekommen hat.²⁶

IV. Das Schulregime des Grundgesetzes

Wie das Schulregime der Weimarer Reichsverfassung muss auch das Schulregime des Grundgesetzes als ein Kompromiss begriffen werden.²⁷ Mit Art. 7 Abs. 1 GG bleibt es bei der verfassungsrechtlichen Errungenschaft einer umfassenden staatlichen Schulaufsicht. Das Grundgesetz stellt sich insoweit in die Weimarer Schultradition (Art. 144 S. 1 WRV), die ihrerseits an ältere Verfassungsschichten wie Art. 153 der Paulskirchenverfassung von 1849 und Art. 23 Abs. 1 der revidierten Preußischen Verfassungsurkunde von 1850 angeknüpft hatte.²⁸ Ein uneingeschränktes schulisches Monopol besitzt der Staat hingegen nicht, wie Art. 7 Abs. 4 und 5 GG belegen, in denen das Recht zur Gründung privater Schulen ausdrücklich gewährleistet

²⁴ Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 13.

²⁵ Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 17.

²⁶ Vgl. auch Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 18.

²⁷ Ebenso Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 16.

²⁸ Vgl. Badura, Art. 7, a.a.O., Rn. 39.

ist.²⁹ So sehr auch das Grundgesetz die öffentliche, von staatlichen Trägern betriebene Schule als Standard heraushebt, so deutlich fällt zugleich die Absage an ein staatliches Schulmonopol aus. Darin drückt sich nicht zuletzt die Freiheit insbesondere der Eltern aus, auf den schulischen Werdegang ihrer Kinder nicht nur durch die Wahl, sondern auch durch die Gestaltung der Schulform Einfluss nehmen zu können. Dieser schulische Pluralismus, dieses „Offensein des Staates für die Vielfalt der Formen und Inhalte, in denen Schule sich darstellen kann, entspricht den Wertvorstellungen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, die sich zur Würde des Menschen und zur religiösen und weltanschaulichen Neutralität bekennt“³⁰. Das Monopolverbot zulasten der öffentlichen Schule darf indes nicht mit einem Rückzug des Staates verwechselt werden:³¹ Soweit es um das öffentliche Schulwesen geht, folgt aus der staatlichen Schulverantwortung nach Art. 7 Abs. 1 GG eine grundsätzlich umfassende staatliche Gestaltungsmacht, während sich die staatliche Schulverantwortung gegenüber Privatschulen (Ersatz- oder Ergänzungsschulen) auf eine Kontrolle der Einhaltung der jeweiligen Einrichtungs- und Betriebsvoraussetzungen beschränkt. Auch für Art. 7 Abs. 1 GG ist in Bezug auf das öffentliche Schulwesen die von *Gerhard Anschütz* zu Weimarer Zeiten formulierte Umschreibung der staatlichen Schulaufsicht prägend geblieben. Danach meint Schulaufsicht „das dem Staate ausschließlich zustehende administrative Bestimmungsrecht über die Schule. [...] Die Schulaufsicht ist ungeachtet ihres Namens nicht nur Aufsicht im engeren und eigentlichen Sinne, [...] sondern mehr und etwas anderes: Leitung und Verwaltung der inneren Schulangelegenheiten durch den Staat.“³² In Anknüpfung daran haben Bundesverfassungsgericht und Bundesverwaltungsgericht die Schulaufsicht i.S.v. Art. 7 Abs. 1 GG in ständiger Rechtsprechung definiert als „die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens“³³. Art. 7 Abs. 1 GG markiert die umfassende Verantwortung des Staates für ein funktionieren-

²⁹ Zur ‚Privatschulfreundlichkeit‘ des Grundgesetzes siehe *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 26f. m.w.N.

³⁰ BVerfGE Bd. 27, S. 195–211, hier: 201 – „Privatschulen“. Vgl. auch BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 50f. – „Simultanschule“; Bd. 52, S. 223–255, hier: 236f. – „Schulgebet“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 300 – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 340 Rn. 111 – „Kopftuchverbot“.

³¹ So zu Recht *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 25.

³² *G. Anschütz*, Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, 14. Aufl., Berlin 1933, Art. 144 Anm. 1, S. 672.

³³ BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 80 – „Sexualkundeunterricht“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 21 – „Kruzifix“; BVerwGE Bd. 6, S. 101–105, hier: 104 – „Anordnungen der Schulaufsichtsbehörde“; Bd. 18, S. 38–40, hier: 39 – „Schulaufsicht“; Bd. 47, S. 201–209, hier: 204 – „Fünftage-Woche“; siehe auch *H. D. Jarass*, Art. 7, in: ders./B. Pieroth, GG, Kommentar, 14. Aufl., München 2016, Rn. 4 m.w.N.

des, leistungsfähiges und an freiheitlichen demokratischen Grundwertungen ausgerichtetes Schulsystem.³⁴

Da dem Bund nach dem Grundgesetz keine Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen auf dem Gebiet des Schulwesens zustehen, sind sämtliche Normen unterhalb der Verfassungsebene, wie namentlich Schulgesetze und Schulordnungen, ausschließlich Landesrecht. Den unitarischen Grundzug des Weimarer Schulverfassungsrechts hat sich das Grundgesetz somit nicht zu eigen gemacht. Zwar haben die Länder die grundgesetzlichen Eckdaten und Vorgaben des Art. 7 GG zu beachten; hinsichtlich der von Art. 7 GG im Vergleich zur Weimarer Situation ausgesparten Regelungsmaterien bleibt indes Platz für die Landesverfassungen, den diese auch überwiegend genutzt haben.³⁵ Es ist dies eine Zurückhaltung des Grundgesetzes, die gerade mit Blick auf die zur Zeit der Verfassungsberatungen im Parlamentarischen Rat bereits existierenden Ausgestaltungen des Schulwesens in den seinerzeit insgesamt acht vorgrundgesetzlichen Landesverfassungen verständlich wird; der Parlamentarische Rat respektierte insoweit die schon damals bestehende föderative Gestaltungsvielfalt.³⁶ Die Regelungsabstinenz des Grundgesetzes in Sachen Gesetzgebungs- und Verwaltungszuständigkeiten des Bundes bedeutet umgekehrt indes nicht, dass die Schulhoheit der Länder umfassend und von grundgesetzlichen Ingerenzen gänzlich frei wäre. Die grundgesetzlichen Vorgaben für das Schulwesen nach Art. 7 GG sind von den Ländern strikt zu beachten und mit den Bundesgrundrechten verfügt das Grundgesetz über weitere Determinanten, die ebenso wie zahlreiche andere Lebensbereiche auch das Schulwesen nachhaltig und mit unitarisierender Wirkung prägen.³⁷ Auch wenn sämtliches Schulrecht unterhalb des Grundgesetzes Landesrecht ist, entspringen doch dem Grundgesetz wesentliche verfassungsrechtliche Direktiven für das Schulwesen. Hierauf wird im Hinblick auf das Gebot religiös-weltanschaulicher Neutralität des Staates sogleich noch zurückzukommen sein.

³⁴ Vgl. auch *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 40.

³⁵ Zum Landesverfassungsrecht vgl. an dieser Stelle nur *Badura*, Art. 7, a.a.O., Rn. 2, 6, 26; *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 30ff.

³⁶ Vgl. *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 24; *W. Loschelder*, Schulische Grundrechte und Privatschulfreiheit, in: D. Merten/H.-J. Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, S. 1313–1360, § 110 Rn. 28.

³⁷ Dazu im einzelnen *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 24 mit Rn. 33, 74ff. m.w.N.

V. Zur christlichen Gemeinschaftsschule

Entsprechend der grundgesetzlichen Kompetenzverteilung lag es nach 1949 bei den Ländern, den Charakter der staatlichen Regelschule zu bestimmen. Diese schon in der Weimarer Zeit umstrittene Frage hat auch die schulpolitische Diskussion in der jungen Bundesrepublik ungewöhnlich heftig bewegt. Der Streit darüber, ob die Bekenntnis- oder die Gemeinschaftsschule staatliche Regelschule sein soll, wurde auch unter dem Grundgesetz zeitweilig erbittert geführt.³⁸ Erst durch Schulreformgesetze in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts ist diese Frage weitgehend im Sinne der staatlichen Gemeinschaftsschule entschieden worden. Soweit landes(verfassungs)rechtliche Erziehungsziele (z.B. „Ehrfurcht vor Gott“³⁹; Erziehung „nach den Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse“⁴⁰) und Schulartvorgaben (z.B. zur christlichen Gemeinschaftsschule) in Kollision mit dem grundgesetzlichen Gebot religiös-weltanschaulicher Neutralität des Staates zu geraten drohen, bedürfen diese gegebenenfalls einer bundesverfassungskonformen Umdeutung.⁴¹

Zwar kann auch ein Staat, der die Glaubensfreiheit umfassend gewährleistet und sich zu religiös-weltanschaulicher Neutralität verpflichtet, die kulturell vermittelten und historisch verwurzelten Wertüberzeugungen und Einstellungen nicht abstreifen, auf denen der gesellschaftliche Zusammenhalt beruht. Die Prägekraft des christlichen Glaubens und der darauf zurückgehenden Denktraditionen, Sinnerfahrungen und Verhaltensmuster können dem Staat daher für die Schule nicht gleichgültig sein, zumal in der Schule die kulturellen Grundlagen einer Gesellschaft tradiert und erneuert werden. Er kann sich daran orientieren, dass Art. 7 GG im Bereich des Schulwesens religiös-weltanschauliche Einflüsse zulässt, andererseits Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG es gebietet, bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform religiös-weltanschauliche Zwangselemente auf das unerlässliche Minimum zu reduzieren.⁴² Die „christliche Gemeinschaftsschule“ darf ihre Aufgabe im religiös-weltanschaulichen Bereich deshalb nicht missionarisch auffassen und keine Verbindlichkeit für christliche Glaubensinhalte beanspruchen. Die Erziehung „auf der Grundlage christlicher Grundsätze“

³⁸ Näher dazu *Lecheler*, Kirchen und staatliches Schulsystem, a.a.O., S. 419f. m.w.N.

³⁹ Art. 131 Abs. 2 BayVerf.

⁴⁰ Art. 135 S. 2 BayVerf.

⁴¹ Vgl. dazu grundlegend BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 44f., 60ff. – „Simultanschule“ (christliche Gemeinschaftsschule badischer Überlieferung); Bd. 41, S. 65–88, hier: 77ff. – „Gemeinsame Schule“ (als einheitliche Schulform für die öffentlichen Schulen in Bayern); Bd. 41, S. 88–121, hier: 106ff. – „Gemeinschaftsschule“ (in Nordrhein-Westfalen). Zu den Grenzen einer solchen verfassungskonformen Auslegung siehe zuletzt BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 346ff. Rn. 123ff. – „Kopftuchverbot“.

⁴² BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 23 – „Kruzifix“.

schließt eine weltanschaulich-bekennnishaftige Prägung des schulischen Unterrichts (außerhalb des Religionsunterrichts) aus.⁴³ Es muss auch insofern sichergestellt bleiben, dass die christlichen Bezüge die öffentliche Schule nicht zu einer „missionarische[n] Schule“ machen und dass über entsprechende Erziehungsziele nicht etwa bestimmte Glaubensinhalte oder Glaubenswahrheiten verbindlich gemacht werden. Eingang in den allgemeinen schulischen Unterricht darf das Christentum jedoch als prägender Kultur- und Bildungsfaktor mit seinen säkularisierten Werten finden.⁴⁴ Die Konfrontation Andersdenkender mit einem christlich geprägten Weltbild führt so lange nicht zu einer diskriminierenden Abwertung nichtchristlicher Weltanschauungen und bewegt sich im Rahmen des staatlichen Schulmandats des Art. 7 Abs. 1 GG, als es nicht um Glaubensvermittlung, nicht um christlich-konfessionell fixierte Erziehungsziele, sondern um das Bestreben nach Persönlichkeitsentwicklung durch die Vermittlung (auch) christlich geprägter Werte geht.⁴⁵ Im Übrigen muss die Schule auch für andere weltanschauliche und religiöse Werte offen sein; in dieser Offenheit bewahrt der Staat seine religiöse und weltanschauliche Neutralität.⁴⁶ Für Spannungen, die bei der gemeinsamen Erziehung von Kindern unterschiedlicher Glaubens- und Weltanschauungsrichtungen unvermeidlich sind, muss nach einem möglichst schonenden Ausgleich unter Berücksichtigung des Toleranzgebots gesucht werden.⁴⁷

VI. Weitere prominente Streitfälle: Schulgebet und religiöse Symbole

Auf nämlicher Linie – unter maßgeblicher Berücksichtigung des Gebotes religiös-weltanschaulicher Neutralität des Staates – sind vom Bundesverfassungsgericht weitere prominente Streitpunkte der Vergangenheit wie das Schulgebet⁴⁸ oder das Anbringen von Kreuzen (bzw. Kruzifixen) in Klassenräumen staatlicher Pflichtschulen⁴⁹ entschieden worden:

⁴³ BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 51f. – „Simultanschule“; Bd. 41, S. 65–88, hier: 84f. – „Gemeinsame Schule“; vgl. auch BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 23 – „Kruzifix“.

⁴⁴ BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 51f. – „Simultanschule“; Bd. 41, S. 65–88, hier: 84f. – „Gemeinsame Schule“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 22f. – „Kruzifix“.

⁴⁵ BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 23 – „Kruzifix“.

⁴⁶ Vgl. BVerfGE Bd. 41, S. 29–64, hier: 50f. – „Simultanschule“; Bd. 108, S. 282–340, hier: 300f. – „Kopftuch“; Bd. 138, S. 296–376, hier: 338f. Rn. 109 – „Kopftuchverbot“.

⁴⁷ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 301 – „Kopftuch“.

⁴⁸ BVerfGE Bd. 52, S. 223–255 – „Schulgebet“.

⁴⁹ BVerfGE Bd. 93, S. 1–37 – „Kruzifix“.

Das freiwillige Schulgebet im lehrerbetreuten Klassenverband im Sinne eines überkonfessionellen religiösen Bekenntnisses, das außerhalb des Religionsunterrichts erfolgt, ist von der Karlsruher Rechtsprechung zwar als eine schulische, dem Staat zuzurechnende, jedoch als keine unterrichtliche Veranstaltung eingestuft worden.⁵⁰ Der Staat gibt mit der Zulassung eines derartigen Schulgebets der positiven Bekenntnisfreiheit (Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG) Raum, identifiziert sich durch die Zulassung jedoch weder mit dem Inhalt des Glaubensbekenntnisses noch nimmt er eine Verbindlichkeit für christliche Glaubensinhalte in Anspruch. Auch das Neutralitätsgebot verpflichtet den Staat nicht dazu, sich jeder religionsfördernden Tätigkeit zu enthalten.⁵¹ Grundvoraussetzung für die Zulassung des Schulgebets ist allerdings dessen Freiwilligkeit sowohl auf Seiten der Schüler als auch auf Seiten der Lehrer. Im Falle des Widerspruchs eines Schülers (oder dessen Eltern) gegen das Schulgebet gilt, dass die weitere Durchführung des Schulgebets die negative Bekenntnisfreiheit (Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG) nicht verletzt, wenn der betreffende Schüler frei und ohne Zwänge über die Teilnahme am Gebet entscheiden kann und eine zumutbare Ausweichmöglichkeit besteht.⁵²

Beim staatlich verordneten Anbringen von Kreuzen (bzw. Kruzifixen) in Unterrichtsräumen öffentlicher Pflichtschulen liegen die Dinge aus zutreffender Sicht des Bundesverfassungsgerichts anders:⁵³ Deren staatlich veranlasste Anbringung überschreitet grundsätzlich die vorstehend gezogenen Grenzen religiös-weltanschaulicher Ausrichtung der Schule. Das Kreuz kann nämlich nicht seines spezifischen Bezugs auf die Glaubensinhalte des Christentums entkleidet und auf ein allgemeines Zeichen abendländischer Kulturtradition reduziert werden, sondern symbolisiert vielmehr den wesentlichen Kern der christlichen Glaubensüberzeugung. Es hat appellativen Charakter und weist die von ihm symbolisierten Glaubensinhalte als vorbildhaft und befolgungswürdig aus. Mit der Anbringung schafft der Staat eine Lage, in der Personen, die aufgrund ihrer Jugend in ihren Anschauungen noch nicht gefestigt sind, die Ausbildung eigener Standpunkte erst erlernen sollen und daher einer Beeinflussung besonders leicht zugänglich sind, ohne Ausweichmöglichkeit mit dem religiösen Symbol konfrontiert und gezwungen werden, gleichsam „unter dem Kreuz“ zu lernen.⁵⁴ Die An-

⁵⁰ Grundlegend BVerfGE Bd. 52, S. 223–255, hier: 235f. – „Schulgebet“; zur damaligen literarischen Diskussion siehe die Nachw. bei *Badura*, Art. 7, a.a.O., Rn. 18.

⁵¹ Siehe oben sub I.

⁵² BVerfGE Bd. 52, S. 223–255, hier: 248f. – „Schulgebet“.

⁵³ BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 15ff. – „Kruzifix“. Die von dieser Entscheidung ausgelöste überaus heftige literarische Debatte, vgl. dazu die zahlr. Nachw. bei *Badura*, Art. 7, a.a.O., Rn. 21, illustriert, wie sehr die Entscheidung seinerzeit (1995) einen offenbar ‚wunden Punkt‘ des bis dahin vorherrschenden Verständnisses von religiös-weltanschaulicher Neutralität des (bayerischen) Staates getroffen hat.

⁵⁴ BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 16, 18 – „Kruzifix“.

bringung in der staatlichen Pflichtschule ist daher mit der staatlichen Neutralitätspflicht nicht vereinbar, es sei denn, es handelte sich um eine christliche Bekenntnisschule.⁵⁵ Im Gefolge der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts hat der bayerische Landesgesetzgeber die beanstandete Norm durch eine Regelung ersetzt, die das Gebot, in jedem Klassenraum ein Kreuz anzubringen, mit einem Widerspruchsrecht der Erziehungsberechtigten verbindet (vgl. den heutigen Art. 7 Abs. 4 BayEUG).⁵⁶ Diese Widerspruchsregelung ist grundgesetzkonform dahin auszulegen, dass sich die Widersprechenden, wenn sie sich auf ernsthafte und einsehbare Gründe der Religion oder Weltanschauung berufen, eine Einigung nicht zustande kommt und andere, diskriminierungsfreie Ausweichmöglichkeiten nicht bestehen, letztlich durchsetzen müssen.⁵⁷

VII. Der bekenntnisgebundene Religionsunterricht als Bewährungsprobe staatlicher Neutralität

Die *prima facie* umfassendste Form der Identifikation mit einer Religion oder Weltanschauung in staatlichen Schulen stellt der bekenntnisgebundene Religionsunterricht dar. Ein Staat, der die Eltern verpflichtet, ihre Kinder in die staatliche Schule zu schicken, darf jedoch auf die Religionsfreiheit derjenigen Eltern Rücksicht nehmen, die eine religiös geprägte Erziehung wünschen. Das Grundgesetz hat dies nicht nur dadurch anerkannt, dass es in Art. 7 Abs. 5 GG staatliche Weltanschauungs- oder Bekenntnisschulen gestattet, sondern auch dadurch, dass es in Art. 7 Abs. 3 GG den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in allen öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen vorsieht.⁵⁸

⁵⁵ BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 24 – „Kruzifix“. – Zur Sichtweise des EGMR auf das Kreuz im Schulzimmer anhand der freilich nur einen Mindeststandard verbürgenden Garantien der EMRK (konkret: Art. 2 S. 2 ZP 1 EMRK als *lex specialis* zu Art. 9 EMRK) siehe EGMR (GK), NVwZ 30 (2011), S. 737–741 – „Lautsi gegen Italien“.

⁵⁶ Vgl. dazu *Badura*, Art. 7, a.a.O., Rn. 21.

⁵⁷ BVerfGE Bd. 109, S. 40–59, hier: 53ff. – „Kruzifixe in Volksschulen“; vgl. ferner BayVerfGH, BayVBl. 128 (1997), S. 686; VGH München, NJW 52 (1999), S. 1045; dazu auch *Link*, Kirchliche Rechtsgeschichte, a.a.O., § 33 Rn. 24: freiheitsschonende Ausgleichslösung.

⁵⁸ Vgl. BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 22 – „Kruzifix“. – Umfassend zum Religionsunterricht *Ch. Link*, Religionsunterricht, in: J. Listl/D. Pirson (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, 2. Aufl., Berlin 1995, S. 439–509, § 54; *M. Heckel*, Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen 2002, passim; *M. Frisch*, Grundsätzliches und Aktuelles zur Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz, ZevKR 49 (2004), S. 588–638.

1. Die historische Anknüpfung an Art. 149 WRV

Diese Verortung des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen hat Tradition:⁵⁹ Schon Art. 149 WRV enthielt Bestimmungen zum Religionsunterricht in staatlichen Schulen. Art. 149 Abs. 1 S. 1 WRV bestimmte als Grundsatz: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen“. Für die Erteilung des Religionsunterrichts ordnete Art. 149 Abs. 1 S. 3 WRV an, dass sie „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates“ zu erfolgen hatte. Nach dem (zweiten) Weimarer Schulkompromiss, der die Gemeinschaftsschule als Regelschule festgelegt hatte, war der Religionsunterricht an den Gemeinschaftsschulen als „ordentliches Lehrfach“ vorzusehen; nichts anderes ergab sich für die auf Antrag einzurichtenden Bekenntnisschulen, während für die ebenfalls auf Antrag einzurichtenden Weltanschauungsschulen (vgl. Art. 146 Abs. 2 WRV) die Geltung der Garantie ausgeschlossen war.

Art. 149 WRV ist zwar nicht via Art. 140 GG in das Grundgesetz inkorporiert worden. Sein Regelungsgehalt wurde jedoch in Art. 7 Abs. 2 und 3 GG im Wesentlichen inhaltsgleich übernommen. Der Religionsunterricht ist somit heute eingebettet in diejenige Vorschrift des Grundgesetzes, die grundlegende bundesverfassungsrechtliche Vorgaben für das Schulwesen trifft. Die Absatzreihenfolge in Art. 7 Abs. 2 und 3 GG ist, was wohl der Entstehungsgeschichte geschuldet ist, nicht ganz stringent:⁶⁰ Eigentlich müsste Art. 7 Abs. 3 S. 1, 2 GG vorgeschaltet sein, der die Grundsatzaussagen zum Religionsunterricht enthält, während Art. 7 Abs. 2 GG als eine – freilich bedeutende – Detailregelung dazu zu betrachten ist. Danach wird der Religionsunterricht vom Grundgesetz „in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen“ zum „ordentlichen Lehrfach“ erhoben (Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG) und damit zum Gegenstand einer institutionellen Garantie gemacht.⁶¹ Er wird unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts nach Art. 7 Abs. 1 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt (Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG). Damit wird den Religionsgemeinschaften in sachlicher wie personeller Dimension ein grundrechtlich gesichertes, weitreichendes Bestimmungsrecht in der staatli-

⁵⁹ Vgl. dazu auch *Badura*, Art. 7, a.a.O., Rn. 63; *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 413 – jeweils m.w.N.

⁶⁰ Vgl. *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 65; *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 413.

⁶¹ BVerfGE Bd. 74, S. 244–256, hier: 252 – „Religionsunterricht“; *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 65; *St. Mückl*, Freiheit kirchlichen Wirkens, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), *Handbuch des Staatsrechts*, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, S. 831–873, § 161 Rn. 29.

chen Schule eingeräumt.⁶² Gleichwohl bleibt der Religionsunterricht desungeachtet eine staatliche Angelegenheit; dem Staat verbleibt das Aufsichtsrecht, auch wenn dieses durch das Bestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften eine Begrenzung erfährt.⁶³ Ergänzend zu diesen sachbezogenen Gehalten werden personenbezogene Maßgaben getroffen: Kein Lehrer darf „gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen“ (Art. 7 Abs. 3 S. 3 GG) und die „Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu entscheiden“ (Art. 7 Abs. 2 GG).

Schließlich ist auf der Verfassungsebene – neben der in Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG selbst getroffenen sächlichen Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen – auch die territoriale Ausnahme von Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG durch Art. 141 GG zu beachten: Gemäß Art. 141 GG findet Art. 7 Abs. 3 S. 1 GG keine Anwendung „in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“. Nach seiner Entstehungsgeschichte bezweckte Art. 141 GG die Aufrechterhaltung der spezifischen Rechtslage in Bremen (sog. ‚Bremer Klausel‘),⁶⁴ sie gilt indes auch in Berlin.⁶⁵ Die im Anschluss an die deutsche Wiedervereinigung kontrovers diskutierte Frage, ob Art. 141 GG auch auf die 1990 neu gebildeten Beitrittsländer („neuen Bundesländer“) Anwendung finden kann,⁶⁶ dürfte richtigerweise zu verneinen sein. Sie hat allein für Brandenburg praktische Bedeutung.⁶⁷ Das Bundesverfassungsgericht ist einer verbindlichen Klärung dieser Frage im Streit um das 1996 in Brandenburg eingeführte Unterrichtsfach „Lebengestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)“ aus dem Weg gegangen, indem es die bei ihm anhängig gemachten Verfahren nicht in der Sache entschieden, sondern eingestellt hat, nachdem ein von ihm selbst unterbreiteter Vorschlag für eine außergerichtliche Einigung aufgegriffen worden war.⁶⁸

⁶² Jarass, Art. 7, a.a.O., Rn. 10 m.w.N.

⁶³ Dazu näher Link, Religionsunterricht, a.a.O., S. 497ff.

⁶⁴ Unruh, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 441 m.w.N.

⁶⁵ Näher BVerwGE Bd. 110, S. 326–344, hier: 331ff. – „Islamischer Religionsunterricht in Berlin“; a.A. Unruh, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 445.

⁶⁶ Vgl. zum Streitstand hier nur H. D. Jarass, Art. 141, in: ders./B. Pieroth, GG, Kommentar, 14. Aufl., München 2016, Rn. 1; Unruh, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 444 – jeweils m.w.N. pro et contra.

⁶⁷ In den übrigen ostdeutschen Bundesländern ist der Religionsunterricht (auch) landesverfassungsrechtlich gewährleistet.

⁶⁸ Vgl. BVerfGE Bd. 104, S. 305–310 – „LER-Schlichtungsvorschlag“; Bd. 106, S. 210–215 – „LER-Verfahrenseinstellung“. Siehe zum LER-Streit auch Link, Kirchliche Rechtsgeschichte, a.a.O., § 33 Rn. 23; Loschelder, Schulische Grundrechte, a.a.O., Rn. 51.

2. Durchbrechung der staatlichen Neutralitätspflicht?

Die grundgesetzliche Absicherung des Religionsunterrichts, der keine Religionskunde ist, sondern als bekenntnishafter Unterricht in konfessioneller Positivität und Gebundenheit erteilt wird,⁶⁹ wird mitunter als systemfremde Ausnahme, als Durchbrechung von Trennungsgebot und Neutralitätspflicht bezeichnet.⁷⁰ Dem kann bei Licht besehen so nicht beigepflichtet werden:⁷¹ Art. 7 Abs. 3 GG ist weder ein unzeitgemäßes Privileg der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften noch zielt er wesentlich darauf ab, deren Einflussbereich in das staatliche Schulwesen hinein zu verlängern.⁷² Vielmehr ist die Bestimmung im Kern verfassungsunmittelbarer Ausdruck der grundrechtlichen Schutzpflicht des Staates für die Religionsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG) in ihrer fördernden Dimension.⁷³ Die Garantie des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen steht, und insofern ist deren Verortung in Art. 7 GG keineswegs ein Zufall, in innerem Zusammenhang mit der Grundsatzentscheidung des Art. 7 Abs. 1 GG, das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates zu unterstellen. Ein Staat, der über Art. 7 Abs. 1 GG die schulische Bildung und Erziehung seiner jungen Bürger weitgehend an sich gezogen hat, muss auch Vorsorge für die Verwirklichung des Grundrechts aus Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG in den staatlichen Schulen unter dem Aspekt der Bildung und Erziehung in religiös-weltanschaulicher Hinsicht treffen.⁷⁴ Art. 7 Abs. 3 GG führt die Religionsfreiheit der Schüler (Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG), das religiöse Erziehungsrecht der Eltern (Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG) sowie die Religionsfreiheit und das Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften (Art. 4 Abs. 1 u. 2 GG, Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 3 S. 1 WRV) in der Weise zusammen, dass Religion in der bekenntnisgebundenen Ausprägung der jeweiligen Religionsgemeinschaft zum Gegenstand eines staatlichen Lehrfaches und damit staatlicher Bildung und Erziehung gemacht wird.

⁶⁹ BVerfGE Bd. 74, S. 244–256, hier: 252f. – „Religionsunterricht“; *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 418; siehe hierzu auch *U. K. Jacobs*, Religion in der öffentlichen Schule. Was ist in Baden-Württemberg erlaubt?, in diesem Band.

⁷⁰ Vgl. BVerwGE Bd. 42, S. 346–353, hier: 347f. – „Versetzungserheblichkeit des Religionsunterrichts“; *Jarass*, Art. 7, a.a.O., Rn. 10; *M. Thiel*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 7. Aufl., München 2014, Rn. 43 m.w.N.

⁷¹ Dazu eingehend *Link*, Religionsunterricht, a.a.O., S. 503ff. m.w.N.

⁷² Treffend *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 66; *Mückl*, Freiheit kirchlichen Wirkens, a.a.O., Rn. 28.

⁷³ Vgl. *G. Robbers*, Art. 7, in: H. v. Mangoldt/F. Klein/Ch. Starck (Hg.), Kommentar zum Grundgesetz: GG, Bd. 1, 6. Aufl., München 2010, Rn. 118; *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 415 m.w.N.

⁷⁴ Vgl. *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 415.

3. Religionsunterricht als gemeinsame Angelegenheit (*res mixta*)

Der Staat bleibt Veranstalter („Unternehmer“) des Religionsunterrichts und trägt die Verantwortung für die organisatorische Durchführung;⁷⁵ er lädt mit Art. 7 Abs. 3 GG die Religionsgemeinschaften dazu ein, in der konfessionsgebundenen Unterrichtung der Schüler gemeinwohlförderliche Sinnstiftungs- und Wertevermittlungsarbeit zu leisten, auf die er als Verfassungsstaat angewiesen ist, die selbst zu erbringen ihm jedoch gerade wegen seiner religiös-weltanschaulichen Neutralität untersagt bleibt.⁷⁶ Mangels eigener Definitionskompetenz hat der Staat hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung des Religionsunterrichts das Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften strikt zu wahren. Deren Vorstellungen über Inhalt und Ziel des Unterrichts sind maßgeblich.⁷⁷ Der Religionsunterricht gehört deshalb zu den gemeinsamen Angelegenheiten (*res mixtae*) von Staat und Religionsgemeinschaften;⁷⁸ die jeweiligen Verantwortungsbereiche beider Institutionen sind wohlauktoriert und stehen verfassungsrechtlich nicht zur Disposition des Staates. Die staatliche Verpflichtung zu religiös-weltanschaulicher Neutralität führt nicht nur dazu, dass dem Staat die Gleichstellung des Religionsunterrichts mit den übrigen Unterrichtsfächern („ordentliches Lehrfach“) nur um den Preis möglich ist, dass er Schülern bzw. deren Eltern die freie Entscheidung über die Teilnahme (vgl. Art. 7 Abs. 2 GG), Lehrkräften die freie Entscheidung über die Erteilung (vgl. Art. 7 Abs. 3 S. 3 GG) überlassen muss. Der Staat bedarf überdies zwingend eines Kooperationspartners in Gestalt einer geeigneten Religionsgemeinschaft.⁷⁹ Die Situation wird verfassungsrechtlich dort mehr als prekär, wo der Staat sich in Ermangelung eines tauglichen Kooperationspartners daran macht, selbst die inhaltliche Verantwortung für den Religionsunterricht an sich zu ziehen oder sie Instanzen auswärtiger (Herkunfts-)Staaten zu übertragen, mag dies auch in bester integrationspolitischer Absicht geschehen.⁸⁰

⁷⁵ *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 425; *Link*, Religionsunterricht, a.a.O., S. 459; *Loschelder*, Schulische Grundrechte, a.a.O., Rn. 57.

⁷⁶ *Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, a.a.O., Rn. 29, 66; *Mückl*, Freiheit kirchlichen Wirkens, a.a.O., Rn. 28; *Loschelder*, Schulische Grundrechte, a.a.O., Rn. 42.

⁷⁷ BVerfGE Bd. 74, S. 244–256, hier: 252 – „Religionsunterricht“; *Loschelder*, Schulische Grundrechte, a.a.O., Rn. 58.

⁷⁸ *Link*, Religionsunterricht, a.a.O., S. 488f. m.w.N.; *Mückl*, Freiheit kirchlichen Wirkens, a.a.O., Rn. 33; *Loschelder*, Schulische Grundrechte, a.a.O., Rn. 41.

⁷⁹ Vgl. dazu BVerfGE Bd. 123, S. 49–75, hier: 52ff. – „Islamische Dachverbände“.

⁸⁰ Eingehend zu den besonderen Problemen eines islamischen Religionsunterrichts *Unruh*, Religionsverfassungsrecht, a.a.O., Rn. 457ff. m.w.N.

Literaturhinweise

- Anschütz, Gerhard:* Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, 14. Aufl., Berlin 1933.
- Badura, Peter:* Art. 7, in: Theodor Maunz/Günter Dürig (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, München 74. Aktualisierung 05/2015.
- von Doemming, Klaus-Berto/Füßlein, Rudolf Werner/Matz, Werner:* Entstehungsgeschichte der Artikel des Grundgesetzes, Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart n.F. 1 (1951).
- Frisch, Michael:* Grundsätzliches und Aktuelles zur Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 49 (2004), S. 588–638.
- Heckel, Martin:* Der Rechtsstatus des Religionsunterrichts im pluralistischen Verfassungssystem, Tübingen 2002.
- Huber, Ernst Rudolf:* Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Bd. 4, 2. Aufl., Stuttgart u.a. 1982.
- Jacobs, Uwe Kai:* Religion in der öffentlichen Schule. Was ist in Baden-Württemberg erlaubt?, in diesem Band.
- Jarass, Hans D.:* Art. 7, in: ders./Bodo Pieroth, GG, Kommentar, 14. Aufl., München 2016.
- Ders.:* Art. 141, in: ders./Bodo Pieroth, GG, Kommentar, 14. Aufl., München 2016.
- Jestaedt, Matthias:* Schule und außerschulische Erziehung, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 156, S. 521–596.
- Landé, Walter:* Die Schule in der Reichsverfassung, Berlin 1929.
- Ders.:* Die staatsrechtlichen Grundlagen des deutschen Unterrichtswesens, in: Gerhard Anschütz/Richard Thoma (Hg.), Handbuch des Deutschen Staatsrechts, Bd. 2, Tübingen 1932, § 107, S. 690–724.
- Lecheler, Helmut:* Kirchen und staatliches Schulsystem, in: Josef List/Dietrich Pirson (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, 2. Aufl., Berlin 1995, § 53, S. 415–437.
- Link, Christoph:* Kirchliche Rechtsgeschichte, 3. Aufl., München 2017.
- Ders.:* Religionsunterricht, in: Josef List/Dietrich Pirson (Hg.), Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2, 2. Aufl., Berlin 1995, § 54, S. 439–509.
- Loschelder, Wolfgang:* Schulische Grundrechte und Privatschulfreiheit, in: Detlef Merten/Hans-Jürgen Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, § 110, S. 1313–1360.
- Mückl, Stefan:* Freiheit kirchlichen Wirkens, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 161, S. 831–873.

Robbers, Gerhard: Art. 7, in: Hermann von Mangoldt/Friedrich Klein/Christian Starck (Hg.), Kommentar zum Grundgesetz: GG, Bd. 1, 6. Aufl., München 2010.

Thiel, Markus: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 7. Aufl., München 2014.

Unruh, Peter: Religionsverfassungsrecht, 3. Aufl., Baden-Baden 2015.

Jean-Marc Meyer/Johannes Matzko

Laizität in der Schule

Das französische Modell

„*Der Krieg der Laizitäten*“, so lautet der Titel eines Artikels in der Wochenzeitschrift *L'Obs* vom 13. Oktober 2016.¹ Wer mit französischen Verhältnissen nicht vertraut ist, könnte meinen, dass die Kontroverse um dieses Thema so zugespitzt geführt wird wie gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als zwischen den verschiedenen Fraktionen ein regelrechter ‚Krieg‘ herrschte. So verhärtet sind die Fronten inzwischen aber nicht mehr, sodass der Titel eher einem journalistischen Impetus geschuldet sein dürfte, um die Aufmerksamkeit der Leser auf sich zu ziehen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wird die Debatte heute nicht mehr zwischen den ‚Religiösen‘ und ihren Opponenten geführt. Es geht heute vielmehr darum, wie wir Laizität verstehen und wie die Staatsbürger damit umgehen. Dabei haben gerade die Attentate von Paris² und Nizza³ in den letzten Jahren das Laizitäts-Thema wieder in den Vordergrund gerückt. Hochrangige Politiker von den Rechts-extremen bis hin zum *Front de gauche* haben sich in jüngster Zeit zum Thema geäußert. In der französischen Gesellschaft kann man das unterschiedliche Verständnis von Laizität drei Gruppen zuordnen:

1. Für die erste Gruppe existiert überhaupt kein Integrations- oder Identitätsproblem in Bezug auf die Laizität. Sie ist mit der aktuellen Lage zufrieden und will möglichst an dieser festhalten. Diese Gruppe wird immer kleiner.
2. Nach Sicht der zweiten Meinungsgruppe sollten alle Staatsbürger dieselbe Denk- und Lebensart annehmen. Die Vertreter dieser Meinung sind nicht selten radikal und hasserfüllt.

¹ *M. Lemonnier*, La guerre des laïcités, *L'Obs* Ausg. 2710, 13.10.2016 (Gespräch mit J. Baubérot und C. Fourrest). Laizitäten steht im Plural, weil es laut diesem Artikel verschiedene Verständnisse von Laizität gibt. Siehe *J. Baubérot*, Les 7 laïcités française, Paris 2015.

² vom 13. November 2015.

³ vom 14. Juli 2016.

3. Der dritte Weg führt zwischen den beiden hindurch. Die Laizität wird von Vertretern dieser Gruppe als ein Weg zum ‚Besser-miteinander-leben‘ verstanden. Dieser Weg ist sicher der anspruchsvollste, geht es doch darum, so *Jean Baubérot*⁴ in dem genannten Artikel zur Debatte mit *Carole Fourrest*⁵, die Laizität zu verteidigen. Sie soll „gerecht, egalitär und wachsam sein“.

Das Konzept der Laizität wurde in Frankreich erfunden und wird heute noch von vielen als eine Opposition von Kirchen und Staat verstanden. Wie in den meisten demokratischen Ländern haben auch in Frankreich viele unterschiedliche staatskirchenrechtliche Aspekte nebeneinander Platz: die Neutralität der Beamten, die Gewissens- und Religionsfreiheit, die Anerkennung aller Religionen, etc. Im Gegensatz zu Frankreich gibt es aber in den meisten europäischen Ländern eine Zusammenarbeit zwischen dem Staat und den Religionen. Eine solche existiert in Frankreich nicht.⁶

I. Verankerung der Laizität

Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 bestätigt, dass „niemand wegen seiner philosophischen oder religiösen Auffassungen belästigt werden darf, solange diese Äußerungen nicht die durch das Gesetz begründete öffentliche Ordnung stören“⁷. Dieser Artikel wurde in das Vorwort der Verfassung von 1958 aufgenommen. In deren Artikel 1 heißt es weiter: „vor dem Recht sind alle Staatsbürger gleich, unabhängig von ihrer Herkunft, Rasse oder Religion“⁸. Für die Gesellschaft der Revolutionszeit von 1789 war dieser 10. Artikel der Menschen- und Bürgerrechte schon ein großer Schritt zur Anerkennung anderer Religionen oder Konfessionen, ganz besonders der jüdischen Religionsgemeinschaft, der reformierten und

⁴ Jean Baubérot, Universitätsprofessor i.R., Geschichte und Soziologie der Laizität an der *Ecole pratique des Hautes Etudes*.

⁵ Carole Fourrest, Journalistin, unterrichtet politische Wissenschaft an der Pariser Universität, Feministin und starke Befürworterin der Laizität.

⁶ Für einen Vergleich zwischen der deutschen hinkenden Trennung und der französischen strikten Trennung mit ihren Ausnahmen siehe *Y. Vilain*, Verfassungsprinzipien, in: N. Marsch/Y. Vilain/M. Wendel (Hg.), *Französisches und Deutsches Verfassungsrecht, Ein Rechtsvergleich*, Berlin/Heidelberg 2015, S. 45–120, § 3 Rn. 44ff.

⁷ *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* vom 28. August 1789, 10. Artikel, wurde im Vorwort der Verfassung von 1958 aufgenommen: „Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi.“

⁸ Art. 1 (Auszug) der französischen Verfassung: „La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.“

lutherischen Kirchen. In den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts, während der Zeit Napoleons, wurden die vier offiziellen Konfessionen dann auch rechtlich anerkannt, wodurch diese nach den Repressionen durch den vorrevolutionären Staat wieder öffentlich praktizieren durften.⁹ Das Konkordat von 1801 ist auch heute noch im Elsass und dem Departement der Mosel gültig.¹⁰ Trotz dieser offiziellen Regelung gab es auch während des ganzen 19. Jahrhunderts immer noch Infragestellungen dieses Religionspluralismus seitens der großen katholischen Mehrheit, die um die 90 Prozent der Bürger ausmachte. Diese wünschte sich in Teilen eine Rückkehr zum Katholizismus als Staatsreligion. Gleichzeitig gab es aber auch atheistische und antikerikale Bewegungen.

Zu beachten ist aber, dass der Begriff der Laizität weder in der französischen Verfassung noch in der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 genau definiert ist.¹¹ Eine weitgehende Ausgestaltung, aber keine abschließende Definition, erhielt der Begriff in einem Gesetz, das der Laizität dann auch zu großer Breitenwirkung verhalf: Das Gesetz zur Trennung von Kirche und Staat, das am 9. Dezember 1905 verabschiedet wurde.¹² Bei dessen Verabschiedung hatten sich nicht die schärfsten Religionsgegner, insbesondere nicht die Gegner der römisch-katholischen Kirche, durchgesetzt, sondern der gemäßigte Flügel. In den Beratungen zum Gesetzestext gab es sehr heftige Auseinandersetzungen zwischen den katholisch-konservativen Kreisen, die sich gegen dieses Gesetz mit allen Kräften wehrten, um den Einfluss der römisch-katholischen Kirche aufrecht zu erhalten, und all denjenigen, die eine Reform herbeisehnten.¹³ Auch innerhalb der Reformbefürworter herrschte keine durchgehende Einigkeit. So war ein Teil strikt gegen Kirche und Religionen und wollte ihnen gar keinen Raum mehr lassen. Das andere Lager wurde von Ferdinand Buisson, einem liberalen Protestanten, der schon an der Seite von Jules Ferry die öffentliche laizistische Schule eingeführt hatte, und dem jungen Aristide Briand angeführt und konnte sich mit einem Kompromisstext durchsetzen, der schließlich verabschiedet wurde. Dieses Gesetz über die Trennung von Staat und Kirchen gab den drei christlichen Konfessionen und der jüdischen Religions-

⁹ B. Schröder, Religion(en) und Schule in Frankreich, ZfR 4 (2005) Ausg. 2, S. 44–66, hier: 46.

¹⁰ Näheres zur Situation in diesen Departments im 4. Abschnitt dieses Beitrags.

¹¹ Siehe Vilain, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn. 45.

¹² Es ersetzt die Texte des *Concordat* (1801) für die römische Kirche und die *articles organiques* (1802) für die Kirchen des augsburgischen Bekenntnisses, die Reformierten, und die jüdischen Gläubigen (1808). Im Elsass und in der Mosel sind diese Texte heute noch gültig. Das Gesetz zur Trennung zwischen Staat und Kirche von 1905 ist 1918 dort nicht in Kraft getreten.

¹³ R. Steinberg, Kopftuch und Burka: Laizität, Toleranz und religiöse Homogenität in Deutschland und Frankreich, Baden-Baden 2015, S. 105.

gemeinschaft den gleichen Status. Einige wichtige Punkte dieses Gesetzes von 1905 waren die Garantie der Gewissensfreiheit und der freien Kulturausübung (Art. 1); die Nichtanerkennung jeglicher religiösen Konfessionen; die Entscheidung, keine Geistlichen von Seiten des Staates mehr anzustellen und die Religionsgemeinschaften nicht staatlich zu subventionieren (Art. 2). Ausnahmen davon regelt allerdings ebenfalls Artikel 2 für geschlossene Institutionen wie Schulen mit Internat, Krankenhäuser, die Armee und auch Gefängnisse. In diesen Institutionen dürfen¹⁴ daher auch Seelsorger der verschiedenen Religionen beschäftigt werden. Von diesem Recht wird auch Gebrauch gemacht, sodass in letzter Zeit auch Seelsorger muslimischen Glaubens in diesen Institutionen anzutreffen sind. Zum anderen wurde den Kirchen der Status als Körperschaft des öffentlichen Rechts aberkannt und diese wurden als Vereine ausgestaltet, denn nur in dieser Form durften sie fortan kulturelle, soziale und erzieherische Aktivitäten wahrnehmen. Dabei blieben ihnen aber finanzielle Vorteile erhalten. So müssen sie weiterhin keine Steuern zahlen und dürfen Vermächtnisse und Schenkungen entgegennehmen (vgl. Art. 17 bis 24).

II. Laizität in öffentlichen Schulen und ihr Verhältnis zum Islam

Für die öffentlichen Schulen ist durch dieses Gesetz bestimmt, dass es weder in der Grundschule noch im Gymnasium Religionsunterricht geben darf. Nur in den Internaten können Gottesdienste und seelsorgerliche Begleitung stattfinden. Die Gesetze des damaligen Erziehungsministers Jules Ferry vom 16. Juni 1881 und vom 28. März 1882 führten in Frankreich die öffentliche, kostenlose und obligatorische Grundschule für alle Kinder von sechs bis dreizehn Jahren ein.¹⁵ Die Lehrer müssen dem Laizitätsprinzip Rechnung tragen, so dass weder Ordensbrüder noch Ordensschwestern in staatlichen Schulen tätig sein dürfen. Allerdings wurde dem Bedürfnis nach Religionsunterricht zumindest für die Grundschulen Rechnung getragen, indem neben dem Sonntag noch ein weiterer Tag pro Woche für den religiösen Unterricht in den Kirchengemeinden freigestellt wurde (vgl. Gesetz von 1882, Artikel 2). Seit diesem Ferry-Gesetz¹⁶, das insbesondere von den Protestanten begrüßt wurde, kommt das Thema der Laizität regelmäßig in öffentlichen Debatten vor. So wurden manche Fächer wie Biologie oder Sport grundsätzlich in

¹⁴ Vgl. Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 106; Schröder, Religion(en), a.a.O., S. 46.

¹⁵ Siehe das Gesetz vom 16. Juni 1881 und Gesetz vom 28. März 1882.

¹⁶ Gesetz vom 28. März 1882.

Frage gestellt oder zumindest ihr verpflichtender Charakter angefochten und zu umgehen versucht. So wurden vor dem Hintergrund von Bekleidungsdebatten im Sportunterricht vermehrt Atteste für gerade diese Stunden ausgestellt. Zudem nahmen gläubige Eltern ihre Kinder aufgrund der Problematik des Sexualkundeunterrichts lieber von der Schule und unterrichteten diese selber.¹⁷ Andere Vorstöße zielten darauf ab, Jungen und Mädchen getrennt voneinander zu unterrichten. Auch wurden auf das Laizitätsprinzip Gesetze und verwaltungsinterne Rundschreiben¹⁸ gestützt, nach denen ein Lehrer wegen seines Geschlechts nicht abgelehnt werden darf oder Lehrer bei allen Fächern, die unterrichtet werden, verpflichtet sind, kein wissenschaftliches und pädagogisches Thema auszuklammern.

Der größte Konflikt um die Bedeutung der Laizität in den öffentlichen Schulen entbrannte aber an der Frage der Zulässigkeit des Kopftuchs. Anders als in der deutschen Kopftuchdebatte¹⁹ standen in Frankreich nicht Lehrerinnen²⁰, sondern Schülerinnen im Zentrum des Konflikts. Ausgangspunkt war der Schulverweis dreier Schülerinnen von einem Collège in Creil im Frühjahr 1989.²¹ Zwar gab es schon zuvor unter Pädagogen einen Diskurs darüber, wie mit Kopftuch tragenden Schülerinnen umzugehen sei, auch kam es immer wieder zu Runderlässen seitens der Bildungsminister,²² allerdings war ein derart drastischer Schritt wie in Creil zuvor noch nicht gewagt worden.²³ Als Folge dieses Diskurses und der schulinternen Konflikte aufgrund von religiösen Streitigkeiten entschied sich der Direktor des Collège Gabriel-Havez in Creil im Vorfeld des Schulverweises dazu, einen Brief an die Eltern der Schüler zu verfassen, in dem er an den laizistischen Charakter der Schule erinnerte und darum bat, das Tragen religiöser Zeichen in der Schule zu unterlassen. Auf diesen reagierten auch die später im Blickpunkt stehenden Schülerinnen, indem sie ihre Kopftücher während des Unterrichts abnahmen. Im Frühjahr 1989 änderte sich das Verhalten der Schülerinnen deutlich. Sie legten nicht nur ihr Kopftuch nicht mehr ab, sondern forderten,

¹⁷ Dies ist nach französischem Recht grundsätzlich zulässig, wenn der Unterricht den gesetzlichen Anforderungen gerecht wird – siehe hierzu die Art. 131,1ff. des Code de l'éducation.

¹⁸ In Frankreich ‚Circulaire‘ genannt.

¹⁹ Vgl. hierzu insbes.: *H. de Wall*, Neutralität in der Schule. Das Beispiel des Kopftuchs der Lehrerin, in diesem Band.

²⁰ Hier ist die französische Rechtslage deutlicher als die deutsche: So folgt aus dem Laizitätsprinzip, dass Lehrkräfte keine religiösen Zeichen tragen dürfen – siehe dazu: *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 54f.; *J. Ziegler*, Das Kopftuchverbot in Deutschland und in Frankreich, Paderborn 2011, S. 51.

²¹ Einen Überblick über den Sachverhalt geben *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 56f.; *A. C. Korteweg/G. Yurdakul*, Kopftuchdebatten in Europa, Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen, Bielefeld 2016, S. 45f.

²² *Schröder*, Religion(en), a.a.O., S. 57.

²³ *S. Amir-Moazami*, Politisierte Religionen, Der Kopftuchstreit in Deutschland und in Frankreich, Bielefeld 2007, S. 43.

auch während des Unterrichts beten zu dürfen. Daraufhin erfolgte am 4. Oktober 1989 der Schulverweis, der von einem großen Medienecho und zahlreichen Stellungnahmen aus Politik und Religion begleitet wurde.²⁴

Auch juristisch hatte der Streit Konsequenzen. So kam es zuerst zu zahlreichen verwaltungsgerichtlichen Entscheidungen, die aber die Debatte noch nicht beenden konnten. Daraufhin beantragte der damalige Bildungsminister *Lionel Jospin* noch im selben Jahr ein Gutachten des Conseil d'Etat (CE), des höchsten Verwaltungsgerichts Frankreichs.²⁵ Das Gutachten des Conseil d'Etat erfolgte am 27. November 1989²⁶ und war sodann für die kommenden 15 Jahre die Grundsatzentscheidung für die französische Kopftuchdebatte. Der Conseil d'Etat stellte in dieser Entscheidung fest, dass das Tragen des Kopftuches in der Schule nicht generell gegen das Laizitätspinzip verstoße. So schließe die Laizität die Religionsausübung durch Schüler in der Schule nicht aus, sondern ermögliche diese gerade erst.²⁷ Für Konfliktfälle – wie den in Creil – sei nach Ansicht des Conseil d'Etat eine Einzelbetrachtung durchzuführen, nach der ein Verbot dann gerechtfertigt sei, wenn das religiöse Zeichen provokativ getragen werde und wenn dadurch Druck ausgeübt, Provokationen, Propaganda und Mission betrieben, die Würde und Freiheit anderer Mitglieder der Schulgemeinschaft gefährdet oder der ordentliche Unterrichtsablauf sowie der Schulfrieden gestört werden würden.²⁸ Der Conseil d'Etat bestätigte diese Grundsatzentscheidung in den Folgejahren.²⁹ Dabei vertrat er die Auffassung, dass bei Tragen eines Kopftuches der ordentliche Unterrichtsablauf beim Sportunterricht gefährdet sei.³⁰ Gleichwohl kehrte nicht vollends Ruhe in die Debatte ein. So kam es noch zu zahlreichen Verwaltungsprozessen,³¹ und neben der Gefahr für die französische Laizität wurde das Kopftuch vermehrt als Zeichen der Unterdrückung der Frau gebrandmarkt.³² Aufgrund dieser steten, wenn auch

²⁴ *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 57.

²⁵ *S. Ganz*, Das Tragen religiöser Symbole und Kleidung in der öffentlichen Schule in Deutschland, Frankreich und England, Berlin 2009, S. 122.

²⁶ CE, Urt. v. 27.11.1989, <http://www.conseil-etat.fr/content/download/635/1933/version/1/file/346893.pdf> (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

²⁷ *Ganz*, Tragen religiöser Symbole, a.a.O. S. 122.

²⁸ CE, Urt. v. 27.11.1989, <http://www.conseil-etat.fr/content/download/635/1933/version/1/file/346893.pdf> (zuletzt abgerufen im Juli 2017), S. 5; Übersetzung bei *Ganz*, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 123.

²⁹ In 41 von 49 Entscheidungen zwischen 1989 und 1994 entschied der Conseil d'Etat dabei zugunsten der Mädchen, die ein Kopftuch tragen wollten, siehe *Korteweg/Yurdakul*, Kopftuchdebatten, a.a.O., S. 46.

³⁰ CE (10.03.1995), Az. 4 / 1 SSR, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?idTexte=CETATEXT000007845129> (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

³¹ Zwischen 1989 und 2004 circa 120, siehe *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 58.

³² Einen Überblick zu diesem Aspekt der Debatte geben *Korteweg/Yurdakul*, Kopftuchdebatten, a.a.O., S. 58ff.; auch den Vergleich zu Deutschland ziehend: *Ziegler*, Kopftuchverbot, a.a.O., S. 94ff.

zeitweise unterschwelligen Unruhe setzte der französische Präsident Jacques Chirac im Jahr 2003 ein in Anlehnung an ihren Vorsitzenden, *Bernard Stasi*, als Stasi-Kommission bezeichnetes Gremium zur Prüfung der gesetzgeberischen Möglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit religiösen Symbolen im Unterricht ein. Diese Kommission gab im Dezember 2003 eine Empfehlung, ein Gesetz zu schaffen, welches das deutlich sichtbare Tragen von religiösen und politischen Zeichen in der Schule verbieten sollte.³³ Am 15. März 2004 verkündete Präsident Chirac schließlich ein Gesetz mit folgendem Wortlaut:

„Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.“³⁴

Durch dieses Gesetz wurde die Kopftuchdebatte weitestgehend entschärft – zwar gab es anfänglich Proteste und auch ein leichter Rückgang der Zahl muslimischer Schülerinnen war zu verzeichnen,³⁵ letztendlich wird diese spezielle Kopftuchdebatte inzwischen in Frankreich aber kaum noch in der früheren Vehemenz ausgetragen. So kam es nicht zu einer Vorlage des Gesetzes vor den Conseil Constitutionnel. Jedoch wurde der *Circulaire Fillon*, eine Verwaltungsvorschrift, die das islamische Kopftuch, die jüdische Kippa und ein Kreuz von übermäßiger Größe als Zeichen offensichtlicher Religionszugehörigkeit festlegt, dem Conseil d’Etat vorgelegt. Dieser überprüfte den *Circulaire* aber nicht an französischem Verfassungsrecht, sondern anhand des Art. 9 der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) und Art. 18 des Internationalen Pakts über bürgerliche und politische Rechte (IPBPR) und lehnte einen Verstoß damit ab, dass die Bestimmungen im Verhältnis zum Ziel, dem Laizitätsprinzip in öffentlichen Schulen Durchschlag zu verleihen, einen nicht übermäßigen Eingriff darstellten.³⁶ Mithin ergibt sich aus der französischen Kopftuchdebatte aber auch folgender erster Befund: Auch das französische Laizitätsmodell, das als strikteste Tren-

³³ Zum politischen Verlauf Anfang der 2000er: *Ziegler*, Kopftuchverbot, a.a.O., S. 55f.; *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 59.

³⁴ Art. 1 des Gesetzes 2004-228 vom 15. März 2004: „Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. [...]“; übersetzt: „In Schulen, Hochschulen und öffentlichen Schulen ist das Tragen von Zeichen oder Kleidungsstücken, durch die deutlich sichtbar die Zugehörigkeit zu einer Religion manifestiert wird, verboten.“ (Übersetzung bei Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 110).

³⁵ *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 61.

³⁶ CE, Urt. v. 08.10.2004, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?idTexte=CETATEXT000008154566> (zuletzt abgerufen im Juli 2017), siehe zudem auch: *A. von Ungern-Sternberg*, Religionsfreiheit in Europa, Die Freiheit individueller Religionsausübung in Großbritannien, Frankreich und Deutschland – ein Vergleich, Tübingen 2008, S. 127.

nung von Kirche und Staat in Europa gilt, schützt nicht vor religiösen Konflikten im staatlichen Raum.

Neben dieser Feststellung wirft die französische Kopftuchdebatte auch die Frage auf, ob ihre Lösung denn letztendlich gerecht und vor allem *gerechtfertigt* ist. An dieser Stelle soll diese Frage aber nicht abschließend beantwortet werden. Grund dafür ist, wie schon kurz angesprochen, dass die Kopftuchdebatte nicht nur eine Frage des Verhältnisses von Religion und Staat, also von Kopftuch und Laizität, sondern auch unter anderen Aspekten zu beleuchten ist. Ein Beispiel hierfür ist die Fragestellung, ob das Kopftuch ein soziales³⁷ Zeichen für die Unterdrückung der Frau oder ein politisch-religiöses³⁸ Symbol ist. Solche Fragen sollen im Folgenden ausgeklammert und nur die Rechtfertigung des Gesetzes vom 15. März 2004 vor dem Hintergrund des Laizitätsprinzips betrachtet werden. An dieser Stelle ist nochmals darauf hinzuweisen, dass der Begriff der Laizität in Frankreich gesetzlich nicht umfassend definiert ist. Die Beurteilung der Frage, ob ein generelles Verbot des Tragens von religiösen Symbolen in der Schule durch das Laizitätsprinzip gerechtfertigt wird, richtet sich jedoch entscheidend nach dem jeweiligen persönlichen Verständnis der Laizität Frankreichs.³⁹ Dies folgt schon daraus, dass man etwas nicht anhand eines Kriteriums beurteilen kann, wenn man sich bei Letzterem nicht darüber im Klaren ist, was es überhaupt ausmacht. Dass die Frage, was überhaupt unter Laizität zu verstehen ist, Vorfrage der Bewertung der Zulässigkeit eines generellen Verbots des Tragens religiöser Zeichen in der Schule ist, zeigt sich aber auch daran, dass der Conseil d'Etat, wenn auch nur auf Teilaspekte des Laizitätsprinzips beschränkt, diese Frage der Zulässigkeit anders beantwortete als der französische Gesetzgeber 15 Jahre später. Auch während der Debatte zeigte sich, dass Vertreter einer strikten⁴⁰ Lesart der Laizität zu dem Ergebnis kamen, dass ein solches Verbot gerechtfertigt sei, Vertreter eines moderaten⁴¹ bzw. offeneren Laizitätsverständnisses aber zum genau gegenteiligen Ergebnis.

Aus den Kommissionsberichten der Stasi- und der Debré-Kommission⁴² folgt, dass dort Laizität als ein umfassendes Prinzip verstanden wird, wel-

³⁷ Siehe Fn. 32.

³⁸ *Amir-Moazami*, Politisierte Religionen, a.a.O., S. 65ff.

³⁹ *Korteweg/Yurdakul*, Kopftuchdebatten, a.a.O., S. 51; *Amir-Moazami*, Politisierte Religionen, a.a.O., S. 47.

⁴⁰ Vgl. *Amir-Moazami*, Politisierte Religionen, a.a.O., S. 47ff.; siehe auch *Ganz*, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 39; *Vilain*, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn. 42.

⁴¹ Vgl. *Amir-Moazami*, Politisierte Religionen, a.a.O., S. 76ff.; siehe auch *Ganz*, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 39f.; *Vilain*, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn. 42.

⁴² Ein auf Initiative des Präsidenten der Assemblée nationale, *Jean-Louis Debré*, gegründetes Gremium, das sich im Dezember 2003 ebenfalls für ein Verbot des Tragens religiöser Zeichen in öffentlichen Schulen aussprach – siehe hierzu: *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 59.

ches neben der Trennung von Kirche und Staat auch Ausprägung des Gleichheitsprinzips ist und bei dem die staatliche Schule eine besondere Rolle einnimmt.⁴³ So soll die Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung sein, sondern die Schüler zu künftigen Staatsbürgern formen, die lernen, ihre Freiheiten wahrzunehmen.⁴⁴ Dazu gehört auch, dass die Schüler ihre Ursprünge, gerade auch die religiösen, reflektieren und sich gegebenenfalls auch von ihnen lösen können sollen.⁴⁵ Dieser Positionierung der öffentlichen Schule in der laizistischen Republik folgend, erscheint es zulässig und sogar geboten, die an diesem System Beteiligten dazu verpflichten zu dürfen, die Funktionsfähigkeit der Einrichtung nicht zu gefährden. Denn wenn man die Schule als einen derartigen Ort verstehen will, würde das Tragen religiöser Zeichen, eben diese Möglichkeit gefährden, sich frei von religiösen und ethnischen Verpflichtungen zu entwickeln. Folge eines derartigen Laizitätsverständnisses ist auch, dass die in der Entscheidung des Conseil d'Etat für eine Einzelfallbetrachtung herangezogenen Kriterien des Schulfriedens, des störungsfreien Unterrichtsablaufs und der Gefährdung von Freiheiten von Mitschülern in das Laizitätsprinzip hineingelesen⁴⁶ werden und anstatt einer Einzelfallprüfung die Gefährdung dieser Güter durch das Gesetz generalisierend vermutet wird. Vor dem Hintergrund des damals vorherrschenden Laizitätsverständnisses erscheint das Gesetz damit gerechtfertigt, wobei nochmals darauf hingewiesen werden soll, dass ein derartiges Verständnis von Laizität durchaus fragwürdig ist. So könnte man die Laizität genauso gut auf die reine staatliche Nichtförderung einer Religion beschränken, wobei Religionen aber anerkannt und toleriert werden. Ein solches Verständnis würde zwar das Auftreten von Konflikten nicht ausschließen, aber ein Verbotsgesetz obsolet werden lassen, da diese Konflikte gerade Teil einer Gesellschaft wären, die sich kritisch mit sich selbst auseinandersetzt.⁴⁷

Offen bleibt nun noch die Frage, ob das Gesetz von 2004 die Debatte abschließend beantwortet hat. Zunächst ergaben sich noch Konflikte aus dem doch recht unbestimmten Wortlaut des Gesetzes. Insbesondere die Merkma-

⁴³ Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 131.

⁴⁴ M. J.-L. Debré, Rapport sur le port des signes religieux à l'école, <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/rapports/r1275-t1.pdf> (zuletzt abgerufen im Juli 2017), S. 48; Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 132.

⁴⁵ Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République (Hg., unter Vorsitz von B. Stasi), Rapport au Président de la République, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000725.pdf> (zuletzt abgerufen im Juli 2017), S. 56; Erläuterung und Übersetzung bei: Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 132, 134.

⁴⁶ Vgl. Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 131.

⁴⁷ Vgl. insbesondere die Ausführungen zum Laizitätsverständnis nach Baubérot und Lemand, in: Amir-Moazami, Politisierte Religionen, a.a.O., S. 77f.; siehe auch: Vilain, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn.42.

le „deutlich sichtbar“ und „manifestieren“ bereiteten Probleme.⁴⁸ Diese Fragen sind aber inzwischen durch konkretisierende Verwaltungsvorschriften und eine gefestigte Rechtsprechung geklärt. So wurde zum Tatbestandsmerkmal des Manifestierens entschieden, dass ein Manifestationswille keine Voraussetzung sei, somit das Tragen eines objektiv eindeutig religiösen Zeichens für ein Verbot genüge.⁴⁹ Trotzdem sind auch damit noch nicht alle Fragen rund um das Kopftuch in öffentlichen Räumen in Frankreich beantwortet. Aktuell geht es in den Debatten um Fragestellungen wie die Erweiterung des Anwendungsbereichs des Gesetzes auf Universitäten und die Bewertung von Kopftuch tragenden Müttern, die als Begleitpersonen eine Klasse während eines Schulausfluges mit betreuen.⁵⁰

Zur Zeit des Gesetzes zur Trennung von Kirche und Staat von 1905 war der Islam in Frankreich noch kaum verbreitet. Gerade vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass mit einem zunehmenden Sichtbarwerden des Islams in den letzten 50 Jahren die Debatten um die Laizität und deren Verhältnis zur Religion brennender wurden.⁵¹ Es stellten sich heikle Fragen wie die der Moscheebau-Finanzierung, da der Staat, wie erwähnt, nicht mitfinanzieren darf (siehe Artikel 2 des Gesetzes zur Trennung von Staat und Kirchen). Über dieses Verbot hatten sich allerdings einige Kommunen hinweggesetzt bzw. dieses u.a. durch Erbpachtverträge umgangen. Hintergrund hierfür war, dass diese Kommunen die Zustände in vorhandenen Gebetsräumen für unzumutbar hielten, den Islam auf diese Weise ein Stück weiter in die französische Gesellschaft einbinden und den Einfluss ausländischer Geldgeber beschränken wollten.⁵² Einige islamische Strömungen versuchten auch, die öffentlichen Schulen mit ihren Werten zu beeinflussen – sogar bis in einzelne Fachinhalte hinein. All diese Fragen haben schließlich zu einer Präzisierung der Laizität im Bereich der Schule, insbesondere in Bezug auf Gewissens-

⁴⁸ Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 110–112.

⁴⁹ CAA Paris (19.07.2005), Az. 05PA01831, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriAdmin.do?idTexte=CETATEXT000007447525> (zuletzt abgerufen im Juli 2017); Ganz, Tragen religiöser Symbole, a.a.O., S. 115f.

⁵⁰ Zur Debatte um die Erweiterung des Verbots auf Universitäten: Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 63f.; vgl. auch B. Floc'h, Ciel voilé à l'université, *Le Monde*, 22.10.2014, http://www.lemonde.fr/education/article/2014/10/21/ciel-voile-sur-l-universite_4509726_1473685.html (zuletzt abgerufen im Juli 2017); zur Debatte um die Mütter als Begleitpersonen, wobei diese nach der Rechtsprechung des Conseil d'Etat im Gegensatz zu den Schülerinnen nur „Nutzer“ der Einrichtung sind: Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 61f. (Fn. 119).

⁵¹ Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 111ff.; Vilain, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn. 40.

⁵² Vgl. Berichterstattung des Deutschlandfunks, B. Kaps, Moscheebau in Frankreich, Zwischen Laizismus und Islam, http://www.deutschlandfunk.de/moscheebau-in-frankreich-zwischen-laizismus-und-islam.795.de.html?dram:article_id=119294 (zuletzt abgerufen im März 2017); im Übrigen: G. Liehr, Frankreich – Ein Länderporträt, 3. Aufl., Berlin 2016, S. 86f. So auch schon bei der großen Pariser Moschee in den 1920ern – D. Almeida, Laizität im Konflikt, Politik und Religion in Frankreich, Wiesbaden 2017, S. 110f.

freiheit und Meinungsfreiheit sowie geschlechtsbedingte oder religiöse Diskriminierung geführt. So gibt es zum Beispiel in den Kantinen nun die Wahl zwischen zwei Schulessen, wenigstens eines davon ist ohne Fleisch, es gibt aber kein ‚halal‘ oder ‚koscheres‘ Essen. Für die Mehrheit der Familien scheint dieser Weg gangbar zu sein. Interessant zu beobachten ist in den Debatten rund um die Rolle des Islams (z.B. der Kopftuchdebatte) auch der Wandel in der Interpretation der Laizität. So wurde diese ursprünglich eingeführt, um sich gegen die etablierte römisch-katholische Kirche zu Wehr zu setzen, dient heute aber häufig als Argument gegen die Integration einer für die französische Gesellschaft vergleichsweise neuen Religion, wie insbesondere des Islams.⁵³ So wird von vielen in der französischen Gesellschaft die Akzeptanz der Laizität als Wesensmerkmal einer erfolgreichen Integration angesehen.⁵⁴ Hierbei wird aber oft der Fehler begangen, Laizität als eine komplette Verdrängung der Religion aus dem öffentlichen Raum und nicht als eine reine Trennung der Staatsgewalt von der Religion zu verstehen, so dass religiöse Zeichen oft als Merkmale einer gescheiterten Integration bzw. eines fehlenden Integrationswillens und von Wertvorstellungen, die mit der französischen Gesellschaft nicht vereinbar sind, stigmatisiert werden.⁵⁵

Am 8. April 2013 wurde die *Beobachtungsstelle der Laizität*⁵⁶ vom französischen Präsidenten *François Hollande* ins Leben gerufen. Ihre Aufträge sind kurz zusammengefasst: zum einen die Unterstützung der Regierung dahingehend, dass bei staatlichen Aktionen und Maßnahmen das Laizitätsprinzip beachtet wird, zum anderen Durchführung von Studien zum Laizitätsprinzip. So beriet diese Beobachtungsstelle beispielsweise das Bildungsministerium bei der Einführung der *Charta der Laizität*⁵⁷ in den Schulen im September 2013. Sie hat verschiedene Leitfäden erarbeitet, etwa wie mit der Laizität in Krankenhäusern oder in großen Unternehmen umzugehen ist. Und sie hat in einer ‚*Erklärung über die Laizität*‘ am 3. Oktober 2016 die Laizität als ein gemeinsames Gut bezeichnet. Als wichtigste Prinzipien werden von dieser Erklärung vom 3. Oktober 2016 die drei folgenden Punkte genannt: (1.) ‚*Die Laizität ist vor allem Freiheit*‘, zu glauben oder nicht zu glauben. (2.) ‚*Die Laizität garantiert den Respekt des Prinzips der Gleichheit*‘ aller Staatsbürger, gleich welche philosophischen oder religiösen Überzeugungen sie haben. (3.) ‚*Die Laizität trägt zum Ideal der Brüderlichkeit bei*‘. Sie hat ihren Anteil an der Einheit des Landes. Keine

⁵³ Schröder, Religion(en), a.a.O., S. 59; Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 112, das Verhältnis von Laizität und Islamophobie insgesamt wird auf S. 111ff. beschrieben.

⁵⁴ Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 112.

⁵⁵ Steinberg, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 113–115.

⁵⁶ L’observatoire de la laïcité, Vorsitzender Jean-Louis Bianco, www.gouvernement.fr/observatoire-de-la-laicite (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

⁵⁷ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659 (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

religiöse Überzeugung, keine Ideologie darf dieses Prinzip in Frage stellen. Die Laizität darf niemanden ausschließen.⁵⁸

Die *Charta der Laizität* vom September 2013 wurde in allen öffentlichen Schulen in Frankreich angeschlagen und vorgestellt, was eine sehr gute Gelegenheit darstellte, um mit den Schülern über dieses Thema ins Gespräch zu kommen.

III. Die religiösen Fakten

Sehr viele Schulleiter berichten über die Unkenntnis der Schüler im Blick auf religiöse Themen. Diese Bildungslücke hat unter anderem Auswirkungen auf den Literatur- und Kunstunterricht. Auch in den Universitäten führt sie zu Problemen. 2002 wurde der Philosoph *Régis Debray* von der Regierung beauftragt, einen Lösungsvorschlag zu entwickeln. Debray riet in seinem Bericht⁵⁹, den er dem damaligen Erziehungsminister *Jack Lang* vorlegte, mit Nachdruck dazu, den französischen Schülern über alle Lehrstufen hinweg die wichtigsten Elemente der religiösen Kultur zu vermitteln. Das wurde in allen öffentlichen Schulen – von der ersten Klasse bis zur Abiturklasse – eingeführt. Dies geschah allerdings nicht in Form eines neuen Lehrfachs, sondern durch eine übergreifende Vermittlung dieses religiösen Wissens in verschiedenen Fächern wie Geschichte, Geografie, Staatsbürgerkunde, Französisch und Philosophie. Zumindest für die Colleges wurden die Lehrpläne dieser Fächer auch entsprechend angepasst.⁶⁰ Dieser Ansatz war ganz neu und für viele im Heimatland der Laizität überraschend, wurden doch die Lehrer nunmehr aufgefordert, die religiöse Dimension als ein gesellschaftliches Phänomen zu begreifen.

Obwohl die Lehrer im weiteren Verlauf an entsprechenden Tagungen und Fortbildungen teilgenommen haben, gibt es noch Probleme bei der Umsetzung dieser fächerübergreifenden Vermittlung religiöser Aspekte. In einer 2015 durchgeführten Umfrage⁶¹ beklagten viele Lehrer, dass sie nicht genügend ausgebildet seien und es überaus kompliziert sei, wenn sie im Klas-

⁵⁸ Die Erklärung über die Laizität vom 3. Oktober 2016: http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2016/10/1_declaration_pour_la_laicite.pdf (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

⁵⁹ *R. Debray*, L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque, („Der Unterricht des religiösen Faktums“), <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000544.pdf> (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

⁶⁰ Ausführlich hierzu: *B. Schröder*, Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Frankreich?, Neuere Entwicklungen und Einschätzungen, ZPT 62 (2010), S. 149–158, hier: 154; *ders.*, Religion(en), a.a.O., S. 59ff.

⁶¹ Siehe: www.bayardeducation.com/ (zuletzt abgerufen im Juli 2017).

senzimmer 30 Schüler aus verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen vor sich hätten. Bedenkt man, dass in Frankreichs Schulen über einhundert Jahre nie über Religion gesprochen wurde, lassen sich derartige Äußerungen sehr gut nachvollziehen. Zudem beschränken sich die religiösen Einheiten oft auf eine bloße Darstellung des philosophischen Prinzips der Laizität und vermitteln darüber hinaus keine religiösen Fakten.⁶² Eine Ausnahme von diesem Religionsverzicht bildet nur eine kurze Einheit zur Religion im Geschichtsunterricht, die aber in keiner Weise mit einem regulären Religionsunterricht gleichzusetzen wäre. So geht es hier doch hauptsächlich um kirchenhistorische Fakten sowie eine Darstellung von religiösen Phänomenen, um die heutige Welt besser zu verstehen. Zudem wird kritisiert, dieses Wissen sei für die Schüler dann auch oft mangels Vernetzung mit Inhalten anderer Fächer nicht von Interesse.⁶³ Von der christlichen Kultur bleibt dabei daher kaum etwas übrig, ganz zu schweigen von der Vermittlung biblischer Kenntnisse, außer einigen Texten, die im Fach Literatur mit Texten anderer Herkunft verglichen werden.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Ignoranz gegenüber Religionen nach den Attentaten in Paris vom November 2015 sehr stark zutage getreten ist. In allen öffentlichen Schulen gab es einen Moment der Besinnung und des Gespräches. In der breiten Mehrheit der Schulen war es ein prägender Moment. Ein Moment, der allerdings auch die Unwissenheit der Schüler – und mancher Lehrer – offenbarte und in den Vordergrund rückte. So konnten viele beispielsweise nicht zwischen Muslimen und Terroristen unterscheiden.

IV. Die Situation im Elsass und in der Mosel

Im Elsass und der Mosel gibt es eine lokale Gesetzgebung, die vom sonstigen Laizitätsverständnis Frankreichs abweicht. Grund dafür ist, dass nach 1918, als die drei ‚Departements‘ (Haut-Rhin, Bas-Rhin und Moselle) wieder an Frankreich angeschlossen wurden, es seitens der Bevölkerung und deren Abgeordneten starken Druck gab, an einigen Gesetzen festzuhalten, die in den Jahren 1870 bis 1918 in Frankreich geändert worden waren. So entstand eine lokale Gesetzgebung, die ganz unterschiedliche Bereiche wie das Sozialrecht, Notariatsrecht, Religionsrecht oder Jagdrecht betrifft. Bis heute hat diese lokale Gesetzgebung nur geringe Änderungen erfahren. So ist in Bezug auf das Verhältnis von Staat und Religion unter anderem noch

⁶² M. Estivalèzes, *Éducation à la citoyenneté et enseignements sur les religions à l'école, un mariage de raison?*, *Diversité urbaine* 9 (2009), Aug. 1, S. 45–57, hier: 47; übersetzt in: Schröder, *Religionsunterricht*, a.a.O., S. 155.

⁶³ Schröder, *Religionsunterricht*, a.a.O., S. 155.

das Konkordat von 1801, dessen Erweiterung durch die *Articles organiques*⁶⁴ und das *Gesetz Falloux* aus dem Jahr 1850 gültig.⁶⁵ Daher werden in diesen drei Departements die Priester, Pfarrer und Rabbiner noch vom Staat bezahlt, die Städte bzw. Gemeinden stellen für die zwei großen christlichen Konfessionen (katholisch und evangelisch) und die jüdischen Gläubigen Gebäude zur Verfügung oder können die betreffenden Gemeinden subventionieren.⁶⁶ Diese lokale Gesetzgebung erlaubt es auch, andere Gläubige und Religionsgemeinschaften finanziell zu unterstützen, was im Rest Frankreichs nicht zulässig ist.⁶⁷

Im Elsass und in der Mosel⁶⁸ gibt es noch Religionsunterricht an den Schulen.⁶⁹ Von der ersten Klasse bis zum Abitur steht eine Stunde Religionsunterricht pro Woche für alle Schulen auf dem Lehrplan.⁷⁰ Für jede anerkannte Religionsgemeinschaft besteht die Möglichkeit, Religionsunterricht anzubieten. Den Eltern steht es dabei frei, ihre Kinder von diesem Unterricht zu befreien. Die Zahl der Schüler, die diesen Unterricht besuchen, nimmt allerdings Jahr für Jahr ab. In der Grundschule sind es etwa 51 Prozent, in den höheren Klassen ist die Zahl der Besucher noch geringer. Dieser Religionsunterricht ist grundsätzlich konfessionell gebunden: katholisch, evangelisch oder jüdisch. In den Grundschulen ist es zudem möglich, einen ökumenischen katholisch-evangelischen Unterricht abzuhalten. In den Gymnasien und Berufsschulen gibt es eine interreligiöse „Modalität“⁷¹, die vom Schulleiter eingesetzt werden kann.

⁶⁴ So bezeichnet man eine von Napoleon im Jahr 1802 erlassene Ergänzung zum päpstlichen Konkordat von 1801, in der die der katholischen Kirche durch das Konkordat erteilten Befugnisse wieder eingeschränkt wurden. So mussten unter anderem die Bischöfe vom Ersten Konsul benannt werden und die Treue schwören, sodass auf diese Weise die Kirche unter staatliche Aufsicht gestellt wurde. – Siehe hierzu: *V. Wick*, Die Trennung von Staat und Kirche. Jüngere Entwicklungen in Frankreich im Vergleich zum deutschen Kooperationsmodell, Tübingen 2007, S. 32.

⁶⁵ *Steinberg*, Kopftuch und Burka, a.a.O., S. 106f.; 2012 entschied der französische Conseil Constitutionnel dann auch zumindest für einen Teilbereich, dass die Fortgeltung mit dem französischen Laizitätsprinzip vereinbar sei – siehe hierzu: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decisions-depuis-1959/2013/2012-297-qpc/version-en-allemand.137195.html> (deutsche Version, zuletzt abgerufen im Juli 2017); zur Gültigkeit des *Gesetzes Falloux*, das unter anderem der Grundschule ihre konfessionelle Prägung gab: *Schröder*, Religion(en), a.a.O., S. 55.

⁶⁶ Zur Bezahlung der Priester siehe auch eben genannte Entscheidung des Conseil Constitutionnel (siehe oben Fn. 65); und *Vilain*, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn. 52; im Übrigen siehe auch *D. Almeida*, Laizität, a.a.O., S. 24.

⁶⁷ *Vilain*, Verfassungsprinzipien, a.a.O., Rn. 52.

⁶⁸ Siehe *J. Cottin/J.-M. Meyer*, Catéchèse protestante et enseignement religieux, Brüssel/Genf 2013, S. 89ff.

⁶⁹ Ausführlich zu den dortigen Sonderregelungen auch: *Schröder*, Religion(en), a.a.O., S. 55ff.

⁷⁰ *Schröder*, Religion(en), a.a.O., S. 56.

⁷¹ Der konfessionelle Religionsunterricht wird seinem Ablauf nach rechtlich nicht in Frage gestellt. Die öffentliche Schulbehörde und die katholischen und protestantischen Kirchen er-

Zur Zeit Napoleons und seiner *Organischen Artikel* ebenso wie zur Zeit der Trennung von Staat und Kirchen im Jahr 1905 gab es in Frankreich noch keine muslimischen Gemeinden. Heute gibt es in Frankreich mehr Muslime als Protestanten.⁷² In der Metropole Straßburg (Stadtregion) schätzt man die Zahl der Muslime etwa auf 10 bis 15 Prozent. Trotz dieser Zahlen können sie in den Schulen keinen Religionsunterricht abhalten. Eine Initiative der christlichen Kirchen – unterstützt vom jüdischen Konsistorium, der Islamischen Regionalvereinigung sowie den Buddhisten – hat nun dem Schulverwaltungsbezirk einen Projektvorschlag für eine neue Form von Interreligiösem Religionsunterricht in den mittleren und oberen Schulstufen ab der sechsten Klasse vorgelegt.⁷³

Dabei wird der Inhalt des Religionsunterrichts von jeder der drei anerkannten Konfessionen bestimmt. Das Lehrpersonal wird an der Universität ausgebildet. Um an der Grundschule zu unterrichten, reicht ein einfaches Universitätsdiplom.⁷⁴ Für die Oberstufen muss es wenigsten eine ‚Licence‘ (Bachelor) sein, aber fast alle protestantischen Lehrer haben einen Master-Abschluss. Die pädagogische Ausbildung ist Sache der Kirchen (für die evangelische Kirche beispielsweise das Amt für Religionsunterricht und Religionspädagogik). Der Schulverwaltungsbezirk ernennt sodann diejenigen Religionslehrer, die ihm von den kirchlichen Ämtern vorgeschlagen werden.

Auch wenn es im Elsass und der Mosel Religionsunterricht an allen Schulen gibt, darf nicht vergessen werden, dass dieser sich in den öffentlichen Schulen an die Laizität anpassen muss.⁷⁵ Das bedeutet: keine missionarische Tätigkeit an den Schulen, kein Gottesdienst und kein Gebet. Dagegen erhebt die Union der evangelischen Kirchen in Elsass-Lothringen keine Einwände. Die Unterscheidung ist klar: an der Schule erfolgt ein kultureller Religionsunterricht, der Ort der Katechese ist die Kirchengemeinde. Hier hat sich in der Praxis als Richtschnur herausgebildet, religiöse Lehren nicht als absolut darzustellen, sondern Satzbausteine wie ‚für die Christen, ist es folgendermaßen‘ anzufügen. Und doch wird die lokale Gesetzgebung (hauptsächlich die religiösen Regelungen und der Religionsunterricht an

möglichen in gegenseitigem Einvernehmen einen interkonfessionellen Unterricht an Grundschulen und interreligiösen Unterricht in Gymnasien.

⁷² Die Statistik gibt etwa 4 Millionen Muslime und 2 Millionen Protestanten an. Die genaue Zahl ist unbekannt, weil es verboten ist, die Staatsbürger nach ihren philosophischen oder religiösen Überzeugungen einzugliedern.

⁷³ Der neue Vorschlag ist die ‚Erziehung zum interreligiösen und interkulturellen Dialog‘ (‚Education au dialogue interreligieux et interculturel‘).

⁷⁴ Die Straßburger Universität ist die einzige in Frankreich, die eine staatliche katholische und eine evangelische Theologie-Fakultät beherbergt.

⁷⁵ Zu der Entwicklung einer zunehmenden Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts siehe *Almeida*, Laizität, a.a.O., S. 24f.

den Schulen) regelmäßig von verschiedenen Laienvereinigungen in Frage gestellt und juristisch angegriffen.

V. Bilanz

Die Laizität, ein französisches Modell? Ja und Nein. Nein, weil die gleichen Fragen (Verhältnis von Staat und Kirche, religiöse Neutralität des Staates, Gewissensfreiheit etc.) in allen europäischen Ländern aufkommen. Ja, weil in Frankreich die Laizität gesetzlich verankert und die Trennung zwischen Kirchen und Staat grundlegend vollzogen ist. In Frankreich gibt es faktisch keine Kooperation von Staat und Kirche. Dies ist vermutlich der Kristallisationspunkt der explizit französischen Laizität.

Literaturhinweise

- Almeida, Dimitri*: Laizität im Konflikt, Politik und Religion in Frankreich, Wiesbaden 2017.
- Amir-Moazami, Shirin*: Politisierte Religion, Der Kopftuchstreit in Deutschland und in Frankreich, Bielefeld 2007.
- Baubérot, Jean*: Les 7 laïcités françaises, Paris 2015.
- Cottin, Jérôme/Meyer, Jean-Marc* (Hg.): Catéchèse protestante et enseignement religieux, Brüssel/Genf 2013.
- Estivalèzes, Mirelle*: Éducation à la citoyenneté et enseignement sur les religions à l'école, un mariage de raison?, Diversité urbaine 9 (2009), Ausg. 1, S. 45–57.
- Floc'h, Benoît*: Ciel voilé à l'université, Le Monde, 22.10.2014, http://www.lemonde.fr/education/article/2014/10/21/ciel-voile-sur-l-universite_4509726_1473685.html (zuletzt abgerufen im März 2017).
- Ganz, Sarah*: Das Tragen religiöser Symbole und Kleidung in der öffentlichen Schule in Deutschland, Frankreich und England. Eine rechtsvergleichende Untersuchung unter Berücksichtigung der EMRK, Berlin 2009.
- Kaps, Bettina*: Moscheebau in Frankreich, Zwischen Laizismus und Islam, Deutschlandfunk 21.03.2011, http://www.deutschlandfunk.de/moscheebau-in-frankreich-zwischen-laizismus-und-islam.795.de.html?dram:article_id=119294 (zuletzt abgerufen im März 2017).
- Korteweg, Anna C./Yurdakul, Gökçe*: Kopftuchdebatten in Europa. Konflikte um Zugehörigkeit in nationalen Narrativen, Bielefeld 2016.
- Lemonnier, Marie*: La guerre des laïcités, L'Obs Ausg. 2710, 13.10.2016.
- Liehr, Günther*: Frankreich – Ein Länderporträt, 3. Aufl., Berlin 2016.

- Schröder, Bernd*: Religion(en) und Schule in Frankreich, Zeitschrift für Religionspädagogik 4 (2005) Ausg. 2, S. 44–66.
- Ders.*: Religionsunterricht an staatlichen Schulen in Frankreich? Neuere Entwicklungen und Einschätzungen, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 62 (2010), S. 149–158.
- Steinberg, Rudolf*: Kopftuch und Burka: Laizität, Toleranz und religiöse Homogenität in Deutschland und Frankreich, Baden-Baden 2015.
- von Ungern-Sternberg, Antje*: Religionsfreiheit in Europa, Die Freiheit individueller Religionsausübung in Großbritannien, Frankreich und Deutschland – ein Vergleich, Tübingen 2008.
- Vilain, Yoan*: Verfassungsprinzipien, in: Nikolaus Marsch/Yoan Vilain/Mattias Wendel (Hg.), Französisches und Deutsches Verfassungsrecht, Ein Rechtsvergleich, Berlin/Heidelberg 2015, § 3, S. 45–120.
- Wall, Heinrich de*: Neutralität in der Schule. Das Beispiel des Kopftuchs der Lehrerin, in diesem Band.
- Wick, Volker*: Die Trennung von Staat und Kirche. Jüngere Entwicklungen in Frankreich im Vergleich zum deutschen Kooperationsmodell, Tübingen 2007.
- Ziegler, Janine*: Das Kopftuchverbot in Deutschland und in Frankreich. Ein Beitrag zur Interpretation der deutschen und französischen Islam-Politik, Paderborn u.a. 2011.

Wolf-Thorsten Saalfrank

Neutralität und Unterrichtsgestaltung

I. Einleitung

Bei einem Blick auf den Begriff der Neutralität in Bezug auf Unterrichtsgestaltung kann als Gegenentwurf hierzu der wertorientierte Unterricht betrachtet werden. Diese beiden Modelle können als Pole gesehen werden, d.h. Wertorientierung¹ auf der einen und eine Neutralität im Lehrerhandeln auf der anderen Seite, was letztendlich zu einer Dilemmasituation von Lehrkräften führt. Die Diskussion um die Gestaltung eines neutralen Unterrichts ist nicht zuletzt durch die vermeintliche Zunahme des Islam in Deutschland und die Kopftuchdebatte entstanden, aber auch durch die Diskussion um den Umgang mit Minderheiten bzw. die Gruppen, die in Gesellschaft und Schule marginalisiert werden. Vor diesem Hintergrund titelte *Zeit online* am 13. März 2015 „*Unterricht ohne persönliche Note*“, und in der Einleitung zu diesem Beitrag hieß es dann: „Im Zuge der Kopftuchdebatte fordern unsere Leser eine ‚neutrale Schule‘. Sollen Lehrer wertfrei unterrichten? Können sie das überhaupt?“² Die Fragen, die hier gestellt werden, können im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung dieser Thematik als leitend angesehen werden, vor allem diejenige, ob Lehrer überhaupt wertfrei unterrichten können.

Ein Fallbeispiel soll dies veranschaulichen. *Betül Ulusoy* aus Berlin berichtet von einem Schulbeispiel, das diese Problematik recht gut verdeutlicht. Betül Ulusoy hat in Berlin Abitur gemacht, trägt bewusst Kopftuch und sie hat das 1. und 2. juristische Staatsexamen absolviert.³ Unter dem

¹ In diesem Zusammenhang sind die Forschungen und Publikationen der Universität Osnabrück von großer Bedeutung, die unter interdisziplinären Gesichtspunkten die Implementierung eines wertorientierten Unterrichts befürworten und hier verschiedene Modelle entwickelt haben. Vgl. *E. Naurath et al. (Hg.), Wie sich Werte bilden*, Osnabrück 2013.

² *Ch. Schattleitner*, Unterricht ohne persönliche Note, *Zeit online*, 13.03.2015, <http://www.zeit.de/community/2015-03/lehrer-neutralitaet-im-unterricht> (zuletzt abgerufen im Januar 2017).

³ *B. Ulusoy*, Schulzeit mit Kopftuch. Meine neutralen Lehrer, <https://betuelulusoy.com/2015/03/21/schulzeit-meine-neutralen-lehrer/> (zuletzt abgerufen im Januar 2017). Betül

Stichwort „*Schulzeit mit Kopftuch. Meine neutralen Lehrer*“ stellt sie zunächst fest, dass keiner ihrer Lehrer neutral war, und beschreibt im Weiteren ein Erlebnis aus der 5. Klasse: „Im Geschichtsunterricht wurden die Weltreligionen durch genommen [sic] und ich sollte möglichst anschaulich über den Islam referieren. So lautete die Anweisung meiner Lehrerin. Tat ich auch: Mit Koran, Gebetskette und Jingle-Musik. Die Reaktion: Die Lehrerin knallte mitten im Song auf den Player, schrie mich an, was das solle und dass sie sicher keine Missionierung betreiben würde und damit hatte sich das Thema Islam erledigt. Zurück blieb eine ziemlich eingeschüchterte 11-jährige Betül auf dem neuen Hochbegabten-Gymnasium.“

Das scheinbar neutrale Handeln der Lehrkraft, wie es hier geschildert wird, macht zweierlei Problematiken erkennbar: zum einen, dass die Einhaltung von sogenannten Neutralitätsvorschriften dazu führt, mögliche Informationen und ein sich daran anschließendes Gespräch zu verhindern. Zum anderen zeigt das Verhalten der Lehrkraft kein neutrales Handeln (auch wenn das die Lehrerin vielleicht intendiert hat), sondern ein wertendes Handeln auf, da die Präsentation aufgrund bestimmter Beurteilungsmaßstäbe, die die Lehrkraft anlegt, unterbunden wird.

Für den folgenden Beitrag wird ein erziehungswissenschaftlicher Blick auf die Gestaltung ‚neutraler‘ Unterrichtsinhalte geworfen. Im Mittelpunkt steht nicht nur die Frage, wie viel Wert(un)gebundenheit angemessen ist, sondern auch, ob Wertgebundenheit bzw. -ungebundenheit überhaupt möglich bzw. vom Staat angedacht ist. Vor dem Hintergrund dieser Fragestellung wird von der Ausgangsposition ausgegangen, dass ein neutrales Handeln im Rahmen des Unterrichtens nicht bzw. schwer zu realisieren ist, da es zum einen diverse Einflussfaktoren politischer, rechtlicher und auch inhaltlicher Art gibt und zum anderen aber auch Entscheidungen, die die jeweilige Lehrkraft bei der Planung und Durchführung von Unterricht treffen muss und die wertendenden Charakter haben und nicht wertneutral sind.

II. Kontextbedingungen unterrichtlichen Handelns

Generell lässt sich sagen, dass jedes Handeln im Unterricht nicht losgelöst von bestimmten Rahmenbedingungen betrachtet werden kann. Diese Rahmenbedingungen – die rechtlicher Natur sind (Landesverfassungen, Schulgesetze, Verordnungen etc.), bildungspolitischen Entscheidungen entspringen (z.B. Lehrplandiskussionen, Bildungs- und Qualitätsstandards, Ausge-

Ulusoy war eine gewisse Zeit sehr stark in den Medien präsent und hat als Gast in verschiedenen Polit-Talkshows zur Kopftuchdebatte Stellung bezogen.

gestaltung bestimmter Inhalte wie Sexualkunde) sowie auf erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen (Unterrichtsqualität, Professionalisierungstheorien etc.) beruhen und durch didaktische Entscheidungen (Stoffauswahl, Wahl von Methoden und Sozialformen, Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen etc.) bedingt sind – haben allesamt einen großen Einfluss auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung.

Die Bedingungsfaktoren des Unterrichtens bzw. die entsprechenden Kontexte werden im Folgenden im didaktischen Dreieck dargestellt. Das didaktische Dreieck⁴ stellt eine zentrale Größe in der Darstellung der Bedingungsfaktoren von Unterricht dar und wird vielfach auch in Form entsprechender Modifikationen (z.B. didaktisches Sechseck) verwendet. Zwischen den Eckpunkten des didaktischen Dreiecks mit Stoff/Inhalt, Schüler, Lehrer gibt es Wechselbeziehungen, da Unterricht immer interaktiv ist und durch Interdependenzen bestimmt wird.

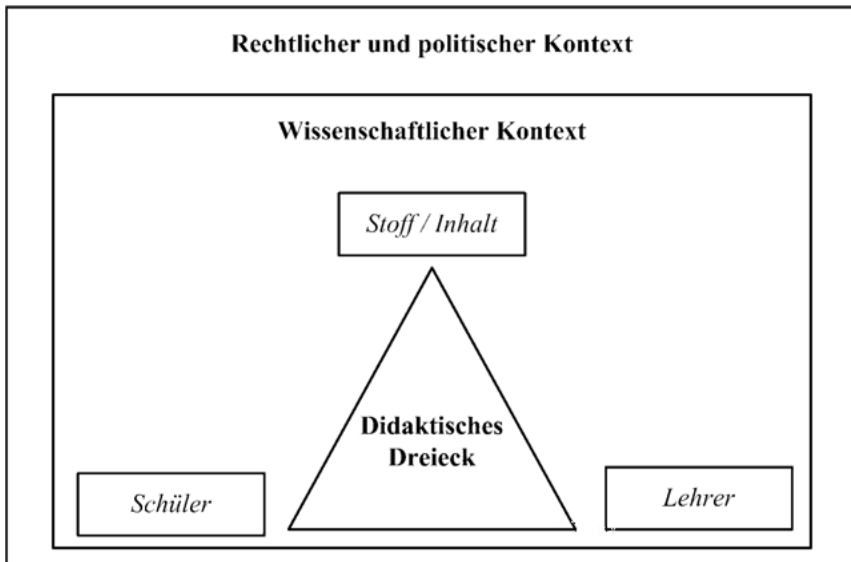


Abb. 1: Kontexte didaktischen Handelns

Eingebettet ist das didaktische Dreieck hier noch in zwei Kontextbereiche, den wissenschaftlichen Kontext sowie den rechtlichen und politischen Kontext, die, wie eingangs betont, als Einflussgrößen auf Inhalt und Gestaltung

⁴ E. Kiel et al., Grundwissen Lehrerbildung, Berlin 2014, S. 27ff.

von Unterricht herangezogen werden und die nun im Weiteren in Bezug auf die Ausgangsposition und die leitenden Fragestellungen beschrieben werden.

1. Der politische Kontext

Das System Schule ist wie alle anderen gesellschaftlichen Systeme in die demokratischen Strukturen und somit auch politischen Entscheidungsprozesse eingebunden. In Deutschland haben wir durch den Föderalismus eine sehr große Heterogenität, die die Schullandschaft prägt. Dies fängt bei der Bereitstellung unterschiedlicher Schulformen und deren Bezeichnungen⁵ an und hört letztendlich bei Unterrichtsinhalten und auch der Unterrichtsgestaltung auf.

Der politische Kontext ist, wenn man dies mit dem ökosystemischen Ansatz *Urie Bronfenbrenners*⁶ betrachtet, der Makroebene zuzuordnen. Im Rahmen der Einordnung von Bildungssystemen in diesen Ansatz sind auf der Ebene des Makrosystems die gesamtgesellschaftlichen und übergreifenden bildungspolitischen Bedingungen und Entscheidungen zu sehen. Institutionell und strukturell gesehen ist hier die oberste Bildungsverwaltung angesiedelt, die in Abstimmung mit der Legislative das jeweilige Bildungssystem organisiert und ordnet. Bronfenbrenner spricht in seiner Beschreibung des Makrosystems auch die Aspekte der Weltanschauungen, Ideologien bzw. eine spezifische Kultur an. Dies äußert sich an übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen, wie sie beispielsweise in Verfassungstexten zu finden sind, aber auch in der Ausrichtung von Lehrplaninhalten. Im Rahmen des Bronfenbrenner-Modells kann man noch die Mesoebene mit der Einzelschule sowie die Mikroebene identifizieren, die die diversen Interaktionen des Unterrichts umfasst.

Auf der Makroebene, die unter anderem sowohl die gouvernementalen Entscheidungen als auch die Entscheidungen der Legislative umfasst, werden alle zentralen Steuerungsprozesse für ein Bildungssystem initiiert und durch entsprechende nachgeordnete Behörden der Bildungsadministration durchgeführt und überwacht. So betont *Helmut Fend*, dass es auf dieser Ebene um „die Auswahl und das Arrangement pädagogischer Inhalte“⁷ geht, was sich neben Lehrplänen insbesondere in Studentafeln sowie in der Bereitstellung bestimmter Bildungswege und von Prüfungsordnungen, Schulgesetzen und Schulordnungen zeigt. Im Hinblick auf diese planeri-

⁵ *W.-Th. Saalfrank/Th. Lerche*, Lehramtsstudium modularisiert, Bad Heilbrunn 2013, S. 32ff.

⁶ *W.-Th. Saalfrank*, Schulentwicklung und Bildungsplanung. Ein Systematisierungsversuch aus ökosystemischer Perspektive, ZBV 2 (2010), S. 27–43; *W.-Th. Saalfrank*, Die administrative Funktion der Schule, PR 66 (2012) Ausg. 1, S. 3–16.

⁷ *H. Fend*, Neue Theorie der Schule, Wiesbaden 2006, S. 167.

schen und steuernden Prozesse sind für die gesamtgesellschaftliche Sicht auch die von gesellschaftlichen Gruppen ausgehenden Impulse und Forderungen zu betrachten, die Eingang finden in Lehrpläne bzw. Unterrichtsinhalte sowie Schulbücher. Bildungspolitische Entscheidungen, auch über Inhalte, geschehen in demokratischen Staaten im gesamtgesellschaftlichen Diskurs durch Einbeziehung verschiedener Gruppen, die außerhalb des eigentlichen pädagogischen Handlungsraums stehen, wie Kirchen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und andere mehr.

Für Fend⁸ gestaltet sich die Makroebene in Bezug auf die Schule wie folgt:

Gestaltungsform	Realität
<p>Formeller Bereich des Bildungswesens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulgesetze • Lehrpläne • Bildungswege • Prüfungen 	<p>Faktische schulische Verhältnisse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realisierte Bildungsangebote • Lehr- und Schulbücher • Selektionsprozesse • Notengebung

Tab. 1: Gestaltung der Schule auf der Makroebene

Deutlich wird hier, dass bereits auf dieser Ebene Entscheidungen getroffen werden, die einen wertenden Charakter haben und eine faktische Neutralität nicht gewährleisten. Gerade bei der Erstellung von Lehrplänen werden inhaltliche Entscheidungen getroffen, was Kinder und Jugendliche zu lernen haben und was nicht. Das heißt bereits vor der eigentlichen Planung und Durchführung von Unterricht werden Wertungen vorgenommen, die Auswirkungen darauf haben, was von der Lehrkraft zu vermitteln ist.

Mit Bezug auf die allgemeine Definition von Planen nach *Niklas Luhmann*, der hierunter die „Festlegung von Entscheidungsprämissen für künftige Entscheidungen“⁹ versteht, sind für *Daniel Scholl*¹⁰ Lehrpläne von ihren Funktionen her der politischen Planung vergleichbar, da diese die

⁸ Ebd.

⁹ *N. Luhmann*, Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, Opladen 1971, S. 67.

¹⁰ *D. Scholl*, Theoretische Aspekte traditioneller Lehrplangestaltung. Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Wiesbaden 2009, S. 37.

- „[...] Koordination und [...] Strukturierung anstehender kollektiver Handlungen,
- [...] Formulierung längerfristiger Zielvorstellungen und Handlungskonzeptionen,
- [...] Legitimation von solchen Handlungen gegenüber den Betroffenen“ leisten.

Ausgehend von der gesellschaftlichen Funktion der Schule zur Reproduktion der Gesellschaft einerseits und dem Erhalt der politischen Struktur andererseits, die insbesondere auch Fend¹¹ beschrieben hat, müssen die Bildungseinrichtungen, ob Kindergarten, allgemein- und berufsbildendes Schulsystem oder der tertiäre Sektor, innerhalb dieses Prozesses Kulturgüter der verschiedensten Art tradieren und vermitteln. Jede Revision bzw. jede Neukonstruktion eines Curriculums birgt Auseinandersetzungen im politischen Bereich von Fach-, Wirtschafts- und Bildungspolitikern sowie weiteren gesellschaftlich relevanten Gruppen und Verbänden in sich, die ihre Positionen in diesen Curricula auch vertreten sehen möchten.¹²

Im Rahmen von Bildungsstandards¹³ ist die Verbindlichkeit von Inhalten sehr schwach, die Wahlmöglichkeiten der Lehrkräfte sind sehr hoch. Verdeutlicht werden soll dies am Beispiel der Bildungsstandards für das Fach Deutsch in Hessen¹⁴. Unter dem Punkt Q 2.3 für die gymnasiale Oberstufe findet sich das Thema „Schriftsteller im Widerstand“. Für Grund- und Leistungskurse ist hier unter anderem aufgeführt: „politisch engagierte Literatur des Widerstandes im Vormärz (z.B. Heine, Börne, Gutzkow) oder im Kontext der DDR (z.B. Kunze, Stefan Heym, Jurek Becker).“ Die Entscheidungsbefugnis der Lehrkräfte, was gelehrt werden soll wird zum einen durch das Wort ‚oder‘ deutlich, zum anderen aber auch durch die Auswahl an Schriftstellern, wobei auch hier die Nennung der Namen nicht abschließend ist. Die Lehrkraft kann entsprechend auswählen bzw. verändern. Das bedeutet, dass in dem Moment, in dem die Lehrkraft auswählt und damit bestimmte Informationen weggelassen oder andere hinzugenommen wer-

¹¹ Fend, Neue Theorie, a.a.O.

¹² B. Mayer, Der Lehrplan als Instrument der Bildungspolitik. Referat am Kongress der Pädagogischen Hochschule Bern am 19. Oktober 2005, unveröffentlichtes Manuskript.

¹³ Im Rahmen des Wandels von den input- bzw. stofforientierten Lehrplänen wurden ab dem Jahr 2004 zunächst auf nationaler Ebene von der KMK am Output orientierte Bildungsstandards eingeführt, die dann auch zunehmend auf Länderebene die herkömmlichen Lehrpläne ablösen. Bildungsstandards sind messbar und werden durch nationale und internationale Vergleichstests überprüft. Zuständig für die Implementierung und Überprüfung ist das 2004 von der KMK gegründete und der Humboldt-Universität angeschlossene IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen).

¹⁴ Hessisches Kultusministerium (Hg.), Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Deutsch, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kego-d.pdf> (zuletzt abgerufen im Juli 2017), S. 42.

den, ein wertendes Handeln der Lehrkraft zu Gunsten der einen oder der anderen Thematik erkennbar wird.

2. Der rechtliche Kontext¹⁵

Rechtsnormen bilden einen weiteren Kontext, der das Handeln in der Schule bzw. im Unterricht beeinflusst und somit auch die Frage nach der Neutralität berührt. Im bundesdeutschen Föderalismus ist die Schulgesetzgebung bzw. die Kultushoheit den einzelnen Bundesländern zugewiesen. Bindend für die Ausgestaltung der Schuladministration und der Landesgesetzgebung ist Art. 7 Grundgesetz (GG), der die Aufsicht über die Schule dem Staat zuweist.¹⁶ Ferner bindend sind die Staatsstrukturprinzipien (Rechtsstaat, Demokratie, Sozialstaat), auf die die Länder in Art. 28 Abs. 1 GG verpflichtet werden. Damit trägt das Grundgesetz den unterschiedlichen Traditionen und historischen Gegebenheiten Rechnung.¹⁷ „Das Grundgesetz geht aus von der kulturellen, landsmannschaftlichen, aber auch politischen Eigenständigkeit der Länder – und dabei ist es, erfreulicherweise, nach der Wiedervereinigung Deutschlands geblieben; deshalb geht die häufig geäußerte grundsätzliche Kritik an der Verschiedenartigkeit vieler Regelungen in den einzelnen Bundesländern an unserer Verfassungsordnung vorbei.“¹⁸

Ausgehend von der Grundgesetznorm in Art. 7 Abs. 1 GG, die besagt, dass das Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, haben fast alle Länder in ihren Verfassungen das Schulwesen bzw. den Bildungsbereich erwähnt – teilweise, wie in Baden-Württemberg und Bayern sehr ausführlich, teilweise auch nur durch Übernahme des Grundgesetzartikels (Berlin). Eine Besonderheit stellt Hamburg dar, hier finden wir keinerlei Bestimmungen zum Schulwesen.¹⁹

Die durch den Föderalismus bedingten unterschiedlichen Bestimmungen der Bundesländer zeigen, dass auch die Rahmen, in denen die Lehrkräfte

¹⁵ Es soll an dieser Stelle keine rechtliche Analyse bzw. Interpretation der einzelnen gesetzlichen Bestimmungen erfolgen, sondern es wird durch die Anführung einzelner Gesetzes- bzw. Verfassungsauszüge die eingangs erwähnte Dilemmasituation von Lehrkräften in Bezug auf Neutralität und Wertorientierung veranschaulicht.

¹⁶ H. Avenarius, Die öffentliche Schule als Einrichtung der Bildung und Erziehung, in: H. Avenarius/H.-P. Füssel (Hg.), Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, 8. Aufl., Köln 2010, S. 108–138.

¹⁷ P. Häberle, Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat, Freiburg i.Br. 1981.

¹⁸ P. Glotz/K. Faber, Richtlinien und Grenzen des Grundgesetzes für das Bildungswesen, in: E. Benda (Hg.), Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 2. Aufl., Berlin 1994, S. 1364–1424, § 28, hier: S. 1368, Rn. 6.

¹⁹ Ch. Pestalozza (Hg.), Verfassungen der deutschen Bundesländer, 6. Aufl., München 1999.

agieren, sehr unterschiedlich sind. So heißt es in Art. 131 der bayerischen Verfassung²⁰:

„(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.

(2) Oberste Bildungsziele sind

- Ehrfurcht vor Gott,
- Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen,
- Selbstbeherrschung,
- Verantwortungsgefühl und
- Verantwortungsfreudigkeit,
- Hilfsbereitschaft und
- Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und
- Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.

(3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“

Dieser Katalog an Bildungszielen zeigt, wie stark nach wie vor Werte (allgemeine gesellschaftliche Werte, christliche Werte, politische Werte) eine Rolle spielen. Die hier formulierten Bildungsziele finden sich auch im aktuellen *Lehrplan Plus* für die Bayerischen Schulen in den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen wieder und haben somit unmittelbaren Einfluss auf den Unterricht und das Handeln der Lehrkräfte.²¹

Ähnliche Bildungsziele finden sich auch in der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen in Art. 7. Auch hier liest man Punkte wie Ehrfurcht vor Gott, Würde des Menschen, Liebe zu Volk und Heimat, Friedensgesinnung und anderes mehr. Neben diesen Formulierungen in der Verfassung, die eine konsequente Werteorientierung fordert, existiert im Schulgesetz in § 57, 4²² ein entsprechender Passus, der die Neutralität der Lehrkräfte ‚beschwört‘. Hier heißt es auszugsweise:

„Lehrerinnen und Lehrer dürfen in der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche äußere Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Landes gegenüber Schülerinnen und Schülern sowie Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden zu gefährden oder zu stören. Insbesondere ist ein äußeres Verhalten unzulässig, welches bei Schülerinnen und Schülern oder den Eltern den Eindruck hervorrufen kann, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer gegen die Menschenwürde, die Gleichberechtigung nach Artikel 3 des Grundgesetzes, die Freiheitsgrundrechte oder die

²⁰ Ch. Pestalozza (Hg.), *Verfassungen*, a.a.O. [Aufzählungszeichen WThS].

²¹ *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Hg.), *LehrplanPLUS Mittelschule in Bayern*, München 2017ff.

²² SchulG NRW, § 57 Abs. 4.

freiheitlich-demokratische Grundordnung auftritt. Die Wahrnehmung des Erziehungsauftrags nach Artikel 7 und 12 Abs. 6 der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen und die entsprechende Darstellung christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen widerspricht nicht dem Verhaltensgebot nach Satz 1.“

Betrachtet man die nordrhein-westfälischen Bestimmungen zum Schulgesetz, dann wird allein schon an diesen Ausführungen die Dilemmasituation der Lehrerinnen und Lehrer deutlich und auch der damit verbundene Balanceakt, der zu leisten ist, zwischen einem vorsichtigen taktischen bzw. diplomatischen Handeln auf der einen und der Vermittlung bestimmter Bildungs- und Kulturwerte bzw. Traditionen auf der anderen Seite²³. Sobald eine Lehrkraft über Traditionen und Kultur spricht bzw. christlich-abendländische Vorstellungen in ihren Unterricht einbaut, nimmt sie eine bestimmte Haltung ein und verlässt den neutralen Bereich, denn ein neutrales Vermitteln von Werten wirkt in diesem Zusammenhang wenig überzeugend und authentisch.

3. Der wissenschaftliche Kontext

Wenn man aus erziehungswissenschaftlicher Sicht fragt, wie Unterricht im 21. Jahrhundert zu definieren ist und welche Prämissen zu beachten sind, dann rückt vor allem die Frage nach gutem Unterricht bzw. der Unterrichtsqualität in den Vordergrund. Doch was ist unter gutem Unterricht zu verstehen? Für *Andreas Helmke*²⁴ stellen sich hierbei die Fragen: gut wofür, gut für wen, gut gemessen an welchen Startbedingungen, gut aus wessen Sicht und gut für wann? Blickt man auf mögliche Antworten, so ist zunächst festzustellen, dass guter Unterricht in vielfachen Zusammenhängen thematisiert wird. Zum einen resultiert eine Forderung nach gutem Unterricht aus der Ergebnisdiskussion von Leistungsvergleichsstudien. D.h. bedingt durch das schlechte Abschneiden in den PISA-Studien wurde überlegt, ob und wenn ja was am Unterricht an deutschen Schulen zu verbessern sei. Insbesondere bei den Fragen ‚gut für wen‘ und ‚gut aus wessen Sicht‘ ist das Problem einer Multiperspektivität erkennbar, so gibt es unterschiedliche Sichtweisen zu diesem Komplex seitens der Bildungspolitik, der Bildungsadministration oder auch von Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern.

Eine wichtige Bezugsgröße zur Beurteilung guten Unterrichts und des Herausbildendens von Modellen stellt die Instruktionspsychologie dar.

²³ Vgl. hierzu *J. Nida-Rümelin/K. Zierer*, Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten, Freiburg i.Br. 2015; *R. Marx/K. Zierer*, Glaube und Bildung. Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft, Paderborn 2013.

²⁴ *A. Helmke*, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2004.

Nimmt man diese als Grundlage, dann werden im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas Zusammenhänge hergestellt zwischen messbaren Prozessvariablen (= Unterrichtsmaße, z.B. Sprechanteile der Lehrkraft, Strukturierung des Lernprozesses, Klarheit der Sprache, Wartezeit bei Fragen, Verwendung bestimmter Regeln des Beispielgebens) und den beobachtbaren und messbaren Veränderungen beim Lerner, den Produktvariablen (= Produktmaße, z.B. Leistungen, Kompetenzzuwachs, Motivationsänderung).²⁵

Prominente Modelle, die in der Betrachtung guten Unterrichts Relevanz haben und die auf Indikatoren gestützt in mehr oder weniger großer Komplexität Unterricht beschreiben, sind z.B. die zwölf Gelingensbedingungen von Unterricht nach *Jere Brophy* oder die Angebot-Nutzungsmodelle von *Andreas Helmke* bzw. von *Kurt Reusser* und *Christine Pauli*.²⁶ Aus dem amerikanischen Bereich ist besonders die Teacher-Effectiveness-Forschung zu nennen.²⁷ Alle diese Modelle orientieren sich letztendlich am bereits erwähnten Prozess-Produkt-Paradigma. Etwas vereinfachend ausgedrückt, geht es darum, festzustellen, ob Veränderungen im Instruktionsverhalten des Instructors in einer konkreten Lernsituation zu Veränderungen bei den Lernern führen – etwa, dass sie schneller lernen oder mehr behalten. Grundlegend für diese Forschungsstrategie ist ein behavioristischer Lernbegriff, wie er etwa vom Stammvater dieser Forschung, *Robert Gagné*, formuliert wurde. Gagné definiert Lernen als „[...] eine Änderung in menschlichen Dispositionen oder Fähigkeiten, die erhalten bleibt und nicht einfach dem Reifungsprozess zuzuschreiben ist. Die Art des Wandels, die man Lernen nennt, zeigt sich als eine Verhaltensänderung, und man zieht den Schluss auf Lernen, indem man vergleicht, welches Verhalten möglich war, bevor das Individuum in eine Lernsituation gebracht wurde, und welches Verhalten nach einer solchen Behandlung gezeigt wird.“ Wertorientierungen oder Emotionen spielen in diesem Lernbegriff keine Rolle.²⁸ Exemplarisch für die Vielzahl der Modelle²⁹ soll an dieser Stelle das Modell von *Reusser* und *Pauli*³⁰ angesprochen werden.

²⁵ *E. Kiel*, Teacher-Effectiveness-Forschung, in: *E. Kiel/K. Zierer* (Hg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung*, Bd. 2: *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft*, Baltmannsweiler 2011, S. 163–174.

²⁶ *Helmke*, *Unterrichtsqualität*, a.a.O.

²⁷ *Kiel*, *Teacher-Effectiveness-Forschung*, a.a.O.

²⁸ *Kiel*, *Teacher-Effectiveness-Forschung*, a.a.O., hier: S.164f.

²⁹ *Helmke*, *Unterrichtsqualität*, a.a.O.

³⁰ *K. Reusser/C. Pauli*, *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern*. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie, CD-ROM des pädagogischen Instituts Universität Zürich 2003.

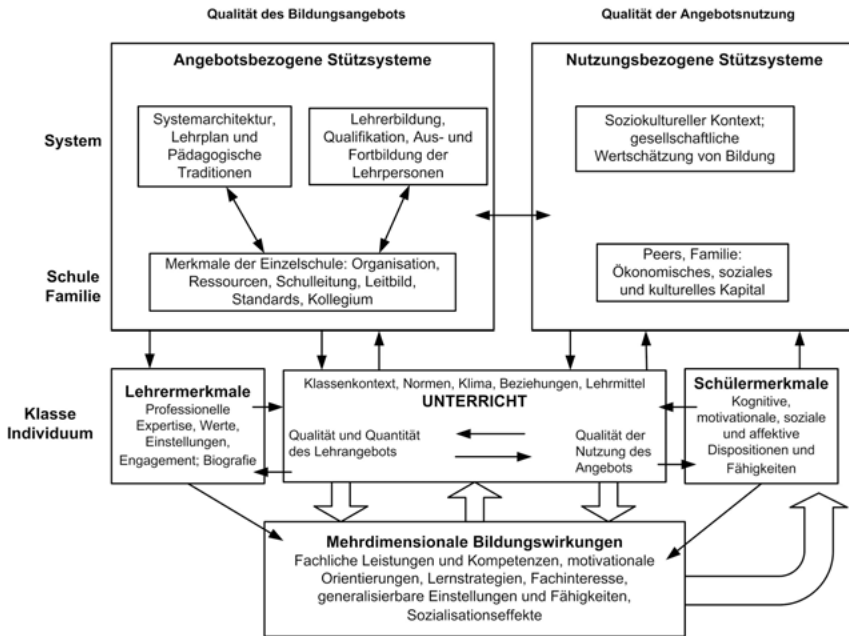


Abb. 2: Modell zur Unterrichtsqualität nach Reusser und Pauli, 1999

Das von Reusser und Pauli entwickelte Modell (Abb. 2) stellt eine Synthese wichtiger Modelle zur Unterrichtsqualität dar. So wurden deutsche und angloamerikanische Ansätze analysiert und entsprechend zusammengeführt, was gerade von *Ewald Kiel* als positiver Faktor hervorgehoben wird.³¹ Dennoch stellt das Modell von Reusser und Pauli nur eine mögliche Sicht auf Unterricht, Unterrichtsqualität und Unterrichtsforschung dar und hat somit exemplarischen Charakter.

Kiel³² hebt in seinen Ausführungen zu diesem Modell hervor, dass Reusser und Pauli ein systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit entwickelt haben, „indem sie

- Unterricht als Angebot charakterisieren, welches von Schülern genutzt werden kann³³,

³¹ *E. Kiel*, Unterrichtsforschung, in: R. Tippelt/B. Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010, S. 773–791, hier: 774.

³² *Kiel*, Unterrichtsforschung, a.a.O.

³³ Vgl. *Helmke*, Unterrichtsqualität, a.a.O., hier: S. 42.

- die Nutzung des Angebots in Abhängigkeit von Lehrer- und Schülermerkmalen aufzeigen und
- externe Faktoren als angebotsbezogene oder nutzungsbezogene Stützungssysteme begreifen³⁴.

Werte, Normen und auch Einstellungen kommen in diesem Modell vielfach vor: sei es im Bereich der Lehrermerkmale, der nutzungsbezogenen Stützungssysteme, des Unterrichts oder auch im Hinblick auf die Bildungswirkungen. Die Lehrkraft selbst kommt nicht als ‚tabula rasa‘ in den Unterricht und wirkt als Person in den Unterricht und die Vermittlung von Inhalten mit hinein. Deutlich wird dies auch, wenn man daran denkt, dass die Schule als Institution bzw. die Lehrkräfte als handelnde Akteure auch eine Emanzipationsfunktion³⁵ haben, um Schülerinnen und Schüler bei ihrer Entwicklung und Loslösung vom Elternhaus zu unterstützen und mit anderen Meinungen zu konfrontieren, was nicht nur entwicklungspsychologisch, sondern auch sozialisationsbedingt bedeutsam ist.

4. Die Inhalts- bzw. Stoffebene

Ein weiterer wichtiger Punkt im didaktischen Dreieck stellt der Inhalt bzw. der Stoff dar, der im Rahmen der Planung/Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts für die Schülerinnen und Schüler didaktisch und methodisch aufbereitet werden muss. Wenn man nun, wie eingangs betont, davon ausgeht, dass Lehrerhandeln immer ein Entscheidungshandeln darstellt und somit wertenden Charakter hat, ist gerade die Inhalts- und Stoffebene und der Umgang damit im Verlauf der Unterrichtsplanung ein zentraler Aspekt, der betrachtet werden muss.

Die didaktische Analyse des Lerngegenstandes, in der der abstrakte Stoff für die betreffende Lerngruppe gemäß dem Alter, dem Entwicklungsstand, der Schulform etc. aufbereitet wird, wird in der Fachliteratur auch als didaktische Reduktion oder didaktische Transformation bezeichnet. So verwendet im Anschluss an *Wolfgang Klafki* beispielsweise *Karl Aschersleben*³⁶ den Begriff der „Didaktischen Transformation“ und weitet hiermit die „Didaktische Analyse“ von Klafki aus. Er sieht folgende vier zentrale Aufgaben einer „Didaktischen Transformation“:

³⁴ *Kiel*, Unterrichtsforschung, a.a.O., hier: S. 774 [Aufzählungszeichen WThS].

³⁵ Vgl. *Th. Ballauff*, Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation. Weinheim 1982; *H. Fend*, Theorie der Schule, 2. Aufl., München 1981.

³⁶ *K. Aschersleben*, Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff, Bad Heilbrunn 1993.

- Die Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes muss untersucht werden. In Verbindung damit muss sich der Lehrer seiner fachlichen Voraussetzungen vergewissern.
- Der Unterrichtsgegenstand muss schülergemäß dargestellt werden.
- Die Wahl des Unterrichtsgegenstandes muss durch triftige Gründe gerechtfertigt – legitimiert – werden.
- Der Unterrichtsgegenstand muss vereinfacht werden – und zwar in zweierlei Hinsicht: Erstens quantitativ, indem der Umfang des Unterrichtsgegenstandes eingegrenzt wird und zweitens qualitativ, indem die Schwierigkeit des Unterrichtsgegenstandes vereinfacht wird.

Klafki selbst versteht die didaktische Analyse als Reflexionshilfe, damit der Stoff hinsichtlich seines Bildungsgehalts für die Schülerinnen und Schüler hinterfragt werden kann. In seinem Perspektivenschema fasst dies Klafki unter dem Begründungszusammenhang und beschreibt hier drei Bedeutungsgehalte, vor deren Hintergrund der Stoff befragt werden soll, um ihn didaktisch aufarbeiten zu können. So ist dies die Gegenwartsbedeutung, mit der gefragt wird, welche Bedeutung das Thema für die Gegenwart der Schüler hat. Als Zweites ist die Zukunftsbedeutung zu nennen, die nach dem Wert für die Zukunft der Schüler fragt, und als Drittes die exemplarische Bedeutung. Dabei geht es darum, dass am Besonderen das Allgemeine erkannt wird und insofern an einem wie auch immer gearteten Einzelfall allgemeine Strukturen und Gesetzmäßigkeiten erkennbar und übertragbar sind. Somit fragt die didaktische Analyse nach dem Bildungsgehalt eines Stoffes im Hinblick auf die Lerngruppe und versucht, den in einer Sachanalyse fachwissenschaftlich erarbeiteten Inhalt entsprechend zu reduzieren bzw. zu transformieren, ohne dass es zu einer Verfälschung der Inhalte durch diesen Prozess kommt.

Neben der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bzw. der exemplarischen Bedeutung weist Klafki auch noch auf die Struktur des Inhalts hin, der den Prozess der Reduktion bzw. Transformation deutlich macht. Unter anderem sind hier folgende Fragen für die didaktische Analyse relevant:³⁷

- Welches sind die einzelnen Momente des Inhalts als eines Sinnzusammenhangs?
- Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?
- In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muss sachlich vorausgegangen sein?

³⁷ F. W. Kron, Grundwissen Didaktik, München 2000, S. 127.

- Welche Eigentümlichkeiten des Inhalts werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen?
- Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz im Sinn eines Mindestwissens zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als geistiger Besitz gelten soll?

Durch die Vielzahl an Fakten und Informationen, die es durch die Print- und die Online-Medien gibt, muss die Lehrkraft bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung selektiv vorgehen und eine unterrichtsbezogene Auswahl treffen, die sowohl inhaltliche als auch fachliche Aspekte umfasst. Auch hier verlässt die Lehrkraft den Bereich der Neutralität und greift auf subjektive Beurteilungsmechanismen zurück. Unter professionstheoretischer Sichtweise ist dieses Handeln jedoch eine der Hauptaufgaben der Lehrkräfte im Hinblick auf Planung und Durchführung von Unterricht.

Blickt man in diesem Zusammenhang auf Schulbücher, kann man davon ausgehen, dass Schulbücher beispielsweise Anregungen und Informationen für die Gestaltung des jeweiligen Unterrichts sowie für dessen Planung bzw. Durchführung beinhalten und ein Abbild der Lehrplanvorgaben des jeweiligen Kultusministeriums darstellen. Im Hinblick auf den Umgang mit Lehrwerken, Stundenentwürfen etc. ist vor allem der Adressatenbezug wichtig. So formuliert *Jürgen Kurtz*³⁸ hierzu zwei zentrale Fragen, die bei didaktischen Überlegungen bedeutsam sind:

„Wie verhält sich der konkret vorgefundene Lehrwerksinhalt zu den zielsprachlichen, inhaltlichen und methodischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen sowie zu den Bedürfnissen und Interessen der jeweils unterrichteten Lerngruppe? [...]

Welche sprachlich-kognitiven und sozial-interaktiven Prozesse können durch den konkret vorgefundenen Lehrwerksinhalt im Klassenzimmer (voraussichtlich) in Gang gesetzt werden?“

Ein weiterer Aspekt, der das neutrale Handeln von Lehrkräften relativiert, ist in der Verwendung von Schulbüchern erkennbar. Schulbücher in Deutschland müssen in jedem Bundesland von der Schulaufsicht genehmigt werden, bevor sie in den Schulen eingesetzt werden. Kritische Stimmen zu Schulbüchern gibt es vielfach. Eine prominente Richtung ist die feministische Schulbuchkritik, die die Dominanz von Männern bzw. die einseitige und klischeehafte Rollenzuweisung in Schulbüchern kritisiert. Mittlerweile haben sich Schulbücher – auch wenn noch nicht vollständig – der geänderten gesellschaftlichen Realität bzw. den neuen sozialen Normen angepasst.

³⁸ *J. Kurtz*, Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht, in: E. Fuchs/J. Kahlert/U. Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret*, Bad Heilbrunn 2010, S. 149–168, hier: 160.

So tauchen Frauen in Männerberufen auf oder auch Kinder mit Migrationshintergrund als Protagonisten in Schulbüchern, um somit eine Erziehung zu Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller Menschen – auch im Sinne eines Gender mainstreamings – zu ermöglichen.

Interessant ist auch eine aktuelle Untersuchung internationaler Schulbücher des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig zur Frage, wie mit dem Thema Holocaust in Schulbüchern umgegangen wird. Die Untersuchung zeigt, dass es auch in Deutschland problematische Passagen in Schulbüchern gibt – dies trotz der Genehmigungsverfahren durch die Schulaufsicht. Es ist aufgefallen, dass es zum einen eine Vielzahl fachlicher Fehler, Ungereimtheiten und unpräziser Beschreibungen gibt, die historische Aufklärung über den Judenmord oft durch moralische Appelle ersetzt, und dass eine starke Zuschreibung des Holocaust auf die Person Hitlers stattfindet. Auch hierdurch können im Zuge des Unterrichtens und der Arbeit mit Schulbüchern Positionen vermittelt werden, die keine Neutralität im eigentlichen Sinne aufweisen.

Im internationalen Vergleich habe die deutsche Schulbuchlandschaft eine „fast beispiellose Breite und Diversität“. Doch die Vielfalt macht auch anfällig für Fehler. Die wiegen bei Schulbüchern besonders schwer, schließlich handelt es sich um „staatlich approbiertes und hinreichend legitimes Wissen“.³⁹

Didaktik hat *Andreas Gruschka* als „das Kreuz mit der Vermittlung“⁴⁰ bezeichnet. Vermittlung ist nicht gleichbedeutend mit einer ausgewiesenen Methodenkompetenz des Lehrers, denn bevor über die Wahl der Methoden nachgedacht wird, bedarf es der didaktischen Durchdringung des Lerngegenstands durch den Lehrer und damit der Überlegung, wie man den oder jenen Lernstoff einer spezifischen Lerngruppe zu vermitteln habe. Erst nach diesem Schritt können Überlegungen im Hinblick auf die Methode erfolgen. Eine auf ihren Kernbestand reduzierte Didaktik lässt sich wie folgt beschreiben: „Das Erkenntnisinteresse der Didaktik richtet sich einerseits darauf, wie Lernhelfer Lernern die Aneignung von Wissen, Werten und Einstellungen ermöglichen, indem sie den Aneignungsprozeß angemessen – den Fähigkeiten der Lerner entsprechend gestalten, andererseits richtet es sich darauf, wie Lerner selbständig eine solche Gestaltung vornehmen können.“⁴¹

³⁹ P. Carrier/E. Fuchs/T. Messinger, The international status of education about the holocaust. A global mapping of textbooks and curricula. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2015; J. Friedmann, Deutsche Schulbücher sind beim Thema Holocaust unpräzise, Spiegel online, 27.01.2014, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/holocaust-schulbuchkritik-falsche-darstellung-des-judenmords-a-945412.html> (zuletzt abgerufen im Januar 2017).

⁴⁰ A. Gruschka, Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar 2002.

⁴¹ E. Kiel, Erklären als didaktisches Handeln, Würzburg 1999, S. 89.

So kann man als Ziel allen didaktischen Handelns das Verstehen seitens der Schüler ansehen.⁴² Dies geschieht im Unterricht durch zwei Ebenen didaktischen Handelns, dem Erklären (als Übertragen, Entwickeln bzw. Entdecken, Aushandeln von Wissen)⁴³ und dem Vermitteln. D.h. es kommt neben der Auseinandersetzung mit der Sache im Hinblick auf die Klasse darauf an, wie diese Sache von der Lehrkraft aufbereitet und mit welcher Zielsetzung sie versehen wird. Somit ist es bedeutsam, was der Lehrer als Mensch/Person ist, wie er vor den Schülern erscheint und wie er um der Sache willen mit den Schülern lehr-lern-partnerschaftlich agiert.

In diesem Sinne kann Unterricht auch als Arrangement verstanden werden, „in dem Lernende und potentielle Lerngegenstände in einem didaktischen Spannungsfeld aneinander geraten“.⁴⁴ Die Lehrkraft hat dann somit die Aufgabe, im Rahmen didaktischer Entscheidungsprozesse den notwendigen Informationsgehalt herauszufiltern und Problemstellungen zu generieren, damit ein fach-, sach- und schülergemäßer Unterricht durchgeführt werden kann. Dafür muss sich jede Lehrkraft, ob sie nun am Beginn ihrer Tätigkeit ist oder Berufserfahrung hat, mit den Lernvoraussetzungen der betreffenden Klasse einerseits und den Voraussetzungen, die durch den Stoff gegeben sind andererseits, auseinandersetzen.

Das didaktische Handeln mündet in das Verstehen des Stoffes durch die Schülerinnen und Schüler. Verstehen ist das inhaltliche Begreifen eines Sachverhalts, das nicht in der bloßen Kenntnisnahme besteht, sondern in der intellektuellen Erfassung des Zusammenhangs. Letztendlich wird dies auch ersichtlich, wenn man sich die neun Fragen zu Didaktik bei *Werner Jank/Hilbert Meyer*⁴⁵ betrachtet, bei denen didaktische (was, wann, warum, wozu), methodische (wie, womit) und organisatorische Aspekte im Hinblick auf die Sozialform (wer, mit wem, wo) angesprochen werden. Diese Fragen können quasi als Leitfragen dienen, wenn der betreffende Stoff auf eine betreffende Lerngruppe und deren Lernstruktur hin transformiert wird und am Ende das Verstehen des Stoffes durch die Lerngruppe gewährleistet werden soll.

In diesem Handeln stehen Analyse und Entscheidungsfindung im Vordergrund. Beide Handlungsweisen, die eine Lehrkraft in Bezug auf Planung und Vorbereitung von Unterricht vornimmt, kommen ohne Wertorientierung und das Einnehmen bestimmter Haltungen⁴⁶ nicht aus.

⁴² H. Kretschmer/J. Stary, Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren, Berlin 1998, S. 61.

⁴³ Kiel, Erklären, a.a.O.

⁴⁴ M. Bönsch, Variable Lernwege, Sankt Augustin 4. Auflage 2008, S. 19.

⁴⁵ W. Jank/H. Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. 2002, S. 16.

⁴⁶ Einflussreich auf eine pädagogische bzw. sozialwissenschaftliche Sicht auf den Begriff der Werte sind die Ansätze von *Georg Lind* sowie *Milton Rokeach*. Vgl. G. Lind, Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug

III. Handeln der Lehrkraft

Kann eine Lehrkraft neutral handeln? Betrachtet man die Forderungen des eingangs zitierten Ausschnitts aus der nordrhein-westfälischen Schulgesetzgebung, dann wird hier, wie ausgeführt, eine Dilemmasituation erkennbar zwischen einem Anspruch neutral gestalteten Unterrichts sowie einer Beibehaltung eines wertorientierten erzieherischen Handelns. Dieses erzieherische Handeln manifestiert sich im erziehenden Unterricht.

1. Der erziehende Unterricht als Beziehungshandeln

Johann Friedrich Herbart prägte den Begriff des erziehenden Unterrichts, d.h. jeder Wissenserwerb sollte eine erzieherische Handlungskomponente haben. Lehrer müssen in der Lage sein, die erzieherischen Aspekte fachlicher Inhalte zu erkennen und in den Unterricht mit einzubeziehen.

Verfassungen und Lehrplanpräambeln sprechen häufig in einem Zug vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule (z.B. Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern). In den entsprechenden schulrechtlichen Normen sowie auch in den pädagogischen Ausführungen zur Gestaltung der Schule ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule von großer Bedeutung. Bildung als solche wird in der Regel verstanden als Selbstbildung, die den Einzelnen dazu verhelfen soll, die Welt zu erschließen. Die Schule trägt, durch die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, dazu bei, dies zu ermöglichen.⁴⁷ Demgegenüber ist Erziehung definiert als Prozess, der die Verhaltensänderung im Blick hat. Im Sinne von *Wolfgang Brezinka* sollen durch Erziehung die psychischen Dispositionen des Einzelnen dahingehend verändert werden, dass die vom Erzieher als gut empfundenen erhalten bleiben und jene, die als schlecht beurteilt werden, verändert bzw. ausgelöscht werden.⁴⁸ Dabei spielt auch die Vermittlung von Werten als Grundlage der Erziehung eine große Rolle.⁴⁹

Im Hinblick auf die Schule prägt bis heute Herbarts Grundidee vom erziehenden Unterricht das Schulwesen. Auch die von der Kultusministerkonferenz 2004⁵⁰ verabschiedeten Standards für die Lehrerbildung nennen als ers-

und Macht mindern kann, 3. überarb. Aufl., Berlin 2015; *M. Rokeach*, Beliefs, attitudes, and values a theory of organization and change, San Francisco 1989.

⁴⁷ *A. Dörpinghaus/A. Poenitsch/L. Wigger*, Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2008.

⁴⁸ *W. Brezinka*, Metatheorie der Erziehung, 4. Aufl., München/Basel 1978.

⁴⁹ *W. Brezinka*, Metatheorie, a.a.O.

⁵⁰ KMK, Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt abgerufen im Januar 2017).

te Kompetenzbereiche „Unterrichten“ und „Erziehen“. Dem einzelnen Lehrer bleibt dabei ein Gestaltungsfreiraum, den es sinnvoll zu nutzen gilt.

Herbart postuliert, dass es keinen Unterricht gibt, der nicht gleichzeitig auch erzieht. So schrieb er im Jahr 1806: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“⁵¹ Das heißt, dass nach Herbart jeder Unterricht erzieht: Unterrichten und Erziehen sind untrennbare Prozesse. Persönlichkeitsbildung geschieht durch den Umgang mit anderen Menschen. *Dieter Benner* formuliert in Anlehnung an Herbart: „Erziehender Unterricht folgt weder einfach sachstrukturellen Gesetzmäßigkeiten eines Lehrstoffs noch verbindlichen Normvorstellungen der Erwachsenen. Er transformiert vielmehr die anzueignende Sache und ihre Struktur ebenso wie die vorgegebenen Normen der Erwachsenen in Handlungsvollzüge der Lernenden.“⁵² Dies bedeutet, dass im Rahmen des erziehenden Unterrichts der Lernende derjenige ist, der die dargebotenen Inhalte, aber auch die Normen in sein eigenes Handlungsrepertoire übersetzen muss, damit sich diese im Handeln niederschlagen.

Dies spiegelt sich auch in der Selbsttätigkeit des Lernenden und der Individualisierung von Lernprozessen wider. Dieser Ansatz macht deutlich, dass eine Trennung von Erziehung und Unterricht, wie dies z.B. *Hermann Giesecke*⁵³ fordert, nicht möglich ist⁵⁴ und das somit Lebensvollzüge aus der Schule nicht ausgeklammert werden dürfen.⁵⁵

Die Gedanken Herbarts prägen bis in die Gegenwart die Vorstellung von Unterricht. So schreibt *Erich Geißler*⁵⁶: „Erziehung in der Schule geschieht auf dem Rücken von Unterricht und würde ohne Unterricht gar nicht stattfinden können, die erzieherische Komponente wiederum erweist sich als eine nicht hoch genug einzuschätzende Aufgabe. Auch in den verschiedenen Ansätzen des pädagogischen Bezugs ist das Subjekt von Bedeutung, der

⁵¹ *J. F. Herbart*, Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: W. Asmus (Hg.), Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Texte, Bd. 2, Düsseldorf 1965, hier: S. 22.

⁵² *D. Benner*, Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, 2. überarb. Aufl., Weinheim 1993, S. 124.

⁵³ *H. Giesecke*, Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, Stuttgart 1996; *H. Giesecke*, Erziehung statt Unterricht, in: M. Felten (Hg.), Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Ein bildungspolitisches Lesebuch, Donauwörth 1999, S. 77–95.

⁵⁴ *W.-Th. Saalfrank*, Erziehung zwischen Familie und Schule, in: E. Kiel (Hg.), Erziehung verstehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn 2012, S. 123–160.

⁵⁵ *H. von Hentig*, Abdankung. Zu Hartmut Gieseckes Aufsatz „Wozu ist die Schule da?“ Neue Sammlung 3/95, Neue Sammlung 36 (1996) Ausg. 1, S. 133–142.

⁵⁶ *E. Geißler*, Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts, 2. Aufl., Stuttgart 1983.

vielfältig von verschiedenen Autoren interpretiert und beschrieben wurde (Buber, Nohl, Bollnow, Brozio und andere mehr)⁵⁷.

In seinem kurzen Text *Über den Kontakt* aus dem Jahr 1950 beschreibt *Martin Buber* Erziehung unter der Fragestellung, ob man durch Unterricht erziehen kann⁵⁸:

„Kann man durch Unterricht erziehen? Unterricht will das Denken der Schüler beeinflussen, Erziehung ihr Wesen und Leben. Genügt es, wie Sokrates meinte, die Erkenntnis des Richtigen in ihnen zu erwecken, damit das Richtige in ihrem Wesen und Leben verwirklicht werde? Aber auch Sokrates selber hat seine entscheidende Wirkung nicht durch das von ihm Gelehrte, sondern durch sein Lehren ausgeübt. Nicht der Unterricht erzieht, aber der Unterrichtende. Der gute Lehrer erzieht mit seiner Rede und mit seinem Schweigen, in den Lehrstunden und in den Pausen, im beiläufigen Gespräch, durch sein bloßes Dasein, er muß nur ein wirklich existenter Mensch sein und er muß bei seinen Schülern wirklich gegenwärtig sein; er erzieht durch Kontakt.

Kontakt ist das Grundwort/der Schlüsselbegriff der Erziehung. Es bedeutet, daß der Lehrer den Schülern nicht von Gehirn zu Gehirnen, von entwickeltem Gehirn zu unfertigen, sondern von Wesen zu Wesen, von gereiftem Wesen zu werdenden Wesen gegenüberstehend soll, wirklich gegenüber, das heißt nicht in einer Richtung von oben nach unten, von Lehrstuhl auf Lehrbänke hin wirkend, sondern in echter Wechselwirkung, im Austausch von Erfahrungen, Erfahrungen eines erfüllten Lebens mit denen unerfüllter, die aber weniger wichtig sind, nicht bloß Fragen und Antworten hinüber und herüber, sondern ein echtes Wechselgespräch, das der Lehrer zwar leiten und beherrschen, in das er aber eben doch auch mit seiner eigenen Person unmittelbar und unbefangen eintreten muß. Dieses Gespräch aber soll sich ins schweigende Miteinanderdasein hinein fortsetzen, ja hier wohl erst eigentlich kulminieren. Das ist es, was ich das dialogische Prinzip in der Erziehung nenne.“

Die hier von Buber beschriebene Situation im Unterricht, die nahezu 70 Jahre alt ist, ist auch heute noch im Klassenzimmer anzutreffen und kann jenseits von bestimmten Unterrichtsmethoden bzw. -konzeptionen als typisch verstanden werden. Viele Lernprozesse, aber auch Prozesse der Charakterbildung und -entwicklung sind von der Person der Lehrkraft abhängig. Oftmals wird dies unterschätzt.⁵⁹

⁵⁷ Vgl. zum Pädagogischen Bezug: *N. Kluge*, Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Kritische Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Bezugs, Essen 1972; *F. W. Kron*, Die Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn 1971; *P. Brozio*, Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung, Würzburg 1995; *M. Buber*, Reden über Erziehung, Gerlingen 1995; *H. Nohl*, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 10. Aufl., Frankfurt a.M. 1988; *O. F. Bollnow/R. Guardini*: Begegnung und Bildung, 3. Aufl., Würzburg 1962.

⁵⁸ *M. Buber*, Über den Kontakt, in: ders., Nachlese, 3. Aufl., Gerlingen 1993, S. 85–87.

⁵⁹ *K.-H. Dammer*, Mythos Neue Lernkultur, PÄK 48 (2013), S. 27–57.

2. Das K3W-Modell von Klaus Zierer

Dass sowohl Werte als auch bestimmte Haltungen Teil eines erfolgreichen Lehrerhandelns sind, zeigt *Klaus Zierer* auf. Nach Zierer haben erfolgreiche Lehrer nicht nur eine Leidenschaft für das Fach, sondern auch für die Didaktik und die Pädagogik, für die Schüler und ihren Beruf. Und diese Leidenschaft ist nicht nur wichtig, um ein erfolgreicher Lehrer zu werden. Sie ist auch wichtig, um ein Leben lang diesen herausfordernden Beruf auszuüben, also erfolgreicher Lehrer zu bleiben.⁶⁰

Wenn in der Lehrerbildung weiterhin der Fokus allein auf das Wissen und Können im Fach gelenkt wird, dann wird der Kern von pädagogischer Expertise nur gestreift. Neben Wissen und Können zeichnen sich erfolgreiche Lehrer vor allem durch ihr Wollen und Werten aus. Beides sind gerade in einem hochentwickelten Land wie Deutschland Bereiche, um Unterricht nachhaltig zu verbessern. Doch welche Haltungen sind wichtig? Zierer⁶¹ hat im Anschluss an *John Hattie* die folgenden zehn Haltungen für erfolgreiche Lehrkräfte ausgemacht⁶²:

1. Ich rede über Lernen, nicht über Lehren.
2. Ich setze die Herausforderung.
3. Ich sehe Lernen als harte Arbeit.
4. Ich entwickle positive Beziehungen.
5. Ich benutze Dialog anstelle von Monolog.
6. Ich informiere alle über die Sprache des Lernens.
7. Ich bin ein Veränderungsagent.
8. Ich bin ein Evaluator.
9. Die Leistungen der Lernenden sind eine Rückmeldung für mich über mich.
10. Ich arbeite mit anderen Lehrkräften zusammen.

Die Lehrkraft, das wird hier deutlich, ist sowohl für das Lehren als auch für das Lernen zuständig und zeigt hier durch das Einnehmen einer bestimmten wertorientierten Haltung, was für die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das eigene Lernen relevant ist und wer im Lehr-Lern-Prozess welche Rolle einnimmt. Das bedeutet auch, dass die Lehrkraft über die hier aufgeführten Haltungen für das Lernen eine Vorbild- bzw. Orientierungsfunktion hat.

⁶⁰ *K. Zierer*, Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise, PR 69, (2015) Ausg. 1, S. 91–98.

⁶¹ Vgl. *K. Zierer*, Hattie für gestresste Lehrer, Baltmannsweiler 2014.

⁶² Vgl. *J. Hattie*, Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013; *J. Hattie/K. Zierer*, Kenne deinen Einfluss! ‚Visible Learning‘ für die Unterrichtspraxis, Baltmannsweiler 2016.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Haltungen als Garant für Berufszufriedenheit und Motor guter Lehre angesehen werden können. Das heißt, dass erfolgreiche Lehrkräfte nicht nur eine Leidenschaft fürs Fach haben, sondern auch für die Didaktik und die Pädagogik, für die Lernenden und ihren Beruf. Und diese Leidenschaft ist nicht nur wichtig, um eine erfolgreiche Lehrkraft zu werden. Sie ist auch wichtig, um ein Leben lang diesen herausfordernden Beruf auszuüben, also erfolgreiche Lehrkraft zu bleiben. Was demzufolge unstrittig erscheint: Haltungen sind ein Garant für Berufszufriedenheit und Motor guter Lehre. Zierer beschreibt sehr anschaulich, dass sich, neben Wissen und Können, erfolgreiche Lehrkräfte vor allem durch ihr Wollen und Werten auszeichnen – sowohl mit Blick auf die Forschung als auch mit Blick auf die Lehre.

IV. Fazit und Ausblick

Im Mittelpunkt des Beitrags stand zum einen die Frage, wie viel Wert(un)gebundenheit angemessen ist, und zum anderen, ob Wertgebundenheit bzw. -ungebundenheit überhaupt möglich bzw. vom Staat angeordnet ist. Diesen Fragen wurde im Hinblick auf mehrere Kontextbedingungen, die für das Unterrichten von Bedeutung sind, erörtert.

Zunächst kann festgehalten werden, dass Neutralität im Hinblick auf Unterricht bzw. Unterrichtsgestaltung sich nur bedingt umsetzen lässt. Vielfache Kontexte und Handlungsabläufe, die für ein gelingendes Unterrichten notwendig sind, sind durch wertende Entscheidungen geprägt. Darüber hinaus ist auch die Person der Lehrkraft für Schülerinnen und Schüler wichtig.

Den hier beschriebenen Diskurs kann man auch vor dem Hintergrund der gegenwärtig wichtigsten schulischen und bildungspolitischen Reform, der Inklusion sehen. Wenn man Inklusion als Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen bzw. aller Einzelpersonen am schulischen und gesellschaftlichen Leben betrachtet, wird die Lehrkraft in ihrem Handeln politisch aktiv, und zwar wenn diese hier bewusst gegen Ausgrenzung bzw. Marginalisierung eintritt sowie Toleranz und Akzeptanz im Rahmen eines funktionierenden demokratischen Miteinanders einfordert. Diese bewusste politische Haltung sollte die Lehrkraft auch gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern vertreten und von diesen einfordern.⁶³

Aber auch die von Zierer in seinem K3W-Modell auf Basis der Hattie-Studien formulierten Haltungen von Lehrkräften sind bedeutsam und zei-

⁶³ I. Boban/A. Hinz, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, Halle/Wittenberg 2003.

gen, dass man als Lehrkraft auch bezüglich des Lehrens und Lernens Position beziehen kann und soll, um so eine förderliche Lernatmosphäre zu gewährleisten.

Erkennbar wird, dass es ohne Haltung und Wertorientierungen im Bereich des Unterrichtens nicht geht und es auch hinsichtlich der Sache nicht gehen soll. Hierzu sollen abschließend als Exkurs noch einige Beispiele erwähnt werden. So war für den deutschen Reformpädagogen *Berthold Otto*⁶⁴ das Gespräch zwischen Lehrern und Schülern in seiner Schule sehr wichtig. Ihm ging es immer um die Sache selbst bzw. um den Austausch über die Sache. In seinem Konzept sollten alle Mitglieder der Schulgemeinde Position beziehen, damit Meinungsbildungsprozesse entstehen können. Solche Formen des Unterrichtens bzw. auch des demokratischen Entscheidens bezüglich des Schullebens und des Unterrichtens finden sich auch in den demokratischen Schulen wie Summerhill, den Sudbury-Schulen und anderen Freien Alternativen Schulen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es im Hinblick auf die beiden Aspekte von Wertungebundenheit bzw. Neutralität bedeutsam ist, als Lehrkraft Position zu beziehen, doch nicht in der Weise, dass man indoktrinierend oder missionarisch unterrichten soll. Wichtig ist, dass man sich als Lehrkraft im demokratischen Diskurs mit seinen Schülerinnen und Schülern befindet, wachsam ist, wenn diskriminierende, ausgrenzende und diffamierende Strömungen bzw. Meinungen erkennbar sind, um dann auch im Sinne einer wertorientierten Erziehung entsprechend einzugreifen.

Literaturhinweise

Avenarius, Hermann: Die öffentliche Schule als Einrichtung der Bildung und Erziehung, in: Hermann Avenarius/Hans-Peter Füssel (Hg.), *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*, 8. Aufl., Köln 2010, S. 108–138.

Aschersleben, Karl: *Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff*, Bad Heilbrunn 1993.

Ballauff, Theodor: *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analyse zur Scolarisation*. Weinheim, 1982.

Benner, Dieter: *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*, 2. überarb. Aufl., Weinheim/München 1993.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*, Halle/Wittenberg 2003.

⁶⁴ *H. Nohl*, *Pädagogische Bewegung*, a.a.O., S. 105.

- Bollnow, Otto Friedrich/Guardini, Romano*: Begegnung und Bildung, 3. Aufl., Würzburg 1962.
- Bönsch, Manfred*: Variable Lernwege, 4. Aufl., Sankt Augustin 2008.
- Brezinka, Wolfgang*: Metatheorie der Erziehung, 4. Aufl., München/Basel 1978.
- Brozio, Peter*: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung, Würzburg 1995.
- Buber, Martin*: Reden über Erziehung, Gerlingen 1995.
- Ders.*: Über den Kontakt, in: ders., Nachlese, 3. Aufl., Gerlingen 1993, S. 85–87.
- Carrier, Peter/Fuchs, Eckhardt/Messinger, Torben*: The international status of education about the holocaust. A global mapping of textbooks and curricula. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2015.
- Dammer, Karl-Heinz*: Mythos Neue Lernkultur, Pädagogische Korrespondenz 48 (2013), S. 27–57.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar*: Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2008.
- Fend, Helmut*: Neue Theorie der Schule, Wiesbaden 2006.
- Ders.*: Theorie der Schule, 2. Aufl., München 1981.
- Friedmann, Jan*: Deutsche Schulbücher sind beim Thema Holocaust unpräzise, Spiegel online, 27.01.2014, <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/holocaust-schulbuchkritik-falsche-darstellung-des-judenmords-a-945412.html> (zuletzt abgerufen im Januar 2017).
- Geißler, Erich*: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts, 2. Aufl., Stuttgart 1983.
- Giesecke, Hermann*: Erziehung statt Unterricht, in: Michael Felten (Hg.), Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Ein bildungspolitisches Lesebuch, Donauwörth 1999, S. 77–95.
- Ders.*: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, Stuttgart 1996.
- Glötz, Peter/Faber, Klaus*: Richtlinien und Grenzen des Grundgesetzes für das Bildungswesen, in: Ernst Benda (Hg.), Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 2. Aufl., Berlin 1994, § 28, S. 1364–1424.
- Gruschka, Andreas*: Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb, Wetzlar 2002.
- Häberle, Peter*: Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat, Freiburg i.Br. 1981.
- Hattie, John*: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler 2013.
- Ders./Zierer, Klaus*: Kenne deinen Einfluss! ‚Visible Learning‘ für die Unterrichtspraxis, Baltmannsweiler 2016.
- Helmke, Andreas*: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2004.

- von Hentig, Hartmut: Abdankung. Zu Hermann Gieseckes Aufsatz „Wozu ist die Schule da?“ Neue Sammlung 3/95, Neue Sammlung 36 (1996) Ausg. 1, S. 133–142.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, in: Walter Asmus (Hg.), Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Texte, Bd. 2, Düsseldorf 1965.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Deutsch, <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kcgo-d.pdf> (zuletzt abgerufen im Januar 2017).
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. 2002.
- Kiel, Ewald: Erklären als didaktisches Handeln, Würzburg 1999.
- Ders.: Teacher-Effectiveness-Forschung, in: Ewald Kiel/Klaus Zierer (Hg.), Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Bd. 2: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft, Baltmannsweiler 2011, S. 163–174.
- Ders.: Unterrichtsforschung, in: Rudolf Tippelt/Bernd Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010, S. 773–791.
- Ders. et al.: Grundwissen Lehrerbildung: Unterricht planen, durchführen, reflektieren; Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin 2014.
- Kluge, Norbert: Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Kritische Überlegungen zur Theorie des pädagogischen Bezugs, Essen 1972.
- KMK (Hg.): Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt abgerufen im Januar 2017).
- Kretschmer, Horst/Stary, Joachim: Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren, Berlin 1998.
- Kron, Friedrich W.: Die Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn 1971.
- Ders.: Grundwissen Didaktik, München 2000.
- Kurtz, Jürgen: Zum Umgang mit dem Lehrwerk im Englischunterricht, in: E. Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret, Bad Heilbrunn 2010, S. 149–168.
- Lind, Georg: Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann, 3. überarb. Aufl., Berlin 2015.
- Luhmann, Niklas: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, Opladen 1971.
- Marx, Richard/Zierer, Klaus: Glaube und Bildung. Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft, Paderborn 2013.

- Mayer, Beat*: Der Lehrplan als Instrument der Bildungspolitik. Referat am Kongress der Pädagogischen Hochschule Bern am 19. Oktober 2005, unveröffentlichtes Manuskript.
- Naurath, Elisabeth et al.* (Hg.): Wie sich Werte bilden, Osnabrück 2013.
- Nida-Rümelin, Julian/Zierer, Klaus*, Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten, Freiburg i.Br. 2015.
- Nohl, Herman*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 10. Aufl., Frankfurt a.M. 1988.
- Pestalozza, Christian* (Hg.): Verfassungen der deutschen Bundesländer, 6. Aufl., München 1999.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine*: Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie, CD-ROM des pädagogischen Instituts Universität Zürich 2003.
- Rokeach, Milton*: Beliefs, attitudes, and values a theory of organization and change, San Francisco 1989.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten*: Die administrative Funktion der Schule, Pädagogische Rundschau 66 (2012) Ausg. 1, S. 3–16.
- Ders.*: Erziehung zwischen Familie und Schule, in: Ewald Kiel (Hg.), Erziehung verstehen, analysieren, gestalten, Bad Heilbrunn 2012, S. 123–160.
- Ders.*: Schulentwicklung und Bildungsplanung. Ein Systematisierungsversuch aus ökosystemischer Perspektive, Zeitschrift für Bildungsverwaltung 2 (2010), S. 27–43.
- Ders./Lerche, Thomas*: Lehramtsstudium modularisiert. Ein Ratgeber für das erziehungswissenschaftliche Studium, Bad Heilbrunn 2013.
- Schattleitner, Christoph*: Unterricht ohne persönliche Note, Zeit online, 13.05.2015, <http://www.zeit.de/community/2015-03/lehrer-neutralitaet-im-unterricht> (zuletzt abgerufen im Januar 2017).
- Scholl, Daniel*: Theoretische Aspekte traditioneller Lehrplangestaltung. Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig?, Wiesbaden 2009.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (Hg.): LehrplanPLUS Mittelschule in Bayern, München 2017ff.
- Ulusoy, Betül*: Schulzeit mit Kopftuch. Meine neutralen Lehrer, <https://betuelulusoy.com/2015/03/21/schulzeit-meine-neutralen-lehrer/> (zuletzt abgerufen im Januar 2017).
- Zierer, Klaus*: Hattie für gestresste Lehrer, Baltmannsweiler 2014.
- Ders.*: Nicht nur Wissen und Können, sondern auch und vor allem Wollen und Werten. Das K3W-Modell im Zentrum pädagogischer Expertise, Pädagogische Rundschau 69 (2015) Ausg. 1, S. 91–98.

Sabine Anselm/Reiner Anselm

Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule

I. Von der staatlichen Wertevermittlung zur Fundamentalliberalisierung

Der Titel unseres Beitrags ist natürlich eine Anspielung auf *Max Weber*. Die Weltanschauungskämpfe, aber auch *Nietzsches* schneidende Kritik an der Ideologisierung der Werte ließen Weber bekanntlich die Enthaltbarkeit des akademischen Lehrers in Wertfragen fordern. Überzeugt davon, dass das Leben nur den ewigen Kampf jener Götter miteinander kennt – „also die Unaustragbarkeit des Kampfes der letzten überhaupt *möglichen* Standpunkte zum Leben“ –, dass es getrieben ist von der Notwendigkeit, sich zwischen unterschiedlichen Standpunkten zu *entscheiden*, mahnte Weber an, diese Entscheidung müsse den Einzelnen überlassen bleiben und dürfe ihnen nicht unter Verweis auf scheinbare wissenschaftliche Objektivitäten aufgenötigt werden. Wollte er nicht Demagoge sein, so könne der Lehrer nur die Vorbedingungen und Konsequenzen von Entscheidungen darstellen und so das ethische Verantwortungsgefühl stärken, mehr aber auch nicht.¹

Webers dunkle Sicht der Weltanschauungskämpfe, seine Vorahnung staatlicher Indoktrination und als Bildung getarnter Demagogie sollte sich in der Folgezeit in fürchterlicher Weise bewahrheiten. Über die Gleichschaltung und damit die Ideologisierung von Wissenschaft und Bildung gelang in kürzester Zeit die Pervertierung der Mentalitäten, die in die vollständige Barbarei des Nationalsozialismus und schließlich in den Zusammenbruch von 1945 führte. Das völlige Vakuum gesellschaftlicher Orientierung vor Augen, die der Nationalsozialismus durch seine Perversionspolitik bislang leitender Wertvorstellungen hinterlassen hatte, erschien es den Vordenkerinnen und Vordenkern des gesellschaftlich-kulturellen Wiederaufbaus in Deutschland trotz aller schlechten Erfahrungen, die man mit einer auf starken Werten aufgebauten Gesellschaftsordnung gemacht hatte, dennoch wenig plausibel, auf liberale Enthaltbarkeit in Wertfragen zu set-

¹ *M. Weber*, *Wissenschaft als Beruf*, in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1922, S. 524–555, hier: 550.

zen. Da mit der Befreiung von der nationalsozialistischen Terrorherrschaft auch die Perversion der Werte deutlich geworden war, intendierte man nun mehrheitlich die Etablierung einer neuen, christlich-demokratisch-sozialen Werteordnung, die gleichermaßen als Gegenmittel gegen das Wertvakuum und gegen die nationalsozialistische ‚Umwertung aller Werte‘ dienen sollte.

Die Analyse, die den Ausgangspunkt für diese Lernprozesse bilden sollte, war allerdings aus heutiger Sicht fragwürdig. Gerade die Kirchen verbreiteten nämlich die Überzeugung, es seien der Abfall vom Christentum, genauer: die staatlich erzwungene Absage, und eine kollektive Verblendung gewesen, die die Katastrophe des Nationalsozialismus erst möglich hatten werden lassen. Wollte man der Wiederholung wehren, dann müsse, so die vielfach artikulierte und variierte Folgerung, der Verbreitung der christlichen Grundüberzeugungen als verbindendem Element entsprechender Raum gegeben werden. Diese Forderung wurde orchestriert von der Zurückweisung des Staates und der Überzeugung, eine solche Vermittlung werde zuvörderst durch die Eltern und die Kirche geleistet – wenn denn dem Staat untersagt sei, in diese Prozesse einzugreifen. Schon unter den Vätern und Müttern des Grundgesetzes war diese Position umstritten, dennoch setzte sich die entsprechende Auffassung weitgehend bei der Formulierung der Artikel 6 und 7 durch. Die Subsidiarität der – der Kirche näherstehenden – Familie gegenüber dem Staat werde, so das Argument, dafür sorgen, dass sich der Irrweg des Nationalsozialismus nicht wiederhole. Der Einsicht, dass der Nationalsozialismus eben nicht nur eine staatlich gewaltsam verordnete Negation des Christentums gewesen war, sondern dass ihm gerade die Verbindung mit kirchlich-antidemokratischen Kräften zum Aufstieg verholfen hatte² und er zudem auch durch die inneren Überzeugungen entsprechender christlich-national geprägter Eliten befördert worden war³, konnte oder wollte man sich zunächst noch nicht öffnen.

Dass es damit gerade nicht zu einer Neubesinnung, sondern zur Fortschreibung der Überzeugungen kam, die auch den Nationalsozialismus

² Siehe dazu die wegweisenden Studien von Kurt Nowak in: *ders.*, Evangelische Kirche und Weimarer Republik. Zum politischen Weg des deutschen Protestantismus zwischen 1918 und 1932, Göttingen 1981, sowie K. Sontheimer, Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962.

³ Vgl. insbesondere K. Tanner, Die fromme Verstaatlichung des Gewissens. Zur Auseinandersetzung um die Legitimität der Weimarer Reichsverfassung in Staatsrechtswissenschaft und Theologie der zwanziger Jahre, Göttingen 1989; *ders.*, Protestantische Demokratiekritik in der Weimarer Republik, in: Richard Ziegert (Hg.), Die Kirchen und die Weimarer Republik, Neukirchen-Vluyn 1994, S. 23–36. Exemplarisch für einen Vertreter dieser Elite ist Reinhold Seeberg, vgl. dazu St. Dietzel, Reinhold Seeberg als Ethiker des Sozialprotestantismus. Die ‚Christliche Ethik‘ im Kontext ihrer Zeit, Göttingen 2013; Th. Kaufmann, Die Harnacks und die Seebergs. „Nationalprotestantische Mentalitäten“ im Spiegel zweier Theologenfamilien, in: M. Gailus/H. Lehmann (Hg.), Nationalprotestantische Mentalitäten. Konturen, Entwicklungslinien und Umbrüche eines Weltbildes, Göttingen 2005, S. 165–222.

möglich gemacht hatten, kritisierten die 1968er und forderten den bewussten Traditionsabbruch. Das Bildungssystem, die Universitäten und höheren Schulen, stehen besonders im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen. Unter anderem verliert hier das in der unmittelbaren Nachkriegszeit noch ganz selbstverständlich vertretene Narrativ von der notwendigen Rechristianisierung seine Plausibilität. Das Christentum gilt nun nicht mehr als Garant für eine Wende zum Besseren, sondern vielmehr als Träger autoritärer Gesinnung. Ein bis dato nicht gekannter Plausibilitätsverlust des Christentums und der beiden großen Kirchen zu Beginn der 1970er-Jahre ist die Folge. Kommt es dabei zunächst noch zu einem erneuten Kampf der Weltanschauungen, so wird diese Auseinandersetzung zwischen einem christlichen und einem post-christlichen, oft mit sozialistischen Elementen angereicherten Werteideal schließlich durch eine allgemeine Säkularisierung und Ent-Ideologisierung überlaufen. Konnte noch der Bundestagswahlkampf 1976 zwischen Helmut Schmidt und Helmut Kohl im Zeichen einer Debatte um Wertorientierung oder liberale Enthaltensamkeit stehen⁴, versuchte nach dem Ende der sozialliberalen Koalition die neue Regierungskoalition unter *Helmut Kohl*, eine „geistig-moralische Wende“⁵ zu proklamieren, so mündeten diese Auseinandersetzungen doch sehr schnell in das, was *Jürgen Habermas* prononciert „Fundamentalliberalisierung“ genannt hat.⁶ Was bei *Habermas* als Folge theoretischer Überlegungen zum nach-metaphysischen Zeitalter erscheint, kann allerdings auch als Konsequenz des Scheiterns von Versuchen der Re-Ideologisierung gedeutet werden. Nicht nur verläuft sich die anfängliche Programmatik der geistig-moralischen Wende schnell, auch im linken Lager vollzieht sich eine Entideologisierung – es ist spannend und durchaus amüsant zu lesen, wie *Philipp Felsch* in seinem Buch „Der lange Sommer der Theorie“ den Wandel der linken Aktivisten zu den Hedonisten der Toskana-Fraktion nach dem Scheitern der linken Revolution im ‚heißen Herbst‘ beschreibt.⁷

In der Folge greift die Überzeugung ganz selbstverständlich Raum, dass die Fragen des guten Lebens und damit auch die Frage leitender Überzeugungen Privatsache seien. Vor diesem Hintergrund konnte die Frage, ob der

⁴ Vgl. *G. Gorschenek* (Hg.), Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977.

⁵ Die entsprechenden Zitate finden sich bei *K. Stüwe*, Die Rede des Kanzlers: Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Wiesbaden 2005 sowie *K.-R. Korte* (Hg.), „Das Wort hat der Herr Bundeskanzler.“ Eine Analyse der großen Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Wiesbaden 2002. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Programm bietet *P. Hoeres*, Von der „Tendenzwende“ zur „geistig-moralischen Wende“. Konstruktion und Kritik konservativer Signaturen in den 1970er und 1980er Jahren, VfZ 61 (2013), S. 93–119.

⁶ *J. Habermas*, Interview mit Angelo Bolaffi, in: ders., Die nachholende Revolution, Frankfurt 1990, S. 21–28, hier: 26.

⁷ *Ph. Felsch*, Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990, München 2015.

Staat sich an der Wertevermittlung in der Schule beteiligen dürfe, nur ein etwas verständnisloses Kopfschütteln auslösen: Er darf es nicht, sondern er muss im Gegenteil die Freiheit der individuellen Sinndeutung befördern. Lief alles andere nicht gerade auf die Position hinaus, die man für die Totalitarismen verantwortlich gemacht und gegen die man in den 1960er-Jahren gekämpft hatte? Wenn *Eberhard Jüngel* gegen die Forderung nach Grundwerten von der „wertlosen Wahrheit“ des Evangeliums sprach, nahm er genau diese Konnotationen auf und kritisierte nicht nur den Versuch einer neuen Verkehrung des christlichen Glaubens ins Gesetzliche, sondern erneuerte auch Webers und vor allem *Carl Schmitts* Kritik am Wertbegriff.⁸ Gerade im liberaltheologischen Lager entwickelt sich diese Sicht zur dominierenden Auffassung: Äußerer Rechtsgehorsam ja, aber strikte Enthaltbarkeit in Fragen der Werte, denn diese sind Privatsache. Diese Konzentration auf den äußeren Rahmen geht einher mit der Forderung nach einer Neutralität bzw. ethischen Enthaltbarkeit des Staates und auch der Schule. Sie soll unterschiedliche Lebensentwürfe ermöglichen, sie aber nicht vorgeben, bevorzugen oder verbindlich machen.

II. Von der Fundamentalliberalisierung zur neuen Aufmerksamkeit für die Werteerziehung

Es ist unübersehbar, dass diese Auffassung heute in weiten Kreisen der Öffentlichkeit ebenfalls Kopfschütteln auslöst. Zwei Faktoren sind für diese Verschiebung maßgeblich: Zum einen wird im Kontakt mit anderen Kulturen, gerade auch vor dem Hintergrund einer verstärkten Migration, deutlich, dass diese programmatische Enthaltbarkeit selbst historisch wie systematisch sehr voraussetzungsreich ist. Zum anderen stellt sich die Frage, ob nicht eine solche Privatisierung des Guten und die entsprechende öffentliche Enthaltbarkeit ihre eigenen gesellschaftlichen Grundlagen unterläuft. Die forcierte Pluralisierung, die in der Folge alle westlichen Gesellschaften erfasst hat, lässt gerade diesen Aspekt in den Vordergrund rücken. Denn die Pluralisierung hat längst nicht mehr nur die Lebensstile erfasst, sondern auch das Vertrauen in das Gemeinsame der Vernunft unterminiert. Nun dominiert das Neben- und Gegeneinander von Erzählungen und Deutungen.

⁸ So zuerst in: *S. Schelz* (Hg.), *Die Tyrannei der Werte*, Hamburg 1979; vgl. auch *E. Jüngel*, *Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen*, Bd. 3, 2. Aufl., Tübingen 2003.

In der ‚postfaktischen‘⁹ Gesellschaft gibt es keine Realitäten, sondern nur noch Interpretationen, keine Fakten, nur noch ‚gefühlte Wahrheiten‘, keine Irrtümer, sondern nur noch Verschwörungen. Wie aber entsteht unter diesen Bedingungen gesellschaftlicher Zusammenhalt? Setzte die Ära der Fundamentalliberalisierung hinter jeden Versuch, verbindende Werte oder eine gemeinsame Vorstellung vom guten Leben zu definieren oder gar in Bildungsprozessen zu vermitteln, ein großes Fragezeichen, so mehren sich in der Gegenwart die Stimmen, die eine verstärkte Aufmerksamkeit für Fragen der Werte gerade im schulischen Kontext fordern. Werteerziehung ist in kurzer Zeit zu einem Schlüsselbegriff der Debatten um die inhaltliche Weiterentwicklung des Schulsystems geworden.¹⁰

Interessanterweise hat sich die angesprochene Veränderung des Diskursklimas in der Rechtsprechung niedergeschlagen.¹¹ Auch hier deutet sich eine gewisse Abkehr vom Gedanken der strikten Neutralität des Staates in Sachen Werteorientierung und damit der Enthaltensamkeit staatlicher Schulen im Blick auf die Wertevermittlung an. Als richtungweisend können dabei die Entscheidungen im Fall ‚Krabat‘ betrachtet werden. Zur Debatte stand hier die Frage, ob bei der Lektüre bzw. Filmauswahl im Literaturunterricht dem elterlichen Erziehungsauftrag oder den schulischen Bildungs- und Erziehungszielen der Primat einzuräumen ist: Die Eltern eines Schulkindes, die den Zeugen Jehovas angehören, hatten Bedenken gegen den Schulbesuch der Verfilmung des Jugendromans ‚Krabat‘¹² unter der Regie von Marco Kreuzpaintner aus dem Jahr 2008 aufgrund der dadurch unausweichlichen Konfrontation mit Spiritismus und Magie und ersuchten beim Schulleiter um eine Unterrichtsbefreiung, die ihnen jedoch von diesem verweigert wurde. Dagegen gingen die Eltern unter Verweis auf die elterliche Erziehungskompetenz in Fragen der weltanschaulichen Orientierung und damit der Wertevermittlung gerichtlich vor. Nachdem die Vorinstanzen einmal den Eltern, einmal dem Schulleiter recht gegeben hatten, entschied das Bundesverwaltungsgericht letztinstanzlich zugunsten des Schulleiters:¹³ auch wenn das Grundgesetz das Recht der Eltern schütze, die Erziehung ihrer Kinder an anderen Werten als denen der Schule auszurichten, müsse

⁹ 2016 wählte die Gesellschaft für deutsche Sprache ‚postfaktisch‘ als Analogie zum englischen ‚post-truth‘ zum ‚Wort des Jahres‘. Erste Analysen zu Begriff und Phänomen finden sich in: APuZ 67 (2017) Ausg. 13.

¹⁰ Vgl. dazu: V. Ladenthin/J. Rekus (Hg.), *Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht*, Münster 2008.

¹¹ Vgl. dazu auch die Diagnose von St. Huster, *Erziehungsauftrag des Staates und Erziehungsrecht der Eltern im Konflikt*, in diesem Band.

¹² O. Preußler, *Krabat*, München 1980.

¹³ Vgl. dazu: BVerwGE (Urt. v. 11.09.2013) Bd. 147, S. 362–379 – ‚Burkini‘. Zur Deutung des Urteils vgl. auch den bereits angesprochenen Beitrag von Huster, *Erziehungsauftrag*, a.a.O.

dieses Recht in einer pluralen Gesellschaft hinter dem staatlich formulierten Bildungsauftrag zurückstehen. Andernfalls sei ein gemeinsamer Unterricht in Bereichen, die Werte tangieren, letztlich unmöglich. Das Gericht gab mit dieser Akzentsetzung zu verstehen, dass die Erfüllung der Bildungsziele Vorrang haben müsse vor dem Schutz allfälliger Beeinträchtigungen der Werteüberzeugungen eines Schülers bzw. dessen Eltern. Zwar argumentiert das Gericht, das Bildungsziel sei gar nicht die Kenntnis des Filmes *Krabat* gewesen, sondern es sei dem Lehrer lediglich um die Umsetzung des im Lehrplan formulierten Kompetenzbereichs „Umgang mit Texten und Medien“ inklusive des Teilbereichs „Elementare Strukturen von Märchen und Sagen erfassen“ gegangen. Der Lehrer hätte aber keinen anderen Film auswählen müssen, um das Kompetenzziel zu erreichen. Im Ergebnis – und diese Konsequenz ist in der Literatur auch sogleich kritisch kommentiert worden¹⁴ – läuft die Entscheidung allerdings darauf hinaus, dem Lehrer und damit der staatlichen Schule einen breiten Entscheidungsspielraum bei der Auswahl und der Vermittlung der mit einer entsprechenden Lektüre bzw. dem Ansehen eines Films immer auch verbundenen Werthaltungen zuzubilligen. Besonders interessant ist für den hier zu behandelnden Sachzusammenhang das Argument, dass ein gemeinsamer Unterricht in Bereichen, die Werte tangieren – und das dürfte in fast allen Fächern der Fall sein –, letztlich unmöglich wäre, wenn die Schule auf die individuellen Werteorientierungen Rücksicht nähme. Denn, so muss man diesen Gedanken ergänzen, Individualisierung und die Pluralisierung hätten zur Konsequenz, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler oder eine Schülerin bzw. deren Eltern in ihrer individuellen Werteorientierung betroffen wären und daher Befreiung vom Unterricht beantragen würden, so hoch sei, dass kaum mehr im Klassenverband unterrichtet werden könnte.

Damit ist es gerade der Siegeszug des liberalen Modells, der die Vorstellung der staatlichen Enthaltbarkeit im Blick auf die schulische Vermittlung von Werten ins Wanken bringt. Das neue Interesse an den Werten ist keine Sehnsucht nach den ‚guten alten Zeiten‘, sondern es entsteht, mit *Ulrich Beck* gesprochen, in Prozessen „reflexiver Modernisierung“.¹⁵ Wenn man so will, kehrt sich die Position Webers nun um: Nicht die Vermittlung, sondern der Verzicht auf die Vermittlung von Werten führt nun zum ewigen Kampf. Denn über der liberalen Enthaltbarkeit gerät aus dem Blick, wie

¹⁴ *St. Rademacher*, Wenn Religionsfreiheit auf Schulpflicht trifft. Anmerkungen zu den Entscheidungen BVerwG, Urt. v. 11.9.2013 – 6 C 25/12 („Burkini“) und BVerG, Urt. v. 11.9.2013 – 6 C 12/12 („Krabat“), RdJB 62 (2014), S. 270–281. Zur weiteren Diskussion sei hier nochmals auf den Beitrag von Stefan Huster in diesem Band verwiesen: *Huster*, Erziehungsauftrag, a.a.O.

¹⁵ Vgl. insbes. *U. Beck*, Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, in: ders./A. Giddens/S. Lash (Hg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt 1996, S. 19–112.

sehr das Zusammenleben in der Gesellschaft abhängig ist von einer gemeinsam geteilten Vorstellung vom Guten. Anders formuliert: Die selbstverständlich geltenden Regeln des Zusammenlebens sind sehr viel stärker von starken Wertungen und damit letztlich durch Fermente der überkommenen christlich-aufklärerischen Ordnung geprägt, als von den Vertretern der liberalen Ordnungsmodelle angenommen wurde. Allein schon die grundlegende Überzeugung der liberalen Modelle, nämlich die grundsätzliche Gleichberechtigung aller Menschen, verdankt sich ja nicht einer empirischen Einsicht, sondern stellt die Folge einer Wertüberzeugung dar, die letztlich nur über entsprechende religiöse Traditionen am Leben gehalten werden kann. Hier stehen starke Überzeugungen im Hintergrund, ohne die die entsprechende gesellschaftliche Ordnung nicht funktionsfähig ist. Um es mit dem berühmten Bild von der ‚unsichtbaren Hand‘ zu sagen¹⁶: Wenn Theoretiker in der Nachfolge von *Adam Smith* davon sprachen, dass das liberale Modell, die eigenen Interessen zu verfolgen, durch eine unsichtbare Hand dahin transformiert werde, dass es schließlich auch zu einer Steigerung des Gemeinwohls komme, dann ist der Anklang an den Gottesgedanken, an das zum Gemeinwohl führende Handeln Gottes keineswegs zufällig. Solidarität mit den Schwachen; die Überzeugung, dass alle Menschen als Geschöpfe Gottes gleichberechtigt sind und daher dem Kreis derjenigen angehören, denen gegenüber Solidarität zu üben ist; die Vorstellung, dass der Mensch nicht auf das Gegebene festzulegen ist, sondern sich durch Bildung weiterentwickeln kann – all das sind Voraussetzungen, die sich als Einsichten, die nicht durch die Empirie gedeckt sind, starken Überzeugungen verdanken, die in unserer Kultur aufs Engste mit dem Christentum verbunden sind. Nicht zuletzt *Jürgen Habermas* hat bereits 1988 darauf hingewiesen, dass wir die Grundbegriffe unseres moralischen Denkens nicht „ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens der jüdisch-christlichen Tradition anzueignen“¹⁷.

Dies gilt nicht nur für die Glaubensüberzeugungen, sondern auch für die Handlungspraktiken, die auf dieser Grundlage stehen. In jedem Nächsten gleichermaßen ein Kind Gottes zu erblicken, Menschen unabhängig von ihrer körperlichen und geistigen Verfassung, unabhängig auch von ihrer Volkszugehörigkeit, ihrem Geschlecht und ihrer sexuellen Orientierung als gleichberechtigte Mitbürger anzuerkennen, ist ein Akt, dessen Voraussetzungen erst unter den Bedingungen forciertter Pluralität und vor allem auch forciertter Individualisierung deutlich werden. Auf derselben Überzeugung basieren zudem die fundamentalen Prinzipien einer liberalen, rechtsstaatli-

¹⁶ Zur Traditionsgeschichte der Metapher vgl. die anregende Studie von *T. Sedláček*, *Die Ökonomie von Gut und Böse*, München 2012.

¹⁷ *J. Habermas*, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt 1988, S. 23.

chen Demokratie: der Grundsatz, dass jede Stimme dasselbe Gewicht bei Abstimmungen hat, der Sachverhalt, dass der Minderheitenschutz über das Recht gewährleistet werden muss sowie die Verbindlichkeit von Regelungen, auch wenn man selbst bei ihrem Zustandekommen anderer Meinung gewesen ist.

Je weniger das Christentum und die in seinem Umfeld tradierten Überzeugungen explizit das Leben der Einzelnen bestimmen, je weiter Säkularisierung und Individualisierung um sich greifen, umso deutlicher wird, dass das Zusammenleben in einer demokratisch-rechtsstaatlichen Gesellschaft abhängig ist von dem Vorhandensein bestimmter Wertvorstellungen, die sich eng mit der christlich-humanistischen Kultur verbinden – allerdings, das ist immer mit zu thematisieren, nicht unbedingt mit dem Agieren und den Interessen der Kirchen. Und umso deutlicher wird auch, dass das Zusammenleben in der Gesellschaft nur funktionieren kann, wenn die entsprechenden Werte geteilt werden. Mit seiner Titelformulierung „Ein Bewusstsein von dem, was fehlt“ hat Jürgen Habermas sprechend diese Erfahrung postmetaphysischer Gesellschaften illustriert.¹⁸ In dem Augenblick aber, in dem sich die Selbstverständlichkeit solcher geteilter Werte auflöst, stellt sich die Frage, welche Instanzen für ihre Wiederherstellung sorgen könnten – und das ist der Grund für die Neubewertung des Themas Werteerziehung in der Schule. Diese Frage stellt sich umso nachdrücklicher, je stärker partikulare Religionen selbst starke Überzeugungen als einzelne Positionen in die öffentliche Debatte einbringen. Die Kirchen bilden hier gegenüber den anderen, nicht-christlichen Gruppierungen keine signifikante Ausnahme. Auch sie fungieren immer stärker als Interessenverbände, die sich für ihre eigenen Zielgruppen einsetzen. In dieser Situation wird dem Staat in zunehmendem Maß die Aufgabe zugetragen, selbst nicht nur die Regeln zu setzen, sondern vor allem auch die im Hintergrund stehenden Überzeugungen zu vermitteln, die für das Zusammenleben in der Gesellschaft notwendig sind. Dazu genügt es eben nicht, nur äußeren Rechtsgehorsam einzufordern, sondern es müssen auch die entsprechenden Hintergrundvorstellungen, ohne die eine liberale Demokratie nicht funktionieren kann, vermittelt werden. Damit ist freilich ein sensibler Bereich aufgerufen. Denn diese Fragen führen notwendig dazu, dass die Gemeinschaft, dass der Staat in das Private hineinwirken und sich selbst als Vermittler einer Wertordnung verstehen muss, die letztlich bestimmten, durch das Christentum in seiner aufklärerischen Prägung geformten Überzeugungen verpflichtet ist. Der Staat wird, so werden wir es später erläutern, sich einer bestimmten ‚Zivilreligion‘ verpflichtet wissen müssen – wobei dieser Begriff hier in einem ganz

¹⁸ J. Habermas, Ein Bewusstsein von dem, was fehlt, in: ders., Kritik der Vernunft. Philosophische Texte, Bd. 5, Frankfurt 2009, S. 408–416.

unspezifischen Sinn zu verstehen ist. Mit einem solchen – notwendigen – Vorgehen kommt es aber zu dem Paradox, dass der Staat, gerade um die Bedingungen pluralen Zusammenlebens zu sichern, in gewissen Feldern seine Neutralität aufzugeben hat. Verstärkte Pluralisierung nötigt hier zu einer Ergänzung des ‚Böckenförde-Theorems‘, die die Schärfe des Problems in ihrer Paradoxie hervortreten lässt: Obwohl nämlich der freiheitliche Staat von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht geschaffen hat, so muss er – um der Freiheit willen – doch dafür Sorge tragen, dass diese Voraussetzungen ihren Fortbestand finden.

Gerade der innerfamiliäre Bereich sowie die Erziehung bilden hier ein schwieriges Problemfeld. So ist es eben fraglich, ob es für eine Gesellschaft wirklich genügt, die Gleichberechtigung von Mann und Frau vor dem Gesetz zu fordern, oder ob es sich hier nicht auch um ein Erziehungsziel handeln muss, das es durch entsprechendes staatliches Handeln und auch die korrespondierenden Verpflichtungen, etwa zur Teilnahme am Schwimmunterricht, zu fördern gilt. Gleiches lässt sich etwa auch im Blick auf die Ermöglichung und Förderung schulischen Lernens durch die Familie konstatieren, gerade für Mädchen und junge Frauen. Und schließlich deutet vieles darauf hin, dass Demokratieerziehung bereits in der Familie ihren Anfang nimmt, sodass auch die Formen familialen Zusammenlebens aus der Perspektive des freiheitlichen Staates gerade nicht einfach zur Privatsache erklärt werden können und dürfen – um der Voraussetzungen willen, auf die liberale Gesellschaften angewiesen sind –, damit die Kräfte der Freiheit nicht die eigenen Grundlagen gefährden. Die Ausweitung rechtlicher Regulierungen im Eltern-Kind-Verhältnis in den letzten 20 Jahren ist dafür ein deutliches Indiz¹⁹, ebenso wie das ständig steigende Aufgabenportfolio, das an die schulische Erziehung herangetragen wird, sowie die Bestrebungen, über Anreize und Aufklärung unbeschadet des grundgesetzlich garantierten Erziehungsrechts der Eltern auch bereits die vorschulische Phase der Erziehung stärker staatlich gestalten zu können.

Wie konfliktreich, aber auch wie fordernd sich die Probleme in diesem Bereich darstellen, hat die Auseinandersetzung um das Betreuungsgeld als staatliche Fördermaßnahme für Eltern, die Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr erziehen, ohne öffentliche Angebote wie Kindertagesstätten in Anspruch zu nehmen, gezeigt. Die Schärfe der Auseinandersetzung resultierte dabei daraus, dass mit dieser sozialpolitischen Entscheidung auch die Stellung zum Subsidiaritätsprinzip thematisiert wird: Soll dieses durch den Förderungsvorrang staatlicher Kinderbetreuung ausgehöhlt oder durch eine Parallelunterstützung alleiniger elterlicher Kinderbetreuung gestützt wer-

¹⁹ Vgl. K.-D. Bussmann, Verbot familialer Gewalt gegen Kinder. Zur Einführung rechtlicher Regelungen sowie zum (Straf-)Recht als Kommunikationsmedium, Köln u.a. 2000.

den? Für den deutschen Kontext kommt erschwerend hinzu, dass die Übergriffigkeit des Staates in die Familie als Ausdruck totalitärer staatlicher Systeme gewertet und die grundgesetzliche Verankerung des Elternrechts somit gerade als Widerlager gegen Totalitarismen gesehen werden kann. Dennoch ist hier ein beginnendes Umdenken zu verzeichnen, das dem Elternrecht im Sinne der Förderung der Demokratiefähigkeit – und das heißt auch des Bewusstseins für die Werte, die im eben beschriebenen Sinn notwendig sind, damit eine freiheitliche Kultur des Zusammenlebens bestehen kann – Schranken auferlegt. Das gilt nicht nur im Blick auf die Zurückweisung von Gewalt in der Familie durch die Reform des Kindschaftsrechts 1998 und 2000, sondern auch für das Schaffen von Anreizen, Kinder früh in entsprechende Betreuungseinrichtungen zu geben, in denen entsprechende Werthaltungen vorgelebt und auch eingeübt werden können.

III. Werteerziehung 2.0: Neue Aufgaben für die Schule

Für die Schule besteht die große Herausforderung darin, die Schülerinnen und Schüler in Zusammenwirken mit den Elternhäusern auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit zu begleiten und zugleich die für das Zusammenleben in einer liberal-demokratischen Gesellschaft notwendigen Hintergrundüberzeugungen zu vermitteln – und dies umso mehr, als die Prägestkraft der diese Überzeugungen tragenden Religionskulturen stark zurückgegangen ist. Dies kann bedeuten, Schülerinnen und Schüler da zu stützen, wo sie die Verlässlichkeit durch die Eltern nicht bekommen. Es kann aber auch heißen, Schülerinnen und Schülern ‚den Weg ins Freie‘ zu weisen, wo sie durch die Eltern zu sehr festgelegt wurden.²⁰ Besondere Sensibilität ist hier deshalb vonnöten, da entwicklungspsychologisch betrachtet Kinder zunächst auf ein stabiles Raster von Regeln und Werten angewiesen sind, das durch die Bezugspersonen vermittelt werden muss. Dabei ist an die Eltern und Großeltern zu denken, sodann an Geschwister und Mitglieder der erweiterten Familie. Diese Funktion wird aber auch durch die Bezugspersonen im Kindergarten und der (Grund-)schule übernommen – oder muss mangels entsprechender Personen im familialen Umfeld von diesen übernommen werden. Im weiteren Verlauf erweitern sich die Bezugskontexte: Werte

²⁰ Gerade dieses Motiv ist in der Literatur vielfältig behandelt worden und wird als Schullektüre mit – zuweilen heftig diskutierten – Adoleszenzromanen thematisiert. In einer nicht-repräsentativen, nach dem Jahr des Erscheinens sortierten Auswahl seien Texte genannt wie Uwe Johnsons Roman *Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953* (Frankfurt 1985), *Faserland* von Christian Kracht (Köln 1995), *Der Vorleser* von Bernhard Schlink (Zürich 2010) oder *Vierzehn* von Tamara Bach (Hamburg 2016).

können nun auch über die vielfältiger werdenden sozialen Kontakte oder – in immer größerem Maße – durch Medien im weitesten Sinne vermittelt werden.

Das bedeutet zugleich, dass dem Thema Wertevermittlung gerade in der frühen Kindheit besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Denn Kinder können in dieser Phase des Aufwachsens nur sehr bedingt mit konkurrierenden Wertvorstellungen umgehen. Unbeschadet der Tatsache, dass Demokratieerziehung schon in der Familie beginnt, wird hier daher sensibel abzuwägen sein zwischen dem In-Geltung-Belassen familialer Werte im Interesse des Ausbildens einer stabilen Persönlichkeit und der schulischen Einflussnahme im Sinne des Zusammenlebens in einer freiheitlich-rechtsstaatlichen Ordnung. Eine wichtige Schwelle bildet hier der Eintritt in die Pubertät, denn kognitionspsychologische Erkenntnisse oder Forschungen zur Moralentwicklung legen nahe, dass eine Konfrontation mit divergierenden bzw. konkurrierenden Wertentscheidungen bis etwa zum Alter von zwölf Jahren eine Überforderung darstellt. Dagegen kommt es in der Pubertät und im weiteren Verlauf der Entwicklung zum Erwachsenen darauf an, eine eigene Werthaltung aufzubauen und dabei zugleich den eigenen Ort in der verbindenden Kultur einzunehmen. Darum sollte das Ziel gerade auch der schulischen Erziehung von diesem Zeitpunkt an stets darin bestehen, Wertebildungsprozesse zu fördern und die Reflexion darüber anzuregen. Diese Reflexion muss dabei zwei Pole haben: Sie muss die Anforderungen des Individuums in demselben Maße fördern wie die der Gemeinschaft. Werteerziehung muss sich auch stets ihrer Verbindung zur Demokratieerziehung im Klaren sein, insofern ein demokratisches Gemeinwesen nicht einfach die Enthaltbarkeit in allen Wertfragen üben kann, sondern selbst auf verbindende Werte angewiesen ist, die aber das Verfolgen eines eigenen Lebensentwurfs nicht unmöglich machen dürfen. Durch kontinuierliches Einüben kann es mit fortschreitendem Alter besser gelingen, zu einer eigenen Position zu gelangen und die eigene Position im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität zu verorten. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Fähigkeit zu, Wertkonflikte in der eigenen Person wahrzunehmen, auszuhalten und zu entscheiden. Eben aus diesem Grund ist die Konfrontation mit unterschiedlichen Wertorientierungen in der Schule ein wichtiges Lernfeld. Wer nie gelernt hat, Wertentscheidungen hierarchisch zu ordnen, der wird nicht nur im Extremfall handlungsunfähig werden, es wird ihm auch schwerfallen, seine Position in der Demokratie zu finden und einzubringen. Kinder und Jugendliche ohne Werteerziehung aufwachsen zu lassen, stellt darum eine Vernachlässigung in doppelter Hinsicht dar: sowohl im Blick auf ihre Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, als auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, als mündige Bürgerinnen und Bürger die demokratische Gesellschaft mitzugestalten. Denn ohne eigene Werte zu bilden, können He-

ranwachsende keine Ziele entwickeln und keine konstruktiven Antworten auf Sinnfragen geben. Ohne sich mit den Werten anderer auseinanderzusetzen, ohne sie kritisch zu hinterfragen, ohne aber auch sich für dieses oder jenes Ziel zu entscheiden und die zugrunde liegenden Werte zu unterstützen, ist eine gesellschaftliche Partizipation nur schwer möglich. Und schließlich: Ohne die Übernahme und die Bereitschaft zu Pflege und Tradierung derjenigen Normen, die eine freiheitliche Ordnung tragen, ist ein Fortbestand der demokratischen Gesellschaften zumindest unwahrscheinlich.

Folgende Aufgabenbeschreibung lässt sich nun unschwer für die Herausforderungen an die Lehrpersonen formulieren: Wenn Werte zunächst durch persönliche Vorbilder und dann in hohem Maße durch Narrationen unterschiedlichster Art vermittelt werden, müssen Lehrpersonen – prononciert formuliert – *gute*, also ethisch gebildete und in der Vermittlung und der Reflexion von Werten kompetente Persönlichkeiten darstellen. Indem sie diese Werte vorleben, ohne sich selbst zum absoluten Maßstab zu erheben, werden den Schülerinnen und Schülern Identifikationsangebote gegeben. Indem Lehrende sensibilisiert sind für die Werthaltungen, die sich beispielsweise in Narrationen – und zwar im weitesten Sinne – vermitteln, können sie das Aneignen und Reflektieren von Werten bei den Lernenden unterstützen und begleiten. Dazu kann es und muss es sogar gehören, auch die Werte, die von den Schülerinnen und Schülern in die Schule hineingetragen werden, kritisch zu hinterfragen und auf ihre Kompatibilität mit einer demokratischen Kultur hin zu überprüfen. Gerade im Blick auf die bereits angesprochenen Geschlechterrollen, aber auch hinsichtlich der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, zur Akzeptanz des Rechts und zur Solidarität ergeben sich hier wichtige Handlungsfelder. Dabei ist immer auch die Ambivalenz von Werten mit zu bedenken: Werte, die oktroyiert und nicht reflexiv vermittelt werden, können in Ideologie und Gewalt umschlagen. Darum gehört zur Werteerziehung immer noch ein Zweites: Wertreflexionskompetenz, die den Einzelnen befähigt, für sich geltende Werte zu bilden und diese zugleich kritisch zu hinterfragen. Für die Gestaltung des Unterrichts folgt daraus, dass die Konzentration weniger auf der unmittelbaren, möglicherweise sogar noch sanktionsbewehrten Vermittlung von Werten oder wertbezogenen Fakten bzw. Inhalten liegen kann, sondern vor allem auf der Einübung ethisch-diskursiver Kommunikation im Unterricht. Zugespielt formuliert: Wer den moralischen Zeigefinger erheben muss, kann schon keine Werte mehr vermitteln. Die Unterrichtsgestaltung muss den Werten, die sie vermitteln möchte, entsprechen; wer zur Demokratie und ihren Werten erziehen will, kann das nur in einem demokratischen Unterricht tun.

Die Rolle der Lehrenden besteht also in einem werteorientierten Unterricht insbesondere darin, Situationen bereitzustellen, in denen die Entwick-

lung ethischer Urteilskompetenz angebahnt wird, sodass die Schülerinnen und Schüler lernen, die Maßstäbe, die angelegt werden, zu bewerten. Dies bedarf der Heranbildung zu verantwortungsvollen, ethisch kompetenten Teilnehmerinnen und Teilnehmern am demokratischen Diskurs.

Damit bildet sich in der Schule exemplarisch ab, was für eine liberal-demokratische Gesellschaftsordnung insgesamt gilt: Diese Ordnung beruht selbst auf starken Voraussetzungen, gerade weil sie es sich versagt, auf die innere Disposition der Einzelnen zuzugreifen. Dieser Minimalismus funktioniert aber nur, wenn es genügend Ressourcen für eine gesellschaftliche Kohäsion gibt. Es liegt auf der Hand, dass hier große Herausforderungen gerade für liberale Gemeinwesen bestehen. Letztlich wird es wohl nicht möglich sein, ein solches Gemeinwesen aufrechtzuerhalten, wenn es nicht gleichermaßen gelingt, die oben bereits angesprochene ‚Zivilreligion‘ zu etablieren. Diese Zivilreligion ist dabei keine eigene Sozialform, sie muss ein Ferment der Bürgergesellschaft sein. Sie kann unterstützt werden vom Staat, etwa im Bildungssystem, aber auch hinsichtlich der Förderung entsprechender Familienstrukturen. Der liberale Staat muss allerdings auf ihre Grundlagen immer schon zurückgreifen, und zwar nicht, um sich selbst legitimieren zu können, sondern weil er eine gemeinsame Vorstellung vom guten Leben benötigt, ohne die seine Entscheidungsfindung, ohne die auch seine weitreichenden Zugeständnisse an die individuelle Lebensgestaltung nicht möglich sind. Diesen vopolitischen Konsens kann und muss der Staat fördern, aber er kann ihn nicht selbst erzeugen, und zwar nicht deswegen, weil er damit seine Neutralität aufgeben würde, sondern weil er als ein Produkt modernitätsspezifischer Differenzierung konstitutiv keinen Zugriff haben kann auf das, was das Verbindende zwischen den einzelnen differenzierten Sphären einer modernen Gesellschaft darstellen kann. Dennoch benötigen moderne, differenzierte Gesellschaften eine Referenzebene, von der aus überhaupt Differenzierung als Differenzierung wahrgenommen werden kann. Die Figur weltanschaulicher Neutralität, die ihren klassischen Ort in dem schon angeklungenen ‚Böckenförde-Theorem‘ gefunden hat, bringt diesen Aspekt nicht adäquat zum Ausdruck und insinuiert zudem nur allzu leicht, dass diese Voraussetzungen, von denen der moderne Staat lebt, mit einer bestimmten Religionstradition verbunden sein müssten, deren nähere Bestimmung dem Staat gerade versagt sei. Demgegenüber wird hier mit dem Rekurs auf die Zivilreligion eine zurückhaltendere und gleichzeitig aber auch offensivere Fassung der vorstaatlichen Grundierung der Bedingungen moderner Staatlichkeit vorgeschlagen, nämlich eine grundsätzlich überkonfessionelle Fassung der Religion, die aber zugleich auf die Konstitutionsbedingungen des modern-liberalen, demokratischen Rechtsstaats bezogen ist. Diese an *Niklas Luhmanns* Ausführungen zu den „Grundwerten

als Zivilreligion²¹ orientierten Überlegungen lassen sich ebenso unschwer auch mit *Stefan Husters* Absichtungsmodell verbinden, fassen allerdings den Sachverhalt, der als ‚Begründungsneutralität‘ gefasst wird, präziser: Hier geht es nicht um eine Neutralität, sondern gerade um eine Wertorientierung, die als Voraussetzung für eine Liberalität in Einzelfragen überindividuell legitimierbar erscheint. Da aber diese Zivilreligion den Teilsystemen einer Gesellschaft vorausliegt, können auch andere Bereiche, insbesondere das Bildungssystem, nicht ihre eigenen Werte als grundlegende, die Liberalität erst ermöglichende deklarieren, sondern müssen auf die Grundwerte der Zivilreligion zurückgreifen. Das gilt dabei für alle Teilbereiche und damit auch für alle Schulen, gleichgültig, ob sie in privater oder öffentlicher Trägerschaft stehen.

Ebenso wenig wie die Zivilreligion durch den Staat erzeugt werden kann, darf sie unter liberalen Bedingungen einfach mit einer Religion identisch sein. Dies ist schon deshalb unmöglich, weil sich der Wahrheitsanspruch aller Religionen nicht mit der konstitutiven Garantie der Religionsfreiheit als einem wesentlichen Bereich der Zivilreligion verträgt. Allerdings bleibt der Staat, genauer: bleibt eine auf soziale Kohäsion angelegte Gesellschaft darauf angewiesen, dass es zwischen der Religion und dem Staat nicht nur den oben bereits thematisierten Burgfrieden der Religionsfreiheit bei gleichzeitiger Anerkennung des säkularen Rechts gibt. Um es noch einmal zu wiederholen: Gerade der moderne liberale Staat bedarf verbindender Elemente, die verhindern, dass das Verfolgen eigener Interessen nicht den elementaren Standards der Gerechtigkeit entgegenarbeitet.²²

Da aber nun diese Form des liberalen, demokratischen Rechtsstaates eng mit den Traditionen des Christentums – und das bedeutet nicht unbedingt auch denen der Kirchen – verbunden ist, stehen das Christentum und seine Reflexionsinstanz, die Theologie, vor der Aufgabe, die exklusiven starken Überzeugungen ihrer eigenen Tradition so zu übersetzen, dass sie damit nicht nur die Liberalität und die Pluralität eines Gemeinwesens, seiner Institutionen und der Lebensformen seiner Bürgerinnen und Bürger anerkennen, sondern auch zu stützen geeignet sind.²³ Oder, für die Schule formuliert: Hier liegt die spezifische Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts. Er ist, im Unterschied zum Katechismus- oder Konfirmandenunterricht, nicht primär Einweisung in die Traditions- und Glaubensbestände der eigenen Religionskultur, sondern seine Rolle im Kontext der Schule besteht

²¹ *N. Luhmann*, Grundwerte als Zivilreligion. Zur wissenschaftlichen Karriere eines Themas, in: H. Kleger/A. Müller, Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa, München 1986, S. 175–194.

²² Vgl. *Habermas*, Bewusstsein, a.a.O., S. 411.

²³ Dieser wichtige Aspekt findet sich noch nicht bei *Habermas*, Bewusstsein, a.a.O., vgl. ebd., S. 414.

in der Vermittlung derjenigen Motivationsinstanzen und Werthaltungen, die notwendig sind zur Erhaltung einer freiheitlich-demokratischen und solidarischen Gesellschaft. In dieser Perspektive kann er – da die Vermittlung der Grundwerte bzw. der im Sinne dieses Aufsatzes verstandenen Zivilreligion eine Querschnittsaufgabe der Schule überhaupt ist – auch als ein Religionsunterricht für alle verstanden werden, dessen spezifische konfessionelle Elemente, die über die Vermittlung dieser Grundwerte hinausgehen, erst einen zweiten Schritt darstellen.²⁴ Für den Protestantismus verbindet sich diese Zielsetzung mit der Programmatik eines ‚öffentlichen Protestantismus‘, der gleichberechtigt neben der individuellen und der kirchlichen Dimension des evangelischen Glaubens zu stehen kommen muss. Er zielt auf die Voraussetzungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts und die Hintergrundüberzeugungen, die für ein liberales Gemeinwesen unabdingbar sind. Er schafft die Grundlage dafür, dass über die Frage, wie wir in Zukunft leben wollen, eine *gemeinsame* Debatte geführt werden kann.²⁵ Dieser Protestantismus ist es zugleich, der seinen Ort in der Schule einnehmen muss – nicht im Interesse der Religionsgemeinschaft selbst, wohl aber im Interesse der liberalen Gesellschaft.

Literaturhinweise

Bach, Tamara: Vierzehn, Hamburg 2016.

Beck, Ulrich: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne, in: ders./Anthony Giddens/Scott Lash (Hg.), Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt 1996, S. 19–112.

Bussmann, Kai-Detlef: Verbot familialer Gewalt gegen Kinder. Zur Einführung rechtlicher Regelungen sowie zum (Straf-)Recht als Kommunikationsmedium, Köln u.a. 2000.

Dietzel, Stefan: Reinhold Seeberg als Ethiker des Sozialprotestantismus. Die ‚Christliche Ethik‘ im Kontext ihrer Zeit, Göttingen 2013.

Felsch, Philipp: Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960–1990, München 2015.

Gorschenek, Günter (Hg.): Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977.

Habermas, Jürgen: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt, in: ders.: Kritik der Vernunft. Philosophische Texte, Bd. 5, Frankfurt 2009, S. 408–416.

²⁴ Vgl. dazu auch die Überlegungen von *U. K. Jacobs*, Religion in der öffentlichen Schule. Was ist in Baden-Württemberg erlaubt?, in diesem Band.

²⁵ Vgl. dazu auch den Bericht der Präses *Irmgard Schwaetzer* bei der 3. Tagung der 12. Synode der EKD in Magdeburg: *I. Schwaetzer*, Bericht des Präsidiums der 12. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2016, S. 4f.

- Ders.*: Interview mit Angelo Bolaffi, in: *ders.*: Die nachholende Revolution, Frankfurt 1990, S. 21–28.
- Ders.*: Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt 1988.
- Hoeres, Peter*: Von der „Tendenzwende“ zur „geistig-moralischen Wende“. Konstruktion und Kritik konservativer Signaturen in den 1970er und 1980er Jahren, Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 61 (2013), S. 93–119.
- Huster, Stefan*: Erziehungsauftrag des Staates und Erziehungsrecht der Eltern im Konflikt, in diesem Band.
- Jacobs, Uwe Kai*: Religion in der öffentlichen Schule. Was ist in Baden-Württemberg erlaubt?, in diesem Band.
- Johnson, Uwe*: Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953, Frankfurt 1985.
- Jüngel, Eberhard*: Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens. Theologische Erörterungen, Bd. 3, 2. Aufl., Tübingen 2003.
- Kaufmann, Thomas*: Die Harnacks und die Seebergs. „Nationalprotestantische Mentalitäten“ im Spiegel zweier Theologenfamilien, in: Manfred Gailus/Hartmut Lehmann (Hg.), Nationalprotestantische Mentalitäten. Konturen, Entwicklungslinien und Umbrüche eines Weltbildes, Göttingen 2005, S. 165–222.
- Korte, Karl-Rudolf* (Hg.): „Das Wort hat der Herr Bundeskanzler.“ Eine Analyse der großen Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Wiesbaden 2002.
- Kracht, Christian*: Faserland, Köln 1995.
- Ladenthin, Volker/Rekus, Jürgen* (Hg.): Werterziehung als Qualitätsdimension von Schule und Unterricht, Münster 2008.
- Luhmann, Niklas*: Grundwerte als Zivilreligion. Zur wissenschaftlichen Karriere eines Themas, in: Heinz Kleger/Alois Müller (Hg.), Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa, München 1986, S. 175–194.
- Nowak, Kurt*: Evangelische Kirche und Weimarer Republik. Zum politischen Weg des deutschen Protestantismus zwischen 1918 und 1932, Göttingen 1981.
- Preußler, Otfried*: Krabat, München 1980.
- Rademacher, Stephan*: Wenn Religionsfreiheit auf Schulpflicht trifft. Anmerkungen zu den Entscheidungen BVerwG, Urt. v. 11.9.2013 – 6 C 25/12 („Burkini“) und BVerwG, Urt. v. 11.9.2013 – 6 C 12/12 („Krabat“), Recht der Jugend und des Bildungswesens 62 (2014), S. 270–281.
- Scholz, Sepp* (Hg.): Die Tyrannei der Werte, Hamburg 1979.
- Schlink, Bernhard*: Der Vorleser, Zürich 2010.
- Schwaetzer, Irmgard*: Bericht des Präsidiums der 12. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover 2016, https://www.ekd.de/archiv/download/s16_01_praesidiumsbericht.pdf (zuletzt abgerufen im Juni 2017).
- Sedláček, Tomáš*: Die Ökonomie von Gut und Böse, München 2012.
- Sontheimer, Kurt*: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik, München 1962.
- Stüwe, Klaus*: Die Rede des Kanzlers: Regierungserklärungen von Adenauer bis Schröder, Wiesbaden 2005.

Tanner, Klaus: Die fromme Verstaatlichung des Gewissens. Zur Auseinandersetzung um die Legitimität der Weimarer Reichsverfassung in Staatsrechtswissenschaft und Theologie der zwanziger Jahre, Göttingen 1989.

Ders.: Protestantische Demokratiekritik in der Weimarer Republik, in: Richard Ziegert (Hg.), Die Kirchen und die Weimarer Republik, Neukirchen-Vluyn 1994, S. 23–36.

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf, in: ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1922.

Heinrich de Wall

Neutralität in der Schule

Das Beispiel des Kopftuchs der Lehrerinnen

I. Einleitung

Das Thema dieses Bandes *Religion in der Schule – zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätspflicht* konkretisiert sich an vielen Einzelfragen und Problemen. Vermutlich die größte öffentliche Aufmerksamkeit hat unter diesen Themen die Frage nach der verfassungsrechtlichen Zulässigkeit eines an Lehrkräfte gerichteten Verbots, in der Schule ein Kopftuch zu tragen, erregt. Dies kann man als Ausdruck einer grotesken Überbewertung eines Kleidungsstückes bewerten, das zum Ausgangspunkt einer Grundsatzdebatte geworden ist, die an sich viel wichtigere andere Aspekte betrifft – etwa das Verhältnis der staatlichen Erziehung zum religiösen Erziehungsrecht der Eltern, die Notwendigkeit eines Religionsunterrichts für Muslime, die zulässigen Unterrichtsinhalte und die Gestaltung eines solchen Unterrichts. Fragen also, die ebenfalls Gegenstände dieses Gesprächs waren. Dass gerade das Kopftuch Anlass für solch nachhaltige Diskussionen und für zwei einander widersprechende Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts geworden ist, hat mit der großen Symbolkraft dieses Stücks Stoff zu tun und damit, dass zu der Frage, ob Lehrkräfte an öffentlichen Schulen ein solch symbolkräftiges Kleidungsstück tragen dürfen sollen, jeder eine Meinung formulieren kann.

Das Kopftuch fordert also zur Stellungnahme heraus, sowohl in der allgemeinen, kulturpolitischen Debatte als auch in Bezug auf die aufgeworfenen verfassungsrechtlichen Fragen. Auf beiden Diskussionsebenen werden dem Kopftuch bestimmte Eigenschaften zugeschrieben und daraus bestimmte Folgerungen gezogen. Es erscheint sinnvoll, sich die zugrundeliegenden Annahmen zu vergegenwärtigen und sie zu hinterfragen. Dies kann der Besinnung darüber dienen, ob die Debatte sinnvoll geführt wird oder ob sie sich möglicherweise verrannt hat. Die juristische Bewertung des Kopftuches geht darüber hinaus von rechtsdogmatischen Grundannahmen aus, die zwar im Wesentlichen juristisches Allgemeingut sind und kaum (mehr)

in Frage gestellt werden. Das war aber zum Teil nicht immer so, zum Teil sind auch heute noch die der juristischen Bewertung zugrundeliegenden Subsumtions- und Argumentationsschritte gar nicht so selbstverständlich, wie sie auf den ersten Blick zu sein scheinen. Auch insofern kann es der Besinnung dienen, sich die Grundlagen der juristischen Einschätzung des Kopftuches bzw. der Kopftuchverbote vor Augen zu führen und auch hier die Frage zu stellen, ob man von zutreffenden bzw. überzeugenden Annahmen ausgeht. Im Folgenden soll daher auf beides eingegangen werden: Zunächst kurz auf die Symbolkraft des Kopftuches in der allgemeinen Debatte, sodann etwas ausführlicher auf die Grundannahmen in der verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Diskussion über die rechtliche Bewertung des Verbots des Kopftuchs einer Lehrkraft an einer öffentlichen Schule.¹

II. Die symbolische Bedeutung des Kopftuchs der Lehrerin in der allgemeinen Debatte

In der allgemeinen Debatte spielt das Kopftuch nicht als Kleidungsstück, sondern wegen seiner Symbolkraft eine solch hervorgehobene Rolle. Diese Symbolkraft ist erst in den letzten Jahrzehnten in den Vordergrund gerückt. Zwar war auch vor fünfzig Jahren, in den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, der Anblick eines Kopftuches nicht ungewöhnlich, allerdings haben sich Assoziationen mit dem Islam dabei nicht unbedingt eingestellt. Auch im Zusammenhang mit der Integration von Zuwanderern aus osteuropäischen Gebieten, unter deren weiblichen Angehörigen das Tragen eines Kopftuches ebenfalls verbreitet war, hat es keine öffentlichen Debatten um das Kopftuch gegeben. Die heutigen Diskussionen über das Kopftuch sind Diskussionen über den Islam, seine Rolle in der Gesellschaft und die Voraussetzungen der Integration des muslimischen Bevölkerungsanteils. Das Kopftuch ist das Symbol für den Islam schlechthin, ja es wird häufig sogar als das ‚islamische Kopftuch‘ bezeichnet. Man wird auch unterstellen dürfen, dass nicht bei allen, aber bei vielen Trägerinnen des Kopftuches diese Symbolwirkung durchaus bewusst für eine eigene Stellungnahme genutzt wird. Man symbolisiert mit dem Kopftuch seine Zugehörigkeit zum Islam.

¹ Siehe zum Kopftuch in Deutschland *M. Rohe*, Der Islam in Deutschland, München 2016, S. 194–202; aus der neueren Literatur ferner: *R. Steinberg*, Kopftuch und Burka: Laizität, Toleranz und religiöse Homogenität in Deutschland und Frankreich, Baden-Baden 2015; *M. Pottmeyer*, Religiöse Kleidung in der öffentlichen Schule in Deutschland und England: staatliche Neutralität und individuelle Rechte im Rechtsvergleich, Tübingen 2011; *A. C. Korteweg* (Hg.), Kopftuchdebatten in Europa, Bielefeld 2016; *S. Berghahn/P. Rostock* (Hg.), Der Stoff, aus dem Konflikte sind, Bielefeld 2009.

Das ist allerdings bei weitem nicht der einzige Symbolgehalt des Kopftuchs. Vielmehr steht es aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft auch für die Integration bzw. Nichtintegration der Muslime in die deutsche Gesellschaft. Das Kopftuch wird interpretiert (und ist auch von einer erheblichen Zahl der Kopftuchträgerinnen gemeint) als Zeichen der Zugehörigkeit zur Gruppe der Muslime einerseits, der Nichtzugehörigkeit, wenn nicht gar der bewussten Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft andererseits. Für Viele symbolisiert das Kopftuch auch die Rolle der Frau, jedenfalls die Rolle der Frau im Islam. Es wird insofern als Zeichen der Unterdrückung bzw. der Unterwerfung interpretiert.

Schließlich steht das Kopftuch als Symbol gegen die Säkularität bzw. die Neutralität des Staates in der Schule. Das Kopftuch soll eine Stellungnahme zugunsten einer bestimmten Religion enthalten, die, wenn das Kopftuch von einer Lehrerin getragen wird, als Stellungnahme des Staates interpretierbar sein soll, die der geforderten Neutralität des Staates in religiösen Fragen entgegensteht. Darauf wird im juristischen Kontext noch zurückzukommen sein.

Interpretiert man also das Kopftuch als Symbol für den Islam, für die Integration bzw. Nichtintegration der Muslime, für die Rolle der Frau im Islam und als Stellungnahme gegen die Säkularität und Neutralität des Staates in der Schule, besteht doch auch Anlass, diese Symbolgehalte zu hinterfragen. Ein solcher Anlass ergibt sich z.B. daraus, dass Fereshta Ludin, deren Weigerung, auf das Kopftuch als Lehrerin im Unterricht zu verzichten, Ausgangspunkt der ersten Kopftuchentscheidung des Bundesverfassungsgerichts war, ihr Kopftuch selbst ganz anders interpretiert und zwar auch im Abstand von mehr als 15 Jahren zu ‚ihrem‘ Kopftuchstreit. In einem Interview mit dem Berliner *Tagesspiegel* vom 07.08.2013² gibt sie selbst an, ihr Kopftuch stets in voller Selbstbestimmung und als Zeichen eben dafür getragen zu haben. Ihr sei es darauf angekommen, das Kopftuch als Ausdruck ihrer eigenen Persönlichkeit, ihrer eigenen freien Entscheidung auch im Unterricht tragen zu dürfen. Gerade das sei ein Ausdruck des ‚westlichen‘ Wertes der Selbstbestimmung. Sie weist darüber hinaus darauf hin, dass das Kopftuch auf die Schüler auch keineswegs als Stellungnahme gegen die Säkularität oder Neutralität des Staates wirke. Diese hätten es vielmehr stets als Ausdruck ihrer Persönlichkeit aufgefasst. Sie selbst hätte es keinesfalls als Stellungnahme gegen andere Religionen verstanden.

Man kann dieser eigenen Einschätzung dessen, was Fereshta Ludin als Lehrerin mit einem Kopftuch zum Ausdruck bringen wollte und wie sie –

² Der Tagesspiegel, 07.08.2013, <http://www.tagesspiegel.de/politik/fereshta-ludin-im-gesprach-ich-habe-nicht-fuer-das-kopftuch-gekaempft/8606454.html> (zuletzt abgerufen im April 2017).

und nicht nur sie – das Kopftuch verstanden wissen möchte, die Plausibilität nicht einfach absprechen. Sie bietet durchaus Anlass zur kritischen Reflexion, ob die Bewertung und die Symbolkraft des Kopftuches in der allgemeinen Diskussion überdacht werden müssen. Dabei sollte auch darüber reflektiert werden, dass die Interpretation des Kopftuchs möglicherweise starke Elemente einer Fremdeinschätzung durch die Mehrheitsgesellschaft aufweist, die auf einer mangelhaften Wahrnehmung der Situation und Motive der Kopftuchträgerinnen beruht. Dabei soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Symbolwirkung eines Gegenstands im Rezipienten erzeugt wird und daher in erster Linie aus seiner Perspektive zu beurteilen ist. Diese Perspektive kann aber ihrerseits durch einen Mangel an Kenntnissen und durch Vorurteile geprägt und daher revisionsbedürftig sein. Darüber hinaus bedarf es auch des Nachdenkens darüber, was es bedeutet, dass es sehr unterschiedliche, individuelle Gründe für das Kopftuch geben kann: Bei manchen mag es ein aufgezwungenes, traditionelle Auffassungen von Autorität und vom Geschlechterverhältnis transportierendes Symbol sein. Bei Fereshta Ludin war es dagegen Zeichen der Selbstbestimmung, vielleicht auch der Selbstbehauptung gegenüber ihrer Umwelt. Hängt es von empirischen Größen wie der Mehrheitsmeinung der Rezipienten oder der Trägerinnen ab, wofür das Kopftuch steht – oder entscheiden das etwa im Streitfall Beamte oder Richter aus ihrer eigenen Anschauung?

III. Das Kopftuch der Lehrerin in der verfassungs- und verwaltungsrechtlichen Debatte

Die juristische Bewertung des Kopftuches geht ebenfalls von Grundannahmen aus, die keineswegs selbstverständlich sind und die zumindest Anlass zum Nachdenken darüber geben können, ob die betreffenden rechtsdogmatischen Weichenstellungen zutreffen oder auch ganz anders ausfallen könnten.

1. Kopftuchtragen als Religionsausübung

Die erste Annahme bei der verfassungsrechtlichen Bewertung ist die, dass das Tragen eines Kopftuches Ausdruck der Religion und damit von der Religionsfreiheit umfasst ist. Für Fereshta Ludin scheint ausweislich ihrer Aussagen im oben genannten Interview aus 15 Jahren Abstand der religiöse Aspekt aber nicht im Vordergrund gestanden zu haben. In der Begründung der sie betreffenden ersten Kopftuchentscheidung liest sich das allerdings

anders.³ Die Ansicht, dass es ein Glaubensgebot des Islam sei, ein Kopftuch zu tragen, ist jedenfalls verbreitet. Die Selbstverständlichkeit, mit der angenommen wird, dass das Kopftuchtragen als Religionsausübung von der Religionsfreiheit in Art. 4 Abs. 1 und 2 Grundgesetz (GG) geschützt ist, ist auch Ergebnis von deren weiten Interpretation in Bezug auf die Verhaltensweisen, die von ihrem Schutzbereich umfasst sind. Das Bundesverfassungsgericht und mit ihm die ganz überwiegende Auffassung im Schrifttum gehen davon aus, dass die Religionsfreiheit das Recht umfasse, sein gesamtes Verhalten an den Lehren seiner Religion auszurichten.⁴ Fasst man nun das Kopftuch als Stellungnahme für den Islam auf, bzw. gehen die Kopftuchträgerinnen davon aus, dass ihre Religion ihnen das Verhüllen des Haupthaars gebiete, ist damit konsequenterweise der Schutzbereich der Religionsfreiheit eröffnet.⁵ Dass das Kopftuch auch von Nichtmuslimen getragen wird und insofern nicht Ausdruck der Religionsfreiheit ist und dass ihm zum Teil auch nichtreligiöser Symbolgehalt zugeordnet wird, mag zwar an dieser Einstufung des Kopftuchtragens als Ausdruck der Religionsfreiheit leichte Zweifel wecken. Sie ist aber, genauso wie die weite Fassung des Schutzbereiches der Religionsfreiheit allgemein, die richtige Entscheidung. Sie räumt nämlich dem grundrechtsgeschützten Bürger die Entscheidungsmacht darüber ein, was religiös gebotenes Verhalten ist und was nicht. Nicht der Staat ist dazu berufen, durch eine enge Fassung der Religionsfreiheit bestimmte Verhaltensweisen von vornherein aus dem Freiheitsbereich hinauszuwiesen. Vielmehr ist im Interesse der Freiheit beim Selbstverständnis des Grundrechtsträgers anzusetzen und sind Unzuträglichkeiten des Gebrauchs der grundrechtlichen Freiheit mit den Interessen der Allgemeinheit und anderer Grundrechtsträger über die Schrankenregelung abzuwehren.

2. Das Kopftuchverbot als Grundrechtseingriff

Keineswegs ganz selbstverständlich ist es, das gegen eine Lehrerin an einer öffentlichen Schule gerichtete Verbot, ein Kopftuch zu tragen, als Grundrechtseingriff zu bewerten. Das hängt – je nach Fallkonstellation – von bestimmten Voraussetzungen und Annahmen ab. In der ersten Kopftuchentscheidung ging es an sich nicht darum, dass eine bereits als Beamtin einge-

³ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 298 – „Kopftuch“, wonach „Die Beschwerdeführerin [...] nach den von den Fachgerichten getroffenen und im Verfahren über die Verfassungsbeschwerde nicht angezweifelten tatsächlichen Feststellungen das Tragen des Kopftuchs als für sich verbindlich von den Regeln ihrer Religion vorgegeben [betrachtet]“.

⁴ BVerfGE Bd. 24, 236–252, hier: 246ff. – „Rumpelkammer“; BVerfGE Bd. 32, S. 98–111, hier: 106f. – „Gesundbeter“; ständige Rechtsprechung, siehe auch BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 297 – „Kopftuch“; BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 329 – „Kopftuchverbot“.

⁵ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 297 – „Kopftuch“.

stellte Lehrerin mit einem Kopftuchverbot belegt wurde, sondern darum, dass Fereshta Ludin den Zugang zum Lehramt erstrebte, dabei aber geltend machte, auf das Tragen eines Kopftuchs als Lehrerin auf keinen Fall verzichten zu wollen. Dass ihr damit ein religiös begründendes Verhalten unmöglich gemacht worden wäre, wird man kaum behaupten können. Am Kopftuchtragen wurde sie nicht gehindert. Vielmehr ging es allein um den von ihr erstrebten Zugang zu einem öffentlichen Amt. Der richtige Ansatz dafür ist nicht die durch Art. 4 Abs. 1 und 2 GG geschützte Freiheit der Religionsausübung, die keinen Anspruch auf ein öffentliches Amt vermittelt. Allerdings konnte hier ein anderes Grundrecht zugunsten der Lehramtsanwärterin in Stellung gebracht werden – nämlich der gleiche Zugang zu jedem öffentlichen Amte unabhängig von der Religion in Art. 33 Abs. 3 GG. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat seine Entscheidung auf eine Kombination aus Art. 33 Abs. 2 und 3 sowie Art. 4 Abs. 1 und 2 GG gestützt.⁶ Wenn man das Kopftuchtragen als Ausdruck eines religiösen Bekenntnisses im Sinne des Art. 33 Abs. 3 GG einstuft, ist das konsequent.

Eine weitere dogmatische Grundannahme der verfassungsrechtlichen Behandlung der Kopftuchverbote als Grundrechtseingriff ist, dass im Beamtenverhältnis die Grundrechte, insbesondere die Religionsfreiheit, anwendbar sind. Nun dürfte niemand ernsthaft bestreiten wollen, dass auch Beamte Träger von Grundrechten sein können. In den vorliegenden Fällen ging es aber gerade darum, dass von den Grundrechten bei der Ausübung der amtlichen Tätigkeit, nämlich dem Lehren, Gebrauch gemacht werden sollte. Dass der Lehrer aber beim Unterricht halten Träger von Grundrechten ist, ist nicht so selbstverständlich, wie es die allgemeine Aussage, dass auch Beamte Grundrechte haben können, erscheinen lässt.⁷ Auch ein Polizist macht ja bei seiner amtlichen Tätigkeit nicht von seiner Freiheit Gebrauch. Ein Grundrecht auf Ausübung von Hoheitsgewalt gibt es nicht – im Gegenteil, die Ausübung von Hoheitsgewalt ist grundrechtsgebunden. Dass ein Polizist bei der Ausübung seiner hoheitlichen Befugnisse, etwa beim Gebrauch von Hilfsmitteln des unmittelbaren Zwangs – seiner Dienstwaffe oder einem Schlagstock –, von seiner allgemeinen Handlungsfreiheit aus Art. 2 Abs. 1 GG Gebrauch macht, auf diese Idee ist, soweit ersichtlich, noch niemand gekommen. Kann also der Lehrer beim Unterricht durch Grundrechte in seiner Freiheit geschützt sein? Dabei ist allerdings zu konstatieren, dass die Grenzziehungen zwischen amtlicher Tätigkeit und Freiheitsgebrauch beim Lehrer anders sind als bei Polizeibeamten. Der Polizist, der von seinen Eingriffsbefugnissen Gebrauch macht, tritt dem Bürger lediglich als Exekutor

⁶ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: LS 1 und S. 294ff. – „Kopftuch“.

⁷ Im Minderheitenvotum zur ersten Kopftuchentscheidung des BVerfG werden solche Gedanken deutlich zum Ausdruck gebracht, BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 315ff. – „Kopftuch“.

von Staatsgewalt gegenüber, dahinter verschwindet seine Persönlichkeit weitestgehend – in der Uniform des Polizeivollzugsbeamten kommt das sinnfällig zum Ausdruck. Dagegen tritt der Lehrer den Schülern immer jedenfalls auch als von seiner Eigenschaft als Lehrkraft zu unterscheidende Persönlichkeit gegenüber. Er ist nicht nur der Lehrer/die Lehrerin M, sondern auch der oder die – nette oder weniger nette – Herr/Frau M. Und in dieser Rolle macht er von seiner bürgerlichen Freiheit Gebrauch und kommen ihm auch Grundrechte zu. Insofern ist es auch konsequent, die Unterbindung religiöser Bekundungen durch Lehrer als Eingriffe in ihre Religionsfreiheit zu bewerten.

3. Die Reichweite des Gesetzesvorbehalts im Beamtenverhältnis

Eine sich anschließende Frage ist die nach der Reichweite des grundgesetzlichen Gesetzesvorbehalts für Grundrechtseingriffe. Dies ist im Minderheitenvotum der ersten Kopftuchentscheidung auch problematisiert worden.⁸ Ist es wirklich richtig, bei Beamten für jede Beeinträchtigung ihrer Grundrechte eine explizite Entscheidung des Gesetzgebers zu verlangen, oder sind nicht Einschränkungen der Grundrechte in der beamtenrechtlichen Treuepflicht als Grundsatz des Berufsbeamtentums enthalten und somit durch die Verfassung selbst, nämlich durch Art. 33 Abs. 4, 5 GG, gedeckt? Auch wenn dies heute als dogmatisch überholt erscheinen mag: Es ist nicht von vornherein unplausibel, von einer Lehrkraft zu erwarten, dass sie dem Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates in der Ausübung ihres Amtes zur Durchsetzung verhilft und deshalb entsprechenden Einschränkungen der persönlichen Freiheit bei der Amtsausübung bereits von Verfassungs wegen unterliegt. Die exzessive Auslegung des erforderlichen grundrechtlichen Gesetzesvorbehalts führt zu ebenso exzessiver, meines Erachtens aber nicht immer erforderlicher gesetzgeberischer Tätigkeit.

4. Inhalt und Normativität des Grundsatzes der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates

Ein weiterer – und wohl der juristisch markanteste – Problempunkt bei der verfassungsrechtlichen Behandlung der Kopftuchverbote ist die Bestimmung von Inhalt und Reichweite bzw. Normativität des Grundsatzes der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates. Dies nicht nur deshalb, weil gar nicht selbstverständlich ist, dass mit dem Tragen des Kopftuches

⁸ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 335ff. – „Kopftuch“.

dieser Grundsatz überhaupt in Frage gestellt wird oder ob nicht das Kopftuch gerade als Ausdruck der individuellen Persönlichkeit der Lehrkraft zu interpretieren ist. Anders formuliert: Ist die Lehrperson wirklich nur Repräsentantin des Staates (und wird sie von den Schülern als solche aufgefasst) oder liegt es nicht gerade in der Konsequenz der Annahme, dass der Lehrer auch im Unterricht Grundrechtsträger bleibt, dass man ihn bzw. sie gerade nicht mit dem Staat identifiziert? Das Bundesverfassungsgericht hat in den Kopftuchentscheidungen jedenfalls im Tragen eines Kopftuchs durch eine Lehrkraft nicht ohne weiteres eine religiöse Stellungnahme des Staates gesehen, sondern geht lediglich von einer Möglichkeit oder ‚Gefahr‘ einer Infragestellung der Neutralität aus.⁹ Aber auch wenn man einmal davon ausgeht, dass das Tragen des Kopftuches durch eine Lehrkraft den Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates tatsächlich in Frage zu stellen geeignet ist: Daran, dass die beiden Kopftuchentscheidungen von 2003 und von 2015 geradezu zu entgegengesetzten Ergebnissen kommen, zeigt sich, dass hinsichtlich Inhalt, Reichweite und juristischer Funktion der Kategorie der religiös-weltanschaulichen Neutralität durchaus Diskussions- und Begründungsbedarf besteht.

Dabei ist zunächst bemerkenswert, dass die beiden entgegengesetzten Kopftuchentscheidungen zu Herleitung und Inhaltsfüllung der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates weitgehend identisch sind, es werden in beiden Entscheidungen dieselben Textbausteine dazu verwendet:¹⁰

„Das Grundgesetz begründet für den Staat als Heimstatt aller Staatsbürger [...] die Pflicht zu weltanschaulich-religiöser Neutralität. Es verwehrt die Einführung staatskirchlicher Rechtsformen und untersagt die Privilegierung bestimmter Bekenntnisse ebenso wie die Ausgrenzung Andersgläubiger [...]. Der Staat hat auf eine am Gleichheitssatz orientierte Behandlung der verschiedenen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften zu achten [...] und darf sich nicht mit einer bestimmten Religionsgemeinschaft identifizieren [...]. Der freiheitliche Staat des Grundgesetzes ist gekennzeichnet von Offenheit gegenüber der Vielfalt weltanschaulich-religiöser Überzeugungen und gründet dies auf ein Menschenbild, das von der Würde des Menschen und der freien Entfaltung der Persönlichkeit in Selbstbestimmung und Eigenverantwortung geprägt ist [...].

⁹ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 302f. – „Kopftuch“; BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 340 – „Kopftuchverbot“; anders das Minderheitenvotum BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 367f. – „Kopftuchverbot“.

¹⁰ BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 338 Rn. 109ff. – „Kopftuchverbot“; Der Text ist bis auf die in Klammern gesetzten Passagen identisch mit BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 299f. – „Kopftuch“, die Abweichungen beziehen sich überwiegend auf die herangezogenen Belege aus den Entscheidungen des Gerichts, bei denen naturgemäß die erste Kopftuchentscheidung in der zweiten mit zitiert werden konnte; im Übrigen sind sie marginal, abgesehen von einem Einschub eines Satzes in der zweiten Kopftuchentscheidung, der hier nicht wiedergegeben wird, aber durch eckige Klammern gekennzeichnet ist.

Die dem Staat gebotene weltanschaulich-religiöse Neutralität ist indessen nicht als eine distanzierende im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche zu verstehen, sondern als eine offene und übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung. Art. 4 Abs. 1 und 2 GG gebietet auch im positiven Sinn, den Raum für die aktive Betätigung der Glaubensüberzeugung und die Verwirklichung der autonomen Persönlichkeit auf weltanschaulich-religiösem Gebiet zu sichern [...]. Der Staat darf lediglich keine gezielte Beeinflussung im Dienste einer bestimmten politischen, ideologischen oder weltanschaulichen Richtung betreiben oder sich durch von ihm ausgehende oder ihm zuzurechnende Maßnahmen ausdrücklich oder konkludent mit einem bestimmten Glauben oder einer bestimmten Weltanschauung identifizieren und dadurch den religiösen Frieden in einer Gesellschaft von sich aus gefährden [...]. Auch verwehrt es der Grundsatz weltanschaulich-religiöser Neutralität dem Staat, Glauben und Lehre einer Religionsgemeinschaft als solche zu bewerten [...].

Dies gilt [...] auch für den vom Staat in Vorsorge genommenen Bereich der (Pflicht)Schule, für den seiner Natur nach religiöse und weltanschauliche Vorstellungen von jeher relevant waren [...]. Danach sind etwa christliche Bezüge bei der Gestaltung der öffentlichen Schule nicht ausgeschlossen (schlechthin verboten); die Schule muss aber auch für andere weltanschauliche und religiöse Inhalte und Werte offen sein [...]. In dieser Offenheit bewahrt der freiheitliche Staat des Grundgesetzes seine religiöse und weltanschauliche Neutralität [...].“

Ganz unterschiedlich sind aber die Aussagen zu den Grenzen und zur Bindungskraft des Neutralitätsgrundsatzes. In der ersten Kopftuchentscheidung war das Bundesverfassungsgericht der Ansicht, dass es unterschiedliche Abstufungen der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Grundgesetzes geben könne, unter denen der Gesetzgeber wählen kann. In der betreffenden Stelle der Kopftuchentscheidung I führt es aus:

„Es ließen sich deshalb Gründe dafür anführen, die zunehmende religiöse Vielfalt in der Schule aufzunehmen und als Mittel für die Einübung von gegenseitiger Toleranz zu nutzen, um so einen Beitrag in dem Bemühen um Integration zu leisten. Andererseits ist die beschriebene Entwicklung [die religiöse Pluralisierung, HdW] auch mit einem größeren Potenzial möglicher Konflikte in der Schule verbunden. Es mag deshalb auch gute Gründe dafür geben, der staatlichen Neutralitätspflicht im schulischen Bereich eine striktere und mehr als bisher distanzierende Bedeutung beizumessen und demgemäß auch durch das äußere Entscheidungsbild einer Lehrkraft vermittelte religiöse Bezüge von den Schülern grundsätzlich fernzuhalten [...].“¹¹

Mit dem Verweis auf die Möglichkeit unterschiedlicher Verständnisse der Neutralität des Grundgesetzes, nämlich eines großzügigeren und eines strik-

¹¹ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 310 Rn. 65 – „Kopftuch“.

teren und eher distanzierenden Neutralitätsverständnisses, konstatiert das Bundesverfassungsgericht nicht nur die Unklarheit des Begriffs der Neutralität, sondern, damit verbunden, auch eine geringe Steuerungskraft der Kategorie. Danach kann eben der Gesetzgeber wählen, ob er eher eine offene oder eher eine distanzierende Neutralität zugrunde legt. Vor dem Hintergrund der eigenen Aussage, dass „die dem Staat gebotene weltanschaulich-religiöse Neutralität [...] indessen nicht als eine distanzierende im Sinne einer strikten Trennung von Staat und Kirche zu verstehen [ist], sondern als eine offene und übergreifende, die Glaubensfreiheit für alle Bekenntnisse gleichermaßen fördernde Haltung“ zu verstehen sei und dass „Art. 4 Abs. 1 und 2 GG [...] auch im positiven Sinn [gebietet], den Raum für die aktive Betätigung der Glaubensüberzeugung und die Verwirklichung der autonomen Persönlichkeit auf weltanschaulich-religiösem Gebiet zu sichern“¹², war diese Annahme einer Wahlfreiheit des Gesetzgebers durchaus überraschend. Denn einerseits ein offenes Neutralitätskonzept aus dem Grundgesetz abzuleiten, andererseits aber dem Gesetzgeber den Übergang zu einer distanzierenderen Neutralität zu erlauben, steht im Widerspruch zur Verfassungsbindung des Gesetzgebers.

Im zweiten Kopftuchurteil werden diese (angebliche) Offenheit des Begriffs und die damit verbundene Entscheidungsfreiheit des Gesetzgebers allerdings zurückgenommen. Das Gericht betont nämlich den in seiner Rechtsprechung stets zugrunde gelegten Grundsatz, dass Eingriffe in die religiöse Freiheit nur zugunsten anderer Rechtsgüter von Verfassungsrang möglich sind. Sie setzen aber – so das BVerfG – voraus, dass konkrete Gefahren für ein solches Verfassungsgut vorliegen.¹³ Als ein solches Verfassungsgut wird u.a. der Schulfrieden identifiziert¹⁴, der als Voraussetzungen für das ‚Schule Halten‘ und damit die Erfüllung des Erziehungsauftrags des Staates in der Tat aus der staatlichen Schulaufsicht des Art. 7 Abs. 1 GG hergeleitet werden kann. Während aber nach der ersten Kopftuchentscheidung im Falle einer bloß abstrakten Gefahr für die Neutralität der Gesetzgeber berufen sein sollte, eine gesetzliche Grundlage für ein Kopftuchverbot als Element des Übergangs zu einer distanzierenden Neutralität zu schaffen, wird diese gesetzgeberische Gestaltungsfreiheit im zweiten Urteil deutlich eingeschränkt. In der Konsequenz der Entscheidung hat der Gesetzgeber nicht (mehr) die Wahl zwischen einem offenen und einem distanzierenden Neutralitätsverständnis.

Zweifeln mag man zwar, ob die Kategorie der konkreten Gefahr mit ihren Implikationen aus dem Recht der öffentlichen Sicherheit und Ordnung die

¹² BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 300 – „Kopftuch“.

¹³ BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 335 – „Kopftuchverbot“.

¹⁴ BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 334 – „Kopftuchverbot“.

richtige ist, um die Probleme des schulischen Bereichs zu lösen. Im Ergebnis ist aber die Konturierung und deutliche normative Stärkung der offenen Neutralität des Grundgesetzes in der zweiten Kopftuchentscheidung die überzeugendere Argumentation, indem sie die Bindung des Gesetzgebers an die Verfassung bekräftigt.

Im Ergebnis wird man der zweiten Kopftuchentscheidung und ihren rechtsdogmatischen Weichenstellungen zustimmen können. Es schadet aber nicht, wenn sich der Rechtsanwender bewusst ist, dass seine Entscheidungen von Annahmen geprägt sind, die keinesfalls selbstverständlich sind. Und in der juristischen wie in der allgemeinen Diskussion sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass die dem Tragen eines Kopftuches oder anderer religiöser Verhaltensweisen unterlegte Symbolwirkung von den Betroffenen auch ganz anders gesehen und eingeschätzt werden kann. Welche Deutung man zugrunde legt, ist jedenfalls hinterfragbar und begründungsbedürftig.

Literaturhinweise

Berghahn, Sabine/Rostock, Petra (Hg.): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind*, Bielefeld 2009.

Korteweg, Anna C. (Hg.): *Kopftuchdebatten in Europa*, Bielefeld 2016.

Pottmeyer, Maria: *Religiöse Kleidung in der öffentlichen Schule in Deutschland und England: staatliche Neutralität und individuelle Rechte im Rechtsvergleich*, Tübingen 2011.

Rohe, Mathias: *Der Islam in Deutschland*, München 2016.

Steinberg, Rudolf: *Kopftuch und Burka: Laizität, Toleranz und religiöse Homogenität in Deutschland und Frankreich*, Baden-Baden 2015.

III. Staatliche Erziehung im Konflikt mit dem religiösen Erziehungsrecht der Eltern

Stefan Huster

Erziehungsauftrag des Staates und Erziehungsrecht der Eltern im Konflikt*

Die Frage, wie das Verhältnis des Erziehungsauftrags der öffentlichen Schule zu den Grundrechten der Schüler, dem Erziehungsrecht der Eltern sowie der staatlichen Neutralitätspflicht aufzufassen ist, war schon immer umstritten. Lange Zeit hat sich – insbesondere in der Rechtsprechung – eine Gleichordnungs- und Abwägungskonstruktion gegenüber konkurrierenden Modellen der Abschichtung oder Sphärentrennung durchgesetzt (I.). Neuere Urteile des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwG) zu Befreiungsansprüchen in der öffentlichen Schule leiten insoweit aber eine Wende ein (II.), auch wenn das Gericht selbst das noch nicht recht wahrhaben will (III.). Die Entwicklung ist jedenfalls zu begrüßen (IV.).

I. Abwägung oder Abschichtung?

1. Das Grundproblem des Erziehungsauftrags der öffentlichen Schule

Der freiheitliche Verfassungsstaat zeichnet sich dadurch aus, dass er es den Bürgern überlässt, wie sie ihr Leben gestalten – worin sie also etwa ihren Lebenssinn finden, welche religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sie besitzen und in welchen Formen sie mit anderen Menschen zusammenleben. Gegenüber diesen Konzeptionen des guten Lebens verhält sich der Staat grundsätzlich neutral.¹ Seine Regelungsbefugnis beschränkt sich in einer pluralistischen Gesellschaft, in der es unter den Bürgern permanent und auf begründete Weise umstritten ist, wie man leben soll, auf die ge-

* Überarbeitete Fassung von *St. Huster*, Endlich: Abschichtung statt Abwägung – Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht, DÖV 67 (2014), S. 860–866. Für Kritik und Anregungen bei einer Podiumsdiskussion an der FEST danke ich *Matthias Jestaedt*.

¹ Vgl. dazu ausführlich *St. Huster*, Die ethische Neutralität des Staates, 2. Aufl., Tübingen 2017, passim.

rechte Ordnung des Zusammenlebens. Nach dieser Unterscheidung der Fragen des Guten und des Gerechten darf der Staat nur insoweit tätig werden, als seine Maßnahmen auf Gründen beruhen, die unabhängig von einer partikularen ethischen Einstellung nachvollzogen werden können. Machte er sich dagegen eine der umstrittenen Überzeugungen zu eigen, so behandelte er nicht alle Bürger mit gleicher Achtung und gleichem Respekt; er wäre dann nicht mehr „Heimstatt aller Bürger“.²

Dabei ist es für die öffentliche Schule eine besondere Herausforderung, den Gehalt dieses Neutralitätsgebots zu explizieren. Auf der einen Seite nimmt der Staat als Träger der öffentlichen Schule einen eigenständigen Erziehungsauftrag für sich in Anspruch, der in Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG) eine – wenn auch nicht sehr deutliche – verfassungsrechtliche Verankerung findet. Dementsprechend enthalten die Verfassungen und Schulgesetze der Bundesländer, die in schulrechtlichen Fragen zuständig sind, auch umfangreiche und gelegentlich recht ambitionierte Kataloge von Erziehungszielen. Diese reichen von politischen Tugenden im engeren Sinne (Erziehung zu „freiheitlicher demokratischer Gesinnung“³) über sozialmoralische Vorgaben (Erziehung zu „sittlicher [...] Verantwortlichkeit“⁴) bis hin zu Leitlinien der Gestaltung des eigenen Lebens („Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“, aber auch „Ehrfurcht vor Gott“⁵). In einer Offenheit, die aus anderen Rechts- und Lebensbereichen nicht bekannt ist, maßt sich die öffentliche Gewalt hier an, Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der (heranwachsenden) Bürger zu nehmen.

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule findet seine sachliche Legitimation in der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, daneben aber auch in dem Bemühen, zur – wie es häufig in der verfassungsrechtlichen Literatur reichlich unscharf, aber wohl kaum völlig unzutreffend formuliert wird – Integration des Gemeinwesens beizutragen.⁶ Gerade

² BVerfGE Bd. 19, S. 206–226, hier: 216 – „Kirchenbausteuer“.

³ Art. 12 Abs. 1 Verf BW.

⁴ Art. 30 SVerf.

⁵ Beide Zitate aus Art. 131 Abs. 2 BayVerf.

⁶ Vgl. dazu nur *E.-W. Böckenförde*, Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates, in: J. Krautscheidt/H. Marré, *Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche*, Bd. 14, Münster 1980, S. 54–98, hier: 54–61; *M. Bothe*, Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, *VVDStRL* 54 (1995), S. 7–46; *A. Dittmann*, Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, *VVDStRL* 54 (1995), S. 47–74; *H.-U. Evers*, Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft, Berlin 1979; *P. M. Huber*, Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, *BayVBl* 125 (1994), S. 545–554; *M. Jestaedt*, Schule und außerschulische Erziehung, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), *Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland*, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, S. 521–597, § 156; *E. Stein*, *Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule*, Köln 1967; *M. Thiel*, *Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule*, Berlin 2000.

eine öffentliche Pflichtschule, die entschiedene Erziehungsambitionen hegt, läuft allerdings immer Gefahr, mit den verfassungsrechtlich garantierten Grundrechten der Schüler und ihrer Eltern zu kollidieren, sich nicht staatlicherseits vorschreiben lassen zu müssen, welche Überzeugungen, Lebensformen und – dieser äußerst unglückliche Begriff lässt sich nur schwer vermeiden – ‚Werte‘ vorzugswürdig sind, zumal in einer pluralistischen Gesellschaft darüber durchaus unterschiedliche Vorstellungen bestehen werden. Das Dilemma besteht also darin, dass die öffentliche Schule einerseits einen Erziehungsauftrag besitzt, andererseits aber als staatliche Einrichtung mit Pflichtcharakter nicht die grundrechtliche Freiheit der Bürger einschränken darf, selbst über die Gestaltung ihres Lebens zu entscheiden. Wie ist dann eine schulische Erziehung möglich, die das verfassungsrechtliche Neutralitätsgebot und die Grundrechte – insbesondere das elterliche Erziehungsrecht (Art. 6 Abs. 2 Grundgesetz (GG)) und die Glaubensfreiheit der Schüler (Art. 4 Abs. 1 GG) – beachtet?⁷

2. Das Gleichordnungs- und Abwägungsmodell der Verfassungsrechtsprechung

Nach dem Abschied vom ‚besonderen Gewaltverhältnis‘ unterliegt auch die erzieherische Einwirkung in der Schule der verfassungsrechtlichen Kontrolle. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat diese Einsicht umgesetzt, indem es gegen den schulischen Erziehungsauftrag die Grundrechte der Schüler und das elterliche Erziehungsrecht in Stellung gebracht hat.⁸ Damit ist zunächst geklärt, dass die Grundrechte nicht vor der Schultüre enden: Die Eltern können sich grundsätzlich unter Berufung auf ihr Erziehungsrecht gegen die schulische Erziehung wenden. Schulischer Erziehungsauftrag und elterliches Erziehungsrecht seien nicht strikt separiert, sondern in der Schule „gleichgeordnet“.⁹ Aus dieser Gleichordnung folge, dass Eltern und Schule eine „gemeinsame Erziehungsaufgabe“ besitzen, die in einem „sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“ zu erfüllen ist. Ausschlaggebend für diese Position des Verfassungsgerichts ist – neben entstehungsgeschichtlichen und verfassungssystematischen Argumenten – die Annahme, dass sich elterliche und schulische Erziehung auf die „Bildung

⁷ Klar dazu *E.-W. Böckenförde*, *Der Staat als sittlicher Staat*, Berlin 1978, S. 33.

⁸ Vgl. insbesondere BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 69ff. – „Sexualkundeunterricht“; dort auch die folgenden Zitate. Zum Folgenden vgl. auch *St. Huster*, *Grundfragen staatlicher Erziehungsambitionen*, in: E. Schumann (Hg.), *Das erziehende Gesetz*, Berlin/New York 2014, S. 193–225.

⁹ BVerfG Bd. 34, S. 165–200, hier: 183 – „Förderstufe“; Bd. 96, S. 288–315, hier: 304 – „Integrative Beschulung“; Bd. 98, S. 218–264, hier: 244 – „Rechtschreibreform“.

der *einen* Persönlichkeit des Kindes“ beziehen und sich daher „nicht in einzelne Komponenten zerlegen“ lassen.

Allerdings stellt sich dann die Frage, wie die Erziehungskompetenzen in der öffentlichen Schule abzugrenzen sind, umso schärfer. Die Rechtsprechung antwortet darauf mit einer Reihe von Differenzierungen und Ausgleichsvorgaben. Zunächst liege die Verantwortung für den „Gesamtplan“ der Erziehung bei den Eltern.¹⁰ Für die öffentliche Schule folge daraus ein Gebot der Zurückhaltung: Sie dürfe sich „nicht anmaßen [...], die Kinder in allem und jedem zu unterrichten“, und müsse „für die Vielfalt der Anschauungen in Erziehungsfragen soweit offen sein, als es sich mit einem geordneten staatlichen Schulsystem verträgt.“¹¹ Ferner liegt der Rechtsprechung eine Unterscheidung verschiedener Erziehungsbereiche zugrunde. So komme etwa der Sexualerziehung „grundsätzlich eine größere Affinität zum elterlichen Bereich als zum schulischen Sektor“ zu.¹² Gleiches gilt in der Sache auch für die religiös-weltanschauliche Erziehung. Demnach müssten aber auch andere Bildungs- und Erziehungsinhalte denkbar sein, die eher in den schulischen Bereich fallen. Dies soll – wohl weithin unabhängig von ihrem Inhalt – für die „bloße Wissensvermittlung“ gelten, die „typischerweise“ Aufgabe der insoweit auch besser als das Elternhaus geeigneten Schule sei.¹³

Diese Abgrenzungsversuche vermögen einen Konflikt von schulischen und elterlichen Erziehungsvorstellungen aber nicht auszuschließen, weil sie beide Erziehungssphären gerade nicht trennscharf voneinander scheiden. Es sind daher schließlich Abwägungs- und Kompromissregeln erforderlich, die ein „sinnvoll aufeinander bezogenes Zusammenwirken“¹⁴ ermöglichen. Dazu gehören – insbesondere in den Erziehungsfragen, die primär dem häuslichen Bereich angehören sollen – Informationsansprüche der Eltern, damit die Erziehung in „größtmöglicher Abstimmung zwischen Eltern und Schule geplant und durchgeführt werden“ kann und die Eltern in der Lage sind, „das ihnen nach dem Grundgesetz vorrangig zustehende individuelle Erziehungsrecht zur Geltung zu bringen.“¹⁵ Auch das Gebot, in sensiblen Bereichen die „gebotene Zurückhaltung und Toleranz“ in der schulischen Erziehung zu beachten und den Versuch einer „Indoktrinierung der Schüler“ zu unterlassen,¹⁶ gehört zu diesen Konkordanzformeln.

¹⁰ BVerfGE Bd. 34, S. 165–200, hier: 183 – „Förderstufe“.

¹¹ BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 75 – „Sexualkundeunterricht“.

¹² BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 75 – „Sexualkundeunterricht“.

¹³ BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 75 – „Sexualkundeunterricht“.

¹⁴ BVerfGE Bd. 34, S. 165–200, hier: 183 – „Förderstufe“; Bd. 98, S. 218–264, hier: 244f. – „Rechtschreibreform“.

¹⁵ BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 75f. – „Sexualkundeunterricht“.

¹⁶ BVerfGE Bd. 47, S. 46–85, hier: 77 – „Sexualkundeunterricht“.

3. Probleme des Abwägungsmodells

Diese Theorie der Gleichordnung von staatlichem und elterlichem Erziehungsauftrag in der öffentlichen Schule ist nicht nur deshalb problematisch, weil sie unweigerlich Koordinierungs- und Abwägungsgebote mit sich bringt, die weder der Schule noch den Eltern mit hinreichender Deutlichkeit Maßstäbe an die Hand geben, welche Erziehung in der Schule geboten und zulässig ist. Darüber hinaus führt sie – zumindest in der Fassung, die sie in der Rechtsprechung des BVerfG gewonnen hat – zu einer Bestimmung des Verhältnisses der konkurrierenden Erziehungsbefugnisse, die schwerlich überzeugen kann. Wenn man davon ausgeht, dass sich elterliche und schulische Erziehungsbemühungen auf die „Bildung der *einen* Persönlichkeit des Kindes“ beziehen und sich die Erziehung daher „nicht in einzelne Komponenten zerlegen“ lasse, so ist es konsequent, jede Form der erzieherischen Einwirkung in der öffentlichen Schule als Eingriff in das Elternrecht zu qualifizieren. Eine den elterlichen Vorstellungen widersprechende schulische Erziehung wäre damit nicht schlechthin unzulässig; wohl aber müsste die Schule auf die Vorstellungen der Eltern – insbesondere auf ihren ‚Gesamterziehungsplan‘ – jeweils Rücksicht nehmen und ihre eigenen Ambitionen mit den elterlichen Vorstellungen abwägen. Diese Konstruktion führt nicht notwendigerweise zu unplausiblen Ergebnissen; aus dieser Abwägung mag sich nämlich im Einzelfall ergeben, dass die elterlichen Vorstellungen vollständig zurücktreten müssen. Der sachlichen Problematik unangemessen ist aber der dogmatische Grundansatz: Dass die elterlichen Erziehungsvorstellungen grundsätzlich immer in Rechnung zu stellen sind, verträgt sich nur schwer mit der weithin geteilten Ansicht, dass in der öffentlichen Schule bestimmte Inhalte und auch normative Vorgaben ganz unabhängig davon vermittelt werden dürfen, ob sie mit den Vorstellungen der betroffenen Eltern übereinstimmen. Ob und in welchem Umfang den Schülern unverzichtbare Kenntnisse und Fähigkeiten und grundlegende normative Orientierungen in der Schule nahegebracht werden, kann und darf nicht davon abhängen, dass die Eltern dagegen keine Einwände erheben. Wenn sich die Eltern beispielsweise mit der Begründung gegen den allgemeinen Geschichtsunterricht wenden, dass hier auch eine Beschäftigung mit der Gedankenwelt und den Institutionen des Christentums stattfindet, die sie ablehnen, so ist dieser Einwand unbeachtlich; keineswegs ist die Schule deshalb verpflichtet, die jeweiligen Schüler vom Geschichtsunterricht zu befreien oder diesen Unterricht zu modifizieren oder gar zu unterlassen. Auch religiös-weltanschauliche Vorbehalte gegen die Evolutionstheorie zwingen die Schule keineswegs dazu, deren Vermittlung zu unterlassen oder ergänzend auch den ‚Kreationismus‘ oder ähnlichen Aberglauben (etwa ‚Intelligent Design‘) darzustellen. Dass dabei keine Abwägung stattfindet, ist schon daran ersichtlich, dass dieses Ergebnis unabhängig davon ist,

wie viele Eltern diesen Einwand erheben und in welchem Maße ihre Erziehungsvorstellung – und möglicherweise sogar ihr ‚Gesamterziehungsplan‘ – durch den Geschichts- oder Biologieunterricht ‚unterlaufen‘ wird. Gleiches gilt für die Vermittlung zentraler politischer Prämissen unseres Gemeinwesens: Dass in der Schule zur Achtung der Menschenwürde, zur Gleichberechtigung der Geschlechter, zur Toleranz und zur Bejahung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit erzogen werden darf, bleibt auch dann richtig, wenn viele Eltern diesen Vorgaben gleichgültig oder ablehnend gegenüberstehen. Fasst man diesen Einwand zusammen, so könnte man sagen, dass das Elternrecht zu weit – und der staatliche Erziehungsauftrag entsprechend zu eng – gefasst ist, wenn alle Erziehungsziele der öffentlichen Schule unter den Vorbehalt gestellt werden, dass sie mit den jeweiligen Erziehungsvorstellungen der Eltern übereinstimmen. Umgekehrt wird das Elternrecht zu schwach gefasst, wenn es auf ein Verbot der ‚Indoktrination‘ verengt wird. Dies gilt jedenfalls dann, wenn damit nur die aggressive, missionarische Beeinflussung der Schüler gemeint ist: Denn zweifellos müssen sich die Eltern etwa in parteipolitischer oder religiös-weltanschaulicher Hinsicht auch eine nur moderate einseitige Beeinflussung nicht gefallen lassen.¹⁷ In der verfassungsrechtlichen Diskussion trägt der Indoktrinationsbegriff daher nicht sonderlich viel zur Problembewältigung bei.¹⁸

Das Modell der Gleichordnung von staatlichem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht in der öffentlichen Schule ist daher mit prinzipiellen Schwächen behaftet: Entweder das Elternrecht geht zu weit, weil es sich auch gegen obligatorische Erziehungsaktivitäten der Schule wenden kann, oder das Elternrecht wird auf ein unspezifisches Indoktrinationsverbot verengt, das gegen eine in der Form moderate, aber trotzdem ersichtlich einseitige Beeinflussung auf politischem und religiös-weltanschaulichem Gebiet keinen Schutz bietet. Dieses Dilemma findet seinen Grund in der Vernachlässigung der inhaltlichen Dimension des staatlichen Erziehungsauftrags: Letztlich muss es für die Schutzwirkung des Elternrechts – und für die verfassungsrechtliche Beurteilung insgesamt – ausschlaggebend sein, wie und wozu die staatliche Schule erziehen darf. Das Gleichordnungsmodell gibt auf diese Frage schon deshalb keine Antwort, weil die Wirkungsrichtung des Elternrechts in diesem Modell davon abhängt, welche Erziehungsziele der einzelne Grundrechtsträger befürwortet oder ablehnt. Angesichts der Pluralität der elterlichen Erziehungsvorstellungen kann sich daraus aber keine nähere Bestimmung des staatlichen Erziehungsauftrags ergeben. Wenn das Gleichordnungsmodell im Einzelfall zu vernünftigen

¹⁷ Zur einseitigen religiös-weltanschaulichen Beeinflussung vgl. insbesondere die Schulkreuz-Entscheidung: BVerfGE Bd. 93, S. 1–37 – „Kruzifix“.

¹⁸ Ähnlich kritisch *Jestaedt*, Schule, a.a.O., Rn. 70.

Ergebnissen führen mag, so liegt das nicht daran, dass es der sachlichen Problematik angemessen ist, sondern ist darauf zurückzuführen, dass es aufgrund seiner Vagheit und Unbestimmtheit weithin ergebnisoffen ist.

4. Das Abschichtungsmodell als Alternative

Die öffentliche Schule besitzt einen eigenständigen Erziehungsauftrag, dessen nähere Ausgestaltung sich nicht oder nur sehr begrenzt aus verfassungsrechtlichen Vorgaben ergibt. Es bedarf daher einer genuin politischen Entscheidung, die insbesondere in den Schulgesetzen zum Ausdruck kommt, welche Bildungsinhalte die staatliche Schule vermitteln und welche Erziehungsziele sie verfolgen soll. Die Grundrechte und weitere verfassungsrechtliche Normen determinieren diese Entscheidung nicht, sondern können insoweit dem staatlichen Handeln – wie in anderen Rechtsbereichen auch – lediglich Grenzen setzen. Diese Grenzen können allerdings nicht in einem Verbot der Indoktrination gefunden werden; und sie können sich in einer pluralistischen Gesellschaft auch nicht aus den subjektiven Erziehungsvorstellungen der Eltern ergeben, sondern müssen einen davon unabhängigen, objektiven Charakter besitzen.

Es ist daher an der Grundfrage anzusetzen: Welche Erziehungsbemühungen der staatlichen Schule müssen sich die Schüler und ihre Eltern gefallen lassen? Auf der einen Seite besitzt der Staat einen eigenständigen Erziehungsauftrag; auf der anderen Seite ermächtigt ihn dieser nicht zu beliebigem Erziehungsverhalten. Aus der Sicht der Betroffenen kann nur diejenige Erziehung in der öffentlichen Schule zumutbar sein, für die der staatliche Schulträger prinzipiell einsehbare Gründe vorbringen kann. An genau dieser Stelle setzt das – recht verstandene – Prinzip der Neutralität an: Gerechtfertigt ist die schulische Erziehung, soweit sie sich *auf neutrale Weise rechtfertigen* lässt. Damit ist der staatliche Erziehungsauftrag nicht von vornherein auf bestimmte, inhaltlich ‚neutrale‘ Ziele beschränkt; es kommt für die verfassungsrechtliche Beurteilung vielmehr darauf an, welche Gründe jeweils für eine Erziehungsmaßnahme geltend gemacht werden können. Grundsätzlich zulässig sind demnach Erziehungsziele und -maßnahmen, deren Begründung nicht darauf beruht, dass man in umstrittenen politischen oder religiös-weltanschaulichen Fragen eine bestimmte Position vertritt; unzulässig sind dagegen diejenigen Erziehungsziele, deren Plausibilität eben dies voraussetzt.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass es mit dem Abstellen auf die Neutralität der Begründung nicht erforderlich ist, dass die staatlichen

Erziehungsbemühungen wirkungsneutral sind:¹⁹ Solange sich der Staat innerhalb seines Erziehungsauftrages hält – und dies heißt: seine Maßnahmen auf neutrale Weise begründen kann –, ist es Sache der Vertreter der unterschiedlichen politischen, religiös-weltanschaulichen und ethischen Überzeugungen, sich mit den Wirkungen dieser Maßnahmen zu arrangieren. Das wird manchen Vertretern gut gelingen, auf der Grundlage anderer Überzeugungen kann es dagegen schwieriger sein; dies ändert aber nichts daran, dass niemand eine unfaire Benachteiligung geltend machen kann, solange nicht-diskriminierende Gründe für diese Maßnahmen vorgebracht werden können. Zugleich klärt dieser Ansatz das Verhältnis von staatlicher Erziehungsbefugnis und Elternrecht. Soweit sich die staatliche Schule innerhalb ihres Auftrags hält, ist das Elternrecht nicht berührt; es liegt – in der Terminologie der Grundrechtsdogmatik – kein Eingriff in das Elternrecht vor. Erst wenn die Schule die ihrem Auftrag immanenten und durch das Prinzip der Begründungsneutralität konkretisierten Grenzen überschreitet, entfaltet das Elternrecht seine Schutzwirkung. Diese Konstruktion hat den Vorteil, dass sie die Erziehungsbefugnisse in eindeutiger und sinnvoller Weise abschichtet.²⁰ Die Schule kann ihre neutral begründeten Erziehungsziele verfolgen, ohne auf die Zustimmung der Eltern angewiesen zu sein oder auch nur eine Abwägung mit deren kollidierenden Erziehungsvorstellungen vornehmen zu müssen. Dies vermeidet das von der herrschenden Abwägungstheorie weder offen ausgesprochene noch praktizierte, aber in ihrem Ansatz nur schwer vermeidbare Ergebnis, dass selbst elementare Erziehungsziele nicht oder nur eingeschränkt verfolgt werden dürfen, wenn sich genügend Eltern finden, die gegen diese Ziele Vorbehalte geltend machen.

Dies heißt aber nicht, dass es sich dabei um ein striktes Separationsmodell handelt. Das Elternrecht wirkt vielmehr in doppelter Weise in die öffentliche Schule hinein. Zum einen ist es von Bedeutung, soweit die Schule über ihren neutral begründbaren Erziehungsauftrag hinausgehen will. Dies ist nicht prinzipiell ausgeschlossen, setzt aber die Zustimmung der betroffenen – und zwar aller – Eltern voraus. Das Elternrecht wirkt insoweit also kompetenzerweiternd. Zum anderen kann über das Elternrecht geltend gemacht werden, dass die Schule die ihr gesetzten Grenzen überschreitet; Art. 6 Abs. 2 GG subjektiviert insoweit das Neutralitätsprinzip. Wichtig ist dabei aber, dass damit eben objektive – d.h. von den subjektiven Vorstellungen der Eltern unabhängige – Grenzen des staatlichen Erziehungsauftrags geltend gemacht werden.

¹⁹ Zur Unterscheidung von Wirkungs- und Begründungsneutralität vgl. ausführlich *Huster*, Neutralität, a.a.O., S. 98ff.

²⁰ Ähnliche Konstruktion – allerdings auf der Grundlage einer erheblich engeren Konzeption des Erziehungsauftrags der Schule – bei *A. Schmitt-Kammler*, Elternrecht und schulisches Erziehungsrecht nach dem Grundgesetz, Berlin 1983; *ders./M. Thiel*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 6. Aufl., München 2011, Rn. 36f.

II. Die neuere Rechtsprechung zu Befreiungsansprüchen in der Schule

1. Befreiungsansprüche auf der Grundlage des Abwägungsmodells

Rechtspraktische Bedeutung hat die genaue Bestimmung des Verhältnisses von schulischem und elterlichem Erziehungsauftrag bzw. schulischem Auftrag und Grundrechten der Schüler immer dann, wenn und soweit Schüler bzw. ihre Eltern die Teilnahme am Schulunterricht verweigern. Typischerweise werden für die entsprechenden Befreiungsbegehren religiös fundierte Überzeugungen und Erziehungsvorstellungen vorgebracht.

Die Rechtsprechung der Verwaltungsgerichte hat diese Begehren lange Zeit auf der Grundlage des Gleichordnungs- und Abwägungsmodells behandelt. Danach steht der öffentlichen Schule zwar ein eigenständiger Erziehungsauftrag zu, der aber in ‚praktische Konkordanz‘ zu den elterlichen Erziehungsvorstellungen zu bringen ist. Die Folge war eine recht unübersichtliche Kasuistik, die aufgrund der Offenheit dieses Abwägungsprozesses zwar nicht notwendigerweise zu unvernünftigen Ergebnissen führen muss, aber jedenfalls zu einer Verunsicherung der Schulpraxis geführt hat, in der Befreiungen in bestimmten Fallgruppen hier und da wohl geradezu regelhaft erteilt worden sind. Zudem griff diese Rechtsprechung in fragwürdiger Weise in die Unterrichtsgestaltung über, wenn die Gerichte sich den Kopf über die Wertigkeit einzelner Unterrichtsgegenstände und -inhalte zerbrachen²¹ oder von den Schulen kurzerhand verlangten, den koedukatorischen Sportunterricht aufzugeben.²²

2. „Burkini“ und „Krabat“

Mit diesem Ansatz hat das BVerwG in zwei Parallelentscheidungen aus dem Jahre 2013 nun radikal gebrochen. Anhand von Begehren der Befreiung vom koedukativen Schwimmunterricht („Burkini“) und von der Teilnahme an der schulischen Vorführung der Verfilmung eines Jugendbuchs („Krabat“), die bereits einige öffentliche Aufmerksamkeit gefunden hatten und von den Vorinstanzen unterschiedlich beschieden worden waren,²³ wurde die Dogmatik

²¹ Vgl. etwa OVG Münster (Beschl. v. 22.12.2011), NWVBl 26 (2012), S. 235–239, hier: 238f.

²² Vgl. BVerwG (Urt. v. 25.8.1993), NVwZ 13 (1994), S. 578–581, hier: 579f. – „Koedukativer Sportunterricht“; insoweit nicht abgedruckt in BVerwGE Bd. 94, S. 82–94 – „Koedukativer Sportunterricht“.

²³ Vgl. VG Münster (Urt. v. 12.2.2010), DÖV 63 (2010), S. 449; OVG Münster (Beschl. v. 22.12.2011), NWVBl 26 (2012), S. 235–239; VG Frankfurt (Urt. v. 26.04.2012), Az. 5 K 3954/11.F; HessVGH (Urt. v. 28.9.2012), NVwZ 32 (2013), S. 159–163.

der Befreiungsansprüche ganz neu und erheblich restriktiver aufgestellt. Das BVerwG setzt dabei programmatisch mit der Feststellung an, dass der Staat „das Bildungs- und Erziehungsprogramm für die Schule grundsätzlich unabhängig von den Wünschen der beteiligten Schüler und ihrer Eltern anhand eigener inhaltlicher Vorstellungen“ bestimmen könne.²⁴ Diese „Unabhängigkeit“ sei geboten, weil die Schule ansonsten „durch kollidierende Erziehungsansprüche Einzelner und grundrechtliche Vetopositionen vielfach blockiert“ wäre.²⁵

Schulische Erziehungsmaßnahmen seien danach zulässig, soweit sie den Geboten der Neutralität und Toleranz genügen, „insbesondere jede Beeinflussung oder gar Agitation im Dienste einer bestimmten religiös-weltanschaulichen Richtung [...] unterlassen“. Ist diese Voraussetzung gegeben, seien von den betroffenen Eltern und Schülern „in einem bestimmten Umfang Beeinträchtigungen ihrer religiösen Überzeugungen (bzw. Erziehungsvorstellungen) als typische, von der Verfassung von vornherein einberechnete Begleiterscheinungen des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags [...] hinzunehmen“.²⁶ Ein Eingriff in das elterliche Erziehungsrecht oder die Glaubensfreiheit der Schüler liegt also insoweit gar nicht vor; dementsprechend bedürfe es dann auch keiner Abwägung.²⁷

Darin erschöpfe sich der Schutzgehalt der Grundrechte aber nicht, denn „selbst eine dem Erfordernis religiös-weltanschaulicher Neutralität des Unterrichts genügende schulische Veranstaltung kann [...] unter Umständen gegenüber einzelnen Schülern deren Glaubensfreiheit unzumutbar beschneiden“.²⁸ Es sei daher (doch) eine Abwägung vorzunehmen, die allerdings nur in Ausnahmefällen einer „besonders gravierenden Intensität“ zu einem Befreiungsanspruch führen könne. Denkbar sei dies nur, wenn das geltend gemachte kollidierende Verhaltensgebot „imperativen Charakter“ habe und dem Betroffenen keine zumutbare Ausweichmöglichkeit zur Verfügung stehe. Ein derartiger Ausnahmefall liege aber jedenfalls nicht allein

²⁴ BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 806 – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 366 – „Burkini“. Die beiden Entscheidungen laufen weithin parallel; es werden – abgesehen von den Ausführungen, die ausschließlich auf den jeweiligen Einzelfall bezogen sind – ohne sachlichen Unterschied lediglich in dem einen Urteil die Glaubensfreiheit der Schülerin („Burkini“), im anderen Verfahren das elterliche Erziehungsrecht („Krabat“) herangezogen.

²⁵ BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 806 – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 366 – „Burkini“, jeweils unter Bezugnahme auf *Huster*, Neutralität, a.a.O., S. 276, und *Ch. Langenfeld*, Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten, Tübingen 2001.

²⁶ BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 806f. – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 367ff. – „Burkini“.

²⁷ BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 808 – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 372 – „Burkini“.

²⁸ BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 807ff. – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 370ff. – „Burkini“; dort auch die folgenden Zitate.

deshalb vor, weil der Befreiungsanspruch nur von einer einzelnen Person in einer bestimmten Situation oder nur hinsichtlich einer einzelnen Unterrichtsstunde oder einer überschaubaren Zahl von Unterrichtseinheiten oder (vermeintlich) weniger wichtiger Unterrichtsinhalte geltend gemacht werde; vielmehr müsse auch dieses Begehren verallgemeinerungsfähig sein. Offen gebrochen wird mit der früheren Rechtsprechung, soweit diese im Rahmen der Herstellung „praktischer Konkordanz“ auf die Unterrichtsgestaltung übergegriffen hat; das fachliche Konzept der Schule – etwa die Entscheidung für einen koedukativen Schwimmunterricht – sei zu akzeptieren, soweit es „die Bandbreite noch als vertretbar einzustufender pädagogischer Lehrmeinungen“ nicht verlasse.²⁹ Die konkreten Befreiungsansprüche waren auf dieser Grundlage erfolglos, weil eine Ausweichmöglichkeit – das Tragen eines sogenannten Burkini – bestand bzw. die besonders gravierende Beeinträchtigungsintensität nicht dargelegt werden konnte.

3. Das Selbstmissverständnis des BVerwG

In der Sache vertritt das BVerwG damit nun ersichtlich ein Abschichtungsmodell auf der Grundlage des Prinzips der Begründungsneutralität: Die schulischen Erziehungsmaßnahmen sind von den Wünschen der Eltern und Schüler grundsätzlich unabhängig und unterliegen nur den Grenzen des Neutralitätsgebots. Soweit die Schule sich in diesen Grenzen hält, liegt nicht einmal ein Grundrechtseingriff vor; nachteilige Auswirkungen auf einzelne Überzeugungen und Lebensformen sind als „von vornherein einberechnete Begleiterscheinungen des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags“ grundrechtlich unbeachtlich. Die Gegner eines Abschichtungsmodells haben dann auch gegen diesen Teil der Entscheidungsbegründung Bedenken erhoben.³⁰ Trotzdem arbeitet das Gericht mit den einschlägigen Gleichordnungs- und Konkordanzformeln und betont ausdrücklich, dass es kein „Modell weitgehender kompetenzieller Abschichtung“ von elterlichem Erziehungsrecht und schulischem Erziehungsauftrag vertreten wolle.³¹ Zu dieser Behauptung sieht es sich durch seine zweite Prüfungsstufe veran-

²⁹ Verfehlt ist die Kritik bei *M. Winkler*, Urteilsanmerkung, JZ 69 (2014), S. 143–144, hier: 144, der wiederum auf „das weitaus geringfügigere Gewicht der konkreten Veranstaltung“ und darauf abstellen will, dass die Betrachtung der Verfilmung eines Jugendbuchs – *Krabat* von *Otfried Preußler* – die „Tradition des abendländischen Kulturerbes“ nicht berühre. Was passiert dann aber, wenn die Lektüre oder das Anschauen der Verfilmung von *Goethes Werther* abgelehnt wird – ein Werk, das für manche Lebensformen auch allerlei Anfechtungen enthält? Sollen die Verwaltungsgerichte dann einen Literaturkanon aufstellen? Nach welchen Maßstäben?

³⁰ Vgl. *A. Uhle*, Integration durch Schule, NVwZ 33 (2014), S. 541–548, hier: 545.

³¹ BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 806 – „Krabat“; BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, hier: 368 – „Burkini“.

lasst: Schließlich sei ja eben nicht auszuschließen, dass auch ein dem Neutralitätsgebot genügender Unterricht zu unzumutbaren Beeinträchtigungen führen könne, die grundrechtlich abgearbeitet werden müssten; daher sei eine strikte Bereichsscheidung nicht möglich. Das BVerwG meint also wohl, an dem überkommenen Gleichordnungs- und Abwägungsmodell grundsätzlich festzuhalten und es nur intern zu modifizieren: Das Abschichtungsmodell soll unter dem Dach der Gleichordnungs- und Abwägungstheorie seinen Platz finden.

Hier unterliegt das Gericht aber aus mehreren Gründen einem Selbstmissverständnis. Erstens: Seine neue Konstruktion nötigt es dazu, das Elternrecht oder die Glaubensfreiheit erst bei einer „besonders gravierenden Beeinträchtigung“ als berührt anzusehen. Dies ist mindestens erstaunlich, weil wir derartige Beeinträchtigungsschwellen bei diesen Grundrechten sonst nicht kennen. Ob die Argumentation hilft, dass Art. 7 Abs. 1 GG Beeinträchtigungen minderer Intensität „von vornherein mit einberechnet“ habe, ist zweifelhaft. Das BVerwG klassifiziert hier nämlich seine Prüfung auf der zweiten Stufe unzutreffend und greift deshalb auf das falsche Grundrecht zu. Denn – zweitens – es verwechselt hier zwei Dinge: Nach dem alten Gleichordnungsmodell war der schulische Erziehungsauftrag umfassend mit den elterlichen Vorstellungen und den Grundrechten der Schüler abzuwägen. Dies will das BVerwG – zu Recht – nun vermeiden, sieht sich aber doch genötigt – wiederum: zu Recht – spektakuläre individuelle Bedrückungen grundrechtlich aufzufangen. Nur ist dies etwas ganz anderes: Es geht dann nicht um eine Gleichordnung und um eine generelle Beachtlichkeit der elterlichen Erziehungsvorstellungen und der religiösen Überzeugungen, sondern nur noch um individuelle Exemtionen in einem Randbereich, in dem die neutral gerechtfertigte schulische Erziehung ausnahmsweise in unzumutbarer Weise mit religiösen Sonderbedürfnissen kollidiert. Kein Vertreter eines Abschichtungsmodells würde diese Möglichkeit bestreiten; auch aus anderen Rechtsbereichen ist diese Kollision von allgemeinem Recht und Sonderbedürfnissen bekannt. Dann ist es aber – drittens – nicht plausibel, das elterliche Erziehungsrecht oder die Glaubensfreiheit der Schüler ab einer gewissen Beeinträchtigungsschwelle doch wieder ins Spiel zu bringen. Denn für derartige Einzelfallbefreiungen haben wir ein anderes Grundrecht: die Gewissensfreiheit des Art. 4 Abs. 1 GG. Zunächst greift dieses Grundrecht aus sich heraus erst ab einer gewissen Beeinträchtigungsschwelle („Entscheidung, die der Einzelne [...] als für sich bindend und unbedingt verpflichtend erfährt, so dass er gegen sie nicht ohne ernste Gewissensnot handeln könnte“),³² sodass die seltsame Konstruktion, Art. 7 Abs. 1 GG habe Beeinträchtigungen des Elternrechts und der Glaubensfrei-

³² Vgl. BVerfGE Bd. 12, S. 45–61, hier: 55 – „Kriegsdienstverweigerung“.

heit minderer Intensität bereits „miteinberechnet“, überflüssig wird. Ferner ist das Erfordernis des BVerwG, zumutbare Ausweichmöglichkeiten wahrzunehmen, klassischer Bestandteil der Dogmatik der Gewissensfreiheit.³³ Und schließlich ist dieses Grundrecht in seiner „Auffangfunktion“³⁴ ganz auf die Vermeidung der individuellen Gewissensnot angelegt, ohne dass sich aus ihm generelle Gestaltungsansprüche ergeben. Und darum geht es doch hier: Unzumutbare Identitätsbeeinträchtigungen im Einzelfall durch die Auswirkungen der schulischen Erziehung sollen vermieden werden können, ohne dass sich daraus allgemeine Einschränkungen des schulischen Auftrags ergeben.

Wie man die Konstruktion des BVerwG bezeichnet, ist dabei letztlich unerheblich. In der Sache ist es von zentraler Bedeutung, dass auf der ersten Prüfungsstufe die subjektiven Erziehungsvorstellungen der Eltern keine Rolle mehr spielen, sondern es nur noch um die objektiven Grenzen des staatlichen Erziehungsauftrags geht, die sich aus dem Neutralitätsgebot ergeben. Damit bewegt sich das Gericht in der „Logik des Abschichtungsmodells“ – wenn auch „im Gewande einer Abwägung“.³⁵

III. Fazit

Das Abwägungs- und Gleichordnungsmodell zum Verhältnis von elterlichem Erziehungsrecht und Grundrechten der Schüler einerseits und schulischem Erziehungsauftrag andererseits war noch nie plausibel, weil es in einer pluralistischen Gesellschaft von vornherein unmöglich ist, die Prinzipien und Grenzen staatlichen Handelns – hier: der Befugnisse der öffentlichen Schule – aus den Wünschen und Vorstellungen der konkreten Eltern und Schüler abzuleiten oder auch nur mit ihnen umfassend abzuwägen. Die wichtige strukturelle Einsicht, dass „in Ansehung der Glückseligkeit gar kein allgemein gültiger Grundsatz für Gesetze gegeben werden“ kann, hat schon *Immanuel Kant* vor mehr als 200 Jahren formuliert.³⁶ Nur konnte das in vergleichsweise homogenen gesellschaftlichen Verhältnissen lange übersehen werden; wird die Gesellschaft heterogener – und die Befreiungsansprüche in der Schule zahlreicher –, treten die Schwächen des Modells

³³ Vgl. nur *M. Morlok*, Art. 4, in: H. Dreier (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013, Rn. 100, 122; *St. Muckel*, Art. 4, in: H. Friauf/W. Höfling (Hg.), Berliner Kommentar zum Grundgesetz, Berlin 26. Ergänzungslieferung 2009, Rn. 63.

³⁴ *Morlok*, Art. 4, a.a.O., Rn. 97.

³⁵ So zutreffend *H. M. Heinig*, Religionsfreiheit im Schul- und Mitgliedschaftsrecht, ZevKR 61 (2016), S. 202–220, hier: 214.

³⁶ Vgl. *I. Kant*, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Berlinische Monatsschrift 11 (1793), S. 251–252.

offen zutage. Mehr noch: Bereits die Vorstellung des BVerfG, schulische und elterliche Erziehung sollten im Sinne der „Bildung der *einen* Persönlichkeit des Kindes“ möglichst parallel verlaufen, ist schwerlich sinnvoll; schließlich ist es gerade der Zweck der öffentlichen Schule, die elterliche Erziehung nicht nur zu ergänzen, sondern auch zu korrigieren, wenn sie dazu führt, dass aus den Kindern nur loyale Familien- und fromme Gemeindeglieder werden, sie sich aber in der Berufswelt, in der politischen Öffentlichkeit und im gesellschaftlichen Pluralismus nicht zurechtfinden.³⁷

Will man an einem gemeinsamen sachhaltigen Schulunterricht festhalten, sind verfassungsrechtliche Verfestigungen von grundrechtlichen Vetopositionen, über die dann alle möglichen religiös-weltanschaulichen und idiosynkratischen Vorbehalte geltend gemacht werden können, nicht hilfreich. Es ist deshalb zu begrüßen, dass das BVerwG – auch wenn es das nicht klar benennen mag oder kann – in der Sache auf ein Abschichtungsmodell übergegangen ist, das der Schule freie Hand lässt, solange das Gebot der Begründungsneutralität als objektive, durch die Grundrechte nur subjektivierbare Grenze eingehalten wird. Individuellen Identitätsbedrohungen durch die Auswirkungen der schulischen Erziehung kann unter den engen Voraussetzungen des Grundrechts der Gewissensfreiheit begegnet werden. Dabei werden übrigens Vorbehalte der Schüler eine größere Rolle spielen als die abweichenden Erziehungsvorstellungen der Eltern, weil die Gewissensfreiheit ganz vorrangig auf die Abwehr gewissensbedrückender positiver Handlungspflichten gerichtet ist; dies kann bei den Schülern sehr viel eher der Fall sein als bei den Eltern, die insoweit allein eine Pflicht zur passiven Hinnahme der schulischen Erziehungsaktivitäten trifft.

All dies hindert die Schulpolitik übrigens nicht, den Wünschen und Vorstellungen der Eltern und Schüler weit entgegen zu kommen; so mögen Gründe pragmatischer Klugheit etwa für eine großzügige Befreiungspraxis sprechen, wenn nur so die Akzeptanz der öffentlichen Schule bei bestimmten Gruppen aufrechterhalten werden kann oder schlicht keine tiefgreifenden Beeinträchtigungen des Schulbetriebs zu befürchten sind.³⁸ Wenn es sich aber anders darstellt, ist es wichtig, dass die Schule verfassungsrechtlich nicht zur Kapitulation gezwungen ist. Wie divers, multikulturell und zersplittert die öffentliche Schule sein kann und darf, entscheiden nicht die Gerichte, sondern die Politik.

Die Entscheidungen des BVerwG nehmen damit eine Entwicklung auf, die schon seit einiger Zeit zu beobachten ist: Der religiös-weltanschauliche Pluralismus zwingt dazu, die bisherige extensive Auslegung religionsbezo-

³⁷ Näher dazu *Huster*, Neutralität, a.a.O., S. 367–370.

³⁸ Vgl. BVerwG (Urt. v. 11.9.2013), NJW 67 (2014), S. 804–809, hier: 809 – „Krabat“. Entsprechend bereits *Huster*, Neutralität, a.a.O., S. 403f.

gener Freiheitsrechte und die positive, den religiös-weltanschaulichen Pluralismus in öffentliche Institutionen integrierende Interpretation des Neutralitätsgebots zu überdenken, um der politischen Gestaltung hinreichenden Spielraum zu belassen. Einen Schritt in diese Richtung hat insoweit das BVerfG in seiner ersten Entscheidung zum Kopftuch der Lehrerin vorgenommen, wenn es dort heißt, dass „der mit zunehmender religiöser Pluralität verbundene gesellschaftliche Wandel [...] Anlass zu einer Neubestimmung des zulässigen Ausmaßes religiöser Bezüge in der Schule sein“ könne; es stehe dem zuständigen Landesgesetzgeber frei, auf der Grundlage schul- und integrationspolitischer Überlegungen entweder die „zunehmende religiöse Vielfalt in die Schule aufzunehmen“ oder im Gegenteil „der staatlichen Neutralitätspflicht im schulischen Bereich eine striktere und mehr als bisher distanzierende Bedeutung beizumessen [...], um Konflikte mit Schülern, Eltern und anderen Lehrkräften von vornherein zu vermeiden“.³⁹ Diesen Gedanken hat das BVerwG in einer Entscheidung, die das Verbot der Verrichtung eines islamischen Gebets in der öffentlichen Schule bestätigt hat, bereits aufgenommen.⁴⁰ Man kann nur hoffen, dass sich das BVerfG an diese Einsicht erinnern und die überzeugende neue Abgrenzung von schulischem und elterlichem Erziehungsauftrag akzeptieren wird, die das BVerwG nun vorgenommen hat.⁴¹

Literaturhinweise

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang*: Der Staat als sittlicher Staat, Berlin 1978.
Ders.: Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates, in: Joseph Krautscheidt/Heiner Marré, Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 14, Münster 1980, S. 54–98.
Bothe, Michael: Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 54 (1995), S. 7–46.
Dittmann, Armin: Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 54 (1995), S. 47–74.

³⁹ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340, hier: 309f. – „Kopftuch“. In der Sache anders dann aber wieder die zweite Kopftuch-Entscheidung: BVerfGE Bd. 138, S. 296–376 – „Kopftuchverbot“; zur Kritik vgl. nur *Ch. Langenfeld*, Fängt der Streit um das Kopftuch jetzt erst an?, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 60 (2015), S. 420–434.

⁴⁰ BVerwGE Bd. 141, S. 223–243 – „Gebete in der Schule“.

⁴¹ Die gegen das „Burkini“-Urteil des BVerwG eingelegte Verfassungsbeschwerde wurde mangels hinreichender Substantiierung nicht zur Entscheidung angenommen; vgl. BVerfG (NAB v. 08.11.2016), NVwZ 36 (2017), S. 227–228.

- Evers, Hans-Ulrich*: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft, Berlin 1979.
- Heinig, Hans Michael*: Religionsfreiheit im Schul- und Mitgliedschaftsrecht, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 61 (2016), S. 202–220.
- Huber, Peter M.*: Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, Bayerische Verwaltungsblätter 125 (1994), S. 545–554.
- Huster, Stefan*: Die ethische Neutralität des Staates, 2. Aufl., Tübingen 2017.
- Ders.*: Grundfragen staatlicher Erziehungsambitionen, in: Eva Schumann (Hg.), Das erziehende Gesetz, Berlin/New York 2014, S. 193–225.
- Jestaedt, Matthias*: Schule und außerschulische Erziehung, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 156, S. 521–597.
- Kant, Immanuel*: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis, Berlinische Monatsschrift 11 (1793), S. 251–252.
- Langenfeld, Christine*: Fängt der Streit um das Kopftuch jetzt erst an?, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 60 (2015), S. 420–434.
- Dies.*: Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten, Tübingen 2001.
- Morlok, Martin*: Art. 4, in: Horst Dreier (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013.
- Muckel, Stefan*: Art. 4, in: Heinrich Friauf/Wolfram Höfling (Hg.), Berliner Kommentar zum Grundgesetz, Berlin 26. Ergänzungslieferung 2009.
- Schmitt-Kammler, Arnulf*: Elternrecht und schulisches Erziehungsrecht nach dem Grundgesetz, Berlin 1983.
- Ders./Thiel, Markus*: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 6. Aufl., München 2011.
- Stein, Ekkehart*: Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, Köln 1967.
- Thiel, Markus*: Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule, Berlin 2000.
- Uhle, Arndt*: Integration durch Schule, Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 33 (2014), S. 541–545.
- Winkler, Markus*: Urteilsanmerkung, JuristenZeitung 69 (2014), S. 143–144.

Matthias Jestaedt

Abschichten – eine tragfähige Alternative zum Abwägen?

Ein Kommentar zu den Thesen *Stefan Husters*¹

I. Sympathie für das Abschichtungsmodell

Zunächst einmal sei meine Sympathie sowohl für die von *Stefan Huster* in den juristischen Diskurs eingeführte Unterscheidung von Begründungs- und Wirkungsneutralität² als auch für das von ihm propagierte Abschichtungsmodell³ nicht verhehlt. Das Huster'sche Modell, welches für eine Tatbestands- oder Schutzbereichslösung plädiert – der Schutzbereich des Elternrechts ist gar nicht erst eröffnet, sodass sich mangels Grundrechtseingriffs eine Eingriffsrechtfertigung erübrigt –, verspricht mit seiner Alles-oder-Nichts-Logik Einfachheit und Klarheit, Transparenz und Orientierungssicherheit, indes das damit konkurrierende Abwägungs- oder Konkordanzmodell als eine Schranken- oder auch Rechtfertigungs-Lösung den einzelfallfokussierten Abwägungs- und Relationierungs-, Bewertungs- und Relativierungsprozeduren nicht entkommen kann.

Doch leider trägt der Schein und das Versprechen wird nicht eingelöst. In einer Kurzversion ließe sich auf die dem Abwägungsmodell zur Last gelegten Schwächen wie folgt replizieren: Die erste Schwäche, nämlich den Mangel an klaren und einfach zu handhabenden Maßstäben, vermag auch das Abschichtungsmodell nicht zu eliminieren – es sei denn, dass man ihm eine radikale, viel weitergehende Probleme auslösende Lesart gäbe. Die

¹ Die nachfolgenden Zeilen sind zu nicht unerheblichen Teilen identisch mit Passagen aus: *M. Jestaedt*, Religiöses Elternrecht und staatlicher Erziehungsauftrag – Konkurrenz der Relationierungsmuster, *ZevKR* 62 (2017), S. 152–177, bes. 162–173.

² Vgl. grundlegend *St. Huster*, Die ethische Neutralität des Staates. Eine liberale Interpretation der Verfassung, 2. Aufl., Tübingen 2017, S. 43ff., 80ff.

³ Die nachfolgenden Zeilen beziehen sich primär auf die Darstellung des Abschichtungsmodells in: *St. Huster*, Endlich: Abschichtung statt Abwägung. Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht, *DÖV* 67 (2014), S. 860–866.

zweite Schwäche beruht auf einem Missverständnis des Abwägungsmodells oder, noch weitergehend, auf einem Missverständnis der generellen Wirkweise von Individualgrundrechten; ihre – in des Wortes doppeltem Sinne – Neutralisierung würde aus einem Scheinproblem erst ein echtes machen.

II. Grundrechtsdogmatische Fragen an das Abschichtungsmodell

Die Vorbehalte gegen das von Stefan Huster propagierte neutralitätsbasierte Abschichtungsmodell sollen im Folgenden in Gestalt von sechseinhalb Fragen formuliert werden:

½. So lange unentdeckt?

Um mit einem halben Vorbehalt zu beginnen: Unwillkürlich stellt sich bei der Verve, mit der das Abschichtungsmodell präsentiert und promoviert wird, die Frage, warum denn diese so einfache und zugleich so überlegene Lösung von niemandem zuvor entdeckt und sogleich von der herrschenden Meinung übernommen worden ist.⁴ Eine mögliche Antwort ist darin zu suchen, dass das Abschichtungsmodell den konkurrierenden Konfliktlösungsmustern vielleicht doch nicht so überlegen ist wie erhofft und prätendiert.

1. Neutralität und Grundrechtseingriff

Der erste (echte) Vorbehalt richtet sich gegen die für Stefan Husters Konzeption zentrale Vorstellung, dass, soweit nur der Staat sich im Rahmen seines Schulmandats begründungsneutral verhalte, ein Grundrechtseingriff

⁴ Genaugenommen ist das Abschichtungsmodell indes gar nicht so neu, ist es doch unter dem Begriff der ‚Bereichsabgrenzung‘ ein alter (in seiner Gefolgschaft minoritär gebliebener) Bekannter. Das Modell einer ‚Bereichsabgrenzung‘, welches „Art. 7 I als *lex specialis* zu Art. 6 II 1“ interpretiere, aber „keinen Rückfall in das strenge Separationsmodell der Weimarer Zeit“ bedeute, findet sich bereits bei *A. Schmitt-Kammler*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 5. Aufl., München 2009, Rn. 35–37 (zitierte Wendungen: Rn. 36 und 37). Auch *Schmitt-Kammler* kritisiert das „Kooperations-“ oder „Konkordanzmodell“ deswegen, weil es „im Ergebnis keine klaren Entscheidungsanhaltspunkte [liefere], vielmehr in diffuse Abwägungs- und ‚Konkordanz‘-Prozeduren [münde] und die Beteiligten mit wohlklingenden, aber wenig operationablen Anforderungen [...] [zurücklasse]“ (a.a.O., Rn. 35). Wortidentische Fortschreibung in Folgeauflagen: *A. Schmitt-Kammler/M. Thiel*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 6. Aufl., München 2011, Rn. 35–37; *M. Thiel*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 7. Aufl., München 2014, Rn. 35–37. Weitere Nachweise zu älteren Stimmen zugunsten einer Separationsthese: *S. Krampen-Lietzke*, Der Dispens vom Schulunterricht aus religiösen Gründen, Berlin 2013, S. 110f.

ausscheide. Denn dabei handelt es sich um einen begründungsbedürftigen, aber wohl kaum begründungsfähigen grundrechtsdogmatischen Solitär. Zwar kennt die Grundrechtsdogmatik in einzelnen Konstellationen durchaus einen schutzbereichsrelevanten Vorbehalt: Als solche sind insbesondere der Friedlichkeitsvorbehalt in Art. 8 Abs. 1 Grundgesetz (GG) („friedlich und ohne Waffen“) und der Kindeswohlvorbehalt in Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG zu nennen. Unfriedliche „Versammlungen“ genießen nicht den Schutz der Versammlungsfreiheit;⁵ und kindeswohlgefährdend oder -verletzend handelnde Eltern bewegen sich außerhalb des Schutzbereichs von Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG.⁶ Doch um eine solche Konstellation geht es hier nicht, denn der Vorbehalt gilt nicht der Art und Weise des Verhaltens des Grundrechtsträgers, sondern, genau umgekehrt, einer vom Verhalten des Grundrechtsberechtigten unabhängigen Eigenschaft des Verhaltens des Grundrechtsverpflichteten. Unter Zugrundelegung der Huster'schen Konzeption läse sich der Schutzbereich der Elternverantwortung gemäß Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG wie folgt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind *vorbehaltlich begründungsneutraler schulischer Erziehungseinwirkungen* das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“

2. Einseitige, staatsbegünstigende Abschichtung

In engem Zusammenhang damit steht ein zweiter Vorbehalt: Stefan Huster entwickelt seine Abschichtungslösung einseitig vom staatlichen Schulmandat, also von Art. 7 Abs. 1 GG, her. Wirken soll sie aber ‚zulasten‘ des Elterngrundrechts aus Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG und der Religionsfreiheit aus Art. 4 Abs. 1, 2 GG, näherhin ‚in‘ deren Schutzbereichen. Wie ist dies grundrechtsdogmatisch zu erklären? Der naheliegende Verweis auf eine Spezialisitätsrelation wird zu berücksichtigen haben, dass es anders als bei sonstigen Spezialisitätsverhältnissen im Grundrechtsbereich (Grundrechtskonkurrenzen)⁷ hier nicht darum geht, (i) dass sich der identische Grundrechtsberechtigte nur

⁵ Stellvertretend dazu: *M. Kloepfer*, Versammlungsfreiheit, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, S. 977–1034, § 164 Rn. 57ff.; *W. Hoffmann-Riem*, Versammlungsfreiheit, in: D. Merten/H.-J. Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, S. 1117–1212, § 106 Rn. 53ff. Aus der Rechtsprechung des BVerfG: BVerfGE Bd. 73, S. 206–261, hier: 248f. – „Mutlangen“.

⁶ Pars pro toto: *M. Jestaedt*, Art. 6 Abs. 2 und 3, in: W. Kahl/Ch. Waldhoff/Ch. Walter (Hg.), Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Heidelberg 181. Aktualisierung 10/2016 (Bearbeitungsstand von Art. 6 Abs. 2 und 3 (75. Aktualisierung 12/1995), Rn. 37f. u. 42ff.; *W. Höfling*, Elternrecht, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, S. 477–520, § 155 Rn. 46ff., bes. 49.

⁷ Dazu *W. Berg*, Grundrechtskonkurrenzen, in: D. Merten/H.-J. Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 3 – Grundrechte in Deutschland: Allgemeine Lehren II, Heidelberg u.a. 2009, S. 633–666, § 71 Rn. 1ff., bes. Rn. 1 und 27ff.

alternativ auf die eine oder aber die andere Grundrechtsgewährleistung berufen kann (Konkurrenz der personellen Gewährleistungsbereiche), oder darum, (ii) dass ein bestimmtes Verhalten entweder durch die eine oder aber durch die andere Grundrechtsnorm geschützt ist (Konkurrenz der sachlichen Gewährleistungsbereiche), sondern darum, dass über eine Spezialvorschrift, die nur den Staat adressiert, die Einschlägigkeit eines Grundrechts völlig ausgeschlossen werden soll. Auch das ist wohl einzigartig in der Grundrechtsdogmatik – und daher in besonderer Weise rechtfertigungsbedürftig.

3. Neutralität und Eingriffsrechtfertigung

Drittens fragt sich, wie die Vorstellung, der Staat müsse sich nur neutral verhalten, um – von der Gewissensfreiheit einmal abgesehen – einen Grundrechts-Eingriff auszuschließen, sich in die Freiheitslogik der Individualgrundrechte einfügt. Denn die (Begründungs-)Neutralität mag zwar als allgemeine, objektivverfassungsrechtliche Leitlinie staatlichen Handelns angesehen werden,⁸ sie fungiert deswegen aber lange noch nicht als grundrechtlicher Freibrief für den Staat. Das lässt sich etwa am Beispiel des Eides vor Gericht sehr schön zeigen:⁹ Der Staat mag mit der Pflicht zur Eidesleistung überhaupt keinerlei religiös-weltanschauliche Wahrheiten verfolgen, also nach eigener Absicht begründungsneutral handeln. Das hindert den Einzelnen aber nicht daran, hierin eine in seine Bekenntnisfreiheit eingreifende staatliche Anordnung zu erblicken – denn grundrechtlich zählt eben nicht nur *eine* (nämlich die staatliche) Perspektive. Greifen wir noch ein zweites Beispiel heraus: Seit der „Wunsiedel“-Entscheidung¹⁰ fordert das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) für ein „allgemeines Gesetz“ gemäß Art. 5 Abs. 2 GG Meinungsneutralität ein.¹¹ Damit ist indes nur der *erste* Schritt des Rechtfertigungsprozesses gegangen. Darüber hinaus muss das allgemeine Gesetz – und nebenbei: auch dessen Anwendungsakt in concreto – noch geeignet, erforderlich und verhältnismäßig im engeren Sinne sein.¹² Über die Eingriffsschwelle ist man damit natürlich bereits lange hinweg.

Diese beiden Beispiele lassen sich in zwei Erkenntnissen verallgemeinern: Verhalten, welches der Staat neutral zu begründen vermag, kann zum einen von Grundrechtsträgern durchaus als nicht-neutral, als schutzbereichsver-

⁸ Einen Versuch habe ich selbst unternommen: *M. Jestaedt*, Das Kreuz unter dem Grundgesetz. Möglichkeiten und Grenzen für die Anbringung von Kreuzen in Unterrichtsräumen staatlicher Pflichtschulen, JRP 3 (1995), S. 237–262, hier: 244ff.; vgl. ergänzend *M. Morlok*, Art. 4, in: H. Dreier (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013, Rn. 161ff.

⁹ Exemplarisch insoweit BVerfGE Bd. 33, S. 23–42, hier: 26ff., 28ff. – „Zeugeneid“.

¹⁰ BVerfGE Bd. 124, S. 300–347 – „Wunsiedel“.

¹¹ Richtungweisend BVerfGE Bd. 124, S. 300–347, hier: 322ff. – „Wunsiedel“.

¹² Vgl. BVerfGE Bd. 124, S. 300, hier: 331ff. – „Wunsiedel“.

kürzend, also eingreifend gedeutet werden. Zum anderen spielt das Neutralitätsprinzip im Rahmen der Rechtfertigung ‚lediglich‘ eine negative, ausgrenzende Rolle: Der Staat darf nicht mit dem Prinzip der Begründungsneutralität kollidierende Zwecke verfolgen. Neutralität ist folglich nur ein notwendiger, aber nicht immer hinreichender Ausweis eines legitimen Eingriffszweckes; als solcher fungiert das Neutralitätsprinzip indes nur auf der ersten Stufe des vierstufigen Eingriffsrechtfertigungsprozesses.

4. *Prekärer verfassungsrechtlicher Status des Neutralitätsprinzips*

Viertens muss daran erinnert werden, dass das bei Stefan Huster allesentscheidende Neutralitätsprinzip selbst keinen verfassungstextlichen Sitz im Grundgesetz besitzt, sondern zunächst einmal nichts weiter ist als die zusammenfassende Abkürzung einer sich in einer Mehrzahl ausdrücklicher Verfassungsbestimmungen findenden *idée directrice*.¹³ Man kann das auch anders formulieren: Der normative Eigenstand des Neutralitätsprinzips ist allererst zu begründen und keineswegs fraglos vorauszusetzen. Dabei wird sichtbar, dass Neutralität kein voraussetzungsloses, sondern, im Gegenteil, ein ausgesprochen voraussetzungsreiches und insoweit durch seinen (jeweiligen) Kontext bedingtes Konzept ist. Denn die Verfassungsbestimmungen, aus denen sich die grundgesetzliche Neutralität speist, sind ihrerseits in einen stark werthaltigen, weltanschaulich keineswegs neutralen Rahmen eingebunden. Anders gewendet: Menschenwürde, Geschlechtergleichheit, aber auch das demokratische Prinzip sind Werte, bei denen der Staat Partei, ja ‚wehrhaft‘ und keineswegs neutral ist. Erst wenn dieser ‚Wertesockel‘ gewährleistet ist, lässt der Staat sich auf die (Begründungs-)Neutralität ein. Mit der Neutralität *allein* lässt sich folglich kein (grundgesetzlicher) Staat machen.

5. *Abschichtung als Problemverschiebung*

Fünftens verlagert das Abschichtungsmodell in der Huster’schen Lesart sämtliche Abgrenzungsarbeit (von der Gewissensfreiheit für Extremfälle einmal abgesehen, dazu sogleich 6.) auf die konkrete Bestimmung dessen, was das Neutralitätsprinzip erheischt. Das ist zunächst einmal nur eine Problemverschiebung, keine – gar per se schon überzeugendere – Problemlösung. Denn nun richten sich sämtliche Fragen auf das Neutralitätsprinzip.

¹³ Vgl. nur Ch. Möllers, Religiöse Freiheit als Gefahr?, VVDStRL 68 (2009), S. 47–93, hier: 53–59; St. Muckel, Schutz von Religion und Weltanschauung, in: D. Merten/H.-J. Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, S. 541–616, § 96 Rn. 28ff., bes. 29f.

Wie aber kann diesem summativen Verfassungsgrundsatz¹⁴ ohne Einzelfall(be)wertungen, -abgrenzungen und -abwägungen entnommen werden, was in concreto die grundgesetzliche Neutralität erheischt? Das führt Stefan Huster leider nicht vor.¹⁵ Entkommt man also durch den Rekurs auf die Begründungsneutralität wirklich der Abwägungsnotwendigkeit?

6. Ventil oder Dambruch?

Und schließlich sechstens: Das so dezidiert und hermetisch daherkommende Modell kommt nicht aus ohne ein Ventil für Ausnahmekonstellationen „unzumutbarer Identitätsbeeinträchtigungen“¹⁶. In diesen Einzelfällen behilft sich Stefan Huster mit einem Rückgriff auf die Gewissensfreiheit gemäß Art. 4 Abs. 1 2. Alt. GG. Dass damit ein vernünftiges Ergebnis erzielt wird – ohne allgemein wirkende Einschränkungen des Schulmandats wird durch Dispens in concreto einer unzumutbaren Identitätsbeeinträchtigung vorgebeugt –, sei sofort zugestanden. Probleme stellen sich aber ein, wenn nach der grundrechtsdogmatischen Konstruktion gefragt wird. Ausdrücklich – und zu Recht – lehnt Stefan Huster eine Kopplung von Eingriff und Beeinträchtigungsschwelle für das Elternrecht und die Glaubensfreiheit ab.¹⁷ Gleichwohl soll die Gewissensfreiheit hier als ‚Auffang‘-Grundrecht zur Verfügung stehen. Das scheint nicht recht zusammenzupassen: Die Gewissensfreiheit, die den Einzelnen davor schützt, in seiner personalen Identität gebrochen zu werden, setzt – anders als es die ‚Auffang‘-Semantik insinuiert – nicht etwa niederschwellig an, sondern aktualisiert sich, ganz im Gegenteil, erst bei einer ausgesprochen hohen Beeinträchtigungsintensität,¹⁸ das Elternrecht und die Glaubensfreiheit entfalten bereits bei deutlich geringerer Intensität staatlicher Ingerenz ihre Schutzwirkung. Hinzu kommt, dass nicht recht verständlich wird, warum das – begründungsneutral ausgeübte – staatliche Schulmandat zwar den Schutzbereich von elterlichem Er-

¹⁴ Zur Entgegensetzung von summativem und integralem Verfassungsprinzip richtungweisend E. Schmidt-Aßmann, Der Rechtsstaat, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 2 – Verfassungsstaat, 3. Aufl., Heidelberg 2004, S. 541–612, § 26 Rn. 7ff.

¹⁵ In der Sache findet sich nicht mehr als der – ausgesprochen konkretisierungsfähige und -bedürftige – Satz: „Solange sich der Staat innerhalb seines Erziehungsauftrages hält – und dies heißt: *seine Maßnahmen auf neutrale Weise begründen kann* –, ist es Sache der Vertreter der unterschiedlichen politischen, religiös-weltanschaulichen und ethischen Überzeugungen, sich mit den Wirkungen dieser Maßnahmen zu arrangieren“ (Huster, Abschichtung, a.a.O., S. 863 – Hervorhebung MJ).

¹⁶ Huster, Abschichtung, a.a.O., S. 865.

¹⁷ Vgl. Huster, Abschichtung, a.a.O., S. 865.

¹⁸ Dazu stellvertretend M. Herdegen, Gewissensfreiheit, in: D. Merten/H.-J. Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, S. 663–698, § 98 Rn. 8, 12, 19ff.; das betont auch Huster, Abschichtung, a.a.O., S. 865 m. Nachw. in Fn. 23.

ziehungsrecht und Religionsfreiheit thematisch nicht berühren soll, dafür aber die Gewissensfreiheit, die mit dem Schwestergrundrecht der Religionsfreiheit den verfassungstextlichen Sitz teilt. Anders gewendet: Warum gilt das neutralitätsbasierte Spezialitätsverhältnis nur zugunsten des Elternrechts gemäß Art. 6 Abs. 2 Satz 1 sowie der Religionsfreiheit gemäß Art. 4 Abs. 1 1. und 3. Alt. sowie Abs. 2 GG, nicht aber für die Gewissensfreiheit nach Art. 4 Abs. 1 2. Alt. GG?

Was auf den ersten Blick verführerisch prägnant und stringent zu sein scheint, entpuppt sich auf den zweiten Blick doch in verstörendem Maße als grundrechtsdogmatisch zu kurz gesprungen.

III. Ein ‚Selbstmissverständnis des Bundesverwaltungsgerichts‘?

Damit ist das Abschichtungsmodell indes noch nicht erledigt. Wir erinnern uns: Stefan Huster hatte just das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) in seinen beiden 2013er Urteilen in Sachen „Burkini“ und „Krabat“ dafür in Anspruch genommen, „nun ersichtlich ein Abschichtungsmodell auf der Grundlage des Prinzips der Begründungsneutralität“¹⁹ zu vertreten. Können also die Ausführungen des 6. Senats eine argumentative Ausfallbürgschaft für das Abschichtungsmodell übernehmen? Die Antwort kann knapp ausfallen, ist doch der Befund eindeutig: Nein, sie können es nicht. Ganz im Gegenteil.

1. Unmissverständliche höchstrichterliche Absage an das Abschichtungsmodell

Das BVerwG unterlässt es nicht nur, „ein Abschichtungsmodell auf der Grundlage des Prinzips der Begründungsneutralität“ zu propagieren, sondern es spricht sich sogar ausdrücklich und unmissverständlich dagegen aus, wenn es formuliert: „Die Verfassung geht *nicht* davon aus, dass der Staat im Sinne eines Modells weitgehender kompetenzieller Abschichtung im schulischen Bereich jeglicher Verpflichtung durch Art. 6 Abs. 2 Satz 1 i.V.m. Art. 4 Abs. 1 GG ledig wäre, solange er nur das Neutralitäts- und Toleranzgebot beachtet“.²⁰ Pointiert: Die Beachtung des Neutralitätsgebots durch den Staat reicht für sich genommen nicht hin, um allen Grundrechtsansprüchen zu ge-

¹⁹ Huster, Abschichtung, a.a.O., S. 865.

²⁰ BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 15 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 23 – „Krabat“ (Hervorhebung MJ).

nügen. Damit widerspricht der 6. Senat diametral und explizit der – die Huster'sche Konzeption tragenden – These, dass die Beachtung der Begründungsneutralität Grundrechtseingriffe a limine ausschließe. Dass Stefan Huster das BVerwG mit den Sätzen referiert: „Ein Eingriff in das elterliche Erziehungsrecht oder die Glaubensfreiheit der Schüler liegt also insoweit gar nicht vor; dementsprechend bedürfe es auch keiner Abwägung“²¹, wirft ein Rätsel auf, bestätigt der Senat doch gleich zu Beginn seiner Grundrechtsprüfung *expressis verbis*, dass „die Schule mit der Ablehnung des Befreiungsantrags in den Schutzbereich dieses Grundrechts [sc. Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG; MJ] *eingegriffen*“ habe.²² Überhaupt ist die gesamte Begründung völlig schulmäßig und transparent im grundrechtsdogmatischen Dreischrittsschema ‚Schutzbereich–Eingriff–Rechtfertigung‘ aufgebaut: Den Ausführungen zum Schutzbereich und zum Eingriff – unter 1. („Burkini“) bzw. a („Krabat“)²³ – folgen jene zur Eingriffsrechtfertigung – unter 2. („Burkini“) bzw. b („Krabat“)²⁴; letztere unterteilen sich in die Herstellung praktischer Konkordanz auf ‚abstrakt-genereller Ebene‘ – unter a („Burkini“) bzw. aa („Krabat“)²⁵ –, auf konkret-individueller Ebene – unter b („Burkini“) bzw. bb („Krabat“)²⁶ – sowie die Anwendung der herausgearbeiteten Maßstäbe auf den konkreten Fall, d.h. die Subsumtion – unter c („Burkini“) bzw. cc („Krabat“)²⁷.

2. Missdeutung des Konkordanzmodells

Die Huster'sche Lektüre des „Krabat“- und des „Burkini“-Urteils ist einstweilen nur dadurch erklärbar, dass er das Konkordanz- oder Abwägungsmodell in der Weise begreift, dass auf dessen Grundlage sämtliche Kollisionenlagen zwischen elterlichem Erziehungsrecht und schulischem Erziehungsmandat notwendigerweise strukturell gleichartig und gleichgewichtig seien – mit der Folge, dass letzteres stets auch im Ergebnis unter dem Vorbehalt des ersteren stehe. Das indes wäre ein grundlegendes Missverständnis sowohl des Konkordanzmodells als auch der *prima facie*-Struktur der Freiheitsgarantien in Verbindung mit dem die Abwägung steuernden Ver-

²¹ Huster, Abschlachtung, a.a.O., S. 864 mit Fn. 17.

²² BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 7 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 12 – „Krabat“ (Hervorhebung MJ).

²³ BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 7–9 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 12–17 – „Krabat“.

²⁴ BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 10–31 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 18–34 – „Krabat“.

²⁵ BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 11–17 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 19–25 – „Krabat“.

²⁶ BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 18–22 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 26–30 – „Krabat“.

²⁷ BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 23–31 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 31–34 – „Krabat“.

hältnismäßigkeitsprinzip. Herstellung praktischer Konkordanz bedeutet nicht zwangsläufig, dass in jeder Kollisionslage stets beide konfligierenden Rechtspositionen sich wechselseitig beschränken und damit partiell zurücktreten; sie kann und wird häufig in eine eindeutige, sprich: die eine Position zur Geltung bringende und die andere Position verdrängende Präferenzrelation führen. Das BVerwG führt dies in extenso vor – und weicht dabei keineswegs von seiner oder der bisherigen Judikatur des BVerfG ab. Man könnte sogar zuspitzen: Soweit das Elternrecht verfassungsimmanent deswegen zurückgedrängt wird, weil andernfalls staatliches Schulehalten, damit die Erfüllung der schulischen Bildungs- und Integrationsfunktion strukturell nicht möglich ist, ist ein der Abwägung nicht mehr zugänglicher, weil nicht mehr unterschreitbarer Punkt erreicht: die Funktionsfähigkeit des Verfassungsauftrags aus Art. 7 Abs. 1 GG.

3. Neues und Tradiertes in der jüngeren Rechtsprechung des BVerwG

Mit der in den beiden Urteilen vom 11.09.2013 erstmals formulierten Abschichtung der Herstellung praktischer Konkordanz ‚auf abstrakt-genereller‘ und auf ‚konkret-individueller‘ Ebene betritt der Senat zwar terminologisches Neuland; in der Sache und in der Struktur entspricht diese Abschichtung aber durchaus der traditionellen Linie der Zuordnung von elterlichem Erziehungsrecht und staatlichem Schulmandat in der Karlsruher wie Leipziger Judikatur.²⁸ Denn schon bisher strukturierten abwägungsleitende Kriterien mittlerer Reichweite die Herstellung praktischer Konkordanz; schon bisher operierten die Gerichte mit Obersätzen mittlerer Abstraktionshöhe; und schon bisher haben das BVerfG wie das BVerwG, wenn überhaupt, im Ergebnis stets nur punktuelle Rücksichtnahmen auf mit dem Schulmandat kollidierende Elterninteressen eingefordert oder sanktioniert. Dass sich im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte die Gewichtungen der in Rede stehenden Verfassungsgüter, dass sich insbesondere die Wertschätzung der schulischen Integrationsfunktion in Zeiten größerer sozialer Fliehkräfte verändert haben,²⁹ sei dabei nicht geleugnet – hat aber mit der

²⁸ Dem entspricht es, dass der 6. Senat weder im „Burkini“- noch im „Krabat“-Urteil sich von seiner oder der Karlsruher Judikatur absetzt, sondern, ganz im Gegenteil, die Kontinuität betont.

²⁹ Der Vergleich der beiden Entscheidungen zur Frage der Befreiung eines muslimischen Mädchens vom koedukativ erteilten Schwimmunterricht aus den Jahren 1993 und 2013 (einerseits BVerwGE Bd. 94, S. 82–94 – „Koedukativer Sportunterricht“; andererseits BVerwGE Bd. 147, S. 362–379 – „Burkini“) macht dies besonders sinnfällig. Die nicht zuletzt durch die Rechtsprechung des BVerwG seit rund einem Jahrzehnt promovierte Betonung des Integrationsmandats der staatlichen Schule (vgl. BVerwGE Bd. 147, S. 362–379, Rn. 13 – „Burkini“; BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 237–242, Rn. 21 – „Krabat“, je m.w.N.; ergänzend

Grundstruktur der Kollisionslösung, also dem Kollisionslösungsmuster, zwischen religiösem Elternrecht und staatlichem Erziehungsauftrag nichts zu tun. Wie *ergebnisoffen* das vom BVerwG in den beiden Urteilen wortidentisch propagierte Kollisionslösungsmuster ist, belegt eindrücklich *Michael Heinig*, der in einem Beitrag die These entfaltet, dass der „Burkini“-Fall vom 6. Senat im Ergebnis richtig und der „Krabat“-Fall im Ergebnis falsch entschieden worden sei.³⁰

Das kann man auch anders formulieren: Alles (oder vorsichtiger: nahezu alles), was Stefan Huster mit seinem Absichtungsmodell im Ergebnis erreichen möchte, lässt sich auch – allerdings grundrechtsdogmatisch ohne die angedeuteten Vorbehalte – auf der Grundlage des Abwägungsmodells erreichen. Damit sei zugleich gesagt, dass der Disput über das richtige ‚Modell‘ nicht zu viel Ressourcen binden sollte, darf die rechtspraktische Tragweite der Entscheidung für eines der beiden Modelle für das Ergebnis des Falles doch nicht überschätzt werden.

IV. Fazit

Das Absichtungsmodell steht, das ist das Fazit der vorstehenden Überlegungen, sowohl *sub specie* grundrechtsdogmatischer Fundierung als auch *puncto* Komplexitätsverarbeitungskapazität deutlich hinter dem Abwägungs- oder Konkordanzmodell zurück. Die Aufmerksamkeit sollte sich demzufolge darauf richten, auf *dessen* Basis die bisherigen Bemühungen fortzusetzen, über den Einzelfall hinausweisende Argumentationslasten und -gewichte herauszupräparieren, um so den dialektischen Rechtfertigungsprozess transparenter, rationaler und kalkulierbarer zu machen.

Literaturhinweise

- Berg, Wilfried*: Grundrechtskonkurrenzen, in: Detlef Merten/Hans-Jürgen Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 3 – Grundrechte in Deutschland: Allgemeine Lehren II, Heidelberg u.a. 2009, § 71, S. 633–666.
- Heinig, Hans Michael*: Religionsfreiheit im Schul- und Migrationsrecht, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 61 (2016), S. 202–220.

dazu *M. Jestaedt*, Schule und außerschulische Bildung, in: J. Isensee/P. Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, S. 521–596, § 156 Rn. 44) wirkt in der Tendenz auf eine deutlich restriktivere Befreiungspraxis hin.

³⁰ Vgl. *H. M. Heinig*, Religionsfreiheit im Schul- und Migrationsrecht, ZevKR 61 (2016), S. 202–220, hier: 209ff., bes. 212–214.

- Herdegen, Matthias*: Gewissensfreiheit, in: Detlef Merten/Hans-Jürgen Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, § 98, S. 663–698.
- Hoffmann-Riem, Wolfgang*: Versammlungsfreiheit, in: Detlef Merten/Hans-Jürgen Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, § 106, S. 1117–1212.
- Höfling, Wolfram*: Elternrecht, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 155, S. 477–520.
- Huster, Stefan*: Die ethische Neutralität des Staates. Eine liberale Interpretation der Verfassung, 2. Aufl., Tübingen 2017.
- Ders.*: Endlich: Abschichtung statt Abwägung. Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht, Die Öffentliche Verwaltung 67 (2014), S. 860–866.
- Jestaedt, Matthias*: Art. 6 Abs. 2 und 3, in: Wolfgang Kahl/Christian Waldhoff/Christian Walter (Hg.), Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Heidelberg 181. Aktualisierung 10/2016 (Bearbeitungsstand von Art. 6 Abs. 2 und 3: 75. Aktualisierung 12/1995).
- Ders.*: Das Kreuz unter dem Grundgesetz. Möglichkeiten und Grenzen für die Anbringung von Kreuzen in Unterrichtsräumen staatlicher Pflichtschulen, Journal für Rechtspolitik 3 (1995), S. 237–262.
- Ders.*: Religiöses Elternrecht und staatlicher Erziehungsauftrag – Konkurrenz der Relationierungsmuster, Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 62 (2017), S. 152ff.
- Ders.*: Schule und außerschulische Bildung, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 156, S. 521–596.
- Kloepfer, Michael*: Versammlungsfreiheit, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 7 – Freiheitsrechte, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 164, S. 977–1034.
- Krampen-Lietzke, Sabine*: Der Dispens vom Schulunterricht aus religiösen Gründen, Berlin 2013.
- Möllers, Christoph*: Religiöse Freiheit als Gefahr?, Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer 68 (2009), S. 47–93.
- Morlok, Martin*: Art. 4, in: Horst Dreier (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl., Tübingen 2013.
- Muckel, Stefan*: Schutz von Religion und Weltanschauung, in: Detlef Merten/Hans-Jürgen Papier (Hg.), Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Bd. 4 – Grundrechte in Deutschland: Einzelgrundrechte I, Heidelberg u.a. 2011, § 96, S. 541–616.

Schmidt-Aßmann, Eberhard: Der Rechtsstaat, in: Josef Isensee/Paul Kirchhof (Hg.), Handbuch des Staatsrechts, Bd. 2 – Verfassungsstaat, 3. Aufl., Heidelberg 2004, § 26, S. 541–612.

Schmitt-Kammler, Arnulf: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 5. Aufl., München 2009.

Ders./Thiel, Markus: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 6. Aufl., München 2011.

Thiel, Markus: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), Grundgesetz. Kommentar, 7. Aufl., München 2014.

Guy Beaucamp

Homeschooling: Ist die ausnahmslose Durchsetzung der Schulpflicht verfassungsgemäß?

I. Einleitung

Geschätzt gibt es in Deutschland 500–800 Kinder, die zu Hause unterrichtet werden.¹ Die Motive der Homeschooling-Eltern sind vielfältig: Wertevermittlung, vor allem christlicher Art, Ablehnung staatlicher Beschulung als zu unflexibel und nicht kindgerecht, Angst vor Mobbing oder Gewalt in der Schule.² Unterricht zu Hause ist in aller Regel auf die Grundschulzeit beschränkt, also auf eine Phase, später wechseln die Kinder häufig auf eine staatliche oder private Schule.³ Im Folgenden soll zunächst die herrschende Meinung zum häuslichen Unterricht dargestellt (II.) und anschließend kritisiert werden (III.). Ein Fazit rundet den Beitrag ab (IV.).

¹ Th. Spiegler, Homeschooling in Deutschland und die Herausforderung seiner angemessenen rechtlichen Beurteilung, in: F. Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 55–66, hier: 57.

² Spiegler, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 57; F. Reimer, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, NVwZ 27 (2008), S. 720–722; S. Boysen, Art. 7, in: I. v. Münch/Ph. Kunig (Hg.), Grundgesetzkommentar, 6. Aufl., München 2012, Rn. 40; F. Brosius-Gersdorf, Religiös-weltanschauliches Elternrecht versus staatliches Schul- und Wächteramt – eine Vermessung am Beispiel von Homeschooling, ZevKR 61 (2016), S. 141–161, hier: 143; ähnlich in Bezug auf Österreich K. Stöger, Homeschooling: Rechtslage und Rechtspraxis in Österreich – ein Modell für Deutschland?, in: F. Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 109–126, hier: 125.

³ Spiegler, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 55–66, hier: 58; F. Reimer, Versuch, weiterzudenken: Regulierung von Homeschooling als Bewährung des freiheitlichen Rechtsstaats?, in: ders. (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 127–134, hier: 128; A. Wallrabenstein, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, in: F. Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 67–84, hier: 73.

II. Die Argumentation der vorherrschenden Rechtsansicht

Dass überhaupt Kinder der Schulpflicht entgehen, ist überraschend. Zwar gibt es in vielen Schulgesetzen die Möglichkeit⁴, sich bei einem wichtigen oder zwingenden Grund von der Schulpflicht, die meist in der Landesverfassung und/oder im Schulgesetz des Landes festgelegt ist⁵, befreien zu lassen. Doch reicht der bloße Wunsch von Eltern, ihre Kinder selbst zu Hause zu unterrichten oder unterrichten zu lassen, für die Erteilung einer solchen Befreiung nicht aus.⁶ Notwendig sind vielmehr objektive Gründe, z.B. eine schwere Erkrankung des Kindes, ein fehlender fester Wohnsitz des Kindes – etwa bei Binnenschiffern – oder ein vorübergehender Wohnsitz im Ausland.⁷ Dass es überhaupt Homeschooling in Deutschland gibt, ist nur durch die Duldung eines rechtswidrigen Zustandes durch die Verwaltung zu erklären.⁸

Versuche, ein Recht auf Hausunterricht gerichtlich durchzusetzen, sind ohne Erfolg geblieben.⁹ Gerichte und überwiegende Meinung betonen die

⁴ Siehe z.B. § 72 Abs. 4 SchulG BW; § 41 Abs. 3 BerlSchulG; § 36 Abs. 3, 4 BbgSchulG; § 57 Abs. 2 BremSchulG; § 39 Abs. 2 HmbSchulG; § 60 HessSchulG; § 48 Abs. 2 SchulG MV; § 56 Abs. 4 SchulG RP; § 1 Abs. 2 SaarSchulpflichtG; § 26 Abs. 3 SächsSchulG; § 36 Abs. 2 SchulG LSA; § 21 Abs. 1 SchulG SH; *Wallrabenstein*, Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 68; *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 62.

⁵ Art. 14 Abs. 1 Verf BW; Art. 129 Abs. 1 BayVerf; Art. 30 Abs. 1 BbgVerf; Art. 30 Abs. 1 BremV; Art. 56 Abs. 1 HessVerf; Art. 15 Abs. 2 Satz 2 VerfMV; Art. 4 Abs. 2 NdsVerf; Art. 8 Abs. 2 Verf NW; Art. 102 Abs. 1 SächsVerf; Art. 25 Abs. 2 Verf LSA; Art. 8 Abs. 1 Verf SH; Art. 23 Abs. 1 ThürVerf; Art. 35ff. BayEUG; § 72ff. SchulG BW; §§ 41ff. BerlSchulG; §§ 36ff. BbgSchulG; §§ 52ff. BremSchulG; §§ 37ff. HmbSchulG; §§ 56ff. HessSchulG; §§ 41ff. SchulG MV; §§ 63ff. NdsSchulG; §§ 34ff. SchulG NW; §§ 56ff. SchulG RP; §§ 1ff. SaarSchulpflichtG; §§ 26ff. SächsSchulG; § 36ff. SchulG LSA; §§ 20ff. SchulG SH; §§ 17ff. ThürSchulG.

⁶ BVerwG, DVBl 107 (1992), S. 1024–1025, hier: 1025 – „Vereinbarkeit Schulpflicht mit elterlichem Erziehungsrecht“; VGH München, NVwZ-RR 27 (2010), S. 606–607, hier: 606; OVG Bremen, NordÖR 12 (2009), S. 158–163, hier: 162f.; VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 563; *F. Hanschmann*, Homeschooling – rigides Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, in: M. Bäuerle/P. Dahn/A. Wallrabenstein (Hg.), *Demokratie-Perspektiven. Festschrift für Brun-Otto Bryde zum 70. Geburtstag*, Tübingen 2013, S. 381–392, hier: 382; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 144; *J. Rux/N. Niehues*, Schulrecht, 5. Aufl., München 2013, Rn. 370; *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 62; *Wallrabenstein*, Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 68; *Boysen*, Art. 7, a.a.O., Rn. 40.

⁷ VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 563 u. 565; OVG Bremen, Nord-ÖR 12 (2009), S. 158–163, hier: 163; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht a.a.O., S. 143f.

⁸ VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 565f.; *Rux/Niehues*, Schulrecht, a.a.O., Rn. 373; *Reimer*, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 128; *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 61; *Wallrabenstein*, Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 80.

⁹ BVerwG, NVwZ 29 (2010), S. 525–526, hier: 525 – „Staatlich beaufsichtigter häuslicher Unterricht“; BVerwG, DVBl 107 (1992), S. 1024–1025, hier: 1025 – „Vereinbarkeit Schulpflicht mit elterlichem Erziehungsrecht“; BayVerfGH, BayVBl 134 (2003), S. 236–240; VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 562; VGH München, NVwZ 11 (1992), S. 1224–1225, hier: 1224; zustimmend *H. Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, NZFam 2 (2015), S. 342–346, hier: 343; *Wallrabenstein*, Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 68 u. 79f.; *J. Staupe*, Schulrecht von A–Z, 6. Aufl., München 2007, S. 236; *H. Achilles*, Home-

aus Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG) abgeleitete Erziehungsaufgabe des Staates¹⁰ und das Recht des Kindes auf begabungsgerechte Ausbildung (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG).¹¹ Die allgemeine Schulpflicht wird als zulässiges Instrument bewertet, um den staatlichen Erziehungsauftrag durchzusetzen.¹² Das Elternrecht des Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG müsse zurücktreten; dieses Abwägungsergebnis sei auch verhältnismäßig.¹³ Auch die häufig ins Feld geführte Glaubensfreiheit (Art. 4 Abs. 1 GG) helfe den betroffenen Eltern nicht. Denn die Schule sei religiös neutral ausgestaltet und die meisten Schulfächer, wie etwa Fremdsprachen, Deutsch, Mathematik, Physik oder Chemie wiesen keine religiösen Bezüge auf, so dass die denkbaren, indes seltenen Eingriffe in die Glaubensfreiheit in anderen Unterrichtsbereichen, etwa durch Sexualkunde oder durch die Evolutionslehre der Biologie, jedenfalls zumutbar erschienen.¹⁴ Von einem ihnen nicht zusagenden Religionsunterricht können die Eltern ihr Kind abmelden (Art. 7 Abs. 2 GG).

schooling als Elternrecht?, in: W. Cremer et al. (Hg.), *Zur Rechtsstellung der Eltern – heute*, Baden-Baden 2015, S. 37–45, hier: 42; *H. D. Jarass*, Art. 7, in: ders./B. Pieroth, *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Kommentar*, 14. Aufl., München 2016, Rn. 6f.

¹⁰ BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 143; BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 46; BVerwG, NVwZ 29 (2010), S. 525–526, hier: 525; VGH München, NVwZ 11 (1992), S. 1224–1225, hier: 1224; VGH München, NVwZ-RR 23 (2010), S. 606–607, hier: 606; *J. Thurn*, *Homeschooling als Option*, NVwZ 27 (2008), S. 718–720, hier: 718f.; *St. Huster*, *Endlich: Abschiebung statt Abwägung – Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht*, in: W. Cremer et al. (Hg.), *Rechtsstellung der Eltern*, a.a.O., S. 11–26, hier: 11; *Rux/Niehues*, *Schulrecht*, a.a.O., Rn. 168 m.w.N.

¹¹ BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 46; OVG Bremen, NordÖR 12 (2009), S. 158–163, hier: 160; BayVerfGH, BayVBl 134 (2003), S. 236–240, hier: 238; VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 564; VGH München, NVwZ 11 (1992), S. 1224–1225, hier: 1225; *Rux/Niehues*, *Schulrecht*, a.a.O., Rn. 370; *Achilles*, *Homeschooling als Elternrecht?*, a.a.O., S. 40f.; *Thurn*, *Homeschooling als Option*, a.a.O., S. 719; *Huster*, *Abschiebung statt Abwägung*, a.a.O., S. 11.

¹² BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 143; BVerfGK Bd. 8, S. 151–158, hier: 155; BVerwG, NVwZ 29 (2010), S. 525–526, hier: 525 – „Schulische Anwesenheitspflicht“; OVG Bremen, NordÖR 12 (2009), S. 158–163, 159; *Avenarius*, *Schulpflicht vs. Homeschooling*, a.a.O., S. 343; *Rux/Niehues*, *Schulrecht*, a.a.O., Rn. 168; *Boysen*, *Art. 7*, a.a.O., Rn. 39.

¹³ BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 143f.; BVerfGK Bd. 8, S. 151–158, hier: 153; BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 46f.; BVerwG, DVBl 107 (1992), S. 1024–1025, hier: 1025 – „Vereinbarkeit Schulpflicht mit elterlichem Erziehungsrecht“; BayVerfGH, BayVBl 134 (2003), S. 236–240, hier: 239f.; VGH Mannheim, NVwZ 11 (1992), S. 1224–1225, hier: 1224f.; VGH München, BayVBl 2006, S. 470–471, hier: 470; VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 564; *Staupe*, *Schulrecht von A–Z*, a.a.O. S. 65; *Rux/Niehues*, *Schulrecht*, a.a.O., Rn. 182.

¹⁴ BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 144; BVerfGK Bd. 8, S. 151–158, hier: 155ff.; BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 47; BVerwG, DVBl 107 (1992), S. 1024–1025, hier: 1025 – „Vereinbarkeit Schulpflicht mit elterlichem Erziehungsrecht“; BVerwG, NVwZ 29 (2010), S. 525–526, hier: 525 – „Schulische Anwesenheitspflicht“; BayVerfGH, BayVBl 134 (2003), S. 236–240, hier: 238ff.; VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 565; VGH München, NVwZ 11 (1992), S. 1224–1225, hier: 1225; VGH München, NVwZ-RR 23 (2010), S. 606–607, hier: 606f.; *Thurn*, *Homeschooling als Option*, a.a.O., S. 719.

Abgemildert werde die Verpflichtung zum Schulbesuch dadurch, dass Eltern statt einer staatlichen Schule auch eine staatlich genehmigte Privatschule auswählen könnten, um der Schulpflicht zu genügen¹⁵.

Abwägungsrelevant sind für die Kritiker des Homeschooling auch die folgenden Überlegungen: Zwar könne durch Unterricht zu Hause ein vergleichbarer Wissensstand erreicht werden, aber soziales und staatsbürgerliches Lernen, Zusammenarbeit mit anderen sowie Toleranz gegenüber anderen Weltanschauungen sei nur in der Schul- und Klassengemeinschaft zuverlässig zu vermitteln.¹⁶ Noch weitergehend wird befürchtet, dass Kinder und Jugendliche, die nur zu Hause unterrichtet werden, Schwierigkeiten haben könnten, sich in die Gesellschaft zu integrieren¹⁷ und ohne die Integrationsleistungen der staatlichen Schule dazu neigten, sich intoleranten Parallelgesellschaften anzuschließen, insbesondere religiösen Fundamentalisten.¹⁸

III. Kritik an der überwiegend vertretenen Auffassung

In einem ersten Schritt sollen die gerade geschilderten faktischen Annahmen hinterfragt werden (1.). Sodann wird die rechtliche Seite der Argumentation der herrschenden Meinung in den Punkten verfassungsimmanente Schranken – das sind typischerweise entgegenstehende Grundrechte Dritter oder sonstige entgegenstehende Verfassungswerte (2.) – sowie Verhältnismäßigkeit (3.) überprüft.

¹⁵ So *Thurn*, Homeschooling als Option, a.a.O., S. 719; *Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, a.a.O., S. 344; *Rux/Niehues*, Schulrecht, a.a.O., Rn. 371; *Boysen*, Art. 7, a.a.O., Rn. 39; angesprochen auch in BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 144; BVerfGK Bd. 8, S. 151–158, hier: 158; VGH München, NVwZ 11 (1992), S. 1224–1225, hier: 1225; VGH München, NVwZ-RR 23 (2010), S. 606–607, hier: 607.

¹⁶ BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 143; BVerfGK Bd. 8, S. 151–158, hier: 155; BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 46; BVerwG, NVwZ 29 (2010), S. 525–526, hier: 526 – „Schulische Anwesenheitspflicht“; BayVerfGH, BayVBl 134 (2003), S. 236–240, hier: 240; VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 564; *Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, a.a.O., S. 344; *Thurn*, Homeschooling als Option, a.a.O., S. 719; *Rux/Niehues*, Schulrecht, a.a.O., Rn. 168; *Huster*, Abschiebung statt Abwägung, a.a.O., S. 24f.

¹⁷ *Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, a.a.O., S. 344; *M. Thiel*, Art. 7, in: M. Sachs (Hg.), GG, Kommentar, München 7. Auflage 2014, Rn. 14; angesprochen auch bei *Boysen*, Art. 7, a.a.O., Rn. 40f.

¹⁸ BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 143; BVerfGK Bd. 8, S. 151–158, hier: 155f.; BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 47; die bisweilen bei Privatschulen fehlende Integrationsfunktion räumt auch *Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, a.a.O., S. 345 ein.

1. Die tatsächlichen Annahmen

Die von den Gegnern des Homeschooling vorgebrachten faktischen Annahmen sind zweifelhaft. Die herrschende Meinung nimmt Erfolge des normalen Schulwesens an, die jedoch nicht sicher eintreten: Auch anerkannte Privatschulen, wie etwa Eliteinternate, strenge Waldorfschulen, betont religiöse Schulen, etwa ein katholisches Mädchengymnasium und eine auf Kinder wohlhabender Muslime zugeschnittene Schule, können Parallelgesellschaften erzeugen oder zumindest dazu beitragen¹⁹. Nicht bei jedem Schüler gelingt der staatlichen Schule zudem die soziale Integration²⁰, man denke nur an Schulschwänzer oder Außenseiter, für die viele Schultage eine Quälerei sind.

Auf der anderen Seite werden dem Homeschooling Misserfolge wie unzureichendes soziales und staatsbürgerliches Lernen unterstellt, die gerade für Deutschland nicht durch Tatsachen belegt werden können.²¹ Nimmt man andere Länder zum Maßstab, so legen Studien nahe, dass die sozialen Fähigkeiten von zu Hause unterrichteten Kindern nicht schlechter sind als die sozialen Fähigkeiten von Kindern aus dem normalen Schulsystem.²² Denn auch zu Hause unterrichtete Kinder haben im Regelfall Kontakt zu Geschwistern, Verwandten und Nachbarn. Sie treffen Gleichaltrige im Sportverein, in der Musikschule oder in der Kirche.²³ Außerdem können sich mehrere Familien zusammentun und für ihre Kinder Hausunterricht organisieren, so dass sich eine ‚Minischule‘ ergibt. Ferner kämpfen die zahlreichen Länder der Welt, die Homeschooling seit Jahrzehnten kennen, offenbar nicht mit dem in Deutschland gefürchteten Problem von nicht integrierbaren Parallelgesellschaften ehemaliger Homeschooler; dieses erscheint daher als unplausible Angstvorstellung.²⁴ Vielleicht wird der inte-

¹⁹ Ebenso *T. Handschell*, Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz, Baden-Baden 2012, S. 196f.; *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 391.

²⁰ Ebenso *Reimer*, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 722; *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 72; *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 390.

²¹ Ebenso *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 386; *A. Vogt*, Die Schulpflicht vor Gericht. Freilernen und Homeschooling in der Rechtsprechung, in: M. Kern (Hg.), Selbstbestimmte und selbstorganisierte Bildung versus Schulpflicht, Leipzig 2016, S. 85, 95; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 188; *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 72; *Reimer*, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 129f.

²² *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 59f. m.w.N.; *Reimer*, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 720; *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 387 m.w.N.; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 188; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 159.

²³ *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 154.

²⁴ *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 387f.; *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 64f.; *Reimer*, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 131;

grierende Einfluss der Schule auf die sozialen und staatsbürgerlichen Einstellungen auch überschätzt?

Denn die Bildung von Parallelgesellschaften, etwa extrem religiöser Menschen oder von Punks, die jede staatliche Einmischung in ihr Leben ablehnen, oder von Motorradgangs, die ihre Clubregeln als wichtiger bewerten als das Gesetz, kann eine staatliche Schule praktisch ohnehin nicht verhindern. Zu fragen bleibt, ob dies denn ein zulässiges Ziel staatlicher Beschulung sein sollte. Die Schule soll und darf sicher für die freiheitliche Demokratie werben und deren Werte vertreten.²⁵ Dies kann in Hinsicht auf die Grundrechte von Eltern und Schülern indes nur ein Angebot, aber keine Zwangsveranstaltung sein.²⁶ Folglich kann es auch innerhalb des staatlichen Schulwesens dazu kommen, dass sich jemand völlig anderen Werten verpflichtet fühlt, als sie die Mehrheitsgesellschaft vertritt. Solche Resultate, die sich aus freien Entscheidungen des Einzelnen ergeben, hat die staatliche Schule hinzunehmen. Anders gesagt: die Grundrechte schützen Minderheiten und Einzelne²⁷ und damit in gewissem Umfang die Bildung von Parallelgesellschaften.²⁸

2. Verfassungsimmanente Schranken des Elternrechts

Die Schulpflicht stellt einen Eingriff in das elterliche Erziehungsrecht aus Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG dar, dessen Rechtfertigung fraglich ist. Wie man dem Normtext des Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG entnehmen kann, überlässt es das Grundgesetz in erster Linie den Eltern, die das Kind am besten kennen, darüber zu entscheiden, was dem Kindeswohl entspricht.²⁹ Dem Staat ist es grundsätzlich verwehrt, eine vertretbare Erziehung durch Eltern zu optimieren.³⁰ Das bekannte Abwägungsergebnis, dass sich zulässige staatliche Er-

skeptisch auch *Thurn*, Homeschooling als Option, a.a.O., S. 719 mit Fn. 17 sowie *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 67, 73.

²⁵ Ebenso *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O. S. 194; *Huster*, Abschiebung statt Abwägung, a.a.O., S. 16; *Rux/Niehues*, Schulrecht, a.a.O., Rn. 154.

²⁶ *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 389.

²⁷ *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 73f.; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 194.

²⁸ *Reimer*, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 721; *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 389; *Reimer*, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 133 mit Fn. 28.

²⁹ *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 133; *K. Heinz*, Familiengrundrecht und staatliches Wächteramt, EuR 51 (2016), S. 328–331, 330; *L. Michael/M. Morlok*, Grundrechte, 5. Aufl., Baden-Baden 2016, Rn. 256.

³⁰ BVerfGE Bd. 60, S. 79–95, hier: 94 – „Sorgerechtsentzug“; Bd. 107, S. 104–133, hier: 118; BVerfG, NJW 59 (2006), S. 1723–1724, hier: 1723; BVerfG, NJW 63 (2010), S. 2333–2336, hier: 2334 u. Leitsatz 1; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 132 u. 154; *D. Coester-Waltjen*, Art. 6 in: I. v. Münch/Ph. Kunig (Hg.), Grundgesetz, Kommentar, 6. Aufl., München 2012, Rn. 93; *H. D. Jarass*, Art. 6, in: ders./B. Pieroth, Grundgesetz, Kommentar, 14. Aufl., München 2016, Rn. 56; ähnlich *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 148.

ziehung- und Unterrichtsvorgaben *in* der Schule in aller Regel gegen die stark auseinanderlaufenden Elterninteressen durchsetzen, ist hier nicht relevant.³¹ Es geht nämlich nicht um Elternrechte innerhalb der Schulorganisation, sondern um ein Abwehrrecht *gegen* staatliche Beschulung.³²

Art. 7 Abs. 1 GG ermöglicht staatlichen Stellen eine umfassende organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Schulwesens.³³ Indes verlangen weder der Text noch die Systematik, noch der Sinn des Art. 7 GG eine strenge und ausnahmslose Schulpflicht, wie an anderer Stelle detailliert ausgeführt.³⁴ Historisch gesehen war in Deutschland ein häuslicher Unterricht lange Zeit üblich und rechtlich möglich.³⁵ Nach Art. 154 der Paulskirchenverfassung unterlag der häusliche Unterricht keiner Beschränkung. Art. 145 Weimarer Reichsverfassung (WRV), der die allgemeine Schulpflicht anordnete, aber nicht ins Grundgesetz übernommen wurde, sah die Schulpflicht nur grundsätzlich vor, erlaubte im Umkehrschluss also auch Ausnahmen.³⁶ Der Schulrechtsartikel des Grundgesetzes würde eine Ausnahme zugunsten des Hausunterrichts erlauben, wenn es eine hinreichende Aufsicht über diese Fälle gibt.³⁷ Eine solche Lösung böte mehr Rechtssicherheit als die jetzt nicht selten praktizierte Duldung des Homeschooling durch die Verwaltung am jeweiligen Schulgesetz vorbei und würde zudem der Forderung des Art. 7 Abs. 1 GG nach Aufsicht besser entsprechen.³⁸ Entgegen

³¹ *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 77; ähnlich *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 175.

³² *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 70, 77 u. 79.

³³ BVerfGE Bd. 34, S. 165–200, hier: 182 – „Förderstufe“; Bd. 41, S. 29–61, hier: 44 – „Simultanschule“; Bd. 47, S. 46–85, hier: 71f. – „Sexualkundeunterricht“; Bd. 52, S. 223–255, hier: 236 – „Schulgebet“; Bd. 93, S. 1–37, hier: 21 – „Kruzifix“; *Staupe*, Schulrecht von A–Z, a.a.O., S. 215f.; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 165 u. 180; *Huster*, Abschichtung statt Abwägung, a.a.O., S. 17; *M. Winkler*, Urteilsanmerkung, JZ 69 (2014), S. 143–144, hier: 144; *Achilles*, Homeschooling als Elternrecht?, a.a.O., S. 38; *Jarass*, Art. 7, a.a.O., Rn. 4; *Coester-Waltjen*, Art. 6, a.a.O., Rn. 87; *Thiel*, Art. 7, a.a.O., Rn. 17; *Boysen*, Art. 7, a.a.O., Rn. 38; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 149; *Ruxi/Niehues*, Schulrecht, Rn. 142ff.

³⁴ *G. Beaucamp*, Dürfte ein Bundesland die Schulpflicht abschaffen?, DVBl 124 (2009), S. 220–223, hier: 221ff.; ebenso *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 82f.; *Reimer*, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 721; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 180f. u. 197; im Ergebnis ebenso *Heinz*, Familiengrundrecht und Wächteramt, a.a.O., S. 330; *Thurn*, Homeschooling als Option, a.a.O., S. 718; *Thiel*, Art. 7, a.a.O., Rn. 13f.

³⁵ *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 157; *Vogt*, Schulpflicht vor Gericht, a.a.O., S. 86; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 181 m.w.N.

³⁶ *Beaucamp*, Schulpflicht abschaffen?, a.a.O., S. 222 m.w.N.; siehe auch *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 176ff.

³⁷ *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 157; *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 83; im Ergebnis ebenso *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 199.

³⁸ *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 80; siehe hierzu auch *Huster*, Abschichtung statt Abwägung, a.a.O., S. 15f.

der herrschenden Meinung kann im Ergebnis Art. 7 Abs. 1 GG nicht als verfassungsimmanente Schranke zur Rechtfertigung der Schulpflicht herangezogen werden.³⁹

Eine Rechtfertigungsmöglichkeit aus Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG scheidet ebenfalls typischerweise aus. Zwar ist das elterliche Erziehungsrecht an das Wohl des Kindes geknüpft, also treuhänderisch gewährt.⁴⁰ So wäre ein Komplettverzicht auf jede Schulbildung nicht von diesem Recht gedeckt.⁴¹ Ähnlich wie beim Nichteinschreiten gegen häufiges Schulschwänzen liegt dann nämlich ein elterliches Erziehungsversagen vor, welches wie jeder andere Missbrauch des Erziehungsrechts den Staat nach Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG zum Einschreiten berechtigt.⁴² Die Homeschooling-Eltern wollen ihr Kind jedoch unterrichten und bilden, nur nicht im Rahmen der staatlichen Schule, so dass man nicht pauschal annehmen darf, Hausunterricht gefährde das Kindeswohl⁴³.

Astrid Wallrabenstein bringt als weitere Beschränkungsmöglichkeit des Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG die verfassungsrechtliche Zuständigkeit der Länder für Bildungsfragen, die sogenannte Kulturhoheit ins Spiel⁴⁴, die sich etwa an Art. 23 Abs. 6 GG ablesen lässt. Dieser Ansatz ist jedoch wenig überzeugend. Generell sind Kompetenzverteilungsregeln nicht als verfassungsimmanente Schranken anzuerkennen, da sie nur Befugnisse zusprechen, aber keine eigentlichen Verfassungswerte darstellen.⁴⁵ Konkret lässt sich von der Schulhoheit der Länder nicht auf die Schulpflicht schließen. Zudem wird mit dem Rückgriff auf die Kompetenznormen überspielt, dass die Spezialregelung, nämlich der Schulartikel des Grundgesetzes, zum Problem

³⁹ Im Ergebnis ebenso *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 152 u. 160, allerdings mit der abweichenden Begründung, dass Art. 7 Abs. 1 GG dem Staat nur einen Bildungs-, nicht aber einen Erziehungsauftrag zuspreche.

⁴⁰ BVerfGE Bd. 59, S. 360–392, hier: 376f. – „Schülerberater“; 107, 104, 121; *C. von Coelln*, Art. 6, in: M. Sachs (Hg.), GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014, Rn. 53; *Jarass*, Art. 6, a.a.O., Rn. 45; *Michael/Morlok*, Grundrechte, a.a.O., Rn. 256; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 131f.; *Heinz*, Familiengrundrecht und Wächteramt, a.a.O., S. 329; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 146; *Achilles*, Homeschooling als Elternrecht?, a.a.O., S. 39.

⁴¹ *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 153 u. 197f.

⁴² *Michael/Morlok*, Grundrechte, Rn. 256; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 148; *Coester-Waltjen*, Art. 6, a.a.O., Rn. 93; *von Coelln*, Art. 6, a.a.O., Rn. 76; *Jarass*, Art. 6, a.a.O., Rn. 56; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 142 u. 150.

⁴³ *Reimer*, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 720 u. 722; *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 63 u. 65; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 154f.; *Vogt*, Schulpflicht vor Gericht, a.a.O., S. 96; voraufgehende Fachgerichtsentscheidungen referierend auch BVerfG, NJW 68 (2015), S. 44–48, hier: 47; A.A. BGH, NJW 61 (2008), S. 369–371, hier: 369f.; OLG Brandenburg, NJW 59 (2006), S. 235–237, hier: 235f.; *Achilles*, Homeschooling als Elternrecht, a.a.O., S. 44 m.w.N.

⁴⁴ *Wallrabenstein*, Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, a.a.O., S. 75ff. u. 79f.

⁴⁵ *H. D. Jarass*, vor Art. 1, in: ders./B. Pieroth, Grundgesetz, Kommentar, 14. Aufl., München 2016, Rn. 49; *Michael/Morlok*, Grundrechte, Rn. 720; skeptisch auch *M. Sachs*, vor Art. 1, in: ders., GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014, Rn. 132.

zialregelung, nämlich der Schulartikel des Grundgesetzes, zum Problem der Schulpflicht schweigt. Schließlich kommt es auf dem Umweg über die Kompetenzfrage zu dem fraglichen Resultat, dass landesrechtliche Vorschriften als verfassungsimmanente Schranken eines Grundrechts der Bundesverfassung fungieren sollen, was mit Art. 31 GG nicht vereinbar ist.

Als Zwischenergebnis bleibt festzuhalten, dass die einschlägigen Grundrechte keineswegs eine ausnahmslose Schulpflicht fordern. Im Gegenteil fehlt es – abgesehen vom Sonderfall der gänzlich bildungsunwilligen Eltern – an einer überzeugenden verfassungsimmanenten Schranke, die den intensiven Eingriff rechtfertigen könnte, den die Schulpflicht für das Erziehungsrecht von Eltern darstellt, die ihr Kind zu Hause unterrichten wollen.⁴⁶ Mangels verfassungsrechtlicher Basis für die Schulpflicht im Grundgesetz können die Regeln der Länderverfassungen oder der Schulgesetze der Länder wegen Art. 31 GG keine wirksame verfassungsimmanente Schranke für das Elternrecht bilden.⁴⁷

3. Die Verhältnismäßigkeit der strikten Durchsetzung der Schulpflicht

Wenn man – anders als hier vertreten – vom Bestehen einer wirksamen verfassungsimmanenten Beschränkungsmöglichkeit des Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG ausgeht, bleibt die Frage der Verhältnismäßigkeit des Eingriffs zu untersuchen.

Einzuräumen ist, dass die Eltern am Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien Zeit und Gelegenheit haben, auf ihre Kinder einzuwirken, die elterliche Erziehung also nicht völlig von der staatlichen Erziehung verdrängt wird.⁴⁸ Wie man an Nachhilfestunden für die eigenen Kinder lernen kann, ist die beim Homeschooling typische Doppelrolle als Eltern und Lehrer zudem nicht einfach zu bewältigen. Homeschooling bringt überdies den Nachteil mit sich, dass die Kinder keine anderen Autoritäten als die eigenen Eltern sehen und hören, was es sehr schwierig macht, deren Vorstellungen und Lebensweisen zu kritisieren⁴⁹, so dass Abhängigkeit oder Unselbständigkeit entstehen kann.

Dazu muss es indes nicht zwangsläufig kommen. Die Grundrechtsposition der vom Hausunterricht betroffenen Kinder ist vielmehr differenziert zu bewerten. Wie oben bereits festgestellt, liegt ein klarer Verstoß gegen das Kindeswohl nur dann vor, wenn die Eltern meinen, dass ihre Kinder ohne

⁴⁶ Ebenso *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 179 u. 208f.; *Heinz*, Familiengrundrecht und Wächteramt, a.a.O., S. 331.

⁴⁷ *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 178.

⁴⁸ So auch VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 564.

⁴⁹ *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 391; *Rux/Niehues*, Schulrecht, a.a.O., Rn. 373.

jede schulische Bildung aufwachsen sollen. Sobald allerdings zu Hause unterrichtet wird und dieser Unterricht, was sich durch Besuche und Abschlussprüfungen testen lässt, dem schulischen Unterricht einigermaßen gleichkommt, ist das Kindeswohl nicht gefährdet. Äußert das Kind – etwa gegenüber dem Jugendamt – allerdings den ausdrücklichen Willen, in eine staatliche Schule zu wechseln, sollte diesem Wunsch der Vorrang gegeben werden. Auf der anderen Seite sind Fälle denkbar, in denen Kindeswohl und Elternwille in die gleiche Richtung weisen:

- z. B. das hochbegabte Kind, welches von engagierten Eltern zu Hause unterrichtet wird;
- das Kind, welches bereits in der Grundschule ist und dort überhaupt nicht zurechtkommt und dessen Eltern bereit sind, Homeschooling zu versuchen, oder
- das Kind, welches große gesundheitliche Probleme hat, die aber nicht für eine Schulbefreiung ausreichen.

In solchen oder ähnlichen Konstellationen spricht auch das Recht des Kindes auf begabungsgerechte Ausbildung (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG) für den Hausunterricht. Eine zwangsweise Durchsetzung der Schulpflicht erscheint dagegen wenig überzeugend. Denn auch das staatliche Wächteramt soll nur zum Wohl des Kindes ausgeübt werden.⁵⁰ Eine ausnahmslose Durchsetzung der Schulpflicht lässt dagegen frustrierte Eltern und Kinder zurück, während ein Gewinn für das Allgemeinwohl, etwa die Integration des Kindes durch die Schule, wohl kaum eintreten wird.⁵¹

In diesem Zusammenhang erscheint es vielmehr angemessen, auf ein Regelungsmodell aus dem Polizeirecht zurückzugreifen, und den Eltern auf Antrag in solchen Fällen als Austauschmittel⁵² häuslichen Unterricht zu gestatten. Durch staatliche Aufsicht ist dann sicherzustellen, dass der beabsichtigte (Schul-)erfolg ähnlich wirksam erreicht wird.

Als nicht plausibel erweist sich ferner das Argument, die Eingriffsintensität sei gering, weil Privatschulen nach Art. 7 Abs. 4 GG als Alternative zum staatlichen Schulsystem zur Verfügung stünden.⁵³ Es gibt nämlich – vor allem im ländlichen Bereich – keineswegs überall Privatschulen, insbesonde-

⁵⁰ *Handscheil*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 144; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 148.

⁵¹ Einen vergleichbaren Fall benennt VGH Mannheim, NVwZ-RR 16 (2003), S. 561–566, hier: 566 als Beispiel für eine Duldung.

⁵² Siehe z.B. § 4 Abs. 4 HmbSOG; § 14 Abs. 2 SOG MV; § 5 Abs. 2 NdsSOG; § 3 Abs. 2 PolG NRW.

⁵³ So *Thurn*, Homeschooling als Option, a.a.O., S. 719; *Avenarius*, Schulpflicht vs. Homeschooling, a.a.O., S. 344; angesprochen auch in BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 144; BVerfGK Bd. 8, 151–158, hier: 158.

re kaum private Grundschulen. Zudem müssen die vorhandenen Privatschulen den Vorstellungen der Eltern entsprechen. Ferner kann und will sich nicht jede Familie die Zusatzkosten für eine Privatschule leisten. Die Gründung einer Privatschule schließlich käme zwar prinzipiell in Frage, ist aber so teuer und zeitaufwändig⁵⁴, dass man schon dann damit beginnen muss, wenn man weiß, dass man eventuell Kinder haben will.

Ein weiteres Argument für die Unverhältnismäßigkeit des aktuellen Umgangs der Schulverwaltungen mit dem Homeschooling ergibt sich, wenn man die weitgehend akzeptierten Ausnahmen von der Schulpflicht genauer betrachtet. Diese sind nicht etwa selten, sondern gelten für größere Gruppen von Schülerinnen und Schülern, etwa die Kinder von Binnenschiffern und Schaustellern sowie kranke oder behinderte Kinder, für die ein Schulbesuch nicht sinnvoll erscheint. Allein in Hamburg bestand die letztgenannte Gruppe im Schuljahr 2015/2016 aus 2050 Kindern, für die 85 Pädagoginnen und Pädagogen einen staatlichen Haus- und Krankenunterricht organisierten.⁵⁵ Wenn also der Staat in größerem Umfang selbst Hausunterricht durchführt, ist nicht recht einzusehen, warum Eltern dies nicht tun dürfen. Einzuräumen ist, dass ein Unterschied in Hinsicht auf die Fälle der Kinder von Binnenschiffern oder Zirkusmitarbeitern darin besteht, dass diese bei der Durchsetzung der Schulpflicht dauerhaft von ihren Eltern getrennt werden müssten.⁵⁶ Dieser Einwand gilt allerdings nicht für den viel häufigeren häuslichen Krankenunterricht.

Der häusliche Unterricht wird wegen der damit verbundenen Mühen für die Eltern und der großen Akzeptanz der staatlichen Schule in Deutschland auch immer eine Randerscheinung bleiben. In Österreich, welches eine großzügige Hausunterrichtsregelung hat, die darin besteht, dass man den häuslichen Unterricht anmeldet und einmal im Jahr eine externe Prüfung an einer staatlichen Schule ablegt, um seinen Leistungsstand zu beweisen⁵⁷, gibt es nur etwa 1000 Kinder der Schulstufen 1–4, die daheim unterrichtet werden.⁵⁸ Auch quantitativ ist deshalb die Bildung von Parallelgesellschaften aus früher zu Hause unterrichteten Kindern unwahrscheinlich.

Abschließend liefert der Rechtsvergleich ein Indiz dafür, dass die aktuell sehr restriktive deutsche Haltung zum Homeschooling unverhältnismäßig sein könnte. Fast alle Nachbarländer Deutschlands (Österreich⁵⁹, viele

⁵⁴ Reimer, Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 721; *Beaucamp*, Schulpflicht abschaffen?, a.a.O., S. 221f.; *Thiel*, Art. 7, a.a.O., Rn. 15; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 184 m.w.N.

⁵⁵ Antwort des Senats auf eine kleine Anfrage der Bürgerschaftsabgeordneten Anna von Treuenfels-Frowein, zitiert nach dem Hamburger Abendblatt, 22.07.2016, S. 11.

⁵⁶ BVerfGK Bd. 1, S. 141–145, hier: 144f.

⁵⁷ Reimer, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 127, 131.

⁵⁸ *Stöger*, Rechtslage und Rechtspraxis in Österreich, a.a.O., S. 124.

⁵⁹ Hierzu ausführlich *Stöger*, Rechtslage und Rechtspraxis in Österreich, a.a.O., S. 109ff.

Schweizer Kantone, Frankreich, Belgien, Luxemburg, Dänemark, Polen und Tschechien) lassen Heimunterricht zu.⁶⁰ Im englischsprachigen Raum, also beispielsweise in Großbritannien, Kanada, Australien, den USA⁶¹ oder Irland, ist dies ebenfalls unumstritten. Irland bietet sogar eine verfassungsrechtliche Garantie dafür, dass Eltern ihre Kinder zu Hause unterrichten dürfen.⁶² Ähnlich restriktiv wie Deutschland sind nur wenige Staaten der Welt⁶³, etwa China oder die Niederlande.

IV. Fazit

Die von der überwiegenden Meinung gegen das Homeschooling vorgebrachten tatsächlichen und rechtlichen Argumente erweisen sich bei näherer Betrachtung als wenig überzeugend. Eine verfassungsimmanente Schranke, die den Eingriff in das Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG rechtfertigen könnte, fehlt. Außerdem ist die zwangsweise Durchsetzung der Schulpflicht, jedenfalls wenn sie gegen den Willen von Eltern, die ihr Kind ernsthaft zu Hause unterrichten wollen, und gegen den Willen des Kindes verstößt, unverhältnismäßig.⁶⁴ Wegen der seit vielen Jahren verfestigten ablehnenden Position von Schulverwaltungen und Gerichten erscheint der Vorschlag sinnvoll, dass ein Bundesland einen Versuch mit Homeschooling startet, z.B. nach österreichischem⁶⁵ oder tschechischem Vorbild⁶⁶, und diesen wissenschaftlich begleiten und auswerten lässt. So kämen belastbare Fakten für die Frage ans Licht, ob und unter welchen Bedingungen Homeschooling unter staatlicher Aufsicht generell zugelassen werden sollte.⁶⁷

⁶⁰ Siehe Einzelheiten auf der Internetseite der Home School Legal Defense Association, <http://www.hsllda.org/hs/international> (zuletzt abgerufen im September 2016); s.a. *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 120ff.; *Rux/Niehues*, Schulrecht, a.a.O., Rn. 371; *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 144.

⁶¹ Hierzu ausführlich *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 115ff.

⁶² Art. 42 Abs. 2 der irischen Verfassung lautet: „Parents shall be free to provide this education in their homes or in private schools or in schools recognised or established by the State.“

⁶³ Zum gleichen Ergebnis kommen *Hanschmann*, Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, a.a.O., S. 382; *Handschell*, Schulpflicht vor dem Grundgesetz, a.a.O., S. 207; *Reimer*, Allgemeiner, nicht absolute Schulpflicht, a.a.O., S. 720.

⁶⁴ *Brosius-Gersdorf*, Elternrecht, a.a.O., S. 157, sieht die staatliche Schulpflicht nicht als erforderlich an, weil der staatlich kontrollierte Hausunterricht ein milderes Mittel zur Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrags bilde.

⁶⁵ *Stöger*, Rechtslage und Rechtspraxis in Österreich, a.a.O., S. 126; Aktivitäten des Landesgesetzgebers fordern auch *T. Marauhn*, in: F. Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 99–108, hier: 108 und *Reimer*, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 128f.

⁶⁶ *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 66.

⁶⁷ *Reimer*, Versuch weiterzudenken, a.a.O., S. 131; *Spiegler*, Homeschooling in Deutschland, a.a.O., S. 66.

Literaturhinweise

- Achilles, Harald*: Homeschooling als Elternrecht?, in: Wolfram Cremer et al. (Hg.), *Zur Rechtsstellung der Eltern – heute*, Baden-Baden 2015, S. 37–45.
- Avenarius, Herrmann*: Schulpflicht vs. Homeschooling, *Neue Zeitschrift für Familienrecht* 2 (2015), S. 342–346.
- Beaucamp, Guy*: Dürfte ein Bundesland die Schulpflicht abschaffen?, *Deutsches Verwaltungsblatt* 124 (2009), S. 220–223.
- Boysen, Sigrid*: Art. 7, in: Ingo von Münch/Philip Kunig (Hg.), *Grundgesetzkommentar*, 6. Aufl., München 2012.
- Brosius-Gersdorf, Frauke*: Religiös-weltanschauliches Elternrecht versus staatliches Schul- und Wächteramt – eine Vermessung am Beispiel von Homeschooling, *Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht* 61 (2016), S. 141–161.
- von Coelln, Christian*: Art. 6, in: Michael Sachs (Hg.), *GG, Kommentar*, 7. Aufl., München 2014.
- Coester-Waltjen, Dagmar*: Art. 6, in: Ingo von Münch/Philip Kunig (Hg.), *Grundgesetzkommentar*, 6. Aufl., München 2012.
- Handschell, Tobias*: Die Schulpflicht vor dem Grundgesetz, Baden-Baden 2012.
- Hanschmann, Felix*: Homeschooling – rigides Verfassungsrecht auf unsicherem Grund, in: Michael Bäuerle/Philipp Dann/Astrid Wallrabenstein (Hg.), *Demokratie-Perspektiven. Festschrift für Brun-Otto Bryde zum 70. Geburtstag*, Tübingen 2013, S. 381–392.
- Huster, Stefan*: Endlich: Abschichtung statt Abwägung – Neues zum Verhältnis von schulischem Erziehungsauftrag und elterlichem Erziehungsrecht, in: Wolfram Cremer et al. (Hg.), *Zur Rechtsstellung der Eltern – heute*, Baden-Baden 2015, S. 11–26.
- Heinz, Karl*: Familiengrundrecht und staatliches Wächteramt, *Europarecht* 51 (2016), S. 328–331.
- Jarass, Hans D.*: Vorb. v. Art. 1, in: ders./Bodo Pieroth, *GG, Kommentar*, 14. Aufl., München 2016.
- Ders.*: Art. 6, in: ders./Bodo Pieroth, *GG, Kommentar*, 14. Aufl., München 2016.
- Ders.*: Art. 7, in: ders./Bodo Pieroth, *GG, Kommentar*, 14. Aufl., München 2016.
- Marauhn, Thilo*: Hausunterricht zwischen Bildungsrecht und Elternrecht – Homeschooling im Lichte der EMRK, in: Franz Reimer (Hg.), *Homeschooling*, Baden-Baden 2012, S. 99–108.
- Michael, Lothar/Morlok, Martin*: *Grundrechte*, 5. Aufl., Baden-Baden 2016.
- Reimer, Franz*: Allgemeine, nicht absolute Schulpflicht, *Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht* 27 (2008), S. 720–722.
- Ders.*: Versuch, weiterzudenken: Regulierung von Homeschooling als Bewährung des freiheitlichen Rechtsstaats?, in: ders., *Homeschooling*, Baden-Baden 2012, S. 127–134.
- Rux, Johannes/Niehues, Norbert*: *Schulrecht*, 5. Aufl., München 2013.

- Sachs, Michael*: vor Art. 1, in: ders. (Hg.), GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014.
- Spiegler, Thomas*: Homeschooling in Deutschland und die Herausforderung seiner angemessenen rechtlichen Beurteilung, in: Franz Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 55–66.
- Staupe, Jürgen*: Schulrecht von A–Z, 6. Aufl., München 2007.
- Stöger, Karl*: Homeschooling: Rechtslage und Rechtspraxis in Österreich – ein Modell für Deutschland?, in: Franz Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 109–126.
- Thiel, Markus*: Art. 7, in: Michael Sachs (Hg.), GG, Kommentar, 7. Aufl., München 2014.
- Thurn, John*: Homeschooling als Option, Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht 27 (2008), S. 718–720.
- Vogt, Andreas*: Die Schulpflicht vor Gericht. Freilernen und Homeschooling in der Rechtsprechung, in: Matthias Kern (Hg.), Selbstbestimmte und selbstorganisierte Bildung versus Schulpflicht, Leipzig 2016, S. 85–104.
- Wallrabenstein, Astrid*: Homeschooling – Verfassungsrechtliche Vorgaben, in: Franz Reimer (Hg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 67–84.
- Winkler, Markus*: Urteilsanmerkung, JuristenZeitung 69 (2014), S. 143–144.

IV. Religionsunterricht als Bildungsbeitrag im Rahmen des schulischen Erziehungsauftrags

Uwe Kai Jacobs

Religion in der öffentlichen Schule

Was ist in Baden-Württemberg erlaubt?¹

I. Einleitung

Die Eingangsfrage lässt sich variieren: Muss die öffentliche Schule – vom Religionsunterricht abgesehen – wegen der wie auch immer zu verstehenden Neutralität des Staates² areligiös sein? Oder sind der öffentlichen Schule von Rechts wegen umfassendere religionsbezogene Gewährleistungen und Bildungsaufträge aufgegeben, die eine Religionsneutralität des Staates nicht tangieren?

Diese Fragen sind angesichts der zunehmenden religiös-weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft von hoher Relevanz. Wie wirkt sich diese Pluralität auf ‚Religion in der Schule‘ aus? Ein Fall für die Gerichte sind religiöse Symbole in der Schule, aktuell das Tragen muslimisch motivierter Bekleidungsstücke – Kopftuch und Gesichtsschleier –, geworden.

Hinter diesen Rechtsfragen stehen auch Emotionen. Religiös konnotierte Kleidung in der Schule – und in der Justiz³ – scheint (zumindest bis auf weiteres) zur gesellschaftspolitischen Wasserscheide, zur verfassungsrechtlichen Gretchenfrage geworden zu sein: Wie hältst du es mit der Religionsfreiheit, wie mit der staatlichen Neutralität in der Schule und generell in den öffentlichen Institutionen?

Die genannten Fragen haben parlamentarische Aktualität erhalten. Erinert sei an Dreierlei: Erstens an den – auch in der Öffentlichkeit diskutier-

¹ Zu einigen Aspekten des Themas hat der Verfasser bereits publiziert: *U. K. Jacobs*, Wie viel christliche Prägung ist dem öffentlichen Schulwesen in Baden-Württemberg erlaubt?, VBIBW 38 (2017), S. 16–19.

² Grundlegend: *K. Schlaich*, Neutralität als verfassungsrechtliches Prinzip vornehmlich im Kulturverfassungs- und Staatskirchenrecht, Tübingen 1972.

³ *S. Lanzerath*, Religiöse Kleidung und öffentlicher Dienst. Zur Zulässigkeit dienstrechtlicher Bekleidungsverbote in Schule, Gerichtsbarkeit und Polizei, Frankfurt a.M. 2003; *W. Janisch*, Freiheit für den Kopf, Süddeutsche Zeitung, 30.11.2016, S. 5; *S. Rebehn*, Burka und Niqab? Nicht im Dienst, nicht im Gericht, nicht am Steuer, NJW-aktuell 69 (2016) Ausg. 48, S. 18.

ten – Gesetzentwurf der Landtagsfraktionen der GRÜNEN und der SPD zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (und des Kindertagesbetreuungsgesetzes)⁴ aus dem Jahr 2015⁵, der in der damaligen Legislaturperiode nicht abschließend behandelt wurde. Und zweitens an den Gesetzentwurf der AfD Baden-Württemberg aus dem Jahr 2016, der im Prinzip jegliche Gesichtsverschleierung in der Öffentlichkeit und damit auch in der Schule verboten wissen will⁶. Ein Gegenentwurf der FDP/DVP möchte ein solches Verbot – drittens – auf öffentliche Versammlungen, Justiz und Schule im Bundesland begrenzt wissen⁷. Die parlamentarische Debatte ist also in vollem Gange.

Vor diesem bewegten Hintergrund sollen Antworten auf die Eingangsfrage gefunden werden.

II. Religion an der Schule ist Ausdruck von Freiheit

Die freiheitlich-demokratische Grundordnung schreibt der Gesellschaft keine Religiosität vor; sie schreibt ihr aber auch keine Areligiosität vor. Vielmehr garantiert sie Freiheiten. Ausdrücklich garantiert sie die Religionsfreiheit⁸. Sie gewährleistet diese Freiheit auch in den öffentlichen Institutionen – Schule, Hochschule, Krankenhaus, Polizei und Militär⁹. Die Gewährleistung umfasst zugleich die ungestörte Religionsausübung¹⁰.

Der deutsche Staat identifiziert sich nicht mit einer bestimmten Weltanschauung oder mit einer bestimmten Religion¹¹. Staat und Kirche sind orga-

⁴ Dazu BVerfG, NZA 33 (2016), S. 1522–1527 – „Kopftuch einer Erzieherin“.

⁵ Gesetzentwurf der Fraktion GRÜNE und der Fraktion der SPD v. 24.06.2015, LT-Drs. 15/7061; Mitteilung des Präsidenten des Landtags zum Anhörungsergebnis v. 14.09.2015, LT-Drs. 15/7377; *M. Schulten*, Die Reaktionen der Landesgesetzgeber auf den Kopftuchbeschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 27. Januar 2015, Az. 1 BvR 471/10 bzw. 1181/10, KuR 21 (2015), S. 168–178, hier: 170f.

⁶ Gesetzentwurf der Fraktion der AfD v. 29.08.2016, LT-Drs. 16/478; die Debatte zum Entwurf ist protokolliert in: LT BW (Hg.), Plenarprotokoll 16/14 v. 13.10.2016, S. 638ff.); der Gesetzentwurf wurde abgelehnt am 09.11.2016; *F. Hufen*, Die Vollverschleierung aus verfassungsrechtlicher Sicht. Dürfen Burka und Niqab in Deutschland verboten werden? Ein Überblick, KuR 21 (2015), S. 165–167.

⁷ Gesetzentwurf der Fraktion der FDP/DVP v. 27.10.2016, LT-Drs. 16/896; 1. Lesung protokolliert in: LT BW (Hg.), Plenarprotokoll 16/19 v. 30.11.2016. Inzwischen hat das Landesjustizministerium ein *Gesetz zur Neutralität bei Gerichten und Staatsanwaltschaften des Landes* entworfen. Der Landtag hat ein entsprechendes Gesetz am 23. Mai 2017 beschlossen (GBl. BW 2017, S. 265).

⁸ Art. 4 Abs. 1 GG.

⁹ Art. 140 GG i.V.m. Art. 141 WRV.

¹⁰ Art. 4 Abs. 2 GG.

¹¹ Vgl. zuletzt BVerfG, NZA 33 (2016), S. 1522–1527, Rn. 67 – „Kopftuch einer Erzieherin“.

nisatorisch-institutionell voneinander getrennt¹². Dieses Trennungsprinzip beinhaltet aber nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts kein Distanzgebot für den Staat gegenüber der Religion. Das Verhältnis zwischen den Religionsgemeinschaften und dem Staat ist vielmehr auf Zusammenarbeit auf der Basis grundrechtlicher Freiheit angelegt¹³. Das Grundgesetz verfolgt also nicht – wie die französische Verfassung¹⁴ – das Konzept einer laizistischen Neutralität des Staates, sondern einer offenen, grundsätzlich religionsfreundlichen, religionspositiven Neutralität¹⁵. Dies gilt hinsichtlich aller Religionsgemeinschaften¹⁶, zumindest für alle, welche die prinzipielle Säkularität des Staates und die Werteordnung des Grundgesetzes respektieren¹⁷. Insofern darf es für den Staat keine ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Religion geben, keine genehme oder nicht genehme Religion.

Angesichts dieser ‚kooperativen Trennung‘ ist der Staat zur Ermöglichung der Religionsfreiheit auch in den öffentlichen Institutionen, ja im öffentlichen Raum aufgerufen. Religion muss nicht draußen vor der Tür des öffentlichen Raumes bleiben, auch nicht, um im Bilde zu bleiben, vor der Schultür. Religion an der Schule ist – grundsätzlich – Ausdruck von Freiheit und nicht von Bedrohung. Angesichts zweier Diktaturerfahrungen in Deutschland in der Zeit zwischen 1933 und 1989 mit religiöser Unfreiheit sei daran ausdrücklich erinnert. Aus gutem Grund garantiert die Verfassung nicht nur „die Freiheit von Religion, sondern auch die Freiheit für Religion“¹⁸.

III. Religionsunterricht an der Schule erfüllt den Verfassungsauftrag zur religiösen Bildung

Der schulische Religionsunterricht ist ein Paradebeispiel für das Prinzip der kooperativen beziehungsweise, wie es *Winfried Kretschmann* formuliert,

¹² Art. 140 GG i. V. m. Art. 137 Abs. 1 WRV.

¹³ BVerfGE Bd. 137, S. 273–345, Rn. 87 – „Katholischer Chefarzt“.

¹⁴ Art. 1 Satz 1 Verfassung der Französischen Republik vom 4. Oktober 1958 i. d. F. v. 23. Juli 2008; vgl. zudem das sog. *Trennungsgesetz* (Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État); *A. von Campenhausen*, Staat und Kirche in Frankreich, Göttingen 1962.

¹⁵ BVerfGE Bd. 108, S. 282–340 – „Kopftuch“; BVerfGE Bd. 138, S. 296–376, hier: 339 Rn. 110 – „Kopftuchverbot“; BVerfG, NZA 33 (2016), S. 1522–1527, Rn. 67 – „Kopftuch einer Erzieherin“; BVerfGE Bd. 109, S. 40–59, hier: 46 – „Kruzifixe in Volksschulen“.

¹⁶ BVerfG, NZA 33 (2016), S. 1522–1527, Rn. 67 – „Kopftuch einer Erzieherin“.

¹⁷ *U. K. Jacobs*, Staatsverträge mit nichtchristlichen Religionsgemeinschaften – Chancen und Grenzen, KuR 22 (2016), S. 1–13, hier: 6.

¹⁸ *W. Kretschmann*, Getrennt, aber nicht gleichgültig. Weiterentwicklung einer ausbalancierten Trennung von Staat und Religion, Vortrag vom 18.10.2013 in Stuttgart-Hohenheim, *Christophorus* 59 (2015), S. 6–11.

„ausbalancierten“¹⁹ Trennung von Staat und Kirche. Beide Seiten behalten dabei ihre jeweiligen Verantwortungsbereiche²⁰, nehmen die gemeinsamen Angelegenheiten also nicht ‚zur gesamten Hand‘ wahr. Der Religionsunterricht ist kein Zwitterwesen. Der Staat ist der Träger des Religionsunterrichts und verwirklicht mit ihm seinen eigenen Bildungs- und Erziehungsauftrag²¹.

Zugleich ordnet das Grundgesetz an, dass der Religionsunterricht an allen öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach ist²² und „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird²³, präziser den Grundsätzen derjenigen Religionsgemeinschaft, deren Bekenntnis Gegenstand des Unterrichts ist.

Religionsunterricht ist also nicht nur verfassungsrechtlich garantiert²⁴, sondern auch genuin konfessionell ausgerichtet²⁵. Konfessionelle Kooperationen der evangelischen und der katholischen Kirche im Religionsunterricht unterstreichen das sogar, da Konfessionalität gerade die Basis ihrer Kooperation bildet²⁶. Auch ökumenisch-kooperativ erteilter Religionsunterricht ist kein konfessionelles ‚Gesamthandsverhältnis‘ und etabliert keine neue Verantwortungsebene. Er ist im Rechtssinne evangelischer oder römisch-katholischer

¹⁹ *W. Kretschmann*, Getrennt, aber nicht gleichgültig, a.a.O.

²⁰ BVerfGE Bd. 74, S. 244–256, hier: 251 – „Religionsunterricht“.

²¹ *A. von Campenhausen/H. de Wall*, Staatskirchenrecht, 4. Aufl., München 2006, S. 74, 213f.

²² Mit Ausnahme des Anwendungsbereichs von Art. 141 GG („Bremer Klausel“). Die Bestimmung ist mit Rücksicht auf Bremen eingeführt worden, gilt aber auch für Berlin. Der von Brandenburg eingeschlagene schulrechtliche Sonderweg blieb ohne verfassungsgerichtliches Attest.

²³ Art. 7 Abs. 3 GG, ebenso Art. 18 Landesverfassung Baden-Württemberg (Verf BW); Art. 8 Abs. 1 Evangelischer Kirchenvertrag Baden-Württemberg (EvKiVBW); Art. XI Badi-sches Konkordat; Art. 4 Abs. 1 Satz 2 Vertrag des Landes Baden-Württemberg mit der Israelitischen Religionsgemeinschaft Baden und der Israelitischen Religionsgemeinschaft Württembergs (IsrRelGVtr BW); § 96 Abs. 2 Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchulG BW).

²⁴ Eine landesverfassungsrechtliche Garantie gilt nicht nur dem Religionsunterricht (Art. 18 Verf BW), sondern auch dem Fach Gemeinschaftskunde (Art. 21 Abs. 2 Verf BW).

²⁵ Ganz klar kommt dies in § 96 Abs. 2 SchulG BW zum Ausdruck: „Der Religionsunterricht wird, nach Bekenntnissen getrennt, [...] erteilt [...]“. Vgl. auch *W. Holfelder/W. Bosse/St. Reip* (Hg.), Schulrecht Baden-Württemberg. Kommentar zum Schulgesetz, 13. Aufl., Stuttgart u.a. 2005, S. 313.

²⁶ Vgl. Ziff. 2.2 Vereinbarung zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht an allgemein bildenden Schulen vom 01.03.2005 i.d.F. v. 01.12.2015. Die Vereinbarung haben die Landeskirchen und die Diözesen in Baden-Württemberg miteinander abgeschlossen; Textabdruck in: *Evangelischer Oberkirchenrat* (Hg.), Rechtsgrundlagen zum Religionsunterricht im Bereich der Evangelischen Landeskirche in Baden. Sammlung staatlicher und kirchlicher Regelungen, Karlsruhe 2015, S. 66ff. Zum Konfessionalitätsprinzip siehe *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014, S. 45f.

Religionsunterricht, je nach Konfession der unterrichtenden Lehrkraft im betreffenden Schuljahr oder Schulhalbjahr²⁷.

Die Religionsgemeinschaften sind es, die die „Grundsätze“ des Unterrichts definieren. Zu den Grundsätzen der evangelischen Kirche zählen vor allem Bibel und Bekenntnis²⁸. Entsprechend dem Übereinstimmungsgebot aus Artikel 7 Abs. 3 Satz 2 GG ist Religionsunterricht daher keine bloße Wissensvermittlung, sondern ein Bekenntnisunterricht²⁹.

Mit dieser Rechtslage wird keine Kirche oder Religionsgemeinschaft privilegiert. Religionsunterricht ist eine Veranstaltung des Staates³⁰; in religiösen Fragen ‚blind‘, bedarf jener aber der inhaltlichen Mitwirkung der jeweiligen Religionsgemeinschaft, deren Bekenntnis Gegenstand des Unterrichts ist. Hier weitet sich der Betrachtungshorizont und erfasst neben christlichen auch nichtchristliche Religionsgemeinschaften. In Baden-Württemberg ist gegenwärtig an öffentlichen Schulen evangelischer, römisch-katholischer, altkatholischer, syrisch-orthodoxer, jüdischer, alevitischer und im Rahmen eines Modellprojekts islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung eingerichtet³¹. Religionsunterricht in Baden-Württemberg spiegelt mithin die religiöse Pluralität der Gesellschaft wider.

IV. Die Dimension des Religiösen beschränkt sich an der öffentlichen Schule nicht auf den Religionsunterricht

1. Gottesdienste, Seelsorge und christliche Symbole in der Schule

In der Schule ist die Dimension des Religiösen von Rechts wegen nicht allein auf den Religionsunterricht beschränkt. Zur Verwirklichung der Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler – sowie des Lehrkörpers – gehö-

²⁷ *Kirchenamt der EKD*, Religiöse Orientierung, a.a.O., S. 99. *P. Kirchhof*, Der kirchliche Beitrag zu Frieden und Demokratie, in: B. Kämper/K. Pfeffer (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49 – Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, S. 71–90, hier: 83; *St. Koriath*, Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG, in: B. Kämper/K. Pfeffer (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49 – Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, S. 7–37, hier: 16.

²⁸ Die Bekenntnisgrundlagen der Evangelischen Landeskirche in Baden nennt der Vorschlag zur Grundordnung der Evangelischen Landeskirche in Baden vom 28. April 2007 i.d.F. v. 19. Oktober 2016.

²⁹ BVerfGE Bd. 74, S. 244–256, hier: 252 – „Religionsunterricht“.

³⁰ Art. 7 Abs. 1 und Abs. 3 GG.

³¹ Zu Letzterem: Stellungnahme des Kultusministeriums Baden-Württemberg v. 21.05.2014, LT-Drs. 15/5226, S. 3. Aktuelle Lehrpläne dazu unter: www.bildungsplaene-bw.de (zuletzt abgerufen im Januar 2017).

ren auch Schul- und Schülergottesdienste³², das christliche Schulgebet außerhalb des Religionsunterrichts³³ sowie die Schulseelsorge der evangelischen³⁴ und katholischen³⁵ Kirche. Dieses ‚Paket‘ bzw. dessen Bestandteile sind seitens des Landes garantiert, teils staatsvertraglich³⁶, teils durch Verwaltungsvereinbarung³⁷. Soweit die vertraglichen Garantien nur den beiden Landeskirchen gelten, können sich die katholischen Diözesen in Baden-Württemberg aus Paritätsgründen ebenfalls darauf berufen.

Wer hält die Schul- und Schülergottesdienste? Eine Antwort gibt das Kirchenrecht, hier das evangelische: „Die im evangelischen Religionsunterricht tätigen Lehrkräfte sollen an der Gestaltung der Schulgottesdienste verantwortlich mitwirken und Schülergottesdienste gestalten [...]“.³⁸ Kraft ihrer *Vocatio* sind sie dazu berechtigt³⁹. Dabei ist ökumenische Offenheit in Mitwirkung und Gestaltung die praktizierte Regel. Schul- und Schülergottesdienste müssen nicht auf die Kirchengebäude der Parochialgemeinden ausweichen, sie können „auch in den Räumen der Schule gehalten werden“, wie das Kultusministerium bekannt gemacht hat⁴⁰. Die Gottesdienste finden in der Regel zu Beginn und Ende des Schuljahrs und zu Weihnachten statt. Sie können daher auch als „rites de passage“ begriffen werden⁴¹. Sie prägen die Schulgemeinschaft mit.

³² Zum Unterschied siehe § 5 Abs. 2 Kirchliches Gesetz über den evangelischen Religionsunterricht in der Evangelischen Landeskirche in Baden (Religionsunterrichtsgesetz LK Baden).

³³ BVerfGE Bd. 52, S. 223–255 – „Schulgebet“; BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: 24 – „Kruzifix“; BVerwGE Bd. 109, S. 40–59 – „Kruzifixe in Volksschulen“; Zu Problemen beim Begehren eines muslimischen Schülers, ein Gebet in der Schule zu verrichten, siehe OVG Berlin-Brandenburg, KirchE 55 (2010), S. 281–294; *H. M. Heinig*, Religionsfreiheit im Schul- und Mitgliedschaftsrecht. Ein Bericht über die jüngere Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts (2010–2015), ZevKR 61 (2016), S. 202–220, hier: 206f.

³⁴ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen – EKD-Texte Bd. 123*, Hannover 2015. An der Ausbildung von Schulseelsorge-rinnen und Schulseelsorgern der beiden evangelischen Landeskirchen in Baden-Württemberg ist der Verfasser beteiligt.

³⁵ Ordnung für die Beauftragung und die Aufgaben der Schulseelsorger/innen [Erzdiözese Freiburg].

³⁶ Art. 9 EvKiVBW.

³⁷ § 4 Abs. 1 Satz 2 Rahmenvereinbarung [des KM BW mit den vier Kirchen] über die Zusammenarbeit im Rahmen der Ganztagschule gem. § 4 a Schulgesetz vom 26.02./02.03./26.03./16.04./27.04.2015 (ABl. LK Württ. 66 (2015), S. 369–371; GVBl. LK Baden 154 (2015), S. 154–156).

³⁸ § 5 Abs. 3 Satz 1 Religionsunterrichtsgesetz LK Baden.

³⁹ § 1 Abs. 2 Satz 5 Vocationsordnung LK Baden.

⁴⁰ *Kultusministerium BW* (Hg.), *Bekanntmachung zu den Grundsätzen der christlichen Gemeinschaftsschule nach den Artikeln 15 und 16 der Landesverfassung*, KuU BW 62 (2013), S. 30–34, hier: Ziff. 4.4.

⁴¹ *K. Fechtner*, *Späte Zeit der Volkskirche. Praktisch-theologische Erkundungen*, Stuttgart 2010, S. 28.

Niemand ist dabei zur Teilnahme gezwungen⁴². Die Schule hat sicherzustellen, dass über die Teilnahme frei und ohne Zwang entschieden werden kann. Die Erziehungsberechtigten bestimmen über die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler⁴³, denen dieses Recht selbst zusteht, sobald sie religionsmündig sind⁴⁴. Diese Regelungen sind klar und eindeutig.

Nicht ganz so klar ist die Rechtslage in Bezug auf das Kreuz oder das Kruzifix im Klassenzimmer. Das Bundesverfassungsgericht hat hierzu vor mehr als zwanzig Jahren recht forsch⁴⁵ geurteilt⁴⁶. Allerdings trifft eine Voraussetzung dieses Urteils auf Baden-Württemberg nicht zu; hier bestand und besteht keine landesrechtliche oder behördliche Anordnung zum Anbringen des Kreuzes im Klassenzimmer⁴⁷. Das Kreuz wird also in baden-württembergischen Unterrichtsräumen zulässig sein, solange niemand widerspricht.

Nicht vergessen seien an dieser Stelle auch die Andachtsräume und Räume der Stille, die mittlerweile viele Schulen eingerichtet haben⁴⁸, ohne hierzu verpflichtet zu sein. Der Bedarf aber besteht. Betreut werden diese Räume oft von den Religionslehrkräften. Für das seelsorgliche Gespräch, das eines geschützten Ortes bedarf, eignen sich diese Räume besonders.

Als Zwischenfazit lässt sich feststellen: In der öffentlichen Schule ist Religion nicht auf den Religionsunterricht reduziert. Insofern gibt es keinen Vorrang des Neutralitätsprinzips gegenüber dem Grundrecht religiöser Freiheit.

2. Christliche Gemeinschaftsschule

Nun zu einem besonderen Topos, zur christlichen Gemeinschaftsschule baden-württembergischer Prägung. In dieser Schulform⁴⁹ wirkt die religiöse Dimension über die genannten Bereiche – Schulgottesdienste, Schulgebet und evangelische Schulseelsorge beziehungsweise katholische Schulpasto-

⁴² Art. 4 Abs. 1 GG, Art. 140 GG i.V.m. Art. 136 Abs. 4 WRV.

⁴³ Art. 18 Satz 3 Verf BW.

⁴⁴ § 5 Gesetz über die religiöse Kindererziehung.

⁴⁵ Vgl. H. M. Heinig, Laizismus, in: ders./H. Munsonius (Hg.), 100 Begriffe aus dem Staatskirchenrecht, 2. Aufl., Tübingen 2015, S. 164–166, hier: 165.

⁴⁶ BVerfGE Bd. 93, S. 1–37, hier: LS 1 – „Kruzifix“: „Die Anbringung eines Kreuzes oder Kruzifixes in den Unterrichtsräumen einer staatlichen Pflichtschule, die keine Bekenntnisschule ist, verstößt gegen Art. 4 Abs. 1 GG.“ Vgl. auch BVerfGE 109, S. 40–59 – „Kruzifixe in Volksschulen“.

⁴⁷ Vgl. Kultusministerium BW (Hg.), Bekanntmachung, a.a.O., Ziff. 4.6 und Ziff. 7.7 (Fn.). Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hatte dagegen über die Pflicht, ein Kreuz anzubringen, gemäß der bayerischen Volksschulordnung zu entscheiden.

⁴⁸ Als Beispiel: Hölderlin-Gymnasium, Nürtingen, www.hoegy.de (zuletzt abgerufen im Januar 2017).

⁴⁹ „Schulform“ im Sinne der Verf BW.

ral – hinaus; sie wirkt in den Unterricht der profanen Fächer hinein und dies sogar verbindlich, jedenfalls soweit es mit der Pflicht der öffentlichen Schule zur religiösen Neutralität vereinbar ist. Dies hat das Kultusministerium Baden-Württemberg in seiner Bekanntmachung zu den Grundsätzen der christlichen Gemeinschaftsschule in jüngster Zeit eigens hervorgehoben⁵⁰. Die Bekanntmachung war inhaltlich mit den Religionsgemeinschaften abgestimmt worden.

In Baden-Württemberg kommt der christlichen Gemeinschaftsschule Verfassungsrang zu. Artikel 16 Abs. 1 der Landesverfassung bestimmt:

„In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen. Der Unterricht wird mit Ausnahme des Religionsunterrichts gemeinsam erteilt.“⁵¹

Artikel 15 Abs. 1 der Landesverfassung regelt:

„Die öffentlichen Volksschulen (Grund- und Hauptschulen) haben die Schulform der christlichen Gemeinschaftsschule nach den Grundsätzen und Bestimmungen, die am 9. Dezember 1951 in Baden für die Simultanschule mit christlichem Charakter gegolten haben.“⁵²

Es wird nicht überraschen, dass diese Schulform schon in den 1950er Jahren nicht auf ungeteilte Zustimmung stieß. An ihrer Rechtmäßigkeit können aber keine Zweifel bestehen⁵³. Das Bundesverfassungsgericht hat im Jahr 1975, auch wenn seine Entscheidung in mancher Hinsicht differenziert beurteilt werden mag, ausdrücklich und mit Blick auf Baden-Württemberg festgestellt: „Die christliche Gemeinschaftsschule badischer Überlieferung im Sinne von Artikel 15 Abs. 1 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg ist als Schulform mit dem Grundgesetz vereinbar.“⁵⁴ Die betroffenen Schularten sind aktuell die Grundschulen, Hauptschulen, Werkrealschulen⁵⁵ und die in Baden-Württemberg vor kurzem eingeführten Gemeinschaftsschulen (wenn auch mit leichter Nuancierung)⁵⁶, also alle Ausdifferenzierungen der früheren Volksschulen⁵⁷.

⁵⁰ *Kultusministerium BW* (Hg.), Bekanntmachung, a.a.O., Ziff. 6.

⁵¹ Ebenso Art. 7 Abs. 2 EvKiVBW.

⁵² Ebenso Art. 7 Abs. 1 EvKiVBW.

⁵³ Vgl. *M. Frisch*, Zur christlichen Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, VBIBW 26 (2005), S. 268–274, hier: 270; *W. Simon*, Gemeinschaftsschule, in: A. von Campenhausen et al. (Hg.), Lexikon für Kirchen- und Staatskirchenrecht, Bd. 2, Paderborn 2002, S. 45–46.

⁵⁴ BVerfGE Bd. 41, S. 29–64 – „Simultanschule“.

⁵⁵ *Landesregierung BW*, Amtl. Begründung v. 25.06.2009 zum Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes und anderer Gesetze, LT-Drs. 14/4680, S. 13.

⁵⁶ So ausdrücklich § 8 a Abs. 1 Satz 6 SchulG BW. Es handelt sich um eine neue Schulart, im Wesentlichen als Ganztagschule. Zur Bedeutung der Nuancierung siehe *Landesregierung*

Die christliche Gemeinschaftsschule gehört mithin zum Spektrum der öffentlichen Schule. Auch die zweite Kopftuchentscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 2015⁵⁸ hat daran nichts geändert, geht es ihr doch um grundrechtliche Aspekte beim Tragen religiös-akzentuierter Kleidung von Lehrkräften und nicht um den Verfassungsgehalt der christlichen Gemeinschaftsschule als solcher. Konsequenterweise bekundet der Koalitionsvertrag der Regierungsparteien in Baden-Württemberg vom 9. Mai 2016 die Absicht der Landesregierung, „den Kopftuchbeschluss [...] im Schulgesetz [...] umzusetzen“ und „dabei [...] die Gefahr laizistischer Fehldeutungen zu vermeiden und der religiösen und weltanschaulichen Freiheit in der Schule weiterhin Raum zu geben“⁵⁹.

Ganz klar sei aber festgestellt: Die christliche Gemeinschaftsschule ist keine Bekenntnisschule. Sie ist also nicht konfessionell fixiert, was umso verständlicher ist, als sie historisch gesehen auf die Simultanschule zurückgeht. Die Bejahung des Christentums in dieser Schulform bezieht sich in erster Linie auf die Anerkennung seines prägenden Kultur- und Bildungsfaktors, wie er sich in der europäischen, auch von der Aufklärung geprägten Geschichte herausgebildet hat. Sie bezieht sich gerade „nicht auf die Glaubenswahrheit und ist damit [...] auch gegenüber Nichtchristen gerechtfertigt“⁶⁰. Die religiöse Neutralität des Staates ist nicht tangiert.

Bei der christlichen Gemeinschaftsschule geht es um Bildungsfaktoren. Das Thema ist also nicht die Bekenntnisförderung, sondern die Verständnissförderung. Treffend hat zu diesem Zusammenhang *Dietrich Pirson* ausgeführt:

„Zwar kann die Erweckung des Glaubens und die Pflege christlicher Glaubenstradition nicht unmittelbares Ziel des staatlichen Unterrichtes sein, aber die Darbietung dessen, was die christliche Botschaft in kultureller und sozialer Hinsicht bewirkt hat, unter bewusster Ausblendung des christlichen Glaubensgutes wäre ein ideologisches, nämlich laizistisches und damit weltanschauliches Konzept, das seinerseits dem Gebot staatlicher Neutralität nicht entspräche.“⁶¹

BW, Amtl. Begründung v. 20.03.2012 zum Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes und anderer Gesetze, LT-Drs. 15/1466.

⁵⁷ Art. 15 Abs. 1 Verf BW. *J. Lambert*, Gemeinschaftsschule und christliche Gemeinschaftsschule. Das badische Simultanschulrecht des 19. Jahrhunderts und die Moderne, *SchVw BW* 21 (2012), S. 85–87.

⁵⁸ BVerfGE Bd. 138, S. 296–376 – „Kopftuchverbot“.

⁵⁹ *Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg/CDU-Landesverband Baden-Württemberg* (Hg.), Baden-Württemberg gestalten. Koalitionsvertrag 2016–2021, Stuttgart 2016, S. 72.

⁶⁰ BVerfGE Bd. 41, S. 29–64 – „Simultanschule“.

⁶¹ *D. Pirson*, Christliche Traditionen in der staatlichen Schule, in: ders., *Gesammelte Beiträge zum Kirchenrecht und Staatskirchenrecht*, 2. Halbband, Tübingen 2008, S. 1082–1093, hier: 1085.

3. Notwendige Differenzierungen

Bei der religiösen Prägung im öffentlichen Schulwesen ist also klar zu unterscheiden. Einerseits geht es um die Verwirklichung der Religionsfreiheit. Dies betrifft nicht nur das Christentum und nicht nur die Volksschulen im Sinne der Landesverfassung, sondern auch die weiterführenden Schulen. Andererseits geht es um die Anerkennung von prägenden Bildungsfaktoren. Zu differenzieren ist also zwischen erstens dem Religionsunterricht nach Artikel 7 Abs. 3 GG als Pflichtfach für Konfessionsangehörige⁶² (mit verfassungsverbürgter Abmeldemöglichkeit⁶³), zweitens religiösen Angeboten (jenseits des Religionsunterrichts), die in allen Schulen nach Maßgabe des Prinzips der Freiwilligkeit gemäß Artikel 4 GG zulässig sind, und drittens der Vermittlung von christlich geprägten Bildungs- und Kulturwerten, was in der christlichen Gemeinschaftsschule zur Pflichtaufgabe gehört (Artikel 15, 16 Verf BW).

Christlich geprägte Bildungs- und Kulturwerte im Unterricht der profanen Fächer, etwa in Deutsch, Geschichte, Kunst oder Musik, nicht zu behandeln, weil diese Werte nicht mehr als ‚zeitgemäß‘ empfunden werden, wäre vom Recht nicht gedeckt.

V. Wertevermittlung betrifft die ganze Schule

Die eben eingeführte Differenzierung ist wichtig. Sie vermeidet nämlich ein Missverständnis. Den *Kirchen* kommt im Bereich der öffentlichen Schule keine genuine Aufgabe zur *säkularen* Werteerziehung zu⁶⁴. Selbstverständlich will der Religionsunterricht auch Werte vermitteln, zum Beispiel soziale Verantwortung und Toleranz. Er vermittelt sie aber auf der Basis der christlichen Botschaft, etwa der Bergpredigt⁶⁵ oder dem Doppelgebot der Liebe⁶⁶. Religionsunterricht ist, wie bereits erwähnt, eine Veranstaltung des

⁶² VV des Kultusministeriums BW v. 21.12.2000: Teilnahme am Religionsunterricht, Ziff. 1.1 Satz 2.

⁶³ Zu Einzelheiten: § 100 SchulG BW.

⁶⁴ Der Öffentlichkeitsauftrag der Kirchen, ein Topos des Kirchenvertragsrechts (vgl. bspw. Abs. 6 Präambel EvKiVBW und Abs. 3 Präambel KV RhPf), richtet sich an die allgemeine Öffentlichkeit. Die öffentliche Schule dagegen ist eine Veranstaltung des Staates. Ein Mandat der Kirchen besteht dort nur gem. Art. 4, Art. 7 Abs. 3 und Art. 140 GG. Insofern stehe ich der Position von *Sabine* und *Reiner Anselm* (Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule, in diesem Band) im schulischen Bereich differenziert gegenüber. Eine außerschulische Mitwirkung der Kirchen in der „Erziehung der Jugend“ ist unberührt (Art. 26 LV RhPf). Zum Kulturauftrag der Kirche: *P. Kirchhof*, Der Kulturauftrag von Staat und Kirche, in: A. Raffelt (Hg.), *Weg und Weite. Festschrift für Karl Lehmann*. Freiburg i.B. u.a. 2001, S. 645–661.

⁶⁵ Matthäus 5, 1 bis 7, 29.

⁶⁶ Matthäus 22, 39; Markus 12, 31; Galater 5, 14; Jakobus 2,8.

Staates⁶⁷ und nicht der Kirchen. Sie kommen nur kraft des Übereinstimmungsgebots ‚ins Spiel‘. Und für eine vom Bekenntnisinhalt abgelöste Wertevermittlung gibt das Übereinstimmungsgebot aus Artikel 7 Abs. 3 GG den Religionslehrkräften kein Mandat.

Wertevermittlung gehört auch zu den Anliegen des – gegenüber dem Religionsunterricht subsidiären⁶⁸ – Ethikunterrichts, sofern er eingerichtet ist. Ersetzen kann er den Religionsunterricht nicht. Ethikunterricht muss sich religiös neutral darstellen. Die Inhalte bestimmt der Staat⁶⁹: „Sein Inhalt orientiert sich an den Wertvorstellungen und den allgemeinen ethischen Grundsätzen, wie sie in [sic!] Verfassung und im Erziehungs- und Bildungsauftrag des § 1 niedergelegt sind“.⁷⁰ Im Übrigen ist Wertevermittlung letztlich Gegenstand vieler⁷¹, wenn nicht gar aller Unterrichtsfächer beziehungsweise der gesamten Schule⁷². Denn eine Schule, die keine Werte vermittelt, kann nicht gelingen.

VI. Die christliche Gemeinschaftsschule unterstützt die Integration Zugewanderter

Zurück zu den christlich-abendländischen Bildungs- und Kulturwerten. Auch hier geht es um die Gewährleistung von Bildung durch die Schule, auch für Nichtchristen. Nichtchristliche Schülerinnen und Schüler haben nämlich unter dem Gesichtspunkt der Gleichbehandlung einen Anspruch darauf, dass ihnen im sogenannten profanen Unterricht – wie allen Schülerinnen und Schülern – christlich-abendländische Bildungs- und Kulturwerte als integraler Bestandteil der deutschen Kulturtradition vermittelt werden und sie davon nicht im Sinne einer Separation ausgenommen sind. Alles andere liefe nicht nur der Gleichbehandlung, sondern zugleich dem Gedanken der Integration⁷³ zuwider. Dies gilt nicht zuletzt für zugewanderte nichtchristliche Schülerinnen und Schüler, da sonst „eine chancengleiche

⁶⁷ BVerfGE Bd. 74, S. 244–256, hier: 251 – „Religionsunterricht“.

⁶⁸ § 100 a Abs. 1 SchulG BW; VV des Kultusministerium BW v. 21.12.2000: Teilnahme am Religionsunterricht, Buchst. A Ziff. 3.

⁶⁹ U. K. Jacobs, Religionsunterricht und Ethikunterricht in Baden-Württemberg – rechtliche Grundlagen, VBE-Magazin 55 (2016) Ausg. 7/8, S. 16–17.

⁷⁰ § 100a Abs. 2 Satz 2 SchulG BW.

⁷¹ So BVerwG, NVwZ 33 (2014), S. 1163–1165, Rn. 16 – „Ethikunterricht Grundschule“.

⁷² Art. 12 und 17 Abs. 1 Verf BW, Art. 6 EvKiVBW, § 1 Abs. 2 SchulG BW. Dies ist kein landesrechtlicher Einzelfall, vgl. nur § 1 Abs. 2 Satz 1 SächsSchulG („Vermittlung von Werthaltungen“) und § 1 Abs. 2 SchulG RP.

⁷³ Vgl. auch § 3 Abs. 4 SchulG BW.

Integration in die Aufnahmegesellschaft nicht gelingen wird“⁷⁴. Unwissenheit über die hiesige Kultur wird so vermieden. Dies entspricht dem schulischen Bildungsauftrag.

Der Auftrag zur Vermittlung christlich-abendländischer Bildungs- und Kulturwerte gilt also auch gegenüber Nichtchristen, auch gegenüber solchen, die nichtchristliche religiöse Symbole führen oder als Bestandteil ihrer Kleidung tragen, sei es die jüdische Kippa oder das islamische Kopftuch. Kleidungsstücke befreien die Schule nicht von ihrem Auftrag und die betroffenen Schülerinnen bzw. Schüler nicht von ihrem Anspruch auf unterrichtliche Gleichbehandlung. Eine religions- und schulrechtliche Grenze wäre allerdings dort zu ziehen, wo ein Unterricht schlichtweg unmöglich ist: Schülerinnen, die ihr Gesicht verhüllen, sei es aus religiösen Gründen, entziehen sich jeglicher Voraussetzung für einen Dialog und für eine Interaktion. Zu Recht hat daher das Verwaltungsgericht Osnabrück festgestellt: Wer in der Schule einen Niqab trägt, kann nicht beschult werden, er kann sich nicht auf die Religionsfreiheit berufen⁷⁵. In diesem Aspekt verdient der erwähnte Gesetzentwurf der FDP/DVP⁷⁶ durchaus Zustimmung, ohne dass hier vertieft werden kann, ob es überhaupt einer gesetzlichen Regelung bedürfte.

VII. Fazit

„In der öffentlichen Schule hat der Glaube nicht nur im Bekenntnis gebundenen Religionsunterricht (Art. 7 Abs. 2 und 3 des Grundgesetzes), sondern auch als prägendes Element des Schullebens seinen Platz“⁷⁷. Die religiöse Pluralität der Gesellschaft verdrängt ihn nicht von diesem Platz. Seit der Reformation ist religiöser Glaube in Deutschland heterogen.

Es besteht daher kein Grund, im Schulalltag von den religionsbezogenen Angeboten und Aufträgen der öffentlichen Schule, wie sie das Landesrecht in Baden-Württemberg sehr klar und sehr differenziert formuliert, abzusehen. Zum einen handelt es sich um geltendes Recht. Zum anderen sind die Regelungsgegenstände mehr als berechtigt. Die religionsbezogenen Aufträ-

⁷⁴ Ch. Langenfeld/A. Leschinsky, Religion – Recht – Schule, ZfPäd 49 (2003) Beiheft 47, S. 49–69, hier: 57.

⁷⁵ VG Osnabrück (Beschl. v. 22.8.2016), Az. 1 B 81/16. Siehe auch VG Regensburg (Beschl. v. 25.11.2013), Az. RO 1 S. 13.1842; VGH Bayern (Beschl. v. 22.04.2014), Az. 7 CS 13.2592, 7 C 13.2593.

⁷⁶ Gesetzentwurf der Fraktion der FDP/DVP v. 27.10.2016, LT-Drs. 16/896. Vgl. auch Ch. Waldhoff, Schulpflicht, in: H. M. Heinig/H. Munsonius (Hg.), 100 Begriffe aus dem Staatskirchenrecht, 2. Aufl., Tübingen 2015, S. 246–250, hier: 249.

⁷⁷ Kirchenamt der EKD (Hg.), Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der EKD, Gütersloh 2015, S. 41.

ge holen den religiösen Diskurs an die Schule und verteilen die Rollen, welche jeweils die öffentliche Schule, also der Staat, und welche jeweils die Religionsgemeinschaften bzw. die von ihnen bevollmächtigten⁷⁸ Lehrkräfte auszufüllen haben.

Diese Aufträge gewährleisten Religionsfreiheit und bewahren die Schule vor der Gefahr einer Indoktrination durch eine ‚civil religion‘ und damit vor einer ‚Scheinneutralität‘, die alles andere als ein Gewinn an Freiheit wäre⁷⁹. Sie bewahren die Schule vor einem Schulfrieden auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner von Schüler- und Lehrerschaft. Die Aufträge evozieren vielmehr Positionalität. Das scheint in vielerlei Hinsicht die Aufgabe unserer Zeit zu sein, sowohl in der Schule als auch in der Gesamtgesellschaft. Was also kann bildungspolitisch Besseres passieren, als diese Aufträge anzunehmen und sie mit Leben zu füllen? Schul- und Rechtsfriede werden dadurch gewiss eher gestärkt als geschwächt. Das Landesrecht gibt die Voraussetzungen dazu.

Literaturhinweise

- Anselm, Sabine/Anselm, Reiner*: Vom Sinn der Wertfreiheit in der Schule, in diesem Band.
- Bündnis 90/Die Grünen Baden-Württemberg/CDU Landesverband Baden-Württemberg* (Hg.): Baden-Württemberg gestalten. Koalitionsvertrag 2016–2021, Stuttgart 2016.
- von Campenhausen, Axel*: Staat und Kirche in Frankreich, Göttingen 1962.
- Ders./de Wall, Heinrich*: Staatskirchenrecht, 4. Aufl., München 2006.
- Fechtner, Kristian*: Späte Zeit der Volkskirche. Praktisch-theologische Erkundungen, Stuttgart 2010.
- Frisch, Michael*: Zur christlichen Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg 26 (2005), S. 268–274.
- Heinig, Hans Michael*: Laizismus, in: ders./Hendrik Munsonius (Hg.), 100 Begriffe aus dem Staatskirchenrecht, 2. Aufl., Tübingen 2015, S. 164–166.

⁷⁸ Art. 18 S. 2 Verf BW; Art. 8 Abs. 1 Satz 2 EvKiVBW; Art. 4 Abs. 2 IsrRelGVtr BW; § 97 SchulG BW; Bevollmächtigung durch Vocatio (Art. 8 Abs. 2 Satz 1 EvKiVBW) bzw. Missio canonica (§ 2 Ordnung für Lehrkräfte im Religionsunterricht [Erzdiözese Freiburg] als Beispiel) und ihren Entsprechungen in anderen Religionsgemeinschaften, etwa der islamischen Ijaza.

⁷⁹ So bereits *Schlaich*, Neutralität, a.a.O., S. 255: „Die Neutralisierung des Staates im Sinne einer inhaltlichen und gegenständlichen Minimalisierung leistet heute nicht schon an sich ein Mehr an Freiheit.“

- Ders.*: Religionsfreiheit im Schul- und Mitgliedschaftsrecht. Ein Bericht über die jüngere Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts (2010–2015), Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 61 (2016), S. 202–220.
- Holfelder, Wilhelm/Bosse, Wolfgang/Reip, Stefan* (Hg.): Schulrecht Baden-Württemberg. Kommentar zum Schulgesetz, 13. Aufl., Stuttgart u.a. 2005.
- Hufen, Friedhelm*: Die Vollverschleierung aus verfassungsrechtlicher Sicht. Dürfen Burka und Niqab in Deutschland verboten werden? Ein Überblick, Kirche und Recht 21 (2015), S. 165–167.
- Jacobs, Uwe Kai*: Religionsunterricht und Ethikunterricht in Baden-Württemberg – rechtliche Grundlagen, VBE-Magazin – Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung, Landesverband Baden-Württemberg 55 (2016) Ausg. 7/8, S. 16–17.
- Ders.*: Staatsverträge mit nichtchristlichen Religionsgemeinschaften – Chancen und Grenzen, Kirche und Recht 22 (2016), S. 1–13.
- Ders.*: Wie viel christliche Prägung ist dem öffentlichen Schulwesen in Baden-Württemberg erlaubt?, Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg 38 (2017), S. 16–19.
- Janisch, Wolfgang*: Freiheit für den Kopf, Süddeutsche Zeitung, 30.11.2016, S. 5.
- Kirchenamt der EKD* (Hg.): Christlicher Glaube und religiöse Vielfalt in evangelischer Perspektive. Ein Grundlagentext des Rates der EKD, Gütersloh 2015.
- Dasselbe* (Hg.): Evangelische Schulseelsorge in der EKD. Ein Orientierungsrahmen – EKD-Texte, Bd. 123, Hannover 2015.
- Dasselbe* (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014.
- Kirchhof, Paul*: Der kirchliche Beitrag zu Freiheit und Demokratie, in: Burkhard Kämper/Klaus Pfeffer (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 48 – Der kirchliche Auftrag zur Mitgestaltung unserer freiheitlichen Demokratie, Münster 2015, S. 70–90.
- Ders.*: Der Kulturauftrag von Staat und Kirche, in: Albert Raffelt (Hg.), Weg und Weite. Festschrift für Karl Lehmann, Freiburg i.B. u.a. 2001, S. 645–661.
- Korioth, Stefan*: Der Auftrag des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG, in: Burkhard Kämper/Klaus Pfeffer (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49 – Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, S. 7–37.
- Kretschmann, Winfried*: Getrennt, aber nicht gleichgültig. Weiterentwicklung einer ausbalancierten Trennung von Staat und Religion, Vortrag vom 18.10.2013 in Stuttgart-Hohenheim, Christophorus 59 (2015), S. 6–11.
- Ladaur, Karl-Heinz*: Das islamische Kopftuch in der christlichen Gemeinschaftsschule, JuristenZeitung 70 (2015), S. 633–637.
- Lambert, Johannes*: Gemeinschaftsschule und christliche Gemeinschaftsschule. Das badische Simultanschulrecht des 19. Jahrhunderts und die Moderne, SchulVerwaltung Baden-Württemberg 21 (2012), S. 85–87.

- Langenfeld, Christine/Leschinsky, Achim*: Religion – Recht – Schule, Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) Beiheft 47, S. 49–69.
- Lanzerath, Sonja*: Religiöse Kleidung und öffentlicher Dienst. Zur Zulässigkeit dienstrechtlicher Bekleidungsverbote in Schule, Gerichtsbarkeit und Polizei, Frankfurt a.M. 2003.
- Oebbecke, Janbernd*: Die rechtliche Ordnung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland – Stand und Perspektiven, in: Burkhard Kämper/Klaus Pfeffer (Hg.), Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche, Bd. 49 – Religionsunterricht in der religiös pluralen Gesellschaft, Münster 2016, S. 153–178.
- Pirson, Dietrich*: Christliche Traditionen in der staatlichen Schule, in: ders., Gesammelte Beiträge zum Kirchenrecht und Staatskirchenrecht, 2. Halbband, Tübingen 2008, S. 1082–1093.
- Rebehn, Sven*: Burka und Niqab? Nicht im Dienst, nicht im Gericht, nicht am Steuer, NJW-aktuell 69 (2016) Ausg. 48, S. 18.
- Schlaich, Klaus*: Neutralität als verfassungsrechtliches Prinzip vornehmlich im Kulturverfassungs- und Staatskirchenrecht, Tübingen 1972.
- Schönenbroicher, Klaus*: Der Rechtsfrieden als rechtsförmlich relevantes Rechtsgut – am Beispiel der zweiten Kopftuchentscheidung des Bundesverfassungsgerichts, Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg 36 (2015), S. 329–331.
- Schulten, Markus*: Die Reaktionen der Landesgesetzgeber auf den Kopftuchbeschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 27. Januar 2015, Az. 1 BvR 471/10 bzw. 1181/10, Kirche und Recht 21 (2015), S. 168–178.
- Simon, Werner*: Gemeinschaftsschule, in: Axel Frhr. von Campenhausen et. al. (Hg.), Lexikon für Kirchen- und Staatskirchenrecht, Bd. 2, Paderborn 2002, S. 45–46.
- Waldhoff, Christian*: Schulpflicht, in: Hans Michael Heinig/Hendrik Munsonius (Hg.), 100 Begriffe aus dem Staatskirchenrecht, 2. Aufl., Tübingen 2015, S. 246–250.

Hans Mendl

Was bringt der Religionsunterricht denen, die ihn nicht besuchen?

Bildungstheoretische Argumente für die Präsenz von Religion an öffentlichen Schulen

I. Religion: gefährlich oder nützlich?

Die Ansichten über die sozialen Auswirkungen von Religion in der Schule könnten gegensätzlicher kaum sein – teils werden sie für gefährlich gehalten, teils als nützlich gepriesen. Das durchaus wechselseitig ambivalente Beziehungsgefüge zwischen Kirche und öffentlicher Schule in Deutschland ist historisch bedingt und so auch verständlich und nachvollziehbar. Die historische Verhältnisentwicklung zwischen Kirche und Staat im Bereich des Schulwesens soll in diesem Beitrag deshalb in einem ersten Schritt genauer erläutert werden. In einem zweiten Schritt erfolgt dann eine Wendung hin zu einem positiven Aufweis dafür, welchen bildungstheoretischen Nutzen die öffentliche Schule davon haben kann, wenn Religion an ihr präsent ist.

II. Die Last der Geschichte

1. Kirche und Schule – eine ambivalente Beziehung

Der Blick in die Geschichte des Bildungswesens in Deutschland verdeutlicht, dass das Agieren der Kirche im schulischen Bildungsbereich von der Gesamtdynamik her eine Rückzugsgeschichte ist.

a) Einheit von Christentum und Bildung

Von der konstantinischen Wende an (im 4. Jahrhundert nach Christus) dominierte das Weltdeutungsmonopol des Christentums zunächst die Kultur und

alle Lebensbereiche in Europa. Das gesamte Mittelalter war christlich geprägt, so dass die Bezeichnung *mittelalterliche christianitas* durchaus angebracht ist. Auch das Schulwesen war kirchlich organisiert und konkretisierte sich in der Form von Kloster-, Stifts- und Domschulen.¹ Dabei war das Bildungsverständnis durchaus funktional: In den Genuss einer Bildung kamen künftige Kleriker und Gewerbetreibende, also diejenigen, die rudimentäre Kulturtechniken für ihren Berufsalltag benötigten, breite Bevölkerungsschichten blieben unbeschult. Nicht zuletzt wirkten sich die Klöster mit ihrer Kultur- und Bildungsleistung äußerst segensreich für die Kultivierung Europas aus.

Auf eine explizite religiöse Bildung konnte auch deshalb verzichtet werden, weil alle Lebensbereiche religiös durchdrungen waren und religiöses Lernen im Sinne eines grundlegenden Sozialisationsprozesses als ein Lernen von Religion im Alltag und an Personen des Umfelds vonstatten ging. In der Reformationszeit änderte sich die Lage insofern, als Bildung nun weit deutlicher als vorher eine kirchlich-konfessionelle Ausrichtung erhielt; die Schulen sollten neben der Familie die wichtigste Pflanzstätte der eigenen Religion sein. Alle Konfessionen wollten über Bildungseinrichtungen und vor allem über die ersten Formen eines expliziten Religionsunterrichts ihre Mitglieder konfessionell formen. In diesem Kontext der Reformationsstreitigkeiten entstanden dann auch die entsprechenden katholischen und evangelischen Bekenntnisschulen, die bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts Bestand hatten.

b) Die Entstehung der öffentlichen Schule

Die Aufklärung motivierte den Ruf nach einer Schule für alle; dies führte zu einer Einführung der allgemeinen Schulpflicht, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts in vielen Teilen Deutschland postuliert wurde, auch wenn sich die konsequente flächendeckende Umsetzung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hinzog. Seit dieser Zeit gibt es ein öffentliches Schulwesen unter staatlicher Aufsicht. Diese staatliche Schulaufsicht galt im weiterführenden Schulbereich seitdem mehr oder weniger durchgängig, während es im Volksschulbereich andere Festlegungen gab, die aber immer wieder zu Streitigkeiten zwischen den Kirchen und kirchenkritischen gesellschaftlichen Strömungen führten: So hatte bis zur Weimarer Verfassung auf der Distrikts- und Lokalschulebene der Pfarrer die sogenannte geistliche Schulaufsicht – pragmatisch war das verständlich, zählten doch Pfarrer und Leh-

¹ Vgl. zum geschichtlichen Aufriss: H. Mendl, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: R. Lachmann/B. Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, S. 331–364; umfassend: E. Paul, Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1: Antike und Mittelalter; Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1993–1995.

rer zu den wenigen Gebildeten gerade auf dem Land. Mit den Prozessen der Modernisierung und Säkularisierung einher gingen die kritischen Anfragen und Proteste gegen die Bekenntnisschule als Regelschule.

c) Die Reaktion auf den Nationalsozialismus

Die Nationalsozialisten versuchten auf verschiedenen Ebenen, den Einfluss des Christentums zurückzudrängen (z.B. Kruzifixverbot, Schließung von Klosterschulen, Entlassung kirchlicher Lehrer, Abschaffung des schulischen Religionsunterrichts); von besonderer Bedeutung für unsere Fragestellung erwies sich der äußerst polemisch geführte Kampf gegen die Bekenntnisschulen und die Umwandlung des Volksschulwesens in Gemeinschaftsschulen.² Im Zeitkontext ist es verständlich, dass man nach dem II. Weltkrieg eine wertemäßige Verankerung des Schulwesens im institutionalisierten Christentum für sinnvoll erachtete und die vom NS-Regime herbeigeführten Änderungen wieder rückgängig machte. Dies führte dazu, dass das Konfessionsschulwesen wieder eingeführt wurde, auch wenn es damals gesamtgesellschaftlich bereits dysfunktional war: Ein Fortschreiten der Säkularisierung und die Abnahme von konfessionellen Homogenitäten, die durch die Aufnahme von Flüchtlingen bedingt war, stellten ein Konfessionsschulwesen zunehmend in Frage.³ Auch die starke Verankerung des Religionsunterrichts im Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3) ist historisch als Absetzung gegen eine militante Ausgrenzung von Religion aus der Schule durch den NS-Staat zu verstehen: Im Sinne einer positiven Religionsfreiheit sollte das Recht auf religiöse Bildung auch an staatlichen Schulen garantiert werden. Dass aber auch im Fächerspektrum über den Religionsunterricht hinaus noch ein Bekenntnis zu einer christlichen Grundorientierung normal war, verdeutlichen die Eingangsseiten eines Deutschbuchs für die höhere Schule in Bayern aus dem Jahr 1952, die Dürers *Betende Hände* mit Dietrich Bonhoeffers *Von guten Mächten* programmatisch kombinierte – so etwas wird man in aktuellen Deutschbüchern nicht mehr vorfinden!⁴

² Vgl. J. Maier, Das katholische Schulwesen im Nationalsozialismus 1933–1945, in: Ch. Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 224–257; M. Liedtke (Hg.), Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 3. Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997, S. 190–191 und 255.

³ Zur aktuellen regionalen Ausdifferenzierung von Religion in Deutschland siehe: H. Mendl, Religionsunterricht 2020 – Ein schulisches Fach im Spannungsfeld zwischen Pluralität und Konfessionalität, in: H. Rupp/S. Hermann (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, S. 134–150, hier: 135f.

⁴ Krell, Leo et al., Bayerisches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Bd. 5, München 1952; siehe auch Liedtke, Handbuch, a.a.O., S. 1103.



Abb. 1

d) Die Abschaffung der Konfessionsschulen

Waren 1955 in Deutschland noch die Mehrzahl der Schulen Konfessionsschulen, so änderte sich das Ende der 60er-Jahre: Zum Teil über Volkstentscheide wurden die Bekenntnisschulen abgeschafft. In Bayern sind seit 1968 die Grund- und Hauptschulen sogenannte christliche Gemeinschaftsschulen (Art. 135 der Bayerischen Verfassung), in Baden-Württemberg seit dem Jahre 1967 (Art. 15 Abs. 1 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg, inhaltlich dann in Art. 16 ausgeführt): „In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.“⁵ Staatskirchenrechtlich führt diese Festlegung in ihrer Umsetzung zu Problemen, denn der Staat darf sich nicht anmaßen, zu beschreiben, was christlich ist. Zur inhaltlichen Konkretisierung dieser Verfassungsbestimmungen wurden deshalb beispielsweise in Bayern von der evangelischen und katholischen Kirche „Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolks-

⁵ Dass diese Bestimmung heute immer neu begründungspflichtig ist, zeigt sich darin, dass das Baden-Württembergische Ministerium für Kultus und Unterricht erst im Jahre 2013 eine Erklärung abgegeben hat, wie diese Grundsätze der christlichen Gemeinschaftsschule nach den Artikeln 15 und 16 der Landesverfassung zu verstehen sind: <http://www.kirchenrecht-baden.de/document/26514> (zuletzt abgerufen im März 2017).

schulen“ formuliert (überarbeitet im Jahre 1988).⁶ Es verwundert, dass die nach wie vor existierende verfassungsrechtliche Form der christlichen Gemeinschaftsschulen sowohl im öffentlichen Diskurs als auch innerkirchlich kaum wahrgenommen und problematisiert wird.

Die Abschaffung der staatlichen Schulen als Bekenntnisschulen war ein wichtiges Moment im Prozess der Säkularisierung und Entkirchlichung der deutschen Schulen.⁷ Auch wenn es verständlich ist, dass sich immer wieder beispielsweise kirchliche Einrichtungen und Elternverbände gegen den Verlust eines kirchlichen Einflusses gewehrt haben (z.B. schon bei der Diskussion um Simultanschulen in der Weimarer Republik), so gab es angesichts der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (abnehmende volkshirchliche Prägung, Abnahme einer konfessionellen Homogenität, allgemeine Säkularisierungstendenzen) nur wenig Widerstand bei der Umwandlung der Konfessionsschulen kirchlicher Prägung in ein Gemeinschaftsschulwesen. Dazu trug sicherlich die Tatsache bei, dass den neuen Gemeinschaftsschulen, wie oben skizziert, ein sichtbarer christlicher Akzent verliehen wurde.⁸ Ein zweites Motiv liegt darin, dass den Kirchen die Möglichkeit gegeben wurde, Privatschulen zu gründen bzw. Konfessionsschulen in Privatschulen in freier Trägerschaft umzuwandeln. In Baden-Württemberg nutzte die katholische Kirche dieses Angebot offensiv und gab sich nicht damit zufrieden, nur die Trägerschaft für Schulen zu übernehmen; entwickelt wurde das eigene differenzierte Schulmodell des *Marchtaler Plans*⁹, das wegen seiner pädagogischen Merkmale (Verknüpfung von Freiarbeit, vernetztem Lernen und Fachunterricht) nach wie vor ein Leuchtturmprojekt in der Bildungslandschaft mit einer hohen Strahlkraft weit über die Landesgrenzen hinaus darstellt.¹⁰

2. Aktuelle Positionsbestimmung

Im ersten Abschnitt konnte die Rückzugsgeschichte des Christentums im Bildungswesen nachgezeichnet werden. Schule heute ist im Grundsatz eine öffentliche Schule, in der keine Religionsgemeinschaft bevorzugt wird. Von

⁶ F. Wetter/J. Hanselmann (Hg.), Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen, herausgegeben vom Vorsitzenden der Bayerischen Bischofskonferenz und vom Landesbischof der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, München 1988.

⁷ K. Erlinghagen, Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972.

⁸ Vgl. J. Dikow, Geschichte des katholischen Schulwesens seit den sechziger Jahren bis zur Gegenwart, in: Ch. Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 304–350, hier: 315.

⁹ H. Gerst, Zur Freiheit berufen (Gal 5,13): Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – der Marchtaler Plan. Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, in: Engagement 14 (1996), S. 168–182.

¹⁰ Gerst, Freiheit, a.a.O., S. 336.

da aus ergibt sich die Frage, in welchen Feldern Religion überhaupt noch institutionell an Schulen präsent ist, bevor im folgenden Kapitel inhaltlich geprägte Begründungsstrukturen für den Nutzen von Religion an Schulen formuliert werden können.

a) *Christliche Gemeinschaftsschule*

Auf die kaum mehr öffentlich bekannte und nur wenig diskutierte Tatsache, dass in vielen Ländern die Grund- und Mittelschule sowie je nach Land unterschiedliche weitere Schulformen dem verfassungsrechtlich gesicherten Status einer christlichen Gemeinschaftsschule entsprechen, wurde bereits hingewiesen. In Baden-Württemberg bot der Regierungswechsel von 2011 Anlass, auch über die Zukunft der christlichen Gemeinschaftsschule zu diskutieren. Vor allem religions- und kirchenkritische Gruppierungen forderten eine Änderung des Status quo; dass sie überrascht bis empört reagierten, zeigt, dass auch hier kaum mehr ein Bewusstsein für das verfassungsrechtlich fundierte Staats-Kirche-Verhältnis vorhanden ist und der neuen Regierung eine bewusste Bevorzugung der Kirchen unterstellt wurde.¹¹ Freilich erscheint eine rein verfassungsrechtliche Begründung für eine Mitwirkung der Kirchen im Bildungswesen auf tönernen Füßen zu stehen; überzeugender sind die im folgenden Kapitel vorgetragenen inhaltlichen Argumente.

b) *Religionsunterricht*

An den konzeptionellen Veränderungen, die der Religionsunterricht seit der Würzburger Synode in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts genommen hat, kann paradigmatisch aufgezeigt werden, wie ein aufgeklärtes Christentum heute mit einer gesellschaftlichen Pluralität umzugehen in der Lage ist.¹²

In den 60er- und 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts geriet der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zunehmend in eine auch selbstverschuldete Krise; ein rein binnenkirchlich orientierter und katechetisch ausgerichteter Unterricht entsprach nicht mehr den Herausforderungen der Zeit. Im Unterschied zu einem deutlich missionarischen Konzept, bei dem die Kirchen die Schule als einen Ort der Katechese und Hinführung zur

¹¹ Vgl. exemplarisch: A. Henschel, (Un-)Heimlicher Kulturkampf in Baden-Württemberg, diesseits.de, 27.07.2012, <http://www.diesseits.de/perspektiven/saekulare-gesellschaft/unheimlicher-kulturkampf-baden-wuerttemberg> (zuletzt abgerufen im März 2017); vgl. insgesamt: J. Bäcker, Die christliche Gemeinschaftsschule in Baden. Historie und Rechtsprobleme, Frankfurt a.M. u.a. 2012.

¹² Vgl. zum „Religionsunterricht als Flaggschiff eines gesellschaftsoffenen Religionsunterrichts“: Mendl, Religionsunterricht 2020, a.a.O., S. 139f.

Gemeinde verstanden, geht man seit dem Synodenbeschluss zum Religionsunterricht aus dem Jahre 1974¹³ davon aus, dass der Religionsunterricht keine kirchlichen Selbstzwecke verfolgt, sondern ausschließlich diakonisch angelegt ist: Er dient, so die gleichlautende Formulierung in allen darauf folgenden kirchlichen Dokumenten, der Identitätsbildung junger Menschen und der Humanisierung des Schullebens.¹⁴ „Der Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“¹⁵, so lautet das Hauptziel des Religionsunterrichts. Diese Stärkung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule wird flankiert durch die klare Trennung zwischen Religionsunterricht und einer innerkirchlich zu organisierenden Katechese. Zudem erwiesen sich die Synodenväter und -mütter bereits als äußerst pluralitätssensibel: Denn bereits im Synodenbeschluss wird nicht mehr davon ausgegangen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, auch gläubige Christen sind; vielmehr differenziert sich das Zielspektrum auch auf „suchende“, „im Glauben angefochtene“ und „sich als ungläubig betrachtende“ Schülerinnen und Schüler aus.¹⁶ Im neuesten katholischen Dokument aus dem Jahre 2016 erfolgt zudem eine Öffnung hin auf reflektierte Formen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts;¹⁷ zu wünschen wäre aus religionspädagogischer Sicht eine noch weiter angelegte Öffnung des konfessionellen Fachs, zum Beispiel im Sinne einer Einladung an die religionsfreien Schülerinnen und Schüler, und eine stärkere Kooperation des konfessionellen Religionsunterrichts mit den anderen religiös oder ethisch geprägten Fächern an einer Schule. Die inhaltlichen pädagogischen und theologischen Begründungsstrukturen der Würzburger Synode werden deshalb im folgenden Kapitel den Ausgangspunkt für Überlegungen darstellen, die über den Religionsunterricht hinausgehen.

c) Schulpastoral

Die Rückzugsdynamik, die sich aus der schwindenden kirchlichen Einflussnahme auf die schulische Bildung und aus der Anerkennung des öf-

¹³ *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Der Religionsunterricht in der Schule, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschlüsse der Vollversammlung – Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg u.a. 1976, S. 113–152.

¹⁴ *H. Mendl*, Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts, *HerKorr* 67 (2013) Spezial-Ausg. 2, S. 27–31.

¹⁵ *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 2.5.1.

¹⁶ *Gemeinsame Synode*, ebd.

¹⁷ Vgl. *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht*, Bonn 2016.

fentlichen Schulwesens ergab, führte über viele Jahre hin zu einer eher defensiven Strategie im Umgang mit dem Handlungsfeld Schule. Historisch betrachtet kann man hier unter Umständen nach einer langen Zeit eines ungebrochenen und am Ende nicht mehr angemessenen Einflusses von Kirche auf die Schule ein durchaus angebrachtes ‚Bußschweigen‘ hineininterpretieren: Die Anerkennung der Souveränität der öffentlichen Schule ging so weit, dass man sich nur sehr zurückhaltend in das Handlungssystem Schule einbrachte. Beinahe übersehen wurde dabei der Prozess einer Transformation von Schule, der sich seitdem ereignet hat. Die Geschlossenheit des Systems Schule in Distanz zur ‚eigentlichen Welt‘ wurde bereits vor der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne und der damit verbundenen Lernlogik aufgebrochen: Lernen soll heute zur Bewältigung von Alltagssituationen befähigen; ein situiertes und anwendungsbezogenes Lernen erfordert auch den Einbezug außerschulischer gesellschaftlicher, politischer, kultureller Einrichtungen.¹⁸ Schule ermöglicht eben nicht nur die Deutung der Welt, ihr Ziel besteht auch in der Befähigung zum Umgang mit der Welt.¹⁹ In offiziellen Länderdokumenten zur Öffnung von Schule auf gesellschaftliche Einrichtungen hin und auch faktisch vor Ort scheinen deshalb mit Recht zahlreiche gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Einrichtungen als Mitspieler auf – die Kirchen stehen hier beinahe schon marginalisiert am Rande.²⁰ Wo aber Banken Börsenspiele unterstützen, Wirtschaftsunternehmen bei der Gründung von (fiktiven) Start-Up-Unternehmen helfen, Zeitungen ein Projekt ‚Zeitung und Schule‘ durchführen, Tourismusunternehmen die Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung einer selbstorganisierten Auslandsreise unterstützen, Naturschutzverbände bei der Einrichtung eines Schulteichs oder eines Bienenhotels den Kindern zur Seite stehen oder es Kooperationen zwischen Schul- und Stadttheater gibt, können auch kirchliche Einrichtungen z.B. bei Sozialprojekten oder ‚Tagen der Orientierung‘ als Partner herangezogen werden. Dass also mit der sozialen oder gesellschaftlichen außerschulischen Praxis eines Faches eine Kontaktaufnahme im Unterricht erfolgt, ist längst kein Privileg der Kirchen mehr, sondern schulische Realität. In der eigenen Systemlogik kirchlichen Handelns werden die Aktivitäten, mit denen ein außerunterrichtlicher Bezug zu kirchlichen Handlungsorten hergestellt wird bzw. an Schulen außerhalb des Unterrichts religiöse Angebote unterbreitet werden,

¹⁸ Vgl. dazu H. Mendl, Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: U. Kropač/G. Langenhorst (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen 2012, S. 178–190.

¹⁹ Vgl. D. Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, RpB 53 (2004), S. 5–19, hier: 10.

²⁰ Das spiegelt sich äußerst eindrucksvoll in folgendem Dokument wider: *Bildungskommission NRW, Zukunft und Bildung – Schule der Zukunft*, Neuwied 1995.

unter dem Logo ‚Schulpastoral‘ zusammengefasst. Diese kann kategorial nach den Feldern des Grundvollzugs von Kirche unterteilt werden: Martyria (z.B. Tage der religiösen Orientierung, Fahrten nach Taizé oder Assisi, Schulwallfahrten), Diakonia (Sozialpraktika, Krisenmanagement), Koinonia (Gestaltung von Feiern im Schul- und Kirchenjahr, Streitschlichterprogramme) und Leiturgia (spirituelle und gottesdienstliche Angebote).

d) Kirchliches Schulwesen

Der Hinweis, dass es ein breit gefächertes kirchliches Bildungswesen (Kindergärten, Tageseinrichtungen, Jugendhilfe, Schulen, Förderzentren, Fachakademien, Hochschulen etc.) gibt, reicht zwar über die engere Fragestellung dieses Beitrags hinaus, bei dem es in erster Linie um das Verhältnis zwischen öffentlicher Schule und Religion geht. Bei allem öffentlichen Streit um die Bedeutung bzw. Gefahren von Religion darf aber nicht übersehen werden, dass das kirchliche Bildungswesen auf allen Ebenen gesamtgesellschaftlich derzeit eine hohe Reputation hat; dies zeigt sich z.B. darin, dass kirchliche Schulen wie z.B. die Marchtaler-Plan-Schulen in Baden-Württemberg und Bayern, aber auch Schulgründungen in den neuen Bundesländern einen großen Zulauf weit über das konfessionelle Milieu hinaus haben. Allerdings besteht hier von einer christlichen Religionspädagogik aus der Anspruch, dass diese Schulen mehr sein sollten als nur bessere staatliche Schulen; sie müssen sich durch ein anspruchsvolles pädagogisches Profil auszeichnen, das auf allen Ebenen von einer Pädagogik der Ermöglichung geprägt ist, welche ihre Begründung aus dem christlichen Menschenbild heraus erfährt.²¹

III. Vom Nutzen der Religion für die öffentliche Schule

Konsequent zum oben skizzierten diakonischen Ansatz des Religionsunterrichts soll nun nicht nur defensiv gefragt werden, ob die Präsenz von Religion an der öffentlichen Schule überhaupt statthaft ist. Es soll auch nicht nur der Blick auf die Nische des Religionsunterrichts geworfen werden, den es immer wieder zu verteidigen gilt.²² Vielmehr lautet die Leitfrage, der sich der Titel dieses Beitrags verdankt: Was bringt der Religionsunterricht

²¹ Vgl. P. Nothaft, Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen, Münster 2012.

²² Vgl. H. Mendl, Kunde oder Verkündigung? Religionsunterricht im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, ÖARR 59 (2012) Ausg. 1, S. 6–30.

denen, die ihn nicht besuchen? Es soll also auf einer bildungstheoretischen Ebene der Nutzen von religiöser Bildung am Handlungsort Schule begründet werden: der Ertrag religiöser Bildung für die Fächer über den Religionsunterricht hinaus, für die Beteiligten im Bildungsgeschehen an der Schule sowie auf einer globalen Ebene die Bedeutung für die gesellschaftliche Zivilisierung der Religionen. Damit verbindet sich die Überzeugung, dass Religion lebensförderlich, gemeinschafts- und sinnstiftend ist – und nicht lebensfeindlich, ausgrenzend und unsinnig. Die Kirchen haben in der Vergangenheit selbst immer wieder dazu beigetragen, dass das Christentum in Misskredit kam und Menschen missbraucht wurden – davon zeugen die Aufdeckung der Missbrauchsskandale der letzten Jahre, aber auch viele autobiografische Darstellungen, die eindrucksvoll zeigen, dass eine bestimmte Art von religiöser Erziehung tatsächlich zu einem Religionsverlust führen kann. Da Religionen vor solchen Gefahren nicht gefeit sind, soll im vierten Kapitel auf die Verantwortung eingegangen werden, die schulische Bildung den Religionen gegenüber hat. Intention dieses Beitrags ist aber, aufzuzeigen, dass auch Religionskritiker keine Angst vor einer Beteiligung von Religionen an der schulischen Bildung haben müssen, da einerseits eine Präsenz von Religion an der Schule, wie oben verdeutlicht wurde, ein normaler Vorgang in einer Schule ist, die sich gesellschaftlichen Einrichtungen gegenüber öffnet, und andererseits die Kirchen in ihren aktuellen Konzepten des Religionsunterrichts, der Schulpastoral und auch des kirchlichen Schulwesens strikt auf die diakonische Intention eines kirchlichen Bildungshandelns verweisen. In diesem Sinne werden im Folgenden vier Begründungslinien entfaltet; die ersten drei entstammen der bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts, wie sie die Würzburger Synode vorgelegt hat; der argumentative Clou der folgenden Ausführungen besteht darin, dass diese konvergent gleichzeitig pädagogische und theologische Begründung nun über den Religionsunterricht hinaus auf das System Schule insgesamt und die dort Tätigen ausgeweitet wird.

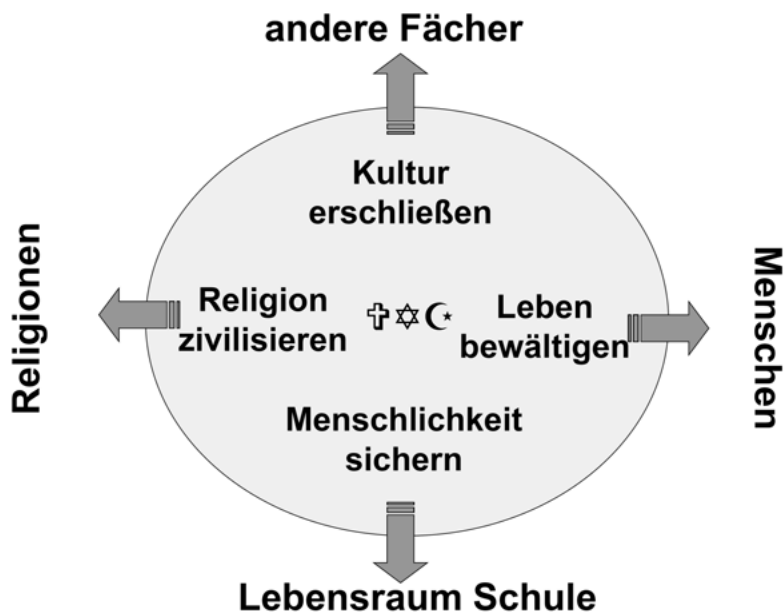


Abb. 2

1. Kulturhermeneutik

Man begegnet allorts in unserem Land den kulturellen Auswirkungen des Christentums. Religiöse Bildung an der Schule hat die erste Aufgabe, die kulturelle Prägung der eigenen Gesellschaft zu erschließen. Diese zeigt sich zunächst in unmittelbar wahrnehmbaren Phänomenen wie z.B. im Vorhandensein von Kirchen, Kapellen, Denkmälern, Motiven in Kunst, Literatur, Film und Musik. Sie wird auch deutlich in der Grundierung von Festen und Feiern, im gesamten Jahres- und Feiertagsrhythmus und in Normen und Denkweisen. Nur ein Beispiel sei für die Prägung sogar unseres Rechtsstaates durch ein christliches Ethos genannt: Die Strafbarkeit einer unterlassenen Hilfeleistung nach § 323c Strafgesetzbuch (StGB) hat ihren Ursprung im Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 25–37). Regelmäßig zu den großen christlichen Festen Weihnachten und Ostern decken demgegenüber Zeitungen die Kulturvergessenheit vieler Menschen auf, indem sie durch die Befragung von Menschen aufzeigen, wie wenig Basiswissen zu

diesen Festen vorhanden ist. Deutlich werden markante Defizite in den Bereichen eines biblischen, geschichtlichen und liturgischen Wissens.²³

Bezog sich die kulturhermeneutische Begründung im Text der Würzburger Synode nur auf den Religionsunterricht, so soll der Bogen nun weiter gespannt werden: Nicht nur Christen, sondern alle Menschen, die in unserem Land leben, benötigen ein entsprechendes Wissen, um die sie umgebende Kultur dechiffrieren zu können. Die großen Werke der Literatur, der Kunst und Musik sind nicht verständlich ohne die Kenntnis der immanent vorhandenen religiösen Motive. Auch die Popularkultur der Postmoderne und die Erscheinungsformen der Jugendkultur erweisen sich als hochgradig religionsproduktiv; Werbung, Popsongs, Kino-Blockbuster, Fernsehserien sind in einem hohen Maße religionsgesättigt.²⁴ Lehrerinnen und Lehrer vor allem an Mittel- und Berufsschulen berichten derzeit gehäuft, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler gleichzeitig erstaunt und verunsichert darüber sind, dass viele jugendliche Flüchtlinge aus islamisch geprägten Ländern weit mehr über die eigene Religion und Kultur wissen als sie selber.

Im innerschulischen Kontext sind Lehrer anderer Fächer dankbar für ein religiöses Basiswissen, das Schülerinnen und Schüler aus dem Religionsunterricht mitbringen: Die Deutschlehrer freuen sich, wenn nicht nur *Goethes* ‚Gretchenfrage‘ verstanden wird, sondern überhaupt die religiösen Wurzeln vieler häufig biblisch geprägter Sprachspiele (‚Hiobsbotschaften‘, ‚Kainsmal‘, ‚von Pontius zu Pilatus laufen‘). Die Kunstlehrer sind darauf angewiesen, dass zentrale Bilder der abendländischen Kulturgeschichte zugeordnet werden können; so ist es nicht mehr verständlich, dass Michelangelos *Er-schaffung des Adam* aus der Sixtinischen Kapelle oder eine Trinitätsdarstellung (Zitat eines Schülers: „Ein alter Mann sitzt hinter dem Kreuz, und ein Vogel fliegt dazwischen“) dechiffriert werden können. Architekturgeschichte kann an den Baustilen von Kirchen im Laufe der Geschichte veranschaulicht werden. Auch im Musikunterricht müssen die religiösen Wurzeln vieler Musikstücke (Messias, Schöpfung, Requiem) verstanden werden. Die Geschichtslehrer können darauf vertrauen, dass inhaltliche Fragen zu zentralen Ereignissen der Geschichte (z.B. Kreuzzüge, Reformation, soziale Frage) im Religionsunterricht vertieft bearbeitet werden.

Ohne anderen Disziplinen zu nahe zu treten: Die Bedeutung, die eine solide Theologie als Leitdisziplin des Religionsunterrichts im Unterschied zu

²³ Ein kleiner anekdotischer Beleg für die nicht vorhandene kulturelle Kontextualisierung und Dechiffrierung: Mails eines Hotels in Halle schlossen mit dem launigen Gruß „mit einem freundlichen ‚Halle’luja“; auf die Nachfrage an der Rezeption vor Ort wurde auf den Sohn der Stadt, Georg Friedrich Händel, verwiesen. Wie das folgende Gespräch zeigte, fehlte aber jeglicher Bezugsrahmen einer religiösen Dimension – z.B. dass dessen ‚Halleluja‘ einem eindeutig religiösen Kontext entstammt.

²⁴ Vgl. K. Fechtner et al. (Hg.), *Handbuch Religion und Populäre Kultur*, Stuttgart 2005.

einer Religionswissenschaft hat, die zwangsläufig an der Außenbetrachtung von Religion stehen bleiben muss, kann an folgendem Beispiel veranschaulicht werden: Im Ägyptischen Museum München wird in einer digitalen Infobox die ägyptische mit der christlichen Jenseitsvorstellung verglichen. Die Hölle sei demnach „nach christlichen Vorstellungen ein tief in der Erde liegender Ort mit einem Flammenmeer, in dem die Verurteilten von Teufeln gequält werden“. Wer theologisch gebildet ist, würde so nicht formulieren, da er im Umgang mit Symbolen und Bildern geschult ist. Insofern ist bereits diese kulturgeschichtliche Ebene im Unterschied zu den folgenden zwar durch eine gute Religionskunde und eine Betrachtung von außen durchaus bearbeitbar, aber der Mehrwert eines Religionsunterrichts besteht darin, dass auch die kulturgeschichtlichen Phänomene von einer Innensicht aus erläutert, in ihrer Tiefendimension korrekt entfaltet und so verstehbar werden können.

Gleichzeitig ergibt sich daraus auch der Anspruch an einen Ethik- und Philosophieunterricht, dass auch in diesem Fach die nicht-religiösen Kinder und Jugendlichen eine sachrichtige Einführung in die religiös geprägte Kultur ihrer Gesellschaft erhalten müssen.²⁵ Nur mit einer kulturellen Bildung hat man die Chance, an der Kommunikationsgemeinschaft teilzunehmen; wer nicht gebildet ist, versteht die eigene Gesellschaft nicht.

2. Lebensbewältigung

„Viele Situationen im Leben eines Menschen lassen sich mit intellektuellen Fähigkeiten oder manuellen Fertigkeiten durchaus zureichend meistern. Das Leben kann sich aber so verdichten, dass der Mensch tiefer und radikaler angefragt ist“, formuliert die Würzburger Synode²⁶. Nicht alle Fragen der Menschheit können ausschließlich über rationale Diskurse gelöst werden; gerade dort, wo die Rationalität von Gesellschaft, Wirtschaft und Naturwissenschaft an ihre Grenzen kommt oder diese zu überschreiten droht, ist eine Rationalität ganz eigener Art gefragt. Der Pädagoge *Jürgen Baumert* hat in einem inzwischen viel zitierten Aufsatz verschiedene „*Modi der Weltbegegnung*“ beschrieben, die unverzichtbar für eine schulische Bildung seien: Als viertes Feld benennt er eines, in dem es um die „Probleme konstitutiver

²⁵ Bei der Einführung neuer Lehrpläne wird immer wieder beklagt, dass in den Alternativ- oder Ersatzfächern für den Religionsunterricht die kulturhermeneutische Ebene und auch ein religionskundlicher Zugang auf die Religionen viel zu kurz kommen.

²⁶ *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 2.3.2. Genannt werden sowohl individuelle (z.B. Geburt, Tod, Hoffnung, Liebe, Zufall, Scheitern, Schuld, Ekstase, Gebet) als auch kollektive (z.B. Armut, Krieg, Frieden, Gerechtigkeit, Zukunft) menschliche Erfahrungen, die den Menschen radikal herausfordern.

Rationalität²⁷ geht; diese weist er den schulischen Fächern Religion und Philosophie zu. Auch die Würzburger Synode hat deshalb bereits im Jahre 1974 gefolgert, dass aus diesem Grund religiöse Bildung unverzichtbar ist, denn „die ‚religiöse‘ Dimension solcher Situationen und Erfahrungen ausklammern hieße den Menschen verkümmern zu lassen“²⁸.

Die Bedeutung dieses Beitrags des Religionsunterrichts zum allgemeinen Bildungsauftrag von Schule, der im Kern auf die bereits erwähnte doppelte Zieldimension auf das Individuum (Hilfe zur Lebensbewältigung) und auf das System hin (Humanisierung des Schullebens) abzielt, konkretisiert sich im Unterricht selbst, aber auch darüber hinaus:

Die Themenfelder des Religionsunterrichts setzen in allen Schularten und über alle Jahrgangsstufen hinweg an der *conditio humana* an: Die Sinnfrage menschlichen Lebens steht im Mittelpunkt, die Deutung der Welt, die Fragen nach den Normen des Miteinanders und die Möglichkeiten und Grenzen des Menschen. Das Ringen um Sinn und Wahrheit bleibt aber nicht bei der Problemanalyse und bei der individuellen Beantwortung stehen; thematisiert werden auch die Sinn- und Deutungsressourcen der christlichen Überlieferung, aber immer auch in Auseinandersetzung mit anderen Deutungskonstrukten von Wirklichkeit. Die Texte, Gebete, Bilder, Riten, mit denen der christliche Glaube eine über den Menschen hinausweisende Realität, die Offenbarung Gottes, zu erfassen und so die religiösen und ethischen Fragen der Menschen zu beantworten versucht, werden als Hilfestellung für die Lebensbewältigung eingespielt. Im Sinne einer Didaktik der Ermöglichung und im Rahmen des geschilderten Grundkonzepts des Religionsunterrichts ‚seit Würzburg‘ geschieht dies aber in einer respektvollen Haltung den Kindern und Jugendlichen gegenüber, die die angebotenen Sinn- und Deutungsoptionen als plausibel annehmen oder auch als unsinnig oder für sie als nicht stimmig ablehnen können.

Das System Schule profitiert aber gerade an den Schwellenpunkten des schulischen Daseins und in Krisenzeiten von den Sinnressourcen des Christentums: Beim Eintritt oder Abschied von der Schule, aber auch zu Beginn und Ende des Schuljahres und bei den Übergängen von und zu Ferienzeiten tragen die Angebote einer kulturellen und religiösen Ausgestaltung von Schwellenritualen (Anfangs- und Schlussgottesdienste, Abiturgottesdienste) zur Bereicherung des Schullebens bei, regen zum Nachdenken über den eigenen Lebensstil (z.B. Fastenaktionen) an und ermöglichen einen Blick über den eigenen Tellerrand hinaus (kirchliche Hilfswerke, Eine-Welt-Aktionen in der Advents- und Fastenzeit).

²⁷ J. Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: N. Killius et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, S. 100–150, hier: 113.

²⁸ *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 2.3.2.

Gesellschaftlich unbestritten ist, dass dann, wenn unvermutet der Tod in die Schule einbricht (z.B. ein Mitglied der ‚Schulfamilie‘ gestorben oder ein Katastrophenereignis zu bewältigen ist), auf die Angebote der Krisenintervention und der Schulpastoral und die für diese Felder ausgewiesenen Personen zurückgegriffen wird. Gerade wegen der weit verbreiteten religiösen Sprachlosigkeit erscheint es in solchen Situationen als hilfreich, auf das zurückzugreifen, was Religionen zu bieten haben: über Generationen hin erprobte Gebete wie beispielsweise die (Klage-)Psalmen, Musik, Rituale und Bilder. Ob Tsunami, Fukushima, IS-Terroranschläge, Amokläufe, Flugzeugabstürze oder auch ‚nur‘ der Tod des Großvaters oder des Haustiers: Religionen haben die Pflicht und auch das Know-why und das Know-how, zwar nicht alle Fragen an der Grenze von Leben und Tod zu beantworten, aber damit verantwortlich umzugehen.²⁹

In einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft versteht es sich von selbst, dass im Kontext der öffentlichen Schule die entsprechenden Angebote nicht nur ökumenisch, sondern interreligiös gestaltet werden und somit die humanisierende Kraft religiöser Bildung im Zueinander von Weltumgang und Weltdeutung über die Konfessions- und Religionsgrenzen hinweg wirksam werden kann.

3. Gesellschaftskritik

Die ersten beiden skizzierten Perspektiven, die kulturgeschichtliche und lebensbewältigende humanisierende Dimension religiöser Bildung, können durchaus positiv funktional für die Bedeutung religiöser Bildung an der Schule betrachtet werden. Mit der nun folgenden Ebene wird ein solch unmittelbar funktionales Verständnis gesprengt; funktional ist Religion hier nur in ihrer transfunktionalen Bedeutung. Vom eigenen Selbstverständnis her versteht sich Religion als eine Abhängigkeit des Endlichen vom Absoluten. Dieser archimedische Ankerpunkt außerhalb einer Immanenz führt zur einer Relativierung gesellschaftlicher Absolutheitsansprüche. Auch hier findet die Würzburger Synode deutliche Worte: „Wer nach dem Sinn fragt, kann sich nicht mit dem Hinweis auf Zwecke zufrieden geben.“³⁰ Der Religionsunterricht soll entgegen einer unbegrenzten Wissenschaftsgläubigkeit und Ideologieanfälligkeit beunruhigen und befindet sich so in der Spur der biblischen Botschaft, denn die Texte der Bibel „enthalten an vielen Stellen Kritik an zeitgenössischen Umständen. Sie entlarven falsche Ansprüche, sie

²⁹ Vgl. exemplarisch die Bearbeitung der Theodizeefrage aus biblischer, dogmatischer und religionspädagogischer Sicht angesichts des Tsunamis: *H. Mendl/L. Schwienhorst-Schönberger/H. Stinghammer*, *Wo war Gott, als er nicht da war?*, Münster 2006.

³⁰ *Gemeinsame Synode*, *Religionsunterricht*, a.a.O., Abschn. 2.3.3.

rufen zur Umkehr, zur Veränderung und zur Ausrichtung auf Zukunft³¹. So kann sich der Religionsunterricht inmitten des Leistungssystems Schule durchaus als transfunktionaler Stachel verstehen. Dass die Fragen nach einer gesellschaftlichen, politischen und globalen Lerndimension im Religionsunterricht und die gesamtgesellschaftliche Verantwortung, die er hat, heute verstärkt gestellt werden³², hat mit den gesellschaftspolitischen Herausforderungen der letzten Jahre zu tun: Die Welt ist pluraler und globaler geworden, Terrorbedrohungen, Kriege und das Aushöhlen demokratischer Systeme bestimmen die Wahrnehmung der Weltlage, das Internet bietet schrankenlose Freiheit und Gefahren, in sozialen Netzwerken und den Medien überhaupt fehlen ethische Begrenzungen. Insofern braucht es in der Schule ein Fach, in dem besonders die Befähigung zur Resilienz, Kritikfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Zivilcourage thematisiert wird. Dem Religionsunterricht kommt so ein unverzichtbares Wächteramt zu, das auch auf einer systemischen Ebene greift: Auch die jeweiligen Innovationen im Bildungsbereich auf der äußeren (z.B. die Frage nach der Dauer der Schulzeit, nach der Gliederung des Bildungssystems) oder inneren (z.B. Modelle der Leistungsmessung, Konzepte wie Kompetenzorientierung oder Modularisierung von Schule und Universität) Systemebene müssen daraufhin kritisch hinterfragt werden, ob die Begründung bildungstheoretisch auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen hin ausgelegt ist oder ob wirtschaftliche oder politische Interessen im Vordergrund stehen.

4. Zivilisierung von Religion

Wendet sich der kritische Blick im Absatz zuvor von Religion auf Schule hin, so ist die letzte argumentative Perspektive genau andersherum angelegt: Wenn Religion in die Schule geht, dann erhält sie dort etwas, was die Religion aus eigenen Kräften nicht leisten kann. *Dietrich Benner* hat die These aufgestellt, dass das erste öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion in der Schule ein religionszivilisierendes sei: „Durch öffentliche Erziehung kann versucht werden, in die fraglichen Religionen etwas hineinzubringen – z.B. Toleranz, Selbstbegrenzung und Verständigung untereinander sowie mit außerreligiösen Instanzen –, was in diesen fehlt.“³³ Eine Aufbereitung religiöser Fragestellungen unter schulischen Modalitäten kann als das beste Mittel gegen destruktive Formen von Religion und Fundamentalismus gelten. Man denkt da schnell als Gegenfolie an einen Islamunter-

³¹ *Gemeinsame Synode*, Religionsunterricht, a.a.O., Abschn. 3.4.2.

³² Vgl. exemplarisch: *B. Grümme*, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

³³ *Benner*, Bildungsstandards, a.a.O., S. 10.

richt in einer Moschee im Hinterhof; demgegenüber erscheint ein islamischer Religionsunterricht in der Schule als weitaus sinnvoller, weil kontrollierbarer. Dasselbe gilt aber auch für die christlichen Kirchen: Wie oben gezeigt wurde, ist katholischerseits erst mit der Würzburger Synode das Modell eines Umgangs von Kirche und öffentlicher Schule entwickelt worden, der den katholischen Religionsunterricht als tauglich für die Schule erscheinen lässt; die Neigung zu einem Fundamentalismus ist jeder Religion inhärent. Die öffentliche Schule hat also mit Recht ein Interesse an einem in wahrsten Sinn des Wortes ‚vernünftigen‘ Religionsunterricht, der zum reflexiven Verstehen von Religion beiträgt und die Religionen selber kultiviert und aufklärt. In einem schulischen Fach werden auch die Fragen der Religion nach den Modalitäten eines aufgeklärten Diskurses bearbeitet. Es versteht sich von selbst, dass in postmoderner Pluralität dabei auch ein wechselseitiges Verständnis der verschiedenen Kulturen und Religionen an der Schule nötig ist; der Erwerb entsprechender Kenntnisse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der verschiedenen Traditionen kann nur über die entsprechenden religionsbildenden Fächer erreicht werden.

IV. Religion und Schule, Schule und Religion

Wie viel Religion ist in der öffentlichen Schule notwendig, damit die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllen kann? Auch wenn das folgende Zitat von *Ernst-Wolfgang Böckenförde* häufig zitiert und interpretiert wurde, so passt es doch an dieser Stelle: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“³⁴ Das gilt auch für die öffentliche Schule. Gerade ein säkularisierter Staat, eine plurale Gesellschaft und eine öffentliche Schule sind auf wertschöpfende humane Einrichtungen angewiesen. Wie oben angedeutet wurde, sind es heute nicht mehr nur Kirchen, die ihre Sinndeutungs- und Lebensbewältigungskonstrukte in die öffentliche Schule einbringen. Religionsgemeinschaften leisten aber in diesem Sinne einen spezifischen diakonischen Bildungsbeitrag zur Kulturhermeneutik, Lebensbewältigung, kritischen Humanisierung von Schule und Gesellschaft und sind um der Zivilisierung ihrer selbst willen auf die öffentliche Schule angewiesen. Zu wünschen ist, dass gesamtgesellschaftlich in besonderem Maße eine „Anerkennung des Christentums als prägenden Kul-

³⁴ *E.-W. Böckenförde*, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., *Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte*, Frankfurt a.M. 1991, S. 92–114, hier: 112 (erstmalig erschienen in: *Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag*, Stuttgart u.a. 1967, S. 75–94).

tur- und Bildungswert³⁵ erfolgt, ohne dass dies andere Religionsgemeinschaften und sinnstiftende gesellschaftliche Einrichtungen ausschließt.

Literaturhinweise

- Bäcker, Johanna*: Die christliche Gemeinschaftsschule in Baden. Historie und Rechtsprobleme, Frankfurt a.M. u.a. 2012.
- Baumert, Jürgen*: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius et al. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M. 2002, S. 100–150.
- Benner, Dietrich*: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, Religionspädagogische Beiträge 53 (2004), S. 5–19.
- Bildungskommission NRW*: Zukunft und Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1995.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang*: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., Recht, Staat, Freiheit. Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte, Frankfurt a.M. 1991, S. 92–114 (erstmal erschienen in: Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag, Stuttgart u.a. 1967, S. 75–94).
- Dikow, Joachim*: Geschichte des katholischen Schulwesens seit den sechziger Jahren bis zur Gegenwart, in: Christoph Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 304–350.
- Erlinghagen, Karl*: Die Säkularisierung der deutschen Schule, Hannover 1972.
- Fechtner, Kristian* et al. (Hg.): Handbuch Religion und Populäre Kultur, Stuttgart 2005.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*: Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung – Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg u.a. 1976, S. 113–152.
- Gerst, Hans*: Zur Freiheit berufen (Gal 5,13): Erziehung zu Freiheit und Verantwortung – der Marchtaler Plan. Das Erziehungs- und Bildungskonzept der Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Engagement 14 (1996), S. 168–182.
- Grümme, Bernhard*: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.
- Krell, Leo* et al.: Bayerisches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Bd. 5, München 1952.

³⁵ *Bäcker*, Die Christliche Gemeinschaftsschule, a.a.O., S. 307.

- Liedtke, Max* (Hg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens, Bd. 3. Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990, Bad Heilbrunn 1997.
- Maier, Joachim*: Das katholische Schulwesen im Nationalsozialismus 1933–1945, in: Christoph Kronabel (Hg.), Zur Geschichte des katholischen Schulwesens, Köln 1992, S. 224–257.
- Mendl, Hans*: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts, Herder Korrespondenz 67 (2013) Spezial-Ausg. 2, S. 27–31.
- Ders.*: Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, S. 331–364.
- Ders.*: Kunde oder Verkündigung? Religionsunterricht im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralität, Österreichisches Archiv für Recht und Religion 59 (2012) Ausg. 1, S. 6–30.
- Ders.*: Religionsunterricht 2020 – Ein schulisches Fach im Spannungsfeld zwischen Pluralität und Konfessionalität, in: Hartmut Rupp/Stefan Hermann (Hg.), Religionsunterricht 2020. Diagnosen – Prognosen – Empfehlungen, Stuttgart 2013, S. 134–150.
- Ders.*: Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus, in: Ulrich Kropač/Georg Langenhorst (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfachs Religionslehre, Babenhausen 2012, S. 178–190.
- Ders./Schwienhorst-Schönberger, Ludger/Stinglhammer, Hermann*: Wo war Gott, als er nicht da war?, Münster 2006.
- Nothaft, Peter*: Ermöglichung als Schlüsselbegriff für die Entwicklung Katholischer Schulen, Münster 2012.
- Paul, Eugen*: Geschichte der christlichen Erziehung, Bd. 1: Antike und Mittelalter; Bd. 2: Barock und Aufklärung, Freiburg u.a. 1993–1995.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht, Bonn 2016.
- Wetter, Friedrich/Hanselmann, Johannes* (Hg.): Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen, herausgegeben vom Vorsitzenden der Bayerischen Bischofskonferenz und vom Landesbischof der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, München 1988.

Tarek Badawia

Islamischer Unterricht in der pluralen Gesellschaft – Reflexionen zum Umgang mit dem eigenen Wahrheitsanspruch im Islam

I. Einleitender Impuls

„Der Gottesbezug im Grundgesetz soll bestehen bleiben.“ Diese Aussage im *Wahl-O-Mat 2017* könnte bei einem Staatsbürger (ob Mann oder Frau) muslimischen Glaubens in einem säkularen Staat eine gewisse Irritation ausgelöst haben. Die Irritation bestünde darin, dass das unter vielen Muslimen weitverbreitete Bild von einem säkularen Staat immer noch dem eines ‚gottlosen‘ oder sogar ‚religionsfeindlichen Staates‘ entspräche.¹ Nun lebt man (als Muslim) in einem säkularen Staat und darf sogar über den „Gottesbezug im Grundgesetz“ abstimmen. Die Besonderheit dieser Rechtslage ist nicht das Thema des Beitrages. Das Thema ist, vor allem Schülerinnen und Schülern muslimischen Glaubens die religionsfreundliche Verfassung der Bundesrepublik Deutschland als eine besonders günstige Rechtsform so zu vermitteln, dass man die persönliche Identifikation von religiös orientierten Menschen mit dem säkularen Staat fördert. Der Rechts- und Islamwissenschaftler *Mathias Rohe* beschreibt die Rechtslage wie folgt:

„Die deutsche Religionsverfassung bietet besonders günstige Bedingungen für religiöse und weltanschauliche Vielfalt. Sie unterscheidet sich beispielsweise von der strikten Laizität Frankreichs [...] Vielmehr folgt sie einem Modell religionsoffener Säkularität, wie es z.B. Art. 4, 7 Abs. 3 und 140 Grundgesetz wie auch dem Religionsverfassungsrecht insgesamt zu entnehmen ist. Religion ist keineswegs aus dem öffentlichen Raum verbannt; sie darf dort sichtbar werden, sich in die Debatte einmischen, ist wichtiger Bestandteil universitärer Forschung und Lehre und findet Raum auch im bekenntnisorientierten Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen vieler deutscher Länder oder in vielfältigen anderen Kooperationen zwischen Staat und Religionsgemeinschaften [...]. Religion wird hier nicht grundsätzlich als mögliche Bedrohung des staatlichen Machtanspruchs wahrgenommen, sondern

¹ Mehr dazu in *G. Krämer*, *Demokratie im Islam. Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt*, Frankfurt a.M. 2011, Kap. 2., S. 58ff.

als mögliche positive Ressource für Zusammenleben und gemeinnützige Sinnstiftung. [...] [Die] religionsfreundliche deutsche Religionsverfassung [folgt] den Grundbedingungen des säkularen Rechtsstaats [...]: In Angelegenheiten weltlichen, mit staatlichen Mitteln durchzusetzen Interessenausgleichs, insbesondere der Wahrung der Menschenrechte und des Systems politischer Willensbildung und -umsetzung hat die staatliche Rechtsordnung das Letztentscheidungsrecht. Umgekehrt muss staatliche Neutralität gegenüber den Religionen herrschen. Konkret bedeutet dies, dass der Staat und seine Institutionen sich nicht in innerreligiöse Debatten um die „richtige“ Haltung oder Auslegung einmischen dürfen.“²

Vor dem Hintergrund dieser Rechtslage seien nun folgende religionsethische Fragen aus *einer* islamischen Innenperspektive denkbar: Was ist nun, wenn man als Bürger muslimischen Glaubens in einem säkularen Staat mit einer christlich-jüdisch geprägten Mehrheitsgesellschaft eine Partei wählen will, die hierzu einen entschiedenen Standpunkt vertritt? Handelt man gegen seinen Glauben? Darf man diese Entscheidung dem eigenen Gewissen folgend treffen und selber abwägen, ob man für oder gegen den Gottesbezug im Grundgesetz (GG) sein will? Ist dies nun „geboten“ (*ḥalāl*) oder „verboten“ (*ḥarām*)?

Die Fragen sprechen exemplarisch ein unter jungen Muslimen weitverbreitetes theologisch normatives Denkmuster moralischer Heteronomie an, das im folgenden Beitrag kritisch reflektiert werden soll. Diesem wohnt ein Alleinvertretungsanspruch muslimischer Religiosität inne³. Bedient man ein Klischee der sogenannten religiösen Konformitätsmoral, das in sogenannten salafistischen Szenen weitverbreitet ist, dann wird schnell deutlich, dass man mithilfe einer simplifizierenden „Lego-Theologie“⁴ der Komplexität gegenwärtiger Fragestellungen nicht gerecht werden kann. Eine solches Argumentationsmuster einer ‚religiösen Konformitätsmoral‘ könnte in etwa lauten: Demokratie ist eine altgriechische, atheistische Erfindung; im säkularen Westeuropa hat sie sich verbreitet, weil die Menschen nach und nach ihren Glauben verloren haben; Demokratie soll Gotteswort ersetzen; also ist sie eine „böswillige Erneuerung“ (genannt *bidʿa*), und jede derartige Erneuerung ist laut prophetischer Weisheit verboten⁵; also „mein lieber Bru-

² M. Rohe, Scharia und deutsches Recht, in: ders. et al. (Hg.), Christentum und Islam in Deutschland. Grundlängen, Perspektiven und Erfahrungen des Zusammenlebens, Freiburg 2015, S. 194–225, hier: 194f.

³ Vgl. St. Weyers, Zwischen Selbstbestimmung und religiöser Autorität, säkularem und göttlichem Recht. Normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher, in: K. F. Bohler/M. Corsten/H. Rosa (Hg.), Kulturen von Begegnung. Studien zur Genese globaler Interkulturalität, Wiesbaden 2010, S. 105–180, hier: 109f.

⁴ M. Kiefer et al., „Lasset uns in shaʿa Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe, Wiesbaden 2018, passim.

⁵ Es wird auf den folgenden prophetischen Spruch Bezug genommen: „[...] Jede Erneuerung sei ein Irrweg, und jeder Irrweg führt ins Verderben [...]“ (Übersetzung TB, nach M. N.

der, Demokratie ist verboten, du darfst nicht wählen!“ Bei manchen gewalt-affinen Predigern könnte man sogar zu hören bekommen: „Du sollst das Teufelswerk Demokratie bekämpfen!“ Dieses und ähnliche Denkmuster begegnen Lehrkräften in der Schule. Es klingt erschreckend einfach und plakativ, aber in den Ohren mancher Heranwachsender klingt es ‚logisch‘ und ‚gut nachvollziehbar‘.

Die öffentlich und theologisch berechtigte Kritik an dieser erschreckend simplifizierenden und undifferenzierten Denkweise verpflichtet alle Verantwortlichen im Bildungssektor dazu, überzeugende Alternativen anzubieten. Bevor man jungen Muslimen (und indirekt auch ihrem Glauben) im öffentlichen Diskurs Unmündigkeit und fehlende Aufklärung zuschreibt, muss man ihnen fairerweise die Chance auf religiöse Bildung in einem staatlich organisierten, demokratischen Rahmen geben, in dem eine altersgerechte Auseinandersetzung mit komplexen Fragen wie dem Verhältnis von Staat und Religion stattfinden kann. Junge Muslime – so die Position des Autors – haben als Kinder und zukünftige Bürger dieser Gesellschaft ein Recht auf religiöse Bildung im Rahmen ihrer allgemeinen Bildung an der Schule, weil sie in der Schule *den Umgang mit Religion als einer Resource der Lebensbewältigung in einem multireligiösen und multikulturellen Kontext einer säkularen Rechtsordnung* lernen können bzw. sollen.

Um dieses Ziel zu erreichen, geht der Autor davon aus, dass die Einführung des Islamunterrichts als Schulfach religionspädagogisch und kulturkritisch betrachtet viel mehr als ein schulbetrieblicher Organisationsakt ist. Der Mehrwert eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts gegenüber einem Fach „Ethik“ liegt – meines Erachtens – zum einen in dem höheren Identifikationsgrad der muslimischen Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht und zum anderen in der stärkeren Authentizität des Lehrpersonals in dessen Vorbildfunktion. Bei diesem kulturell, gesellschaftlich und religiös sensiblen Thema treffen diverse Erwartungen von Gesellschaft, Politik, Wissenschaft und Religionsgemeinschaften aufeinander, die nur diskursiv im Interesse der heranwachsenden Generation von jungen Muslimen unter Bedingungen kultureller und religiöser Pluralität der Gesellschaft ausgehandelt werden können. Die Verortung dieser Bemühungen im größeren Rahmen der Beheimatung des Islams im „Europäischen Haus“⁶ spielt eine wichtige Rolle, weil dieses Vorhaben nur gelingen kann, wenn eine Öffnung Europas und eine Öffnung des Islams miteinander einhergehen. Diese Öffnung erfordert jedoch, dass die Selbstverortungen aller Religionen

ad-D. al-‘Albānī, ṣaḥīḥ al-ḡāmi‘ aṣ-ṣaḡīr (Authentische prophetische Sprüche – das kleine Werk), Beirut 1988, Ḥadīth Nr. 1353.

⁶ H. Schmid, Islam im europäischen Haus. Wege zu einer interreligiösen Sozialethik, Freiburg/Basel/Wien 2013.

in Europa und seinen Staaten einer kritischen Analyse unterzogen werden⁷. Vor allem sind das Fragen nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt, der Dialogfähigkeit, dem Stellenwert und der Rolle von Religionen im öffentlichen Raum, der Rolle praktischer und pastoraler Theologie in der Seelsorge und Sozialarbeit sowie nach der strukturellen und institutionellen Etablierung einer wissenschaftlichen Theologie in deutscher Sprache⁸, welche den Anforderungen gegenwärtiger Lebenswirklichkeit der muslimischen Staatsbürger gerecht werden kann.

Der Islamische Unterricht stellt einen zentralen theologie- und kulturkritischen Baustein im Rahmen eines anspruchsvollen Zukunftsprojekts und somit viel mehr als eine Integrationsmaßnahme dar. Er muss strukturell und personell in der Lage sein, theologische und religionspädagogische Akzente im schulischen Lernprozess setzen können, um jungen Muslimen die nötige theologische Orientierung in ihrer Lebenswelt zu geben, ihre Identifikation mit der Gesellschaft zu stärken, und sie gegen religiös codierte Fundamentalismen (wie die eben skizzierte Entweder-oder-Konstruktion) nachhaltig zu immunisieren.

Im Folgenden werden zur Konkretion der vielschichtigen Ansprüche lediglich zwei kulturkritische Akzente gesetzt, die zugleich als religionspädagogische Grundsätze zur Förderung von ethischer Souveränität betrachtet werden können:

„Im Rahmen religiöser Bildung an der Schule wird kritisch diskutiert und nicht gepredigt“;

„Im Rahmen religiöser Bildung an der Schule ist meine persönliche Wahrheit eine von vielen“.

II. Über Religion kritisch-ganzheitlich denken

In der Debatte um die religiöse Bildung in der Schule kann man den folgenden Hinweis nicht oft genug wiederholen: Religiöse Bildung an staatlichen Schulen findet im Rahmen des gesetzlich vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule statt und versteht sich als ein *Teilaspekt* der allgemeinen Bildung. Demzufolge sollen muslimische Schülerinnen und Schüler befähigt werden, „die Welt regelgeleitet religiös zu deuten⁹ und

⁷ Vgl. Schmid, Islam im europäischen Haus, a.a.O., S. 17.

⁸ H. Schmid/A. Renz/J. Sperber (Hg.), Herausforderung Islam. Anfragen an das christliche Selbstverständnis. Theologisches Forum Christentum – Islam, Stuttgart 2005.

⁹ Ich verstehe den Kollegen Behr so, dass damit eine prinzipienorientierte Deutung der Lebenswelt gemeint ist. Dies wird unten ausgeführt.

sich als religiöse Subjekte zur Welt zu positionieren. Sie sollen dabei auch befähigt werden, sich zum in der Religion Tradierten zu positionieren.¹⁰ In der Schule eignen sich Heranwachsende nicht nur Informationen über einzelne Themenfelder der Religion an. Sie werden – idealtypisch gedacht – gebildet und lernen dabei, kritisch zu denken.

Die Schule sollte der Ort sein, an dem das kritische Denken fächerübergreifend als eine der zentralen Bildungsaufgaben praktiziert wird. Mit kritischem Denken ist ein ganzheitliches, differenziertes Denken gemeint, das im Rahmen allgemeiner Schulbildung geübt und durch das Reflektieren über konkrete Selbst- und Weltbezüge geschult wird. Ursprünglich bedeutet „*kritisieren*“ im Griechischen *scheiden, trennen, urteilen, richten, entscheiden*. Gemeint ist damit die Kunst der Beurteilung, das Auseinanderhalten von Annahmen und Tatsachen oder das Infragestellen von Argumenten und Interpretationen von Sachverhalten¹¹. Kritisches Denken stellt nicht – wie oft vor allem von verunsicherten (religiösen) Eltern vermutet wird – die Religion in Frage oder will sie sogar ‚bekämpfen‘. Es liegt sicherlich nicht im Interesse der schulischen Bildung, den Glauben der jungen Menschen zu dekonstruieren. Dieser Punkt kann in den Ohren von Schul- und Bildungsexperten trivial klingen, aber diese Skepsis ist auf der muslimischen Seite (Eltern, Verbände und sogar manche Schülerschaft) groß und verdient deshalb die Aufmerksamkeit der Professionellen. Im kritischen Denken vermuten viele muslimische Eltern eine Art ‚Kritik der Religion‘, was eine starke Abwehrhaltung auslöst. Die alltagssprachlich dominante missbilligende Konnotation mit dem Adjektiv „kritisch“ stellt die vielen positiven Aspekte der Kritik in den Hintergrund.

Im kritischen Denken werden Selbst- und Weltbezüge im Prozess der Urteilsbildung so konkretisiert, dass die Begründungsstruktur und Argumentationsgrundlage einer kritischen Prüfung unterzogen wird. Man hinterfragt die Argumentationsstruktur und will erreichen, dass Heranwachsende sich ihrer eigenen Denk- und Argumentationsmuster bewusster werden. Mit anderen Worten: Im kritischen Denken wird im ersten Schritt ein Sachverhalt (religiöse Inhalte) zum Gegenstand des Denkens gemacht, indem es die Frage erlaubt: Welche Elemente der theologischen Fachdiskurse sind für das Verständnis der Religion (z.B. des Islam) elementar, was soll die junge Generation aus der Tradition wissen? Im zweiten Schritt wird die Lebenswirklichkeit der Rezipienten analysiert und unter dem Gesichtspunkt begutachtet, ob diese bestimmte kulturelle und sittliche Besonderheiten aufweist.

¹⁰ H. H. Behr, *Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht*, in: ders. (Hg.), *Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht*, Münster 2010, S. 57–101, hier: 58.

¹¹ Vgl. H. Wohlrapp, *Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*, Würzburg 2008, S. 213.

Mit der Berücksichtigung der kulturellen und sittlichen Gewohnheiten des jeweiligen Kulturkreises soll verhindert werden, dass ein Urteil über ‚Wesentliches und Unwesentliches‘ (selbst wenn es aus Sicht der religiösen Tradition normativ sein sollte) standardisiert wird.

Um an dieser Stelle Bezug auf das Eingangsbeispiel zu nehmen, wäre es theologisch-ethisch bei der Urteilsbildung nicht vertretbar, die über Jahrhunderte etablierte demokratische Kultur einer Gesellschaft zu ignorieren. Die Anerkennung und Berücksichtigung der kulturellen und sittlichen (dazu gehören selbstverständlich auch die juristischen) Besonderheiten einer Gesellschaft bilden einen festen Bestandteil eines theologisch-kritischen (im Sinne von ganzheitlichen) Denkansatzes. Die Regel „Sitte und Gebräuche haben Gesetzeskraft“ (*al-‘ādātu muḥakkamah*) hat in der klassischen islamischen Gelehrsamkeit ihren festen Platz im Prozess der Urteilsbildung. Exemplarisch sei die Stimme eines Klassikers der islamischen Theologie namens *al-Ġauziya* (1292–1350) genannt. In seinem Werk über den höchst sensiblen Akt der theologischen Urteilsbildung kommentiert er diese sozial-ethisch relevante Regel mit den Worten:

„Die Rechtsurteile folgen – egal in welcher Zeit – immer der Regel der gesellschaftsüblichen Sitten bzw. dem Gewohnheitsrecht [*‘urf*]. Wo man sie vorfindet, muss man sie bei der Urteilsbildung berücksichtigen. Man soll nicht unflexibel sein ganzes Leben an dem festhalten, was in den Büchern steht. Wenn jemand aus einer anderen Region zu dir [als Gelehrter] kommt und nach einem Urteil fragt, darf man nicht sein Urteil nach dem gängigen Sittengesetz im eigenen Land fällen. Man muss nach dem geltenden Sittengesetz im dem Land fragen, in dem dieser Mensch lebt, selbst wenn dies dem in deinem Land geltenden Sittengesetz widerspricht.“¹²

Was *al-Ġauziya* mit diesem wichtigen Hinweis anspricht, ist lediglich ein Teilaspekt einer ganzheitlichen prinzipienorientierten islamischen Theologie, die sich unter anderem der Herausforderung der Aktualisierung bzw. der neuen Kontextualisierung der theologischen Tradition stellt und Verantwortung sowohl für die Tradition als auch für die Gesellschaft in der Moderne übernimmt.¹³ Im Klassenzimmer wird tagtäglich die bildungs- und gesellschaftspolitisch erforderliche Reform des Islam u.a. durch die didaktische und konzeptionelle Öffnung des Islamischen Unterrichts in Richtung

¹² I. Q. *al-Ġauziya*, I’lām al-muwaqqi‘īn ‘an Rab al-‘Ālamīn, Bd. 1, in: Hanī al-Ḥāġ (Hg.), 3. Aufl., Kairo 2013, S. 78.

¹³ Im Rahmen eines bundesweiten Projektes des BMBF sind seit 2010 fünf Zentren der Islamischen Theologie entstanden, welche sich der Aufgabe stellen, konzeptionell eine Theologie des Islams im Europäischen Haus (*Schmid*, Islam im europäischen Haus, a.a.O.) zu etablieren.

„anderer Religionen“ und eines „pluralen Religionsverständnisses“¹⁴ gestaltet. Diese Perspektivenerweiterung ist entscheidend für den Lernprozess. Denn der schulische Islamunterricht bietet im Vergleich zur Gemeindepädagogik keine systematische Einführung in den Islam an. Er geht in der Regel von lebensweltlichen Erfahrungen muslimischer Schülerinnen und Schüler aus. Deshalb sind Lehr- und Rahmenpläne für den islamischen Religionsunterricht thematisch deutlich anders aufgebaut als das, was Muslime auf den ersten Blick aufgrund ihrer Vorkenntnisse aus dem Gemeindeunterricht und aus den Herkunftsländern kennen.¹⁵

Diese elementare Information über Beschaffenheit religiöser Bildung im Schulkontext hat Konsequenzen für das theologische Denken der Muslime in Deutschland. Eine entscheidende theologische Konsequenz, die an dieser Stelle exemplarisch hervorgehoben werden soll, betrifft das Selbstverständnis der muslimischen Schülerinnen und Schüler als Kinder und in der Zukunft als Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik Deutschland. Wie für jede Bürgerin und für jeden Bürger sind für sie auch selbstverständlich die Gesetze der Bundesrepublik Deutschland bindend, und deshalb wird im Rahmen schulischer Bildung über den „Scharia“-Begriff kritisch reflektiert. Der Begriff soll entrechtlicht werden. In einer intakten Rechts- und Gesellschaftsordnung hat er keine juristische Relevanz und dient in seinem ursprünglichen, etymologisch relevanten Sinne als „der große, breite Weg zur Tränke Gottes“ (vgl. al-Qur’ān 45, 18)¹⁶ lediglich als eine ethische und spirituelle Hilfe zur Lebensbewältigung. Prinzipienorientiert lernen muslimische Schülerinnen und Schüler, dass die Prinzipien der Gerechtigkeit (*‘adl*) (vgl. unter anderem al-Qur’ān 16, 90) und der verpflichtenden Beratung (*shura*) (al-Qur’ān 42, 8 u. 38) zentrale Prinzipien der islamischen Religionslehre sind. Sie lernen zu differenzieren, und zwar, dass man im Gegensatz zu den fest vorgeschriebenen religiös-rituellen Handlungen (*‘ibādāt*) für ethische und juristische Entscheidungen in den Primärquellen des Islam

¹⁴ Vgl. hierzu das Fachprofil des Islamunterrichts in: *Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.), *Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Hauptschule*, <https://www.isb.bayern.de/mittelschule/lehrplan/modellversuch-islamischer-unterricht/lehrplan/681/> (zuletzt abgerufen im Oktober 2017).

¹⁵ Die Diskussion über diesen Teilaspekt betrifft vor allem die Erwartungen vieler muslimischer Eltern oder Gemeindevertreter und -vertreterinnen, welche den ihnen vertrauten Aufbau einer islamischen Themenliste (die fünf Grundsäulen, die sechs Iman-Grundsätze, Einführung in die Lebensgeschichte des Propheten, die Abhandlung von Regeln einzelner Rituale etc.) in staatlichen Lehrplänen vermissen und somit diesen neuen Lehrplänen aus Mangel an religionspädagogischer Fachkompetenz skeptisch bis ablehnend begegnen. Der Ausgang von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und die Lebensweltorientierung der Konzeptionsarbeiten ist ein virulenter Aspekt in der Debatte über religiöse Bildung im Schulkontext, über den man die muslimischen Eltern taktvoll aufklären sollte.

¹⁶ Bei Koranübersetzungen lehne ich mich sprachlich an *M. Asad*, *Die Botschaft des Koran*, Übersetzung und Kommentar, Düsseldorf 2009, an und übersetze stellenweise eigenständig.

lediglich allgemeine Prinzipien vorfindet, auf welche die Menschen verantwortungsvoll und gewissenhaft achten sollen. Aufbauend auf diesen ethischen Prinzipien lernen junge Muslime, dass der Weg zur ‚Tränke‘ durch die soziale Wirklichkeit in Deutschland und nicht ‚darum herum‘ geht. Zu dieser sozialen Wirklichkeit gehört die Demokratieerziehung als feste Bildungsaufgabe der Schule.

Am Beispiel der verschiedenen Regierungsformen in einem Staat hätten muslimische Heranwachsende (ab der 8. Klasse) die Chance, sich unter der Leitidee der Demokratieerziehung Gedanken über die Geschichte und Gegenwart der politischen Regierungsformen innerhalb der „muslimischen Gemeinschaft“ (arabisch *umma*) zu machen. Das ist deshalb wichtig, damit muslimische Schülerinnen und Schüler Aufklärung über die verkürzte und ideologisch enggeführte Auffassung von Scharia als ‚Strafgesetz‘ oder Kalifat als ‚islamisch vorgeschriebene Staatsform‘ erfahren. Der Zugang zu diesem Themenfeld erfolgt über die Erfahrung der Demokratie in Deutschland im Vergleich zu empirischen Beobachtungen aller möglichen Regierungs- und Staatsformen in den islamisch geprägten Ländern. Die Selbstverortung der jungen Muslime in Deutschland als Erfahrungsraum ist ein wichtiger Gewinn. Des Weiteren können Schülerinnen und Schüler (d.h. auch die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens) lernen, dass es keine einheitliche politische Theorie oder eine konkret vorgeschriebene Regierungs- und Staatsform in der islamischen Theologie gibt. Sie lernen in der Schule, dass die gängige Übersetzung des Scharia-Begriffes mit dem sogenannten ‚göttlichen Gesetz‘ als sehr stark verkürzt und irreführend zu betrachten ist. Man kann nicht gleich erwarten, dass sich alle Eltern und muslimischen Akteure in der Verbandspolitik mit dieser Konzeption und diesen Lernzielen identifizieren. Die empirisch nachweisbare zunehmende Nachfrage sowie die hohe Identifikation mit dem schulischen Islamunterricht sprechen eindeutig dafür, dieses Zukunftsprojekt mit Entschlossenheit fortzusetzen.¹⁷

Religiöse Bildung in der Schule hat deutlich zu vermitteln, dass es für die Regelung der Lebenslagen der Muslime in der Bundesrepublik Deutschland zu der hiesigen geltenden Rechtsordnung keine zweite Rechtsquelle oder eine Art Paralleljustiz geben darf.¹⁸

¹⁷ In der Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“ fand das Angebot sehr hohe Akzeptanz unter Eltern, Lehrkräften und Schülerschaft von über 78% (vgl. *D. Holzberger*, Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14, <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/e/evaluation-islamischer-unterricht>, zuletzt abgerufen im Oktober 2017, S. 20ff.).

¹⁸ Diese Position des Autors ist eine politische und eine theologische Position zugleich. Solange die Muslime als Staatsbürger dieser Gesellschaft uneingeschränkt alle Bürgerrechte genießen, sind sie vertraglich und theologisch an die Landesgesetze gebunden (vgl. al-Qur‘ān 5, 1, 1. Satz). Die Regelung der verschiedenen kultur- und religionssensiblen Streitthemen stellt

Als Angehörige des Islam lernen muslimische Schülerinnen und Schüler, dass jeder Muslim angehalten ist, sein Bestes zu geben, um die oben genannten ethischen und spirituellen Prinzipien (vgl. al-Qurʿān 16, 90) zu realisieren. Solche Lebensaufgaben unterliegen entsprechend dem Wandel und können in unterschiedlichen Formen realisiert werden. Kritisch-ganzheitliches Denken nimmt diese kulturhistorische Perspektive ein und fragt im Vergleich zum oben erwähnten heteronomen Modell religiöser Konformitätsmoral, ob die kulturellen Errungenschaften und Objektivationen anderer Kulturen an sich gut sind oder nicht. Die Frage ist sicherlich nicht, ob der Islam die freiheitlich-demokratische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland gut oder schlecht findet. Die ethische Frage muss lauten: Ist dieses Modell zur Regelung des Gemeinwohls an sich gut oder schlecht? Noch konkreter: Stellen die Werte wie z.B. Menschenwürde, Gleichheit, Freiheit und Solidarität, welche diese Rechtsordnung vertritt und verteidigt, ein Gut dar, mit dem ich mich als Muslim oder Muslima identifizieren kann oder nicht? Dieser Perspektivenwechsel ist ein wichtiges Lernziel. Die Kompatibilität einer muslimischen ethischen Haltung ergibt sich aus dem theologischen Grundsatz der individuellen und kollektiven Verantwortung, das Gute sowie das Gemeinwohl (maṣlaḥa) zu unterstützen. Nun zurück zur Ausgangsfrage und wie die Antwort aus dieser ethischen Perspektive lauten kann: Die Teilnahme an einer demokratischen Abstimmung über den eingangs genannten Gottesbezug ist sowohl eine religiös-ethische als auch eine zivilgesellschaftliche Pflicht. Wie man darüber abstimmt, bleibt eine Gewissenssache.

Als erstes Zwischenergebnis dieses Abschnittes kann Folgendes festgehalten werden: Die Förderung kritischen Denkens im Schulkontext stellt keine Gefahr für religiöse Erziehung und Bildung dar. Kritisches Denken bezweckt die Förderung ganzheitlichen Denkens und der möglichst vorurteilsfreien Wahrnehmung der eigenen Lebenswirklichkeit, so dass ein Heranwachsender muslimischen Glaubens das differenzierte und ganzheitliche Denken exemplarisch an theologisch elementaren Themen (z.B. Islam und Demokratie) übt. Die Reform islamischer Ansätze wird nicht durch politische Streitdebatten erzielt, sondern durch theologisch fundierte und wirklichkeitsorientierte Schritte realisiert.

Eine Kernbotschaft der vorliegenden Argumentation betrifft die Integration der religiösen Bildung in den fächerübergreifenden allgemeinen Bildungsprozess an staatlichen Schulen. Die Förderung des kritischen Denkens wurde oben in Bezug auf das Verhältnis von kulturellen Besonderheiten ei-

– nach Auffassung des Autors – einen legitimen Gegenstand demokratischer Aushandlungsprozesse dar. Es sei an dieser Stelle auf den engen Zusammenhang von (inter)kulturellen Öffnungsprozessen der Institutionen und juristischer Regelung von Konfliktthemen hingewiesen. Je mehr Differenzen über interkulturelle Kommunikation und interreligiöse Verständigung geregelt werden, desto weniger muss der Gesetzgeber einschreiten.

ner Gesellschaft und elementaren theologischen Normen im Rahmen eines Urteilsbildungsprozesses thematisiert. Die Orientierung an induktiv abgeleiteten Prinzipien der islamischen Theologie stellt einen ersten Schritt zur Perspektivenerweiterung im Hinblick auf die neue soziale Wirklichkeit dar. Auf die eingangs skizzierte Frage, ob eine Abstimmung über den Gottesbezug im Grundgesetz aus islamischer Sicht ‚*halal*‘ oder ‚*haram*‘ sei, musste eine differenzierte Sicht und eine prinzipiell bejahende Haltung zum kritisch kommunikativen Ansatz generiert werden, der auf kritisch-ganzheitlichem Denken, Prinzipien der Theologie sowie auf Gewohnheitsrecht aufbaut.

III. Religiöse Wahrheit im demokratischen Kontext

Die Förderung einer differenzierten Haltung des Gewissens im Umgang mit eigenen und fremden religiösen Gewissheiten und Glaubensüberzeugungen wirft die wichtige Frage nach dem, was wahr oder unwahr ist, auf. Das ist ein sensibles und nicht weniger spannungsreiches Thema im Umgang mit religiös eingestellten Menschen vor allem im bildungstheoretischen Kontext. Es tangiert das Verhältnis von konfessioneller Zugehörigkeit und dem proklamierten Wahrheitsanspruch einer jeden Konfession. Eine multikulturelle Gesellschaft ist zwingend kulturell, weltanschaulich pluralistisch, und die Menschen, insbesondere die Heranwachsenden, müssen dazu befähigt werden, pluralitätsbewusst zu handeln und sich zu orientieren. Davon sind alle Heranwachsenden gleichermaßen betroffen. Die Grundfigur der interreligiösen Bildung – so *Friedrich Schweitzer*¹⁹ – lässt sich am besten mit dem doppelten Anspruch sowohl der Innenperspektive als auch der Außenperspektive erfassen. Es geht „um die Fähigkeit, sowohl die eine als auch die andere Perspektive einzunehmen und beide in eine Beziehung zueinander setzen zu können. Interreligiöse Bildung kann als eine Frage der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels verstanden werden“²⁰.

Auf der Ebene religionspädagogischer Praxis sind dialogische und interreligiöse Lernansätze im Schulunterricht mittlerweile zwingend, auf dass so früh wie möglich Begegnungen in einem pädagogisch motivierenden Raum stattfinden. Das Miteinander- und Voneinander-Lernen in einer frühen Phase stiftet (Selbst)Vertrauen. Auf der Ebene theoretischer und theologischer Be-

¹⁹ *F. Schweitzer*, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*, München 2014.

²⁰ *Schweitzer*, *Interreligiöse Bildung*, a.a.O., S. 39.

gründung stellt sich aus der Innenperspektive die berechnigte Frage nach einer pluralitätsfähigen Sicht des Islam auf den eigenen Wahrheitsanspruch.²¹

Eine islamische Religionspädagogik im Auftrag der demokratisch-säkularen Rechtsordnung in einer multikulturellen Gesellschaft steht in der Pflicht, sich zu positionieren. Nicht im Namen des Islam, sondern aus einer islamischen Sicht soll im Folgenden grob ein Grundverständnis von Wahrheit skizziert werden, nach dem die Wahrheitsfindung als ein ethisch-moralischer Auftrag zu verstehen ist, der konfessionsübergreifend bedient werden kann. Damit soll prinzipiell auf den Standpunkt eines religiös begründeten absoluten Wahrheitsanspruchs verzichtet werden. Ein bewusster Verzicht auf einen (fiktiven) absoluten Wahrheitsanspruch für die Gesamtgesellschaft im gesellschaftlichen Kontext – so die Position des Autors – soll paradoxerweise die Treue zu den eigenen Glaubenswahrheiten hervorheben. Mit anderen Worten: Es geht nicht darum, einen Anspruch auf den für die gesamte Gesellschaft verbindlichen Besitz von Wahrheit zu erheben, sondern um die Frage, inwiefern man sich als treuer Anhänger einer Religion in der Reflexion der eigenen religiösen Wahrheiten bewährt, also wahrhaftig wird. Dem Koran zufolge zählt der persönliche Wunsch nach Besitz von Wahrheit nicht. Es zählt, wie im Sinne der Wahrheit – jüdisch, christlich oder muslimisch – wahrhaftig gehandelt wird (vgl. al-Qur’ān 4, 123). Jeder soll im Sinne seiner (religiösen) Wahrheit bzw. Überzeugung handeln und mit anderen im Dienste des Guten ausgehend von einem interreligiösen Wahrheitsanspruch kooperieren – *„Ein jeder handelt nach seiner Wahrheit, und euer Herr weiß am besten, wessen Weg der beste ist“* (vgl. al-Qur’ān 17, 84; 5, 2, 4. Satz).

Das etymologische Grundverständnis von Wahrheit (arabisch *ḥaq*) geht nach dem Linguisten und Lexikographen der arabischen Sprache *Ibn Manẓūr* (1233–1311) auf alles Evidente zurück, das Verstand und Herz (Gewissen) gleichermaßen dazu verpflichtet, zu folgen.²² Ehe man sich in vielen Details verliert und ‚vor lauter Bäumen den Wald nicht sieht‘, sei die Frage gestattet: Ist die Sinnhaftigkeit demokratischer Rechtsordnung evident? Das betrifft offenbar eine andere ethische Kategorie als das oben skizzierte ‚Gebot-Verbot-Schema‘.

Davon ausgehend kann nun die Frage gestellt werden: Auf welches Grundverständnis von Wahrheit kann eine Religionspädagogik des Islam in einer säkularen Rechtsordnung aufbauen? Insbesondere im Kontext (inter)religiöser Bildung, bei der es sich nicht nur um die Vermittlung sachlicher, religionswissenschaftlicher Informationen handelt, sondern um einen reli-

²¹ Davon sind alle monotheistischen Religionen betroffen. Der Islam stellt hier keine Ausnahme dar.

²² *M. Ibn Manẓūr*, *Lesān al-‘Arab*, www.lesanarab.com (zuletzt abgerufen im Oktober 2017), Stichwort: *ḥaq*.

gionspädagogischen Ansporn zum Aufbau einer (selbst)kritischen Gewissenshaltung, bedarf es der Revision des eigenen Wahrheitsverständnisses. Die islamische Theologie kann auf Vorerfahrungen zurückgreifen.²³ Dieser Aufgabe stellte sich in der Bildungsgeschichte des Islams unter anderem der Theologe und Philosoph *Abu al Hasan Muḥammad al-ʿĀmirī* (913–992, in Nishāpūr im heutigen Iran). In seinem religionsvergleichenden Werk über Merkmale des Islams als einer von sechs Weltreligionen²⁴ fragte sich al-ʿĀmirī bereits im 10. Jahrhundert nach dem, was religionsübergreifend als absolute Wahrheit seiner Zeit gelten sollte. Seiner Analyse zufolge verbinden folgende zwei Wahrheiten die Menschen: 1) Die Idee des Schöpfergottes als Urbeginn allen Lebens; 2) Darauf aufbauend der Wunsch nach Ewigkeit im Sinne der Rückkehr zu dem Schöpfer²⁵. Mehr als eine sehr allgemeine Feststellung – so könnte man auf den ersten Blick meinen – ist das nicht. Die entscheidende interreligiöse Wende in diesem pluralistisch angelegten Werk al-ʿĀmirīs besteht darin, über die Wahrnehmung der verschiedenen reell existierenden Weltanschauungen als Ausdruck der Schöpfungskraft Gottes hinaus nach dem tragenden Konsens zu suchen. Die Schöpfungswahrheit (d.h. Gott hat alle diese Religionen und religiösen Weltanschauungen erschaffen und bestehen lassen) verpflichtet – so al-ʿĀmirīs interreligiöser Standpunkt im 10. Jahrhundert – dazu, die absolute Wahrheit lediglich auf die oben genannten zwei Punkte zu beziehen. Diese kann man sogar besser als persönliche Gewissheiten bezeichnen, weil sie ganz persönlicher Natur sind. Alles andere, was Menschen unterschiedlicher Überzeugungen und Weltanschauungen untereinander aushandeln wollen, macht er zum Gegenstand interreligiöser Verständigung nach Grundregeln der *Logik*²⁶. Damit verlässt er die Ebene der persönlichen Überzeugungen und religiösen Gewissheiten und begibt sich auf die ethische Ebene, auf der eine Verständigung über Grundwerte des Zusammenlebens ausgehandelt werden könne. Diese Argumentation liefert aus einer theologischen Sicht des Islam eine tragfähige Grundlage für eine säkulare Rechtsordnung, in der Religionsfreiheit garantiert und ein Modell der Religionsethik begründet werden kann. Empirisch lässt sich die große Verbundenheit der Muslime mit Deutschland als Heimat (78% fühlen sich mit Deutschland

²³ Vgl. hierzu *Th. Bauer*, Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islam, Berlin 2011, mit vielen Beispielen aus der Geschichte des Islam.

²⁴ In seinem Werk nimmt al-ʿĀmirī Bezug auf den Koran, unter anderem Sure 2, Vers 62, vergleicht zu seiner Zeit das Judentum, das Christentum, den Islam, die Lehre Zarathustras, den Glauben der Sabäer (Anhänger einer Naturreligion Abrahams, auch als Agnostiker bezeichnet) und den Atheismus (eine Gott als Schöpfer ablehnende Haltung).

²⁵ Vgl. *A. al H. M. al-ʿĀmirī*, al-ʿiām bi manāqib al-islām, Riad 1988, S. 121ff.

²⁶ *al-ʿĀmirī*, al-ʿiām, a.a.O., S. 179.

verbunden) als solide Basis für Befürwortung der hiesigen säkularen Religionsverfassung deuten.²⁷

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Argumentationslinie al-ʿĀmirīs betrifft die Revision einer Vorstellung von einem absoluten Wahrheitsanspruch. Ihm zufolge gäbe es weder für den Einzelnen noch Gruppierungen irgendeinen Besitzanspruch auf die absolute Wahrheit, auch nicht im Glauben. Es gibt persönliche Gewissheiten und Überzeugungen auf der Basis von Vertrauen. Denn Glaube bedeutet im islamischen Kontext „*īmān*“, und dies bedeutet „in Gott als absolute Wahrheit zu vertrauen“. Einer der bekannten 99 Namen Gottes im Islam ist „der Wahre“ (*al-ḥaqq*). Wenn diese Eigenschaft im absoluten Sinne nur Gott zustehe, so die Argumentationslinie al-ʿĀmirīs, dann sei jede andere Wahrheit außer Ihm relativ. Wahr ist, was der Wahrheit dient. Wahr ist demzufolge unter anderem, dass Religiosität (im Sinne der ständigen Mühe um Vertrauen in die Wahrheit) eine theologisch-anthropologische Konstante im Mensch-Sein ist.

Die ständige Mühe um vertrauensbildende Wahrheit lässt sich als eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung bezeichnen. Der Perspektivenwechsel vom ‚ideologischen Besitz der Wahrheit‘ zum ‚ständigen Suchen der Wahrheit im Vertrauen‘ wäre konkret die tragende theologische Leitidee für (inter)religiöse Praxis. „Handeln im Dienste der koranisch verlautbarten Wahrheiten“ wäre die religionspädagogische Maxime. Kurzum: Eine religiöse Bildung im Namen des Islams fördert nicht die Einstellung „Du besitzt die Wahrheit“. Sie fördert den Menschen darin, im Dienste der Wahrheit zu stehen, und fordert ihn auf, bei allen Differenzen (und sogar Feindschaften) im Dienste der allgemein verbindenden Grundwerte wie Gerechtigkeit²⁸ zu handeln. Der Koran als Hauptreferenz des Islams beinhaltet auch ethische Grundsätze, die – vor allem junge Muslime – als Glaubenswahrheiten vermittelt bekommen sollen. Beispiele für solche ethischen Grundsätze, die in der Binnenwahrnehmung als Glaubensgrundsätze²⁹ betrachtet werden können, sind unter anderem:

- Der Mensch ist ein Wesen der Sprache (vgl. al-Qurʿān 2, 33).

²⁷ Vgl. Religionsmonitor 2017 der Bertelsmann-Stiftung: *Y. El-Menouar*, Muslime in Europa – Integriert, aber nicht akzeptiert? Ergebnisse und Länderprofile, Gütersloh 2017.

²⁸ Vgl. hierzu unter anderem den folgenden elementaren Vers, der als ethischer Grundsatz gilt: „*O die ihr glaubt! Seid standhaft in Allahs Sache, bezeugend in Gerechtigkeit! Und die Feindseligkeit eines Volkes soll euch nicht verleiten, anders denn gerecht zu handeln. Seid gerecht, das ist näher der Gottesfurcht. Und fürchtet Allah; wahrlich, Allah ist kundig eures Tuns.*“ (al-Qurʿān 5, 8).

²⁹ Solche ethischen Grundsätze stellen den Gegenstand von elementaren Versen im Koran dar, die über den konkreten historischen Kontext hinaus den Charakter theologischer Prinzipien haben.

- Die Vielfalt von Sprachen, Kulturen, Weltanschauungen und Lebensformen manifestiert die Barmherzigkeit und den Willen Gottes (vgl. al-Qurʿān 11, 118; 16, 93; 49, 13).
- Der Koran lädt dialogisch und andächtig zum Glauben und zum Hause des Friedens ein (vgl. al-Qurʿān 16, 125; 10, 25).
- Es gibt keinen Zwang im Glauben (al-Qurʿān 2, 265; 10, 99).
- Der Koran gebietet Gerechtigkeit, Güte und Solidarität. Er verbietet Verwerfliches, Schändliches und Gewalttätiges (vgl. al-Qurʿān 16, 90).
- Die Gleichwertigkeit von Mann und Frau (al-Qurʿān 2, 187; 3, 195; 33, 35)³⁰.
- Das Einhalten von Verträgen ist eine religiöse Pflicht (vgl. al-Qurʿān 5, 1).
- Eine intakte Zivilgesellschaft ist kein Kriegsort und keine Zielscheibe politischer Ideologien oder religiös motivierter Gewalt.³¹ In einer intakten Zivilgesellschaft können und dürfen keine Stellvertreterkriege geführt werden (vgl. al-Qurʿān 60, 8f.).

Kulturelle und religiöse Differenzen sollen im Sinne al-ʿĀmirīs auf einer Ebene der ‚allgemein verbindlichen Vernünftigkeit‘ und orientiert an Weisheit (*ḥikma*) konsensualistisch geklärt werden. Er geht grundsätzlich davon aus, dass die jeweils regional dominierende Weltanschauung (Religion) die religiösen Praktika aller anderen Religionsgemeinschaften ermöglicht. Ihm zufolge soll – in Anlehnung an den Koran formuliert – zunächst zugehört werden, was „*von allen Seiten gesagt wird*“, und dann soll man dem „*besten Wort*“ Folge leisten.³² In dieser Aussage liegt die Herausforderung für das Gewissen, und zwar: Wie definiert man das „beste Wort“? Die Definition dessen, was „das beste Wort“ ist, kann nur kommunikativ und dialo-

³⁰ Dem Autor ist bewusst, dass die Rechtspraxis in den meisten islamisch geprägten Ländern diesen Grundsatz kaum erfüllt. Dies ist ein allgemeines Problem der Rechtspraxis in solchen Ländern, in denen Frauen mehr benachteiligt werden. Die Rechtspraxis aus der prophetischen Zeit im 6. Jahrhundert, in der aus heutiger Sicht ein Verstoß gegen das geltende Recht gesehen werden kann, muss historisch kontextualisiert werden (vgl. dazu exemplarisch *K. Amirpur*, *Den Islam Neu Denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte*, Frankfurt a.M. 2013).

³¹ Die zwei im Koran explizit erwähnten Bedingungen für den erlauben Verteidigungskampf sind zum einen der bewaffnete Angriff auf Heimatstädte und zum anderen die Vertreibung aus eigenen Wohnstätten (vgl. al-Qurʿān 22, 40). Muslime, welche in anderen Ländern als ihren Heimatländern eine neue Heimat gefunden haben, sind selbstverständlich aufgefordert, den Bürgern dieser Gesellschaften gegenüber gütig und gerecht zu sein (vgl. al-Qurʿān 60, 8f.). Alle anderen gewaltverherrlichenden Ideologien, welche internationale Kriegsszenarien auf Deutschland übertragen wollen, werden von der absoluten Mehrheit der Muslime und ihren Gelehrten abgelehnt und für gefährlich betrachtet.

³² In Anlehnung an den elementaren Vers 18 in Sure 39: „[Die Wahrhaftigen], die zuhören, was gesagt wird, und dem Bestmöglichen folgen“.

gisch hergestellt werden.³³ Der Appell richtet sich somit an das Gewissen des Einzelnen, aktiv und (selbst)bewusst am Verständigungsprozess zu partizipieren. Entgegen den Erwartungen vieler muslimischer Eltern, dass sich ihre Kinder möglichst viel Wissen über den Islam aneignen, agiert religiöse Bildung an staatlichen Schulen im Sinne der Förderung einer ethischen Haltung im Umgang mit religiöser Vielfalt und bietet in diesem Sinne Raum für Begegnungen auf Augenhöhe und für den Austausch von verschiedenen Sichtweisen. Durch die Förderung von Perspektivenwechsel und Empathie können die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts zur Entwicklung von Differenz- und Pluralitätskompetenzen befähigt werden.

IV. Fazit

Die kulturelle und religiöse Pluralität ist ein pädagogisch brisantes Phänomen unserer weltoffenen Gesellschaft und eine (religions)pädagogische Herausforderung. Nirgends tritt dieses Phänomen in einer solchen Dichte wie im schulischen Alltag auf. Es stellt in unserer Gegenwart eine der zentralen Herausforderungen unserer Zeit dar. Den Religionsgemeinschaften fällt dabei eine besondere Verantwortung zu, weil Religionen von ihrem Selbstverständnis her grundsätzlich mit einem Wahrheitsanspruch operieren. Dialogisches und interreligiöses Lernen setzt an diesem Anspruch an und will durch die Förderung von Perspektivenwechsel und Empathie zur Entwicklung von Differenz- und Pluralitätskompetenzen befähigen.

Die Pluralitätsfrage erfordert ein konzeptionelles Umdenken der bisher gängigen und gepflegten Denkmuster in der Art und Weise, wie die eigene und die fremde Position wahrgenommen und vermittelt werden soll. Die religiöse und kulturelle Vielfalt verändert nicht nur unsere Gesellschaft und unser soziales Umfeld, sie erfordert zwangsläufig die Reflexion einiger grundlegender Positionen der (klassischen) islamischen Theologie zum Beispiel zu Fragen der Toleranz und des wertschätzenden Umgangs mit Andersgläubigen und auch mit Nicht-Gläubigen.

Die Interkulturelle Öffnung im Islam ist mehr als nur ein gesellschaftspolitischer Auftrag der Gegenwart. Sie ist eine genuine Aufgabe der islamischen Theologie, die sich dem zweifachen Wandel des zunehmenden Bewusstseins der Muslime als Bürger dieser Gesellschaft sowie deren Migrantenorganisationen widmet. Eine zukunftsorientierte Bewältigung dieser

³³ Mehr dazu vgl. T. Badawia, Konturen eines islamischen Gewissenskonzeptes, in: ders./H. Schmid (Hg.), Zwischen Gewissen und Norm – Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum, Münster 2016, S. 77–96.

Herausforderung findet in einem Spannungsverhältnis von Offenheit und Originalität statt. Ein taktvoller Umgang mit beiden Polen will gelernt sein. Hierzu helfen religionspädagogisch unter anderem das Üben kritisch-ganzheitlichen Denkens und die Ermutigung zum Umdenken in Fragen von Wahrheit und Gewissheit unter Lebensbedingungen der Gegenwart.

Literaturhinweise

- al-Albānī, Muhammad Nāsir ad-Dīn*: ṣaḥīḥ al-ġāmi⁶ aṣ-ṣaġīr [Authentische prophetische Sprüche – das kleine Werk], Beirut, 1988.
- al-ʿĀmirī, Abu al Hasan Muḥammad*: al-ʿiām bi manāqib al-islām [Bekanntgabe über die Merkmale des Islams], Riad 1988.
- Amirpur, Katajun*: Den Islam Neu Denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte, Frankfurt a.M. 2013.
- Asad, Muhammad*: Die Botschaft des Koran, Übersetzung und Kommentar, Düsseldorf 2009.
- Badawia, Tarek*: Konturen eines islamischen Gewissenskonzeptes, in: ders./Hansjörg Schmid (Hg.), Zwischen Gewissen und Norm – Autonomie als Leitkategorie religiöser Bildung im Islam und Christentum, Münster 2016, S. 77–96.
- Bauer, Thomas*: Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islam, Berlin 2011.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.): Fachlehrplan für den Schulversuch Islamunterricht an der bayerischen Hauptschule, <https://www.isb.bayern.de/mittelschule/lehrplan/modellversuch-islamischer-unterricht/lehrplan/681/> (zuletzt abgerufen im Oktober 2017).
- Behr, Harry Harun*: Muslimische Identitäten und Islamischer Religionsunterricht, in: ders. (Hg.), Was soll ich hier? Lebensweltorientierung muslimischer Schülerinnen und Schüler als Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht, Münster 2010, S. 57–101.
- al-Ġauziya, Ibn Qaiyim*: Iʿlām al-muwaqqiʿīn ʿan Rab al-ʿĀlamīn [Aufklärung der Gelehrten, welche im Namen des Weltherren unterschreiben], Bd. 1, in: Hanī al-Ḥāġ (Hg.), 3. Aufl., Kairo 2013.
- Holzberger, Doris*: Evaluation des Modellversuchs „Islamischer Unterricht“. Bericht zur Datenerhebung im Schuljahr 2013/14, <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/e/evaluation-islamischer-unterricht/> (zuletzt abgerufen im Oktober 2017).
- Ibn Manẓūr, Muḥammad*: Lesān al-ʿarab [Lexikon der arabischen Sprache], www.lesanarab.com (zuletzt abgerufen im Oktober 2017).
- Kiefer, Michael et al.*: „Lasset uns in shaʿa Allah ein Plan machen“. Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe, Wiesbaden 2018.

- Krämer, Gudrun*: Demokratie im Islam. Der Kampf für Toleranz und Freiheit in der arabischen Welt, Frankfurt a.M. 2011.
- El-Menouar, Yasemin*: Muslime in Europa – Integriert, aber nicht akzeptiert? Ergebnisse und Länderprofile, Gütersloh 2017.
- Schmid, Hansjörg*: Islam im europäischen Haus. Wege zu einer interreligiösen Sozialethik, Freiburg/Basel/Wien 2013.
- Ders./Renz, Andreas/Sperber, Jutta* (Hg.): Herausforderung Islam. Anfragen an das christliche Selbstverständnis. Theologisches Forum Christentum – Islam, Stuttgart 2005.
- Rohe, Mathias*: Scharia und deutsches Recht, in: ders. et al. (Hg.), Christentum und Islam in Deutschland. Grundlangen, Perspektiven und Erfahrungen des Zusammenlebens, Freiburg 2015, S. 194–225.
- Schweitzer, Friedrich*: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, München 2014.
- Weyers, Stefan*: Zwischen Selbstbestimmung und religiöser Autorität, säkularem und göttlichem Recht. Normative Orientierungen christlicher und muslimischer Jugendlicher, in: Karl F. Bohler/Michael Corsten/Hartmut Rosa (Hg.), Kulturen von Begegnung. Studien zur Genese globaler Interkulturalität, Wiesbaden 2010, S. 105–180.
- Wohlrapp, Harald*: Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft, Würzburg 2008.

Die Autoren

Reiner Anselm ist habilitierter Theologe und Inhaber des Lehrstuhls für Systematische Theologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Sabine Anselm ist studierte Theologin, Altphilologin und Germanistin, apl. Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur und Leiterin der Forschungsstelle „Werteerziehung & Lehrerbildung“ der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Tarek Badawia ist promovierter Erziehungswissenschaftler und Professor für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre am Department für Islamisch-Religiöse Studien der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Guy Beaucamp ist habilitierter Jurist und Professor an der Fakultät Wirtschaft und Soziales der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg.

Heinrich de Wall ist habilitierter Jurist und Inhaber des Lehrstuhls für Kirchenrecht, Staats- und Verwaltungsrecht am Hans-Liermann-Institut für Kirchenrecht der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Philipp W. Hildmann ist promovierter Literaturwissenschaftler und Leiter Strategieentwicklung und Grundsatzfragen bei der Hanns-Seidel-Stiftung in München.

Stefan Huster ist habilitierter Jurist und Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Sozial- und Gesundheitsrecht und Rechtsphilosophie an der Ruhr-Universität Bochum.

Uwe Kai Jacobs ist Kirchenjurist in Karlsruhe und lehrt als Honorarprofessor Kirchenrecht an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Mainz sowie am Predigerseminar (Heidelberg) der Evangelischen Landeskirche in Baden. Er war Lehrbeauftragter für Kirchliches Arbeitsrecht an der Evangelischen Hochschule Freiburg und kooptiertes Mitglied eines Graduiertenkollegs am Leibniz-Institut für Europäische Geschichte in Mainz.

Matthias Jestaedt ist habilitierter Jurist und Direktor der Abteilung Rechtstheorie des Instituts für Staatswissenschaft und Rechtsphilosophie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Johannes Matzko ist Student der Rechtswissenschaft an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Hans Mendl ist promovierter Theologe und Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts der Universität Passau.

Jean-Marc Meyer ist Pfarrer in Straßburg und Inhaber des Amts für Religionsunterricht und Gemeindepädagogik bei der Union des Églises protestantes d'Alsace et de Lorraine.

Jochen Rozek ist habilitierter Jurist und Inhaber des Lehrstuhls für Staats- und Verwaltungsrecht, Verfassungsgeschichte und Staatskirchenrecht der Universität Leipzig.

Wolf-Thorsten Saalfrank ist promovierter Erziehungswissenschaftler und am Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. in Bensheim tätig.

Hendrik Stössel ist Rechtswissenschaftler und promovierter Theologe und arbeitet als Pfarrer und theologischer Referent der Evangelischen Landeskirche in Baden an der Europäischen Melancthon-Akademie Bretten.

A. Katarina Weilert ist promovierte Juristin und arbeitet als wissenschaftliche Referentin im Arbeitsbereich Religion, Recht und Kultur an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST) in Heidelberg.

Personenregister

Die kursiv gesetzten Seitenzahlen verweisen auf Fußnoten.

- Abraham 246
Achilles, Harald 184*f*, 189*f*.
al-Albānī, Muhammad Nāsir ad-Dīn 236
Almeida, Dimitri 88, 92*f*.
al-ʿĀmirī, Abu al Hasan Muḥammad 246–248
Amir-Moazami, Shirin 83, 86*f*.
Amirpur, Katajun 248
Anschütz, Gerhard 66
Anselm, Reiner 208
Anselm, Sabine 208
Antigone 47
Aristoteles 47–49, 51
Asad, Muhammad 241
Aschersleben, Karl 108
Avenarius, Hermann 18, 103, 184–186, 192
- Bach, Tamara 132
Bäcker, Johanna 220, 232
Badawia, Tarek 249
Badura, Peter 64*f*., 67, 70–72
Ballauff, Theodor 108
Baubérot, Jean 79*f*., 87
Bauer, Thomas 246
Baumert, Jürgen 227, 228
Beaucamp, Guy 19, 189, 193
Beck, Ulrich 128
Becker, Jurek 102
Behr, Harry Harun 238*f*.
Benner, Dieter 114
- Benner, Dietrich 222, 230
Berg, Wilfried 173
Berghahn, Sabine 142
Bismarck, Otto von 3, 62
Boban, Ines 117
Böckenförde, Ernst-Wolfgang 13*f*., 18, 21, 21, 23, 27, 29, 30, 131, 135, 156*f*., 231
Böll, Heinrich 52
Bollnow, Otto Friedrich 115
Bönsch, Manfred 112
Börne, Ludwig 102
Borowski, Martin 13*f*., 24, 24*f*., 30
Bosse, Wolfgang 202
Bothe, Michael 156
Boysen, Sigrid 183–186, 189
Brezinka, Wolfgang 113
Briand, Aristide 81
Bronfenbrenner, Urie 100
Brophy, Jere 106
Brosius-Gersdorf, Ernst-Wolfgang 18*f*., 183*f*., 187–190, 192, 194
Browning, Donald S. 40
Brozio, Peter 115
Buber, Martin 115
Buisson, Ferdinand 81
Bussmann, Kai-Detlef 131
- von Campenhausen, Axel 201*f*.
Carrier, Peter 111
Chirac, Jacques 85

- Cicero, Marcus Tullius 44, 44, 51
 von Coelln, Christian 190
 Coester-Waltjen, Dagmar 188–190
 Cottin, Jérôme 92
- Dammer, Karl-Heinz 115
 Debray, Régis 90
 Debré, Jean-Louis 86, 87
 Dietzel, Stefan 124
 Dikow, Joachim 219
 Dingel, Irene 52
 Dittmann, Armin 156
 von Doemming, Klaus-Berto 64
 Dörpinghaus, Andreas 113
- Ebeling, Gerhard 43, 53
 Ebers, Godehard Josef 14
 Eckstein, Hans-Joachim 42f.
 Epping, Volker 16f.
 Erikson, Erik 11, 40
 Erlinghagen, Karl 219
 Estivalèzes, Mirelle 91
 Evers, Hans-Ulrich 156
- Faber, Klaus 103
 Fechtner, Kristian 204, 226
 Fees, Konrad 19
 Felsch, Philipp 125
 Fend, Helmut 100–102, 108
 Ferry, Jules 81f.
 Filmer, Fridtjof 12
 Flach, Werner 51
 Floc'h, Benoît 88
 Fourrest, Carole 80, 80
 Freud, Sigmund 48
 Friedmann, Jan 111
 Friesecke, Gisela 18
 Frisch, Michael 71, 206
 Fuchs, Eckhardt 111
 Fußlein, Rudolf Werner 64
- Gagné, Robert 106
 Ganz, Sarah 84–88
- al-Ğauziya, Ibn Qaiyim 240
 Geißler, Erich 114
 Germann, Michael 17, 24, 30
 Gerst, Hans 219
 Giese, Friedrich 14
 Giesecke, Hermann 114
 Glotz, Peter 103
 von Goethe, Johann Wolfgang 165, 226
 Gorschenek, Günter 125
 Grümme, Bernhard 230
 Gruschka, Andreas 111
 Guardini, Romano 115
 Guckelberger, Annette 18
 Gutzkow, Karl 102
- Häberle, Peter 103
 Habermas, Jürgen 125, 129f., 136
 Handschell, Tobias 187–194
 Hanschmann, Felix 184, 187f., 191, 194
 Hanselmann, Johannes 219
 Harbeck-Pingel, Bernd 51
 Hartmann, Nicolai 20
 Hattie, John 116f.
 Heckel, Johannes 51f.
 Heckel, Martin 71
 Heine, Heinrich 102
 Heinig, Hans Michael 167, 180, 204f.
 Heinz, Karl 188–191
 Helmke, Andreas 105f., 107
 von Hentig, Hartmut 114
 Herbart, Johann Friedrich 113f.
 Herdegen, Matthias 176
 Herzog, Roman 30
 Heym, Stefan 102
 Hinz, Andreas 117
 Hiob 42, 226
 Hitler, Adolf 111
 Hoeres, Peter 125
 Hoffmann-Riem, Wolfgang 173
 Höfling, Wolfram 173
 Holfelder, Wilhelm 202

- Hollande, François 89
 Holzberger, Doris 242
 Honecker, Martin 53
 Huber, Ernst Rudolf 63
 Huber, Peter M. 156
 Huber, Wolfgang 39
 Hufen, Friedhelm 200
 Huster, Stefan 30, 127f., 136,
 155, 157, 162, 164, 168, 171–
 173, 175–178, 180, 185f., 188f.
- Ibn Manzūr, Muḥammad 245
- Jacobs, Uwe Kai 74, 137, 199,
 201, 209
 James, William 40, 40
 Janisch, Wolfgang 199
 Jank, Werner 112
 Jarass, Hans D. 66, 73f., 185,
 188–190
 Jellinek, Georg 29
 Jestaedt, Matthias 63–67, 72, 74f.,
 155f., 160, 171, 173f., 180
 Jesus Christus 3, 42, 46, 52–54
 Johnson, Uwe 132
 Jüngel, Eberhard 126, 126
- Kant, Immanuel 14, 44, 51, 167
 Kaps, Bettina 88
 Kästner, Karl-Hermann 15–17,
 24, 25, 27f., 27, 30
 Kaufmann, Thomas 124
 Kiefer, Michael 236
 Kiel, Ewald 99, 106, 107, 108,
 111f.
 Kirchhof, Paul 203, 208
 Kittsteiner, Heinz Dieter 39, 41
 Klafki, Wolfgang 108f.
 Kleesmann, Michael 40
 Kloepfer, Michael 173
 Kluge, Norbert 115
 Kohl, Helmut 125
 Köhler, Denis 39
 Kokott, Juliane 16f., 30
- Korioth, Stefan 203
 Korte, Karl-Rudolf 125
 Korteweg, Anna C. 83f., 86, 142
 Kracht, Christian 132
 Krämer, Gudrun 235
 Krampen-Lietzke, Sabine 172
 Krell, Leo 217
 Kretschmann, Winfried 201,
 201f.
 Kretschmer, Horst 112
 Kron, Friedrich W. 109, 115
 Küng, Hans 46
 Kunze, Reiner 102
 Kurtz, Jürgen 110
 Kuschel, Karl-Josef 46
- Ladenthin, Volker 127
 Ladeur, Karl-Heinz 28
 Lambert, Johannes 207
 Landé, Walter 63f.
 Lang, Jack 90
 Langenfeld, Christine 164, 169,
 210
 Lanzerath, Sonja 199
 Lecheler, Helmut 62f., 68
 Lemonnier, Marie 79
 Leschinsky, Achim 210
 Lichtenstein, Michael 41f.
 Liedtke, Max 217
 Liehr, Günther 88
 Lind, Georg 112
 Link, Christoph 62, 64, 71, 73–75
 Loschelder, Wolfgang 18f., 67,
 73, 75
 Lotze, Rudolf Hermann 19
 Ludin, Fereshta 143f., 146
 Luhmann, Niklas 11, 23, 101, 135
 Luther, Martin 39, 40, 50–53
- Mager, Ute 11, 13, 15–17, 24, 29,
 30f.
 Maier, Joachim 217
 Marauhn, Thilo 194
 Marcus Aurelius Antoninus 44

- Marx, Richard 105
 Matz, Werner 64
 Mayer, Beat 102
 Mendl, Hans 216f., 220–223, 229
 El-Menouar, Yasemin 247
 Messinger, Torben 111
 Meyer, Hilbert 112
 Meyer, Jean-Marc 92
 Michael, Lothar 188, 190
 Möllers, Christoph 175
 Moos, Thorsten 16
 Morlok, Martin 11, 13, 16f., 27,
 28f., 29, 167, 174, 188, 190
 Muckel, Stefan 16, 27, 30, 167,
 175
 Mückl, Stefan 16, 23f., 25, 28,
 29, 31, 72, 74f.
- Napoléon Bonaparte 81, 92, 93
 Naurath, Elisabeth 97
 Nida-Rümelin, Julian 105
 Niehues, Norbert 184–186, 188f.,
 191, 194
 Nietzsche, Friedrich 48, 123
 Nikolaus, Wolfgang 44
 Nohl, Herman 115, 118
 Nothaft, Peter 223
 Notker Teutonicus 44
 Nowak, Kurt 124
- Otto, Berthold 118
- Palm, Ulrich 18, 22, 26
 Paul, Eugen 116
 Pauli, Christine 106f.
 Paulus 42f.
 Pestalozza, Christian 103, 104
 Petrus 47
 Pirson, Dietrich 207
 Platon 47–49
 Poenitsch, Andreas 113
 Pottmeyer, Maria 142
 Preuß, Ulrich 17
 Preußler, Otfried 127, 165
- Rademacher, Stephan 128
 Rebehn, Sven 199
 Reimer, Franz 183f., 187–190, 193f.
 Reip, Stefan 202
 Rekus, Jürgen 127
 Renz, Andreas 238
 Reusser, Kurt 106f.
 Reuter, Astrid 21
 Rixen, Stephan 17, 24, 25
 Robbers, Gerhard 74
 Rohe, Mathias 142, 235, 236
 Rokeach, Milton 112f.
 Rostock, Petra 142
 Roth, Michael 51
 Rux, Johannes 184–186, 188f.,
 191, 194
- Saalfrank, Wolf-Thorsten 100, 114
 Sachs, Michael 190
 Schaede, Stephan 16, 50
 Schattleitner, Christoph 97
 Scheler, Max 19
 Schelz, Sepp 126
 Schlaich, Klaus 199, 211
 Schlink, Bernhard 132
 Schlögel, Herbert 51
 Schmid, Hansjörg 237f., 240
 Schmidt, Helmut 125
 Schmidt-Aßmann, Eberhard 12,
 17, 19, 22, 26f., 51, 176
 Schmitt, Carl 20, 21, 126
 Schmitt-Kammler 162, 172
 Scholl, Daniel 101
 Schönlein, Peter W. 43f.
 Schröder, Bernd 81–83, 89–92
 Schröder, Richard 49
 Schulten, Markus 200
 Schütz, Ludwig 50
 Schwaetzer, Irmgard 137
 Schwartz, Thomas 50
 Schweizer, Claudia 39
 Schweitzer, Friedrich 244
 Schwienhorst-Schönberger, Ludger
 229

- Sedláček, Tomáš 129
 Seneca, Lucius Annaeus 44f.
 Simon, Werner 206
 Slenczka, Notker 11
 Smith, Adam 129
 Sokrates 47, 47, 49, 51, 115
 Sontheimer, Kurt 124
 Sophokles 47
 Sperber, Jutta 238
 Spiegler, Thomas 183f., 187, 190, 194
 Starck, Christian 13, 16, 24, 27
 Stry, Joachim 112
 Stasi, Bernard 85f.
 Staube, Jürgen 184f., 189
 Steinberg, Rudolf 81–86, 88f., 92, 142
 Stinglhammer, Hermann 229
 Stöger, Karl 183, 193f.
 Stössel, Hendrik 11, 23
 Stüwe, Klaus 125
- Tanner, Klaus 124
 Thiel, Markus 18f., 74, 156, 162, 172, 186, 189, 193
 Thomas von Aquin 39, 41, 50–52
 Thurn, John 185f., 188f., 192
- Uhle, Arndt 165
- Ulusoy, Betül 97, 98
 von Ungern-Sternberg, Antje 85
 Unruh, Peter 59, 72–75
- Vilain, Yoan 80f., 86–88, 92
 Vogt, Andreas 187, 189f.
- Wald, Berthold 48f.
 Waldhoff, Christian 210
 de Wall, Heinrich 83, 202
 Wallrabenstein, Astrid 183f., 187–189, 190, 190
 Weber, Helmut 50
 Weber, Max 123, 126, 128
 Wetter, Friedrich 219
 Weyers, Stefan 236
 Wick, Volker 92
 Wigger, Lothar 113
 Windelband, Wilhelm 19, 20
 Winkler, Markus 165, 189
 Wohlrapp, Harald 239
 Wolf, Ernst 39
- Yurdakul, Gökçe 83f., 86
- Zarathustra 246
 Zarnow, Christopher 11
 Ziegler, Janine 83–85
 Zierer, Klaus 105f., 116f.

Sachregister

Die kursiv gesetzten Seitenzahlen verweisen auf Fußnoten.

- Abschichtung 5, 30, 136, 156–169, 171–180
Abwägung 5, 24, 30, 33, 176, 178f., 185f., 188
Abwägungsmodell 5, 155, 157–167, 171f., 178, 180
Altes Testament *siehe* Bibel
Andachtsräume, Gebetsräume (in Schulen) 88, 205
Aufklärung
 geistesgeschichtliche 2, 7, 13f., 44, 207, 216
 schulische 4, 7, 131, 237, 242
- Bekenntnisfreiheit 1, 4, 17, 28, 30, 70, 174
Bekenntnisschule 64, 64, 68, 71f., 205, 207, 216–219
Berufsschulen 92, 226
Bibel 41, 203, 229
 Tora 43
 Altes Testament, Tenach 41f.
 Neues Testament 42f., 42, 47
Bildung 1f., 6, 11, 33, 63, 74, 113, 123, 129, 157, 215f., 238
 kulturelle 4, 227
 religiöse 74, 90, 201, 216f., 224f., 228f., 237f., 241–243, 241, 245, 247, 249
 schulische 1, 4, 74, 179, 190, 192, 209, 221, 224, 227, 237, 239, 241, 243
- Bildungs- und Kulturwerte (*siehe auch* Kultur) 21, 105, 206, 208–210, 218, 232
Bildungsadministration, -verwaltung 100, 105
Bildungsauftrag
 der Schule 7, 113, 156, 199, 209f., 228, 231, 238, 242
 des Staates 1, 3, 5, 12, 18, 61f., 128, 164f., 190, 194, 202
Bildungsfaktor(en) 69, 207f.
Bildungsinhalt, -gehalt 109f., 158, 161
Bildungsplan Baden-Württemberg 18, 22, 26
Bildungspolitik, bildungspolitisch 98, 100f., 117, 105, 211, 240
Bildungsstandards 98, 102, 102
Bildungssystem(e) 100, 125, 135f., 230
bildungstheoretisch 215, 224, 230, 244
Bildungswesen, -sektor, -bereich 101, 103, 215, 219f., 223, 230, 237
Bildungsziele 100, 104, 127f.
- Christentum, christlich 2–4, 7f., 13, 18, 21, 31, 39, 41, 50, 53f., 60, 62f., 68–71, 81, 91–93, 104f., 124–126, 129f., 136, 149, 159, 183, 203–210, 215–221, 223–228, 231, 236, 245, 246

- conscientia 41, 41, 43f., 50, 51, 51
 Demokratieerziehung 4, 131, 133, 242
 Dialog
 Dialogfähigkeit 238
 interreligiöser, interkultureller 46, 93
 in Unterricht und Pädagogik 116, 210, 244, 249
 Didaktik, didaktisch 99, 104, 108–112, 116f., 228, 240
 didaktische Analyse 108f.
 didaktische Transformation 108
 Didaktisches Dreieck 99, 104
 Diskriminierung, diskriminierend 15, 69, 71, 89, 118, 162
 Doppelgebot der Liebe 46, 208

 Elternrecht 4f., 30, 33, 65, 132, 159f., 162, 166, 171, 176f., 179f., 185, 189, 191, 194
 Erziehung 1, 5, 11, 18f., 26, 33, 68f., 71, 113–115, 127, 131, 158, 168, 173, 188, 191
 an der Schule 4, 17, 21, 30, 60, 74, 111, 114f., 118, 131, 133, 141, 157–159, 161, 164–168, 173, 230
 Erziehungsauftrag
 der Eltern 127, 159, 163, 169
 der Schule 6, 12, 105, 113, 155–157, 161–163, 165–167, 169
 des Staates 1–3, 5, 18, 30, 33f., 61f., 150, 156, 159–162, 164f., 167, 176, 180, 185, 190, 202
 Erziehungsrecht
 der Eltern 2, 5, 19, 33, 74, 131, 141, 155, 157f., 160, 164–167, 164, 178f., 188, 190f.
 des Staates 32, 34
 Erziehungsziele 7, 12, 19, 19, 64, 68f., 100, 104, 127, 131, 160–162

 Ethik 20, 48, 246
 Ethikunterricht 73, 209, 227, 237
 Europäische Menschenrechtskonvention 71, 85
 Evolutionstheorie, -lehre 159, 185

 Familie 8, 89, 124, 131–133, 135, 168, 187, 193, 216
 Freiheitlich-demokratische Grundordnung 105, 137, 200, 243
 Friedensvertrag von Osnabrück 13
 Fundamentalismus, Fundamentalisten 7, 186, 230f.

 Gebet 42, 93, 169, 227, 228f.
 Schulgebet 69f., 204f.
 Gebetsräume an Schulen *siehe* Andachtsräume
 Gemeinschaftsschule, christliche 21, 64, 68f., 72, 205–209, 217–220
 Gesetz über die Trennung von Kirche und Staat (Frankreich) 81, 88
 Gesinnung 21, 26, 41, 44
 autoritäre 125
 freiheitliche demokratische 156
 Friedensgesinnung 104
 Gewissen 3, 11–14, 16–18, 21–23, 26, 29, 34, 39–54, 236, 243–249
 Vernunft-Gewissen 43, 49, 51, 53
 Gewissensbildung 5, 12, 17f., 17, 22, 27, 33
 Gewissensbildungsfreiheit 17, 18, 22, 33
 Gewissensentscheidung 3, 11f., 17, 22–35, 45, 51, 54
 Gewissensfreiheit 3f., 12–17, 22–34, 80, 82, 94, 166–168, 174–177
 Gewissenskonflikt 12, 32
 Gewissensnot 23f., 26, 31, 34, 45, 166f.
 Gewissenspflicht, -zwang 12, 24

- Glaubensfreiheit 1, 4, 7, 13–15, 29–32, 60, 68, 149f., 157, 164, 164, 166, 176, 178, 185
- Gott, göttlich 19, 20, 41–43, 41, 46, 47, 47, 49f., 51, 52–54, 52, 68, 104, 129, 228, 235f., 241f., 246–248, 246
- Ehrfurcht vor Gott 68, 104, 156
- Gottesbezug 47, 49, 54, 235f., 243f.
- Gottesebenbildlichkeit 50
- Gottesdienst 13, 82, 93, 223
- Schulgottesdienst 34, 204f., 228
- Grundrecht, grundrechtsdogmatisch 1–3, 5, 11, 15, 17f., 20, 22, 25, 27f., 27, 29–33, 39, 63, 65, 67, 72, 74, 104, 145–147, 155, 157, 161–168, 172–174, 176–178, 180, 186, 188, 191, 201, 205, 207
- verfassungsimmanente Schranken 1, 15, 15, 22, 27f., 32, 33, 34, 179, 186, 188, 190f., 194
- Grundrechtseingriff 5, 145–147, 165, 171f., 174, 178
- Grundrechtsträger 2, 25, 28, 29, 32, 145, 148, 160, 173f.
- Grundschule 64, 82, 92f., 93, 192f., 206
- Gymnasium 82, 92, 93, 98, 102, 187
- Hauptschule 206, 218
- Hausunterricht *siehe* Homeschooling
- Hochschule 85, 200, 223
- Holocaust 111
- Homeschooling 6, 22, 26, 183–194
- Identität des Menschen, der Person 3, 11f., 14, 24, 26, 39–43, 47, 50, 52–54, 176
- Identitätsbeeinträchtigung, Identitätsproblem 30, 79, 167f., 176
- Identitätsbildung 5, 221
- Inklusion 117
- Integration, gesellschaftliche 3, 7, 34, 79, 89, 142f., 210
- Integrationsfunktion der Schule 1–3, 34, 61, 75, 149, 156, 179, 179, 186, 186, 187, 192, 209, 238
- Islam, islamisch 4, 7f., 85, 88f., 93, 97f., 142f., 145, 169, 203, 210, 211, 226, 231, 236f., 239–249 (*siehe auch* Muslim, muslimisch)
- Judentum, jüdisch 39, 41f., 53, 80f., 81, 85, 92f., 129, 203, 210, 236, 245, 246
- K3W-Modell (Pädagogik) 116f.
- Katechese 93, 136, 220f.
- Kindergarten, Kindertagesstätte 102, 131f., 223
- Kindeswohl 33f., 188, 190–192
- Kindeswohlvorbehalt 173
- Kippa 85, 210
- Kirche, kirchlich 3, 6f., 14, 28, 60, 62, 63, 80–82, 93, 94, 101, 124f., 130, 136f., 187, 200, 203f., 208f., 208, 215–217, 219–226, 228, 231
- römisch-katholische Kirche 4, 81, 81, 89, 92, 202, 204, 218, 231
- evangelische, protestantische Kirchen 80f., 92, 93, 202–204, 218
- Trennung von Staat und Kirche 60, 81, 87f., 93, 149f., 202
- kirchliche Schulen, Konfessionsschulen 218f., 223
- Konkordanz 5, 25, 32f., 158, 163, 165, 178f.

- Konkordanzmodell 171, 171,
178, 180
- Konkordat (Frankreich) 81, 92,
92
- Kopftuch 2, 4f., 8, 32, 83–86, 88,
97, 141–148, 151, 169, 199, 210
- Koran 98, 245, 246, 247f., 247,
248
- Krankenhaus 82, 89, 200
- Kreuz, Kruzifix 69–71, 85, 205,
205, 217, 226
- Kruzifix *siehe* Kreuz
- Kultur- und Bildungsfaktor (*siehe*
auch Bildung) 69, 207
- Kultur, kulturell 2, 6f., 19, 46, 68,
70, 82, 90f., 100, 102f., 105, 123,
129f., 132–134, 165, 207, 209f.,
215f., 222, 225–227, 232, 237,
239f., 243f., 248f.
- Kulturen 22, 46, 126, 231, 248
- Kulturgeschichte, kulturhistorisch
7, 226f., 229, 243
- Kulturhermeneutik, kulturherme-
neutisch 225f., 227, 231
- Kulturhoheit 190
- Kulturkampf 3, 62f.
- kulturkritisch 237f.
- Kulturpolitik, kulturpolitisch 5,
145
- Laizität 4, 79–94, 235
- Lehrplan 90, 92, 100f., 102, 104,
110, 113, 128, 222, 227, 241
- LER (‘Lebensgestaltung-Ethik-
Religionskunde’, Schulfach in
Berlin) *siehe* Ethikunterricht
- Marchtaler Plan 219, 223
- Menschenbild 60, 148, 223
- Menschenrechte 19, 236
Erklärung der Menschen- und
Bürgerrechte 80f.
- Menschenwürde 17, 19, 60, 66,
104, 160, 175, 243
- Missbrauchsskandale 224
- Mission, missionarisch 68f., 84,
93, 98, 118, 160, 220
- Mittelalter, mittelalterlich 40, 50,
51, 62, 216
- multikulturell 168, 229, 237,
244f.
- Muslim, muslimisch 8, 12, 82,
85, 91, 93, 93, 141–143, 179,
187, 199, 204, 235–239, 241–
243, 245, 247, 248f. (*siehe auch*
Islam, islamisch)
- Nationalsozialismus, nationalso-
zialistisch 123f., 217
- Naturrecht 20, 20, 50, 52
- Neues Testament *siehe* Bibel
- Neutralität
Begründungsneutralität 5, 136,
161f., 162, 165, 168, 171, 174–
178
Meinungsneutralität 174
Wirkungsneutralität 171
- Neutralität des Staates, Neutrali-
tätspflicht des Staates 5, 15, 16,
71, 74, 104, 126f., 131, 135f.,
141, 143, 155–157, 162, 167,
169, 172, 175, 178, 199, 201,
205
der Beamten 80
der Lehrkräfte 97f., 103, 104,
110
der Schule und des Unterrichts
5, 101, 103, 110, 117f., 164,
169, 206
des Gesetzgebers 150
religiöse und weltanschauliche
14, 59–61, 66–69, 70, 75, 94,
147–151, 164, 199, 207, 236
- Pädagogik 1, 20, 116f., 223
- Parallelgesellschaft 2, 8, 186–
188, 193
- Parlamentarischer Rat 3, 64, 67

- Paulskirchenverfassung 14, 65, 189
 Persönlichkeit 1, 12, 14, 23–26, 34, 40f., 133f., 143, 147–150, 158f.
 Persönlichkeitsbildung, -entwicklung 1f., 11, 69, 114, 156, 159, 168
 Persönlichkeitsentfaltung 60
 Philosophie, philosophisch 7, 16, 43f., 48, 80, 89, 91, 93
 Philosophieunterricht 90, 227f.
 Pluralismus, Pluralität, Pluralisierung, plurale Gesellschaft 6, 8, 60f., 66, 81, 126, 128f., 131, 136, 149, 155, 157, 160f., 167–169, 199, 203, 210, 220, 230f., 237, 241, 244, 246, 249
 Polizei, Polizeirecht 146f., 192, 200
 Polygamie 22
 Preußen 13, 13
 Preußische Verfassung von 1850 3, 62, 65
 Preußisches Allgemeines Landrecht 14, 62
 Privatschule 18, 65f., 186f., 186, 192f., 219
 Privatschulfreiheit 12
 Privatunterricht 64
 Protestantismus 137

 Reformation 210, 216, 226
 Reichsdeputationshauptschluss 62
 Religionsfreiheit 1–3, 5, 11–17, 27f., 29, 30, 31f., 32, 34, 71, 74, 80, 136, 144–147, 173, 177, 199–201, 203, 208, 210f., 217, 246
 Religionsgemeinschaft 6, 8, 14, 28, 31, 60, 72–75, 80, 82, 92, 137, 148f., 201–203, 206, 211, 211, 219, 231f., 235, 237, 248f.
 Religionspädagogik 93, 223, 245
 Religionsunterricht 6f., 59, 63–65, 69–75, 82, 91–93, 136f., 141, 185, 199, 201–206, 208–210, 216f., 220f., 223f., 226–231, 235, 237, 241, 249
 Säkularisierung 3, 62, 125, 130, 217, 219
 Schulaufsicht
 geistliche, kirchliche (historisch) 3, 63
 staatliche 3, 33, 35, 63, 65f., 110f., 150, 216
 Schulbücher 101, 110f.
 Schulfrieden 84, 87, 104, 150, 211
 Schulhoheit der Länder 67, 190
 Schulmonopol, staatliches 64, 66
 Schulpastoral (*siehe auch* Seelsorge) 221–224, 229
 Schulpflicht 2f., 6, 21, 64, 184–186, 188f., 190–194, 216
 Schwimmunterricht 12, 131, 163, 165, 179
 Seelsorge, Seelsorger 82, 203, 238
 Schulseelsorge (*siehe auch* Schulpastoral) 204f.
 Selbstbestimmung 60, 143f., 148
 Selbstbestimmungsrecht der Religionsgemeinschaften 74f.
 Selbstverständnis 8, 24, 28, 28, 29, 31, 32, 145, 229, 241, 249
 Sexualerziehung 18, 158
 Sexualkunde 12, 83, 99, 185
 sexuelle Orientierung 22, 133
 sexuelle Vielfalt 18, 22, 26
 Simultanschule 64, 206f., 219
 Sportunterricht 83f., 163
 Staatskirchenrecht, staatskirchenrechtlich 59, 63, 65, 80, 218
 Trennung von Staat und Kirche 60, 81, 87f., 93, 149f., 202
 Subsidiaritätsprinzip 131

- Tod 47, 52, 227, 229
 Toleranz, Toleranzgebot 13, 22, 46, 69, 117, 149, 158, 160, 164, 186, 208, 230, 253
 Tora *siehe* Bibel
 Tragödie, griechische 45f.
- Universität 88, 90, 93, 125, 230
 Unterrichtsqualität 99, 105, 107
- Vernunft, vernünftig (Philosophie) 19, 20, 43, 44, 47, 49, 50–52, 126, 231, 248
 Volksschule 206, 208
- Wächteramt, staatliches 192, 230
 Weimarer Reichsverfassung 3, 14f., 59, 63–65, 124, 189
 Weimarer Republik 64, 219
 Weimarer Schulkompromisse 64f., 72
 Weltanschauung 29, 29, 60, 69, 71, 100, 125, 149, 186, 200, 246, 248
- Weltanschauungsfreiheit 2, 4, 28, 28
 Weltanschauungsgemeinschaften 60, 65, 74, 148
 Weltanschauungsschulen 72
 Werte
 Tyrannei der Werte 20
 Werteerziehung 3, 19, 21, 21, 127, 130, 133f., 208
 Werteordnung 16, 19, 21, 124, 201
 Werteorientierung 104, 127f.
 Wertevermittlung 75, 126f., 133, 183, 209
 Wertgebundenheit des Unterrichts 98, 117
 Westfälischer Friede 13, 62
 Wiener Kongress 62
 Würde des Menschen *siehe* Menschenwürde
 Würzburger Synode 220f., 224, 226–229, 231
- Zivilreligion 130, 135–137

Entscheidungsverzeichnis

Die Fundstellen der Entscheidungen sind in diesem Verzeichnis angelehnt an die Nachweise der Beiträge im vorliegenden Band.

Bundesverfassungsgericht

- Beschluss* vom 20.12.1960, BVerfGE Bd. 12, S. 45–61 – „Kriegsdienstverweigerung“ 16, 23f., 45, 166
- Beschluss* vom 28.04.1965, BVerfGE Bd. 19, S. 1–16 – „Neuapostolische Kirche“ 60
- Urteil* vom 14.12.1965, BVerfGE Bd. 19, S. 206–226 – „Kirchenbausteuer“ 15f., 60, 156
- Beschluss* vom 16.10.1968, BVerfGE Bd. 24, S. 236–252 – „Rumpelkammer“ 15, 27, 60, 145
- Beschluss* vom 14.11.1969, BVerfGE Bd. 27, S. 195–211 – „Privatschulen“ 66
- Beschluss* vom 31.03.1971, BVerfGE Bd. 30, S. 415–428 – „Kirchensteuerpflicht“ 60
- Beschluss* vom 19.10.1971, BVerfGE Bd. 32, S. 98–111 – „Gesundbeter“ 15, 31, 145
- Beschluss* vom 11.04.1972, BVerfGE Bd. 33, S. 23–42 – „Zeugeneid“ 15, 31, 60, 174
- Urteil* vom 06.12.1972, BVerfGE Bd. 34, S. 165–200 – „Förderstufe“ 157f., 189
- Beschluss* vom 17.12.1975, BVerfGE Bd. 41, S. 29–64 – „Simultanschule“ 31, 60, 66, 68f., 189, 206, 207
- Beschluss* vom 17.12.1975, BVerfGE Bd. 41, S. 65–88 – „Gemeinsame Schule“ 68f.
- Beschluss* vom 17.12.1975, BVerfGE Bd. 41, S. 88–121 – „Gemeinschaftsschule“ 68
- Beschluss* vom 21.12.1977, BVerfGE Bd. 47, S. 46–85 – „Sexualkundeunterricht“ 66, 157f., 189
- Beschluss* vom 16.10.1979, BVerfGE Bd. 52, S. 223–255 – „Schulgebet“ 66, 69f., 189, 204

- Urteil* vom 09.02.1982, BVerfGE Bd. 59, S. 360–392 – „Schülerberater“ 190
- Beschluss* vom 17.02.1982, BVerfGE Bd. 60, S. 79–95 – „Sorgerechtsentzug“ 188
- Urteil* vom 11.11.1986, BVerfGE Bd. 73, S. 206–261 – „Mutlangen“ 173
- Beschluss* vom 25.02.1987, BVerfGE Bd. 74, S. 244–256 – „Religionsunterricht“ 72, 74f., 202f., 209
- Beschluss* vom 25.10.1988, BVerfGE Bd. 79, S. 69–79 – „Eidespflicht“ 31
- Beschluss* vom 16.05.1995, BVerfGE Bd. 93, S. 1–37 – „Kruzifix“ 18, 59, 60, 66, 68–71, 160, 189, 204f.
- Beschluss* vom 08.10.1997, BVerfGE Bd. 96, S. 288–315 – „Integrative Beschulung“ 157
- Urteil* vom 14.07.1998, BVerfGE Bd. 98, S. 218–264 – „Rechtschreibreform“ 157f.
- Urteil* vom 19.12.2000, BVerfGE Bd. 102, S. 370–400 – „Zeugen Jehovas“ 59
- Beschluss* vom 11.12.2001, BVerfGE Bd. 104, S. 305–310 – „LERSchlichtungsvorschlag“ 73
- Beschluss* vom 26.06.2002, BVerfGE Bd. 105, S. 279–312 – „Osho-Bewegung“ 59
- Beschluss* vom 31.10.2002, BVerfGE Bd. 106, S. 210–215 – „LERS-Verfahrenseinstellung“ 73
- Nichtannahmebeschluss* vom 29.04.2003, BVerfGE Bd. 1, S. 141–145 – „Grundschulpflicht“ 185f., 192f.
- Urteil* vom 24.09.2003, BVerfGE Bd. 108, S. 282–340 – „Kopftuch“ 59–61, 66, 69, 145–150, 169, 201
- Kammerbeschluss* vom 08.12.2005, NJW 59 (2006), S. 1723–1724 – „Sorgerechtsübertragung“ 188
- Nichtannahmebeschluss* vom 31.05.2006, BVerfGE Bd. 8, S. 151–158 – „Schulpflicht“ 185f., 192
- Nichtannahmebeschluss* vom 25.01.2007, NJW 60 (2007), S. 1865–1869 – „Gefängnisseelsorger“ 35
- Beschluss* vom 04.11.2009, BVerfGE Bd. 124, S. 300–347 – „Wunsiedel“ 174
- Kammerbeschluss* vom 29.01.2010, NJW 63 (2010), S. 2333–2336 – „Kindeswohlgefährdung“ 188
- Nichtannahmebeschluss* vom 15.10.2014, NJW 68 (2015), S. 44–48 – „Schulpflicht – landesrechtliche Strafnorm“ 185f., 190
- Beschluss* vom 22.10.2014, BVerfGE Bd. 137, S. 273–345 – „Katholischer Chefarzt“ 201

- Beschluss* vom 27.01.2015, BVerfGE Bd. 138, S. 296–376 – „Kopftuchverbot“ 27, 35, 59–61, 66, 68f., 145, 148, 150, 169, 201, 207,
Kammerbeschluss* vom 18.10.2016, NJW 70 (2017), S. 381–386 – „Kopftuch einer Erzieherin“ 200f.
Nichtannahmebeschluss* vom 08.11.2016, NVwZ 36 (2017), S. 227–228 – „Schwimmunterricht“ 169

Bundesverwaltungsgericht

- Beschluss* vom 28.12.1957, BVerwGE Bd. 6, S. 101–105 – „Anordnungen der Schulaufsichtsbehörde“ 66
Urteil* vom 03.10.1958, BVerwGE Bd. 7, S. 242–250 – „Kriegsdienstverweigerung aus Gewissensgründen“ 23
Urteil* vom 31.01.1964, BVerwGE Bd. 18, S. 38–40 – „Schulaufsicht“ 66
Urteil* vom 06.07.1973, BVerwGE Bd. 42, S. 346–353 – „Versetzungserheblichkeit des Religionsunterrichts“ 74
Urteil* vom 15.11.1974, BVerwGE Bd. 47, S. 201–209 – „Fünf-Tage-Woche“ 66
Urteil* vom 01.02.1989, BVerwGE Bd. 81, S. 239–241 – „Gewissensentscheidung“ 24
Beschluss* vom 15.11.1991, DVBl 107 (1992), S. 1024–1025 – „Vereinbarkeit Schulpflicht mit elterlichem Erziehungsrecht“ 184f.
Urteil* vom 25.08.1993, BVerwGE Bd. 94, S. 82–94 – „Koedukativer Sportunterricht“ 163, 179
Urteil* vom 17.06.1998, BVerwGE Bd. 107, S. 75–95 – „Ethikunterricht“ 18
Urteil* vom 21.04.1999, BVerwGE Bd. 109, S. 40–59 – „Kruzifixe in Volksschulen“ 71, 201, 204f.
Urteil* vom 23.02.2000, BVerwGE Bd. 110, S. 326–344 – „Islamischer Religionsunterricht in Berlin“ 73
Urteil* vom 23.11.2000, BVerwGE Bd. 112, S. 227–236 – „Schächtgebot“ 15
Urteil* vom 23.02.2005, BVerwGE Bd. 123, S. 49–75 – „Islamische Dachverbände“ 75
Beschluss* vom 15.10.2009, NVwZ 29 (2010), S. 525–526 – „Schulische Anwesenheitspflicht“ 185f.
Urteil* vom 30.11.2011, BVerwGE Bd. 141, S. 223–243 – „Gebet in der Schule“ 169
Urteil* vom 11.09.2013, BVerwGE Bd. 147, S. 362–379 – „Burkini“ 16, 32, 61, 127f., 164f., 177–179
Urteil* vom 11.09.2013, NJW 67 (2014), S. 804–809 – „Krabat“ 12, 16, 32–34, 128, 164f., 168, 177–179

Urteil* vom 16.04.2014, NVwZ 33 (2014), S. 1163–1165 – „Ethikunterricht
Grundschule“ 209