



Augsburger Universitätsreden 46

Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten

**Ansprachen und Materialien
zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises
für Interkulturelle Studien 2001**

Augsburger Universitätsreden 46

Herausgegeben vom Rektor der Universität Augsburg

ISSN 0939-7604



Mit dem Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien 2001 ausgezeichnet: Prof. Dr. Christine Langenfeld. Foto: Hosemann

Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten

Ansprachen und Materialien
zur Verleihung des
Augsburger Wissenschaftspreises
für Interkulturelle Studien 2001
an Prof. Dr. Christine Langenfeld
am 16. Mai 2001
an der Universität Augsburg

Augsburg 2002

Inhalt

Nahe an der interkulturellen Wirklichkeit	7
Vorwort des 1. Vorsitzenden von FILL e. V. und Preisstifters Helmut Hartmann	
Die Sprache und die Menschenwürde	9
Laudatio des Vorsitzenden der Jury Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Wolfgang Frühwald	
Gefordert sind abgewogene Lösungen	19
Ansprache der Preisträgerin Prof. Dr. Christine Langenfeld	
Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland	31
Eine Zusammenfassung der mit dem Augsburger Wissenschafts- preis für Interkulturelle Studien 2001 ausgezeichneten Studie von Prof. Dr. Christine Langenfeld	
Die Preisträgerin 2001	56
Bewerbungen 2001	57

Nahe an der interkulturellen Wirklichkeit

Vorwort des 1. Vorsitzenden
des Forums Interkulturelles Leben und Lernen e. V.
Helmut Hartmann

Seit der Begründung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien im Jahr 1998 wechseln Stadt und Universität Augsburg sich in der Gastgeberrolle bei der Preisverleihung ab. Frau Prof. Dr. Christine Langenfeld – nach Alfredo Märker, Dr. Encarnación Gutiérrez Rodríguez und Dr. Yasemin Karakasoglu Aydın unsere nunmehr vierte Preisträgerin – nahm die Auszeichnung am 16. Mai 2001 im Großen Hörsaal der Universität Augsburg entgegen. Wir freuen uns, die Dokumentation dieses Festaktes rechtzeitig zur Preisverleihung 2002 wieder in Form eines Bandes der Reihe „Augsburger Universitätsreden“ vorlegen zu können.

Nach einem Politologen, einer Soziologin und einer Erziehungswissenschaftlerin ist mit Christine Langenfeld erstmals eine Juristin zur Preisträgerin gekürt worden; und nach einer Diplom- und zwei Doktorarbeiten handelt es sich bei der im Jahr 2001 preisgekrönten Studie erstmals um eine Habilitationsschrift – um eine rechtswissenschaftliche Studie höchsten theoretischen Anspruchs also, die zugleich aber unserem Anliegen, die auf dem Weg in die offene Gesellschaft zentralen und wichtigen Fragen nahe an der interkulturellen Wirklichkeit diskutiert zu sehen, beispielhaft gerecht wird.

Neben Christine Langenfelds Studie über „Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland – eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens“ lagen der Augsburger Jury in diesem Jahr 23 weitere Bewerbungen aus Berlin, Bielefeld, Braunschweig, Darmstadt, Erfurt, Erlangen-Nürnberg, Hannover, Hildesheim, Marburg, München, Münster, Saarbrücken und Würz-

Die Sprache und die Menschenwürde

Laudatio des Vorsitzenden der Jury
Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Wolfgang Frühwald

burg vor – darunter drei Habilitationsschriften, zehn Dissertationen und neun Diplom- und Magisterarbeiten. Insgesamt haben sich damit in den vergangenen vier Jahren bereits 79 junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlichster Fachrichtungen um den Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien beworben. Zu Recht wohl deuten wir dies einerseits als einen ermutigenden Beleg für die Intensität, mit der sich der wissenschaftliche Nachwuchs überall an deutschen Universitäten um die mit unserem Preis angesprochenen Fragen und Probleme kümmert; wir dürfen das nicht nur anhaltende, sondern kontinuierliche wachsende Interesse andererseits aber auch als Bestätigung dafür sehen, dass der Augsburger Wissenschaftspreis im Bereich der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragestellungen bundesweit innerhalb kürzester Zeit zur etablierten Institution geworden ist.

Allen, die in den letzten Jahren zu diesem Erfolg beigetragen haben, gilt mein herzlicher Dank. Er gilt insbesondere den Mitgliedern der Jury unter Vorsitz von Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Wolfgang Frühwald. Besonders hervorheben möchte ich eine Jurorin und zwei Juroren, die sich in jüngster Zeit dafür gewinnen ließen, den nunmehr zehnköpfigen Kreis zu bereichern. Es sind dies die Pädagogin Prof. Dr. Leonie Herwartz-Emden (Universität Augsburg) und zwei Soziologen: der Leiter des Europäischen Forums für Migrationsstudien (efms) an der Universität Bamberg, Prof. Dr. Friedrich Heckmann, und der stellvertretende Direktor des Instituts für Spanien- und Lateinamerikastudien (ISLA) der Universität Augsburg, Prof. Dr. Peter Waldmann.

Ich schließe mit einem Dank an den kroatischen Gitarristen Robert Belinic von der Hochschule für Musik Nürnberg-Augsburg, dessen wunderbarer musikalischer Beitrag zur festlichen Gestaltung der Preisverleihung am 16. Mai 2001 sich in diesem Band leider nicht festhalten ließ.

I.

Ein wirklich spannendes und schönes Buch hat Christine Langenfeld geschrieben. Natürlich trägt es einen etwas schwerfälligen Titel: Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland – eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens. Doch verdankt das Buch diesen Titel eben dem Umstand, dass es eine Habilitationsschrift ist, eine Laufbahnschrift, und damit eigenen Gesetzen, Mechanismen und Regeln gehorcht. Es sind die Regeln und die Mechanismen einer Wissenschaftsgesellschaft, die sich immer weiter von den Zusammenhängen der Alltagskommunikation entfernt hat und deshalb auch in die Krise geraten ist. Vor wenigen Tagen erst haben wir in der Fakultät, der ich angehöre, darüber diskutiert, ob es zumutbar ist, das von einem Habilitanden angebotene Thema über die „Morphosyntax im westtocharischen Imperfekt“ anzunehmen. Ich bin noch jetzt der Auffassung, dass dies einer Fakultät nicht zuzumuten ist, aber die Diskussion solcher Fragen ist ein „weites Feld“. Christine Langenfelds Buch gehört, trotz seines sehr akademisch einherkommenden Titels, nicht zum Genre des zitierten Vortragstitels. Es unterläuft gleichsam die Spielregeln des akademischen Diskurses, indem es sie fast spielerisch befolgt und dabei doch die sonst so eng gezogenen Grenzen der Jurisprudenz sozialwissenschaftlich und rechtsphilosophisch überschreitet. Hätte mich jemand gefragt, ich hätte dieses Buch überschrieben: Die Sprache und die Menschenwürde. Denn in seinem Kernbereich handelt das Buch Christine Langenfelds von diesen dem Menschen so notwendigen Eigenschaften, von seiner Sprache und von seiner Würde und von der Rolle, welche die Schule bei der Vermittlung von Sprache und Würde zu spielen hat und spielt.

Am Beispiel der sechsten Klasse einer Hauptschule im Norden Duisburgs wird das Generalthema unserer Kultur beschrieben, am Beispiel einer Wohngegend, wo der Anteil der Ausländer an der Wohnbevölkerung in einigen Stadtteilen 80 % beträgt, wird die ganze Fülle der Rechts- und Sozialprobleme des Zusammenlebens in unserer de facto multikulturellen Gesellschaft aufgeblättert, bewertet und mit Lösungsvorschlägen versehen, die dem Geist des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland entsprechen. Zwar beschreibt Christine Langenfeld eine fiktive Klasse, denn sie braucht zum Entwurf des komplexen Problemfeldes von Akkulturation und Integration ein Modell, das derart idealtypisch, wie sie es beschreibt, in der Wirklichkeit des Schulalltags kaum zu finden ist. Und trotzdem oder gerade deshalb werden die Lehrerinnen und Lehrer in ganz Deutschland, nicht nur die der Grund- und Hauptschulen, sich selbst, ihre Situation und die ihrer Klassen wiedererkennen. Scheinbar nebenbei wird dabei deutlich, wer die Hauptlast der Integration in Deutschland (und allen Ländern der Welt) zu tragen hat: die allgemeinbildenden Schulen und in diesen Schulen die von allen Seiten (gerade in Deutschland) beschimpften und gepressten und früh ausgebrannten Lehrerinnen und Lehrer, die der Gesellschaft und dem sozialen Frieden dadurch seit vielen Jahrzehnten einen nur schwer zu überschätzenden Dienst leisten.

II.

„Die Klasse hat 27 Schüler“, so beginnt Christine Langenfelds Beispieltext. „Von den 16 Schülern ausländischer Herkunft in der Klasse stammen acht Schüler aus der Türkei. Zwei weitere aus der Türkei stammende Schüler sind kurdischer Herkunft. Bis auf wenige Ausnahmen sind alle hier geboren. Von den türkischen Schülern besitzen mittlerweile drei die deutsche Staatsangehörigkeit. Zu Hause wird in den meisten Familien so gut wie nur türkisch bzw. kurdisch gesprochen. Viele der Eltern, die zum Teil seit 30 Jahren in Deutschland leben, sprechen nur gebrochen Deutsch. Die Väter der Kinder sind etwa zur Hälfte Arbeiter; ein Drittel von ihnen ist arbeitslos. Der Rest sind einfache Angestellte oder betreibt mit durchweg gutem Erfolg kleine Geschäfte. Die überwiegende Anzahl der türkischen bzw. kurdischen Schü-

ler hat relativ gute deutsche Sprachkenntnisse. Mit dem Schreiben hapert es bei einigen allerdings noch. Bei ungefähr einem Drittel der Schüler ist sogar zu befürchten, dass sie den Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse nicht erreichen. Im Durchschnitt sind die Schüler ausländischer Herkunft älter als ihre deutschen Mitschüler. Dies liegt daran, dass einige von ihnen eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten bzw. bei der Einschulung wegen mangelnder Deutschkenntnisse vom Schulbesuch zunächst zurückgestellt worden sind.“ Schon in diesem ersten Abschnitt der untersuchten Modellgruppe ist ein ganzes Bündel von Problemen der Akkulturation und der Integration enthalten, das nach Lösungen verlangt: das Sprachproblem, das türkisch-kurdische Nationalitätenproblem, das Problem der Arbeitslosigkeit der türkischen Bevölkerungsgruppe in Deutschland, das Problem der Zweisprachigkeit in unterschiedlichen Generationen, das der mangelnden Qualifizierung ausländischer Jugendlicher etc. Die Arbeit von Christine Langenfeld beginnt mit der lapidaren Feststellung: „Im Schuljahr 1997/98 wurden die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland von 950.707 ausländischen Schülern besucht. Der Anteil der Ausländer an der Gesamtzahl der Schüler betrug 9,3 %. Der weit überwiegende Teil kam aus der Türkei, dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien, Italien, Griechenland, Portugal und Spanien.“ Dieser Feststellung also folgt die Modellbildung, wobei der erste Abschnitt des Modells nur einen Ausschnitt des Problems beschreibt. In Christine Langenfelds Modellklasse sind nämlich sieben Sprachnationen versammelt: „Unter den fünf anderen ausländischen Kindern der Klasse befinden sich zwei jugendliche Flüchtlinge aus Bosnien, ein griechischer und zwei italienische Schüler. Die bosnischen Jugendlichen sind mit 7 Jahren nach Deutschland gekommen. Viele ihrer Freunde sind mittlerweile wieder in die Heimat zurückgekehrt. Sie haben ein Jahr lang eine sogenannte Vorbereitungsklasse für ausländische Schüler besucht und mittlerweile recht gut Deutsch gelernt. Sie sind froh, nun eine normale Hauptschulklasse besuchen zu können. In der Vorbereitungsklasse waren sie nur mit anderen Ausländern und Aussiedlerkindern zusammen. Kontakte zu Deutschen konnten sie deswegen kaum knüpfen. –Der griechische Schüler ist wie seine italienischen Mitschüler in Deutschland geboren. In der Familie wird zwar über-

wiegend Griechisch gesprochen. Dennoch hat er ausgezeichnete Deutschkenntnisse und gehört zu den besten Schülern der Klasse ... Im Gegensatz zu ihrem griechischen Klassenkameraden sind die Deutschkenntnisse der italienischen Mitschüler nur mäßig. Seitdem der Förderunterricht in Deutsch weiter reduziert worden ist, machen sie nur noch geringe Fortschritte. Sie verbringen viele Wochen in Italien bei den Großeltern. Regelmäßig kehren sie erst Wochen nach dem Ende der Schulferien nach Deutschland zurück. Sie leiden sichtlich unter der Unentschlossenheit ihrer Eltern, auf Dauer in Deutschland zu bleiben. Sie nehmen – wie auch ihr griechischer Klassenkamerad – am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teil. – Seit wenigen Monaten sind auch ein Kind kurdischer Asylbewerber und zwei Aussiedlerkinder aus Russland in der Klasse. Sie verfügen so gut wie über keine Deutschkenntnisse ...“ Nun erst ist der ganze Problemfächer multinationaler und multikultureller Schulklassen geöffnet, in denen die Schülerinnen und Schüler mit einem unterschiedlichen Sprachstatus auch einen unterschiedlichen Rechtsstatus haben, sozial hoch differenziert und je nach Sprachkenntnissen bevorzugt oder in ihrer Entwicklung benachteiligt sind. Nun erst ist auch die Skala der Integration erkennbar, die von „stark integriert“ (Türken und Kurden) bis zu „schwach integriert“ (Italiener) reicht, was zwar nicht verwunderlich ist, in der öffentlichen Diskussion aber häufig verdrängt wird. Am Beispiel dieser Schüler aus vielen Ländern wird eine europäische Problemlage anschaulich gemacht, die nicht nur die Zukunft, sondern unsere bedrängende Gegenwart so vor Augen führt, wie sie die Mehrheitsgesellschaft konkret nur dann erfährt, wenn auch ihre Kinder die Hauptschule besuchen. Im unterschiedlichen Sozial- und Rechtsstatus der Schülerinnen und Schüler unserer Modellklasse ist auch jenes Mehrtüren-Modell der Zuwanderung präfiguriert, wie es vermutlich ab Juli 2001 von der Zuwanderungskommission der Bundesregierung vorgeschlagen werden wird. Danach wird es für unterschiedliche Zuwanderungsgruppen unterschiedliche „Eingangstüren“ nach Deutschland geben und vermutlich werden die Zugangsvorschriften nur zum geringeren Teil auf eine Gesetzesinitiative verweisen. Ich kann nur hoffen, dass es in dieser Frage zu einem überparteilichen Konsens kommen wird und die Unions-Parteien, welche ihr eigenes Zuwanderungsmodell

zur Zeit an ihrer Basis diskutieren, ihre Ankündigung, die Zuwanderung zu einem Thema des Bundestagswahlkampfes zu machen, nicht in die Tat umsetzen werden. Die Folgen könnten sozial und sozialpsychisch verheerend sein.

III.

An einigen Beispielen nur will ich versuchen, die von Frau Langenfeld entworfene Situation auch über die Schule hinaus zu verdeutlichen, um sie in das Problem der Inter- und Multikulturalität in Deutschland einzuordnen.

(1) Ein Drittel der Väter türkischer Kinder in der Modellklasse von Christine Langenfeld ist arbeitslos. Und dieses Problem, eine Folge nicht der Herkunft, sondern des Bildungs- und Ausbildungsstandes dieser Menschen, ist ein Integrationshemmnis ersten Ranges. Ihm liege, so erzählte mir der Bundesinnenminister vor wenigen Wochen, derzeit ein Antrag auf die Genehmigung der Zuwanderung von 2000 türkischen Gourmetköchen vor. Die Türken in Deutschland aber sind zu 22 % arbeitslos, in Berlin sogar zu rund 40 %. Wer kann es der deutschen Arbeitsverwaltung übelnehmen, dass sie der Zuwanderung von 2000 türkischen Köchen unter diesen Umständen widerspricht und danach fragt, wie viele arbeitslose Köche sich unter den in Deutschland derzeit arbeitslosen Türken befinden? Es ist ohnehin ein kleines Wunder, dass die türkische Bevölkerungsgruppe in Deutschland angesichts dieser Arbeitslosenzahlen von sozialen Unruhen noch verschont ist. In Deutschland streikten im Mai 2001 die Piloten der Lufthansa um Einkommensverbesserungen, die im Durchschnitt weit über dem Doppelten des Jahreseinkommens eines solchen türkischen Arbeiters liegen. Ich werde immer wieder an das Erstaunen meiner israelischen Freunde erinnert, die bei der Diskussion „deutscher“ Probleme wiederholt in den Ausruf ausbrachen: „Eure Sorgen möchten wir haben!“

(2) 16 von 27 Schülern der Duisburger Modellklasse sind ausländischer Herkunft. Die Schule liegt in einem Wohngebiet mit 80 % Ausländern. Das klingt zunächst wie eine Ausnahme, bei der sich die Forderung nach Akkulturation an Sprache und Kultur der

Mehrheitsbevölkerung sogleich in ihr Gegenteil verkehrt. Denn die Mehrheitsbevölkerung in solchen Gegenden ist die Minderheit von nebenan. Und genau dies ist das Problem, das mit wachsender Geschwindigkeit auf uns zukommt, dass in den Ballungsgebieten die Zahl der Menschen mit ausländischem Pass die der Menschen mit deutschen Pass schon bald übersteigen wird. Den Zuwanderungsregelungen parallel müssten die Anstrengungen für Integration und Akkulturation rasch gesteigert werden, wenn soziale Verhältnisse verhindert werden sollen, wie sie zum Teil in französischen, spanischen und britischen Großstädten herrschen und wie sie von den kriminellen Hetzjagden auf „anders“ aussehende Menschen auch in den Straßen deutscher Großstädte präfiguriert werden. Gegenwärtig beträgt der Ausländeranteil in Deutschland 9 %. Kein Grund zur Alarmstimmung! Für die Jahre 2015 bis 2025 ist mit einem Ausländeranteil von rund 10 - 12 Millionen Menschen zu rechnen, was einem Anstieg von 9 % auf 13 % im Jahre 2015, auf 17 % im Jahre 2030 entspricht. Nicht die Durchschnittszahlen sind dabei besorgniserregend, sondern eben das Faktum, das im Beispiel von Christine Langenfeld hervorgehoben ist: die regionale Verteilung ausländischer Zuwanderer auf die Regionen Deutschlands. Die Ballungsgebiete, die ohnehin mit schweren sozialen und finanziellen Problemen zu kämpfen haben, werden die Hauptlast der Integration und der Akkulturation zu tragen haben. So lebten 1995 zum Beispiel in Frankfurt am Main Menschen aus 181 Nationen, die Stadt hat einen Ausländeranteil von 30 %. Im Vergleich zu dieser riesigen Völkermischung geht es in Frankfurt ungemein friedlich zu. Ich habe vor kurzem einen venezolanischen Forschungsstipendiaten in Frankfurt gefragt, ob er sich in den Straßen der Stadt bedroht fühle. Er hat mich angeschaut, gelächelt und geantwortet: „Sie waren offenkundig noch nie in Venezuela!“ Bis 2030 allerdings, also innerhalb nur einer Generation, könnte sich dieses jetzt noch ruhige Bild verändern. Der Ausländeranteil in Deutschland wird, unter der Voraussetzung eines mittleren Zuwanderungsszenarios, in den Ballungsgebieten dann bis auf 60 % steigen. „In Stuttgart und München“, heißt es in einer Studie von Münz, Seifert und Ulrich (1997), „wird zu diesem Zeitpunkt rund jeder zweite, in Berlin und Hamburg etwa jeder vierte Einwohner keinen deutschen Pass haben. In jüngeren Altersgruppen wird der Ausländeranteil

auf jeden Fall deutlich höher sein. Dies wird sich vor allem in Kindergärten, Schulen und bei den Berufsanfängern bemerkbar machen.“ Die Schulen und die Institutionen der Berufsausbildung also müssen zuerst zukunftsfähig gemacht werden, schon deshalb ist die Studie von Christine Langenfeld eine Pionierleistung ersten Ranges. Die Menschen der Ballungsgebiete in Deutschland nämlich werden sich langsam, aber stetig voranschreitend in einem anderen kulturellen Umfeld wiederfinden, wenn die Integration nicht gelingt. Deutsche Kinder werden in den allgemeinbildenden Schulen schon bald so in einer Minderheitensituation sein, wie in der Modellklasse von Frau Langenfeld. Die konkreten Integrationsleistungen werden von einigen wenigen Großstadtreionen Deutschlands erbracht werden müssen. Das Buch von Christine Langenfeld bereitet sie darauf vor!

(3) Immer wieder ist in Frau Langenfelds Untersuchung schon bei der Modellbildung vom Sprachenproblem die Rede. Bei allen Integrations- und Akkulturationsbemühungen nämlich steht die gemeinsame Sprache, steht die Möglichkeit der Verständigung in einer allen gemeinsamen Sprache im Vordergrund jeder auf Gemeinschaftsbildung gerichteten Politik. Christine Langenfeld ist sich dieses Zusammenhanges bewusst und verdeutlicht die historisch gewachsene, an der Menschheitsgeschichte eher als an der Staatengeschichte abzulesende Bindung der menschlichen Würde an die Sprache. Sprache verleiht Identität, auch und gerade kulturelle Identität, der sprachlichen Minderheit, wie der Mehrheit, und zur Weiterentwicklung ihrer Identität gehört es, dass sie ihre jeweilige Sprache gebrauchen und verbreiten dürfen. Als Staatssprache aber und damit als die vorherrschende Verständigungssprache ist die Mehrheitssprache, ist in Deutschland Deutsch – ich zitiere Christine Langenfeld – „das Mittel, das den einzelnen in die Rechtsgemeinschaft der Bundesrepublik Deutschland einbindet. Der Staat muss sich einer Sprache bedienen, mit der er bei typisierender Betrachtungsweise alle Rechtsunterworfenen erreicht.“ Der Staat braucht eine gemeinsame Rechtssprache. ... In diesem Sinne gehört es zu den Voraussetzungen des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung, dass bei den Antragstellern ausreichende, d. h. von Personen ihres Lebenskreises zu erwartende Deutschkenntnisse

vorhanden sein müssen“. Nicht zufällig hat der Bundespräsident nun mehrfach auf die gemeinsame Sprache als zentralen Integrationsfaktor hingewiesen, nicht zufällig hat Faruk Sen, der Leiter des Zentrums für Türkeistudien in Essen, als Quintessenz gelungener Integration deklariert: „Deutschland verträgt kulturelle Differenz – solange wir miteinander reden können.“

In Deutschland hat die Sprache seit mehreren hundert Jahren eine führende Rolle in der staatlichen Bewusstseinsbildung eingenommen. Eine deutsche Sprachnation, eine deutsche Kulturnation gab es lange, ehe es eine deutsche Staatsnation gegeben hat. Goethe und die Weimarer Klassizisten haben die Sprachnation als „Kulturnation“ im Bewusstsein der Gebildeten in Deutschland befestigt, Alexander von Humboldt, der um zwanzig Jahre jüngere „Schüler“ Goethes, hat die deutschen Naturwissenschaftler durch den Gebrauch von Goethes Sprache, als naturwissenschaftliche Beschreibungssprache, der Kulturnation eingegliedert; Friedrich Carl von Saviny hat die deutschen Juristen – ebenfalls über die gebildete und reflektierte Sprache – (zumindest potentiell) zu Mitgliedern der Kulturnation gemacht; über die Sprache wurden die deutschen Juden von Moses Mendelssohn und seinem Freund Lessing in eine gemeinsame deutsche Kultur integriert, die fortan (bis zur nationalsozialistischen Vernichtungspolitik) diesem jüdischen Element die kostbarsten sprachlichen Entdeckungen und Entwicklungen zu danken hatte. Insofern führt die deutsche Sprache in die Tiefe einer geschichtlich gewachsenen Identität und unterliegt gerade deshalb bis heute auch nationalen Mythisierungstendenzen. Eine Schule, der es gelingt, geschichtliche Identität über Sprache zu vermitteln und diese Vermittlung zugleich freizuhalten von Nationalismus, Chauvinismus und Herrschaftsallüren, eine Schule, der es gelingt, die Integration nicht als eine Einbahnstraße zu kennzeichnen, die immer nur von der Minderheit in Richtung auf die Kulturgewohnheiten der Mehrheit beschritten werden muss, sondern als ein Weg, auf dem sich Kulturen in ihren hoch entwickelten Sprachen begegnen und sich verstehen, eine solche Schule ist das Bild, das uns Christine Langenfeld vor Augen führt. Gerade deshalb scheint mir die deutsche Literatur fremdsprachiger Autoren in Deutschland so wichtig zur Identitätsentwicklung auch der Deutschen,

weil sie grundsätzlich frei ist von der mythischen Tradition des Nationalen, die sich in Deutschland seit Fichtes Reden an die deutsche Nation immer wieder unheilvoll bemerkbar gemacht hat. So hat der freiheitliche Staat auch die Pflicht, anderssprachige Minderheiten in einer mehrheitssprachlichen Umgebung in deren Muttersprache zu fördern, um eine kulturelle Begegnung überhaupt zu ermöglichen und nicht zwei unvollkommene Sprachprofile, zwei gebrochene Sprachwelten sich mischen zu lassen.

Mit der deutschen Sprache also, zumal wenn sie sich als ein europäisches Idiom versteht, wird mehr transportiert als nur Verstehen im Alltag, nämlich Geschichte, Kontinuität, Kultur, auch Schuld und Schönheit und Trauer. „Das heißt nun keineswegs,“ – ich zitiere nochmals Christine Langenfeld – „dass das Zuwandererkind die Kultur der deutschen Mehrheitsgesellschaft auch als die seinige annehmen und verinnerlichen müsste. Wie es die Begegnung mit zwei möglicherweise sehr unterschiedlichen kulturellen Welten, in der Schule und im Elternhaus, verarbeitet, in welche Richtung es sich später orientieren wird, bleibt seiner freien Entscheidung überlassen. Denn auch dies wird in der deutschen Schule vermittelt: Das Bild von der freien, sittlichen Persönlichkeit mit der Fähigkeit zur Selbstbestimmung. Dies schließt die kulturelle Autonomie ein.“ Integration in voller kultureller Autonomie, aber unter Kenntnis der Staats- und Rechtssprache, Integration statt Assimilation ist das erklärte (überparteiliche) Ziel deutscher Einbürgerungspolitik. Wir alle müssen noch sehr viel lernen, ehe wir diesem Ziel nahekomen, wir alle müssen noch sehr viele innere Widerstände überwinden, ehe wir den inneren Kreis der Gemeinschaftsbildung betreten können. „Die Zuwanderer“, heißt dieses Ziel in der Formulierung von Christine Langenfeld, „werden zu einem integrierenden Bestandteil dieser Gesellschaft, die sich ihrerseits ihnen annähert und öffnet.“ Wenn die Schule das Hauptinstrument dieser durchaus notwendigen Annäherung ist, notwendig aus den Bedingungen eines friedlichen und sicheren und geordneten Zusammenlebens, dann wandelt sich ihre Zielsetzung, dann wird ihre soziale Aufgabe vielleicht sogar kurzfristig vor die Kenntnisvermittlung rücken. Die Auswirkungen sind nur schwer zu überblicken. Doch das

ganze Aufgabenfeld der allgemeinbildenden Schulen in einer völlig neuen Situation, der Situation einer zur Interkulturalität zu entwickelnden Multikulturalität, ist von Christine Langenfeld beschrieben und strukturiert worden und wird hoffentlich schon bald nicht nur für Göttinger Studierende Lehr- und Lern- und Prüfungsstoff sein.

*

Die Menschenwürde ist die anthropologische Voraussetzung des Verfassungsstaates, lese ich bei Christine Langenfeld. Sie zitiert dazu Wilhelm von Humboldt, den Gründer und Schöpfer der modernen Forschungsuniversität und des modernen Bildungsbegriffs, dass der Staat „die inhumane und vorurteilsvolle Denkungsart ... aufheben [soll], die einen Menschen nicht nach seinen eigenthümlichen Eigenschaften, sondern nach seiner Abstammung und Religion beurteilt und ihn, gegen allen wahren Begriff von Menschenwürde, nicht wie ein Individuum, sondern wie zu einer Race gehörig und gewissen Eigenschaften gleichsam nothwendig mit ihr theilend ansieht“. Zur Abweisung solcher (rassischen und religiösen) Vorurteile erzieht die Schule dadurch, dass sie Einheimischen und Zuwanderern den Zugang zur eigenen wie zur fremden Kultur gleichermaßen erschließt. Das Maß der Offenheit einer Gesellschaft für den Fremden, für die Gastfreundschaft und für die Integration – so lautet das grundlegende Postulat von Christine Langenfelds Studie – zeigt sich nicht zuletzt „im Umgang der Schule mit Zuwanderern“. Eine schwere Last ist der Schule damit auferlegt, aber eine Last, die zu tragen sie nachweislich in der Lage ist, eine Last, die sie verwandelt und vielleicht sogar ein wenig idealisiert.

Die allgemeinbildenden Schulen, am Beispiel der kulturellen Integration, als ein Modell des auf dem Grundsatz der Menschenwürde basierenden Verfassungsstaates beschrieben zu haben, ist das Verdienst des Buches von Christine Langenfeld, für das ihr der Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien 2001 verliehen wird. Ich gratuliere ihr im Namen der Stifter und der Jury sehr herzlich dazu und wünsche, dass dieser Preis ihren Berufs- und Lebensweg ein wenig erleichtern möge.

Gefordert sind abgewogene Lösungen

Ansprache der Preisträgerin Prof. Dr. Christine Langenfeld

Sehr geehrter Herr Hartmann,
sehr geehrte Frau Bürgermeisterin,
Magnifizenz,
sehr geehrter Herr Frühwald,
sehr geehrte Damen und Herren,

lassen mich Ihnen zunächst meinen Dank sagen, dass Sie sich hier so zahlreich eingefunden haben, um mit mir die Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises zu feiern.

Ich bin nun also aufgefordert, Ihnen meine Arbeit vorzustellen und ich muss ehrlich sagen, dass dies angesichts eines Umfangs von über 600 Seiten gar nicht so leicht fällt. Auch haben Sie eben Einiges über meine Arbeit gehört und mit Wiederholungen möchte ich Sie hier nicht langweilen. Was kann, was muss ich also über meine Arbeit sagen? Sicher nicht vorenthalten sollte ich Ihnen meine Motivation, mich mit der Frage von Integration und kultureller Identität zugewanderter Minderheiten im öffentlichen Raum Schule auseinander zu setzen. Als ich Mitte der 90er Jahre mit den ersten Arbeiten begann, war mir wohl bewusst, dass ich eine überaus aktuelle Fragestellung aufgreife; ihre außerordentliche Brisanz ist allerdings erst mit der Zeit immer deutlicher hervorgetreten. Der Umgang mit Zuwanderung hat sich – man kann dies ohne Übertreibung sagen – zu einer der existentiellen Probleme entwickelt, mit denen wir uns heute befassen müssen. Die aktuelle Debatte über das künftige Einwanderungskonzept zeigt dies sehr deutlich. Für einen Rechtswissenschaftler bedeutet es immer ein gewisses Risiko, eine derartig aktuelle und starken politischen Wertungen ausgesetzte Thematik anzugehen. Auch sind die rechtlichen Grundlagen, auf denen meine Untersuchung beruht, in ständigem Wandel begriffen. Hier spiegelt sich

die Unsicherheit im Umgang mit Zuwanderern seitens der deutschen Mehrheitsgesellschaft deutlich wider.

Dies also war die eine Schwierigkeit, die es zu bewältigen galt – der Umgang mit einer etwas kurzatmigen Rechtsordnung, die auf den langen Atem, den man für eine Habilitationsschrift braucht, leider keine Rücksicht nimmt. Auf der anderen Seite standen die politische Brisanz des Themas und die Emotionen, die jeder in diesem Zusammenhang empfindet. Freilich liegt auch hierin gerade der Reiz der Thematik. Dies ist mir nicht zuletzt während meiner Zeit in Berlin sehr deutlich geworden. In dieser Metropole bündeln sich die Probleme einer multikulturellen Gesellschaft. Die Gefahr der Entstehung eines Nebeneinanders befestigter Ghettos ist dort mit Händen greifbar. Die Realisierung des Ideals des Zusammenlebens verschiedener Kulturen ist eben wahrhaftig nicht einfach. Während der ganzen Zeit meiner Forschungen war mir die realistische Bestandsaufnahme immer besonders wichtig. Betrachtet man die immer noch enttäuschende Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher, so lässt einen diese Bestandsaufnahme sehr nachdenklich werden und nach den Gründen hierfür fragen. Während zu Beginn der 90er Jahre noch steigende Schulerfolge zu verzeichnen waren, so stagnieren die Zahlen seitdem wieder. Ich habe die Tragik der Situation vieler Kinder und Jugendlicher, die sich vielfach um ihre Lebenschancen betrogen und von der Mehrheitsgesellschaft wegen ihrer Andersartigkeit häufig zurückgestoßen fühlen, immer sehr empfunden. Die Erwartung, die Probleme der Integration würden sich im Laufe der Zeit, spätestens aber mit der dritten Generation erledigen, ist jedenfalls so nicht eingetreten.

Mitunter hat es auch Verwunderung ausgelöst, dass sich eine Juristin mit der Thematik von Integration und kultureller Identität beschäftigt. Offenbar traut man den Sozial- und Politikwissenschaftlern eher zu, sich der Thematik zu nähern. Besonders plastisch wurde mir dies anlässlich eines Vortrages, den ich am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin vor einem Lehrerpublikum gehalten habe. Neben mir auf dem Tisch lag ein dicker Band mit wichtigen Rechtsvorschriften, mein Handwerkszeug also. Eine der Zuhörerinnen fragte mich – nicht ohne Vor-

wurf: „Und da soll nun also drinstehen, wie wir fremdsprachigen Kindern die deutsche Sprache lehren sollen in Schulklassen, in denen überhaupt nur noch 10-20% der Schüler Deutsch als Muttersprache sprechen? Wie wir mit Vätern und Müttern umgehen sollen, die der deutschen Schule mit großem Misstrauen begegnen und unter Berufung auf ihren islamischen Glauben ihren Töchtern die Teilnahme am Sportunterricht, am Sexualkundeunterricht, an Klassenfahrten und Theaterbesuchen verbieten möchten und damit der Integration ihrer Kinder in den Klassenverband massiv im Weg stehen?“

Soweit zur Ausgangslage im schulischen Alltag, im dem das Spannungsverhältnis, in dem die deutsche Schule im Umgang mit zugewanderten Kindern steht, nur allzu deutlich wird und so manche Lehrkraft ziemlich ratlos zurücklässt. Mein Anliegen war es nun, den Versuch zu unternehmen, dieses Spannungsverhältnis zwischen der Forderung nach Anerkennung und Bewahrung von kultureller Identität und dem Erfordernis der Integration in die bestehende Gesellschafts- und Rechtsordnung für den Bereich des Schulrechts mit den Maßstäben der Verfassung einer die zunächst völlig konträr erscheinenden Interessen versöhnenden Lösung zuzuführen. Insoweit kam es mir darauf an, herauszuarbeiten, dass die grundrechtliche Ordnung des Grundgesetzes mit der Achtung der Menschenwürde als zentraler Gewährleistung die individuelle Identität des Zugewanderten in den Vordergrund stellt und mit dem Angebot, aber auch dem Gebot der Integration den Zuwanderer aus der reinen Alternative „Assimilation oder Segregation“ befreit.

Dies ist – und an dieser Stelle möchte ich dem Schweizer Soziologen Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny ausdrücklich beitreten¹ – auch als Plädoyer gegen eine Kultur- und Bildungspolitik zu verstehen, die auf die Erhaltung oder gar die Verstärkung kultureller Heterogenität im Sinne von echter Multikulturalität setzt, die auch das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen innerhalb der einen Gesellschaft in Kauf nimmt und damit soziale Ungleichheit und strukturelle Segmentation definitiv festschreiben würde. So konstatiert Klaus Naumann zu Recht: „Je mehr von der ‘multikulturellen’ Gesellschaft die Rede ist, desto stärker tritt

der Ruf nach Ausländerintegration in den Hintergrund.⁴² Zur Vermeidung dieser Probleme ist eine Politik einzufordern, die in Richtung auf gleiche Chancen der Teilhabe an Gütern und Werten der Einwanderungsländer für alle ihre Mitglieder wirken kann. Es ist nicht zu leugnen, dass diese Förderung der Integration – sozusagen unweigerlich – Züge einer Politik der ökonomischen, sozialen und kulturellen Angleichung an die Lebensverhältnisse der Mehrheit trägt. Den Erhalt der kulturellen Identität der Minderheit kann sie nicht garantieren. Gefordert sind aber abgewogene Lösungen, die den Migranten der zweiten und dritten Generation individuelle Hilfestellungen geben, die ihnen die Organisation eines Lebens zwischen oder mit zwei Kulturen erleichtern und ihnen helfen, die Belastungen widersprechender Anforderungen zu bewältigen. Eine Schulpolitik, die die Verwurzelung der jugendlichen Migranten in Sprache und kultureller Überlieferung ihrer Herkunftskultur anerkennt und entsprechende Bildungsangebote macht, die den Erhalt dieser Kompetenzen ermöglicht sowie gleichzeitig die Fähigkeit für ein Leben in der für sie entscheidenden dominanten Mehrheitskultur stärkt, kann den Betroffenen Einiges von der „Last nehmen, die das Nebeneinander (und häufig auch Gegeneinander) mehrerer Kulturen bedeutet.“⁴³ Die gleichzeitige Betonung der Integration der Minderheit in die Mehrheitsgesellschaft und Anerkennung der Identität der Minderheit sind von daher die Ziele, die der staatlichen Bildungspolitik aufgegeben sind. Schulpolitik darf weder Segregation befördern noch darf sie Assimilationsdruck ausüben.

Insgesamt ergibt sich also: Die Integration des im Geltungsreich des Grundgesetzes langfristig ansässigen Zuwanderers ist verfassungsrechtliche Notwendigkeit und Auftrag. Die Schule, die umfassender staatlicher Aufsicht und Gestaltung untersteht, ist zur Umsetzung dieses Auftrages verpflichtet. Die gesamtgesellschaftliche Integration, ohne die ein Zusammenleben in einer offenen Gesellschaft und in einem freiheitlichen, demokratischen Verfassungsstaat nicht funktionieren kann, verlangt die möglichste Herstellung von Chancengleichheit im Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse auch für den Zuwanderer: Ohne die Integration des Einzelnen kann die Integration des Gemeinwesens nicht bewirkt werden.

Aber: Die Notwendigkeit des Sich Einfügens in die äußere Ordnung der Bundesrepublik Deutschland und die für normkonformes Verhalten unerlässliche Grundakzeptanz der grundgesetzlichen Verhältnisse verlangt vom Zuwanderer nicht die Preisgabe seiner kulturell geprägten Persönlichkeit. Vielmehr anerkennt und respektiert die Verfassungsordnung den Minderheitsangehörigen in seiner Eigenart als gleichwertig. In der Wahrnehmung der grundgesetzlichen Freiheiten findet der Mensch seine unverwechselbare Individualität, seine Einmaligkeit, die ihn von Anderen unterscheidet. Die Verfassungsordnung anerkennt das Vorhandensein von Differenz und ermöglicht sie. Auf der Grundlage der Anerkennung der gleichen Würde eines jeden Menschen schützt das Grundgesetz die Identität des Einzelnen, indem es ihm entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten einräumt, aber es macht sich die Verfestigung jener Identitäten nicht zur Aufgabe durch die Gewährung „identitätsspezifischer“ Rechte, d.h. von Rechten, die um der Anerkennung des Geschlechtes, der Herkunft, der Rasse, der Sprache, der Religion willen geltend gemacht und durchgesetzt werden. Die Gewährleistung kultureller Entfaltungsfreiheit für das Individuum als eine der maßgebenden Ausprägungen des Kulturstaates ist Bestandteil der freiheitlichen Konzeption des Grundgesetzes.

Die Anerkennung des Anderen und seiner Freiheit kann freilich nur aus der eigenen Selbstgewissheit erwachsen. Nur dann ist wirkliche Toleranz möglich. Nur derjenige, der – bei aller Offenheit für Veränderungen – den Sinn für die eigene Kultur bewahrt, kann die innere Befindlichkeit, manchmal auch Zerrissenheit verstehen, in der sich Zuwanderer, die Wanderer zwischen zwei Welten sind, häufig befinden. Insoweit steht die Pflege und Tradierung des gewachsenen Kulturwertkonsenses eines Gemeinwesens auch nicht im Widerspruch zur Verpflichtung des Staates zur Neutralität. Hier bleibt der Staat zur erzieherischen Vermittlung der religiösen und weltanschaulichen Grundlagen des Gemeinwesens befugt. Es liegt im legitimen Interesse des Verfassungsstaates, dem der Schutz von Rechtswerten wie Freiheit, Gleichheit und Würde des Menschen, Toleranz und Solidarität aufgegeben ist, von Werten also, die ihre Grundlage im christlich und humanistisch geprägten Menschenbild haben, und deren elementa-

re Bedeutung für das Gemeinwesen außer Streit steht, die religiöse und weltanschauliche Prägung, soweit sie auch heute noch Grundlage für die Akzeptanz dieser zentralen Werte bei weiten Teilen der Bevölkerung ist, aufrecht zu erhalten und zu stützen. Dieser Gesichtspunkt ist auch in der rechtswissenschaftlichen Diskussion, namentlich von Winfried Brugger, aufgegriffen worden.⁴

Zu den kulturellen und historischen Grundlagen des Gemeinwesens, deren Vermittlung und Pflege Aufgabe der öffentlichen Schule ist, gehört auch die deutsche Sprache als Bestandteil der gemeinsamen, geschichtlich gewachsenen Identität und Kultur und als Staatssprache. Jeder Verfassungskonsens ist eingebettet in eine bestimmte Geschichte, in bestimmte gemeinsame Erfahrungen, die ein Volk gemacht hat. Und es ist legitim, dass ein Volk diese Erfahrungen – um der Gestaltung einer besseren Zukunft willen – an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben sucht. Hierzu gehört auch die Vermittlung derjenigen geschichtlichen Entwicklungen, die zur europäischen Einigung geführt haben und sie heute tragen. Im Vordergrund schulischer Erziehung steht von daher die Vermittlung der über viele Jahrhunderte gewachsenen kulturellen Überlieferung der hier ansässigen Mehrheitsbevölkerung und ihrer europäischen Nachbarn. In Hinblick auf den Zuwanderer folgt dies auch aus der der Schule gestellten Integrationsaufgabe. Hierzu ist es unabdingbar, dass dieser mit den kulturellen Überlieferungen und Traditionen der Mehrheitsgesellschaft vertraut wird. Die hat freilich mit der notwendigen Toleranz und Zurückhaltung zu geschehen. Weiter ist deutlich, dass jedes freiheitliche Gemeinwesen offen ist für Veränderungen: der weite, liberale Rahmen der Verfassung lässt einen fundamentalen Wandel der Religion und der Kultur zu, die sich auf der Basis der Grundrechte staatsfrei entfalten; die „kulturelle Abzankung“ – so das plastische Diktum des Staatsrechtlers Isensee⁵ – aus vorgeblicher multikultureller Toleranz fordert sie freilich nicht.

Thesenhaft kann also festgehalten werden: Die gleichzeitige Betonung der Integration der Minderheitsangehörigen ausländischer Herkunft in die Mehrheitsgesellschaft und die Anerkennung der Minderheitsidentität sind konstitutiv für die Ausgestal-

tung des im Grundgesetz niedergelegten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages. Dabei ist vor allem geboten, ohne Verdrängung und Wunschdenken die Tatsache ins Auge zu fassen, dass den jungen Angehörigen der Minderheit ohne ausreichende Integration und namentlich ohne sichere Beherrschung der deutschen Sprache der Weg in die qualifizierten Berufe – vom Facharbeiter bis zum Hochschulabsolventen – versperrt ist. Die Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen, ist jedoch nur dann gegeben, wenn die Voraussetzungen für Gleichberechtigung und Chancengleichheit der in diesem Staat lebenden Minderheiten mit der Bevölkerungsmehrheit gegeben sind. Eine umfassende Voraussetzung dafür besteht in der Schaffung von Lebensbedingungen, bei denen eine Person mit ihrer Umwelt interagieren kann, sich als Mitglied der Gesellschaft und nicht als Fremdkörper in einer fremden Gesellschaft fühlt. Ziel aller integrativen Maßnahmen ist daher die soziale, berufliche und wirtschaftliche Gleichstellung der Migranten mit den Deutschen. Die Förderung dieses Integrationsprozesses, der mühsam genug ist, muss deshalb beim Bemühen um zukunftsfähige Lösungen im Vordergrund stehen. Bei richtiger Gestaltung bleibt aber im Rahmen von intensiven Bemühungen um Integration durchaus Raum für die Wahrung von Rechten und Identität der Minderheit. Die Grundrechtsordnung erfordert, dass dieser Raum tatkräftig genutzt wird. In diesem Sinne verhält sich die Wahrnehmung von Minderheitsrechten nicht notwendig konträr zur Verwirklichung der staatlichen Bildungs- und Erziehungsaufgabe; vielmehr stehen Respektierung der kulturellen Identität der Minderheitsangehörigen und die dauerhafte Integration in die Mehrheitsgesellschaft in einer vielfachen – positiven – Wechselbeziehung.

Die so formulierte Grundthese führt auch zu abgewogenen Ergebnissen im Einzelfall. Einer näheren Betrachtung habe ich die Berücksichtigung der sprachlichen wie auch religiösen Prägung des zugewanderten Kindes innerhalb der öffentlichen Schule unterzogen. Bricht man die oben für die Makroebene der Rechtsordnung insgesamt gemachten Feststellungen auf die Mikroebene des einzelnen Kindes herunter, so ist festzuhalten, dass die Entfaltungsrechte des Kindes eine Ausrichtung der staatlichen Erziehungsaufgabe auf die individuelle kindliche Persönlichkeit

erfordern. Schematische Entweder-Oder-Lösungen werden der komplexen Lebenswirklichkeit, in der sich zugewanderte Kinder und ihre Eltern häufig befinden, nicht gerecht. Die deutsche Schule, die auch diese Kinder der Schulpflicht unterwerfen darf und muss, kann hieran nicht vorbeigehen. Sie hat ihre Erziehungsaufgabe in einer Weise zu erfüllen, die der jeweils betroffenen Kindespersönlichkeit nach Möglichkeit gerecht wird. Dem liegt nicht die Annahme zugrunde, die Schule habe sich die Kontinuität kultureller Identität zum objektiven Anliegen zu machen. In der Tat drängt der Staat nichts auf; zum objektiven Anliegen macht er sich vielmehr die Einbeziehung der subjektiven Bedürfnisse des Kindes im Rahmen der ihm aufgegebenen Erziehungsaufgabe. Im Ergebnis folgt hieraus eine Verpflichtung für die öffentliche Schule, – und insoweit befinde ich mich in Übereinstimmung mit der bereits bestehenden Praxis in einer ganzen Reihe von Bundesländern – den sprachlichen Interessen anderssprachiger Schüler und ihrer Eltern, soweit sie noch lebendig sind, durch ein den Regelunterricht ergänzendes freiwilliges Angebot muttersprachlicher Unterweisung entgegenzukommen. Freilich dürfen muttersprachliche Angebote keinesfalls auf Kosten der Lebenschancen des Zuwandererkindes in der deutschen Aufnahmegesellschaft gehen. Insofern steht die Förderung der deutschen Sprachkompetenz sicherlich im Vordergrund.

Was die Frage der religiösen Selbstbestimmung, also den zweiten Aspekt angeht, so möchte ich mich dezidiert etwa für die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen Schulen aussprechen. Um es zugespitzt zu formulieren: In der Garantie des Religionsunterrichts auch für religiöse Minderheiten, hier für die Muslime, verwirklicht sich – ausgehend vom Bedürfnis und Wunsch der Betroffenen selbst – ein echtes Stück Multikulturalität. Sie verlangt von der Mehrheitsgesellschaft ein erheblich größeres Maß an Toleranz und Offenheit als jene Ansätze, die unter Berufung auf den Neutralitätsgrundsatz für eine Trennung von Staat und Religion plädieren mit der Folge des vollständigen Rückzuges des Religiösen aus der Schule. Es sollte uns zu denken geben, dass unter Hinweis auf die rechtlichen Schwierigkeiten in Hinblick auf die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht unter Gleich-

heitsaspekten die Abschaffung des Religionsunterrichts insgesamt gefordert wird. Indes bin ich überzeugt: Bei etwas gutem Willen auf beiden Seiten sind die zugegebenermaßen diffizilen rechtlichen Probleme durchaus in den Griff zu bekommen.

Noch einmal zusammengefasst: Den Angehörigen zugewanderter Minderheiten steht das Recht zu, ihre hergebrachte kulturelle Identität einschließlich ihrer Sprache zu pflegen und hierin von der staatlichen Schule im Rahmen des Möglichen unterstützt zu werden. Vor allem aber ist es – in ihrem eigenen Interesse wie in demjenigen der Gesellschaft – geboten, dass sie sich mit der deutschen Sprache und Kultur vertraut machen. Die dabei erworbene kulturelle Substanz ist ein Reichtum, den die zugewanderten Menschen mit der deutschen Mehrheitsbevölkerung gemeinsam haben; es ist in diesem Sinne eine gemeinsame Kultur. Diese ist auch das Fundament, welches die verschiedenen zugewanderten Minderheiten miteinander verbindet; ohne dieses Band würde diesen unterschiedlichen Minderheiten die Möglichkeit der Kommunikation untereinander fehlen. Je mehr Zuwanderer aus den verschiedensten Ländern Deutschland künftig zu erwarten hat, desto wichtiger wird dieser zusätzliche Gesichtspunkt.

An dieser Stelle beende ich den kurzen Abriss meiner Untersuchungsergebnisse. Viele Einzelfragen, die von der Befreiung muslimischer Mädchen vom Sportunterricht bis zum Tragen des Kopftuches durch Schülerinnen wie auch Lehrerinnen reichen, wären noch anzusprechen. Trotz jahrelanger Beschäftigung mit der Thematik bin ich immer noch begeistert bei der Sache. Ich empfinde dies als Geschenk. Dies hat es mir ermöglicht, auch nach durchwachten Nächten, die jede junge Mutter eben durchstehen muss, wieder mit Energie an die Arbeit zu gehen.

Dass ich nun heute für die Ergebnisse dieser Arbeit mit dem Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien ausgezeichnet werde, freut und ehrt mich sehr und ich bedanke mich bei allen herzlich dafür.

Bevor ich nun meine kleine Ansprache beende, lassen Sie mich noch meinem Habilitationsvater, Herrn Prof. Dr. Dr. Georg Ress

danken, der leider heute nicht hier sein kann, aber sehr gerne gekommen wäre. Danken möchte ich auch meinen Eltern, die heute hier sind und die mir immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben. Meine Mutter sozusagen als Mutter Courage im besten Sinne – diese Anspielung sei mir in der Geburtsstadt von Bertolt Brecht gestattet – und mein Vater als Gesprächspartner, der mich als in der hohen Politik erfahrener Jurist durch die Klarheit der Gedankenführung und die Sicherheit des Urteils beim Ringen um Lösungen immer wieder unterstützt hat. Auch glaube ich, dass ich mich ohne die mir im Elternhaus vermittelte feste Verankerung in christlich-abendländischen und humanistischen Werten gerade der vorliegenden Thematik nur schwer hätte annähern können.

Danken möchte ich aber vor allen Dingen meinem Mann, ohne den die Schrift nicht hätte entstehen können und der mir trotz erheblicher eigener beruflicher Belastung immer wieder – wie man so schön sagt – den Rücken frei gehalten und stets ein offenes Ohr für die Nöte einer ewig zerstreuten und manches Mal auch verzweifelten Habilitandin hatte. Die Abende und Wochenenden, an denen wir das familiäre Zusammensein der Wissenschaft geopfert haben, sind nicht mehr zu zählen.

Der Augsburger Wissenschaftspreis entspricht der Geschichte und dem Geist der Stadt Augsburg, die in ihrer Glanzzeit die Bedeutung einer europäischen Metropole hatte mit weitreichenden Beziehungen in alle Länder. Von diesem Geist ist auch heute noch viel zu verspüren.

Meine Damen, meine Herren, vielen Dank.

Anmerkungen

- 1) Vgl. insbesondere: Soziologische Aspekte der Multikulturalität, in: Klaus J. Bade (Hrsg.), Migration-Ethnizität-Konflikt: Systemfragen und Fallstudien, 1996, S. 103.
- 2) Multikultureller Abschied von der Integration? Erziehung und Wissenschaft, 1990, S. 24.
- 3) Stefan Oeter, Überlegungen zum Minderheitenbegriff und zur Frage der 'neuen Minderheiten', in: Franz Matscher (Hrsg.), Wiener Internationale, Begegnung zu aktuellen Fragen nationaler Minderheiten, 1997, S. 229, 247.
- 4) Vgl. insbesondere: Zum Verhältnis von Neutralitätsliberalismus und liberalem Kommunitarismus, in: ders./Stefan Huster (Hrsg.), Der Streit um das Kreuz in der Schule. Zur religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates, 1998, S. 109, 145 ff.
- 5) Diskussionsbeitrag zum Beitrag von Alfred Albrecht, Religionspolitische Aufgaben angesichts der Präsenz des Islam in der Bundesrepublik Deutschland, Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche (20), hrsg. vom Josef Krauscheidt/Heiner Marré, 1986, S. 126.

Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland – eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens¹

Eine Zusammenfassung der mit dem
Augsburger Wissenschaftspreis für Interkulturelle Studien 2001
ausgezeichneten Studie von Prof. Dr. Christine Langenfeld

I.

Anliegen der Untersuchung ist die verfassungsrechtliche Konturierung und Einordnung des Spannungsverhältnisses zwischen der Forderung der hier lebenden zugewanderten Minderheiten auf Anerkennung und Bewahrung ihrer kulturellen Identität und dem Erfordernis der Integration in die bestehende Gesellschafts- und Rechtsordnung für den Bereich des Schulrechts. Die spezielle Problematik dieses Spannungsverhältnisses, dessen rechtsdogmatischer Anknüpfungspunkt in den schulrelevanten Grundrechtspositionen der Minderheitsangehörigen im Verhältnis zur staatlichen Schulhoheit zu suchen ist, liegt in seiner interkulturellen Dimension, die nicht zuletzt durch das Zusammentreffen unterschiedlicher Wert- und Normensysteme bedingt ist. Im Zentrum stehen hierbei das kindliche Entfaltungsrecht, das Elternrecht, der Schutz der Familie, die Glaubens- und Gewissensfreiheit und der Gleichheitssatz. Im Bereich der Schule treffen die angeführten Grundrechte auf die staatliche Schulhoheit aus Art. 7 Abs. 1 GG, die das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates stellt.

Die in den letzten Jahren vermehrt aufgetretenen Klagen gegen die Pflicht zum Besuch der staatlichen Grundschule (gestützt u. a. auf Art. 6 Abs. 2 und Art. 4 Abs. 1 GG) zeigen einen sensiblen Zusammenhang zwischen Bekenntnisfreiheit, konfessionellem Elternrecht und Reichweite des staatlichen Erziehungsanspruches. Er ist Ausdruck der Mehrdimensionalität der Kollisionslage, der

sich der Staat, der zur Durchsetzung öffentlicher Interessen Bildungs- und Erziehungsaufgaben wahrnimmt, gegenübersteht. Die Komplexität der beschriebenen Kollisionslage wird dadurch erhöht, dass der Staat in der Schule mit den sehr spezifischen, kulturellen Bedürfnissen von zugewanderten Kindern und Eltern, insbesondere in den Bereichen Religion und Sprache, konfrontiert ist.

II.

Bei der Auflösung dieser Kollisionslage hat sich der Staat an der Ratio zu orientieren, die der staatlichen Erziehungsverantwortung zugrunde liegt und auch in Hinblick auf das zugewanderte Kind zur Geltung zu bringen ist. Zentraler Aspekt ist hierbei die dienende Funktion des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages, die auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit zielt, wie sie in Art 2 Abs. 1 GG geschützt ist. Essentieller Bestandteil schulischer Bemühungen muss daher die gezielte Förderung der individuellen Gaben und Fähigkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen im Bildungs- und Erziehungsprozess sein. In unmittelbarer Verbindung hierzu steht ein weiterer zentraler Aspekt staatlicher Erziehungsverantwortung, der auf die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungswesen gerichtet ist. Dementsprechend dient der Erziehungsauftrag der Schule wesentlich dem Ausgleich vorhandener Unterschiede und stellt damit sicher, dass jeder Mensch – ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft – gleichen Zugang zur Bildung und damit die gleichen Entfaltungsmöglichkeiten erhält. Das Gleichheitsgrundrecht aus Art. 3 GG und der in Art. 20 Abs. 1 GG verankerte Sozialstaatsgrundsatz finden im Bildungswesen so ihre besondere Ausprägung. Es liegt aus offenkundigen Gründen nicht nur im Interesse des Individuums selbst, sondern auch im existentiellen Interesse des Staates, dass seine Bürger „in einem praktischen Sinne hinreichende Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben.“⁴² Ohne eine entsprechende Leistungsfähigkeit der Bevölkerung ist die Funktionsfähigkeit eines hoch entwickelten und differenzierten Gemeinwesens wie das der Bundesrepublik Deutschland zur Disposition gestellt. Die öffentliche Schule ist damit Teil der vom Staat für das Funktionieren des Gemeinwesens zur Verfügung gestellten Infrastruktur.

Schließlich ist als sachlicher Grund für den eigenständigen staatlichen Erziehungsauftrag die demokratisch und sozialstaatlich motivierte Integrationsaufgabe des Staates in der pluralistischen Gesellschaft zu nennen. In diesem Sinne ist die Schule aufgerufen, das für die Funktionsfähigkeit eines demokratischen Gemeinwesens notwendige Maß an gemeinsamen Grundauffassungen der Deutschen und der hier lebenden Zuwanderer über die Art und Ordnung ihres Zusammenlebens zu sichern.

III.

Zu Beginn der Untersuchung steht die Klärung des verfassungstheoretischen Vorverständnisses, welches den verfassungsrechtlichen Grundprinzipien im Umgang mit zugewanderten Minderheiten in der öffentlichen Schule zugrunde liegt und von dessen Warte aus die vielfältigen grundrechtsdogmatischen Fragestellungen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, diskutiert werden. Hierbei liegt der Rückgriff auf die zunächst in den USA und Kanada angestoßene, aber nunmehr auch nach Europa und Deutschland übergreifende Liberalismus-Kommunitarismus – Debatte nahe, da sie sich - aus der Sicht der politischen Philosophie - in sehr spezifischer Weise mit dem Problem der „Muitikulturalität“ auseinandersetzt. In Hinblick auf die in der Einleitung gestellten Grundsatzfragen, denen sich eine freiheitliche Verfassungsordnung in diesem Rahmen stellen muss, geht die Untersuchung von folgenden Prämissen aus:

1) Der pluralistische Staat ist aufgerufen, auf die Wahrung und Förderung des an der Idee der Freiheitlichkeit ausgerichteten Verfassungskonsenses hinzuwirken. Dieser Konsens umfasst jene Grundsätze, die für die Lebens- und die Kulturform des Pluralismus unerlässlich sind. Die Bildung und Sicherung dieses Konsenses obliegt in besonderem Maße der Schule. Dies heißt in der Konsequenz, dass der pluralistische Staat kein wertneutraler Staat ist, sondern ein solcher, der sich für die freiheitliche Ordnung, d.h. auch ihre gesellschaftliche Akzeptanz, nachdrücklich einsetzt. Auf diese Weise umhegt er die gemeinsame ethische Basis aller Deutschen und der in Deutschland lebenden Zuwanderer, „um das notwendige Maß an wertorientierter Homogenität

zu sichern, ohne das auch das Zusammenleben in einer offenen Gesellschaft und in einem freiheitlichen Verfassungsstaat nicht funktionieren kann."³

2) Die Pflege und Tradierung des gewachsenen *Kulturwertkonsensus* eines Gemeinwesens steht nicht im Widerspruch zur Verpflichtung des Staates zur Neutralität. Insoweit bleibt der Staat zur erzieherischen Vermittlung der religiösen und weltanschaulichen Grundlagen des Verfassungsstaates befugt. Es liegt im legitimen Interesse des Verfassungsstaates, dem der Schutz von Rechtswerten wie Freiheit, Gleichheit und Würde des Menschen, Toleranz und Solidarität aufgegeben ist, von Werten also, die ihre Grundlage im christlich und humanistisch geprägten Menschenbild haben, und deren elementare Bedeutung für das Funktionieren eines freiheitlichen Gemeinwesens außer Streit steht, die religiöse und weltanschauliche Prägung, soweit sie auch heute noch Grundlage für die Akzeptanz dieser zentralen Werte bei weiten Teilen der Bevölkerung ist, aufrecht zu erhalten und zu stützen. Gleichzeitig ist deutlich, dass es dem religiös-weltanschaulich neutralen Staat nicht um die Vermittlung von Glaubenswahrheiten gehen darf. Insoweit gelten die vom Bundesverfassungsgericht im 41. Band⁴ entwickelten Grundsätze zur christlichen Gemeinschaftsschule fort.

3.1) Aufgabe der öffentlichen Schule ist die Vermittlung und Pflege der kulturellen und historischen Grundlagen des Gemeinwesens. Hierzu gehört auch die deutsche Sprache als Bestandteil der gemeinsamen, geschichtlich gewachsenen Identität und Kultur und als Staatssprache. Jeder Verfassungskonsens ist eingebettet in eine bestimmte Geschichte, in bestimmte gemeinsame Erfahrungen, die ein Volk gemacht hat. Und es ist legitim, dass ein Volk diese - um der Gestaltung einer besseren Zukunft willen - an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben sucht. Hierzu gehört auch die Vermittlung derjenigen geschichtlichen Entwicklungen, die zur europäischen Einigung geführt haben und sie heute tragen. Im Vordergrund schulischer Erziehung steht von daher die Vermittlung der über viele Jahrhunderte gewachsenen kulturellen Überlieferung der hier ansässigen Mehrheitsbevölkerung und ihrer europäischen Nachbarn. In Hinblick auf den Zuwande-

rer folgt dies auch aus der der Schule gestellten Integrationsaufgabe. Hierzu ist es unabdingbar, dass dieser mit den kulturellen Überlieferungen und Traditionen der Mehrheitsgesellschaft vertraut wird. Dies hat freilich mit der notwendigen Toleranz und Zurückhaltung zu geschehen. Weiter ist deutlich, dass jedes freiheitliche Gemeinwesen offen ist für Veränderungen: Der weite, liberale Rahmen der Verfassung lässt einen fundamentalen Wandel der Religion und der Kultur zu, die sich auf der Basis der Grundrechte staatsfrei entfalten.

3.2) Darüber hinaus wird man aber auch fordern müssen, dass Geschichte und Kultur der hier dauerhaft ansässigen zugewanderten Minderheiten in den Curricula der staatlichen Schule eine gewisse Berücksichtigung finden. Dies ergibt sich unmittelbar aus den in den Landesverfassungen und Schulgesetzen der Länder festgeschriebenen Erziehungszielen gegenseitiger Toleranz und interkulturellen Verständnisses. Diese können nur erwachsen aus der Kenntnis des Anderen und seines kulturellen Hintergrundes.

4.1) Die Notwendigkeit des Sich Einfügens in die äußere Ordnung der Bundesrepublik Deutschland und die für normkonformes Verhalten unerlässliche Grundakzeptanz der grundgesetzlichen Verhältnisse verlangt nicht die Preisgabe der kulturell geprägten Persönlichkeit. Vielmehr anerkennt und respektiert die Verfassungsordnung den Minderheitsangehörigen in seiner Eigenart als gleichwertig. In der Wahrnehmung der grundgesetzlichen Freiheiten findet der Mensch seine unverwechselbare Individualität, seine Einmaligkeit, die ihn von anderen unterscheidet. In diesem Sinne anerkennt die Verfassungsordnung das Vorhandensein von Differenz und ermöglicht sie. Im Unterschied zum verfassungstheoretischen Konzept der Multikulturalität, das auf der Anerkennung der Differenz als Grundlage der rechtlich geordneten gesellschaftlichen Beziehungen beruht und dementsprechend unterschiedliche rechtliche Regime hervorbringt, schützt die grundrechtliche Ordnung des Grundgesetzes auf der Grundlage der Anerkennung der gleichen Würde eines jeden Menschen die individuelle Identität, indem sie dem einzelnen entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten einräumt, aber sie macht sich die Verfestigung jener Identitäten nicht zur Aufgabe

durch die Gewährung „identitätsspezifischer“ Rechte, d.h. von Rechten, die um der Anerkennung des Geschlechts, der Herkunft, der Rasse, der Sprache, der Religion willen geltend gemacht und durchgesetzt werden. Die Gewährleistung umfassender kultureller Entfaltungsfreiheit für das Individuum als eine der maßgebenden Ausprägungen des Kulturstaates ist Bestandteil dieser grundgesetzlichen Konzeption, die auch durch einen Blick auf den internationalrechtlichen Befund bestätigt wird. Zu diesen kulturellen Grundrechten gehören insbesondere die Religions- und Bekenntnisfreiheit und die Meinungsfreiheit, die Presse- und Rundfunkfreiheit, die Freiheit von Kunst und Wissenschaft sowie das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit. Für den Bereich von Bildung und Erziehung sind darüber hinaus das elterliche Erziehungsrecht und die Privatschulfreiheit zu nennen. Die speziellen Diskriminierungsverbote tragen Sorge dafür, dass niemand wegen seiner Rasse, Heimat, Sprache oder Religion benachteiligt oder bevorzugt wird.

4.2) Die kulturelle Entfaltungsfreiheit im Sinne des Grundgesetzes ist zunächst Abwehrrecht im klassischen Sinne. Staatliche Eingriffe sind nur im Rahmen der Schranken des jeweils betroffenen Grundrechts zulässig. Über die den Grundrechten zuerkannten objektiven Wirkungsdimensionen, insbesondere über die Ausstrahlungswirkung, vermittelt sich der Rechtsgehalt der kulturellen Entfaltungsfreiheit aber auch in die Gestaltung von Privatrechtsverhältnissen. Insoweit bleibt Raum für differenzierende Lösungen, die die spezifischen Bedürfnisse von Zuwanderern in den Blick nehmen. Der Charakter der betroffenen

Grundrechte als minderheitenschutzrechtliche Gewährleistungen tritt an dieser Stelle besonders hervor. Eine allgemeine Verpflichtung des Staates zur Förderung und Unterstützung der kulturellen Entfaltung der Zuwanderer kann dem Grundgesetz indes nicht entnommen werden. Die kulturelle Entfaltungsfreiheit gibt kein Recht auf die Herstellung des allumfassenden und einseitig verbindlichen Kulturzusammenhangs der Herkunftskultur.

4.3) Das Recht des Zuwanderers auf kulturelle Selbstidentifikation kann in der deutschen Pflichtschule nicht allein durch die en-

gere abwehrrechtliche Komponente der kulturellen Entfaltungsfreiheit gesichert werden. Vielmehr erfährt der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag eine zusätzliche Ausrichtung in Hinblick auf das zugewanderte Kind: Hierbei geht es nicht um den Erhalt der kulturellen Identität als Ziel der Schulpolitik, so wie es noch in der Präambel des immer noch gültigen Beschlusses der KMK zum Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer aus dem Jahr 1976 formuliert ist. Es kommt heute vielmehr darauf an, individuelle Handlungsoptionen zu eröffnen, die die Entscheidung für die Assimilation oder die identitätswahrende Integration einschließen.

Anderes gilt demgegenüber für die Gruppe der deutschstämmigen Aussiedler. Trotz vielfach bestehender kultureller Distanz zwischen letzteren und der hier ansässigen Bevölkerung sowie zunehmenden Integrationsproblemen bleibt festzuhalten, dass derjenige, der unter Berufung auf die deutsche Volkszugehörigkeit nach Deutschland gelangt, nicht gleichzeitig die Anerkennung oder gar Förderung seiner von der Mehrheitsbevölkerung unterschiedlichen kulturellen Identität erwarten kann. Von einer Zuschreibung kultureller Identität, die den Betroffenen die Möglichkeit der Selbstidentifikation vorenthielte, kann insofern nicht die Rede sein.

4.4) Entgegen einer im Vordringen befindlichen Ansicht, die eine Erstreckung des völkerrechtlichen Minderheitenschutzes auch auf die ausländischen Minderheiten befürwortet, zeigt die sozialwissenschaftliche Analyse, dass die Instrumente des traditionellen Minderheitenschutzes den spezifischen Bedürfnissen von Migranten nicht gerecht werden. Erst in mehreren Generationen wird sich zeigen, ob die Migranten wirklich in der Lage und willens sind, ihre Eigenart als kulturelle Minderheit in Abgrenzung zur Mehrheitsgesellschaft auf Dauer zu bewahren. Die historischen Erfahrungen zeigen, dass in aller Regel das Gegenteil der Fall war. Umgekehrt benötigen Migranten Maßnahmen zur Förderung der Integration, um die drohende Unterschichtung, d.h. die dauerhafte strukturelle Desintegration aufzubrechen bzw. zu verhindern. Eine Ausdehnung des minderheitenschutzrechtlichen Instrumentariums würde im Gegenteil die individuellen Optio-

nen - Assimilation oder Integration unter Wahrung der kulturellen Eigenheit - verstellen, die jedem einzelnen Minderheitsangehörigen eingeräumt sind und von denen er in bewusster persönlicher Entscheidung oder - dies wird wohl der Regelfall sein - eher unbewusst als Konsequenz der konkreten Lebensumstände Gebrauch machen wird.

5.1) Die Integration des im Geltungsbereich des Grundgesetzes langfristig ansässigen Zuwanderers in Abgrenzung zu Assimilationszwang und Segregation ist verfassungsrechtliche Notwendigkeit und Auftrag. Die Schule, die umfassender staatlicher Aufsicht und Gestaltung untersteht, ist zur Umsetzung dieses Auftrages im Rahmen des ihr zugewiesenen Aufgabenbereiches verpflichtet. Die hinter dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag stehende ratio der gesamtgesellschaftlichen Integration wird um den Aspekt der Integration der Zuwanderer erweitert. Die gesamtgesellschaftliche Integration, ohne die ein Zusammenleben in einer offenen Gesellschaft und in einem freiheitlichen, demokratischen Verfassungsstaat nicht funktionieren kann, verlangt die möglichste Herstellung von Chancengleichheit im Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse auch für den Zuwanderer: Ohne die Integration des einzelnen kann die Integration des Gemeinwesens nicht bewirkt werden. Insoweit wird die sozialstaatliche geforderte Bemühung um möglichste Chancengleichheit Teil des gesamtstaatlich begründeten Integrationsinteresses.

5.2) Demgegenüber vernachlässigt die Konzeption von einem multikulturellen Verfassungsrecht die entscheidende Frage, wie die sozialstaatlich gebotene Herstellung von Chancengleichheit des Zuwanderers im Rahmen der gegebenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse bewirkt werden kann. Insoweit lenkt die Untersuchung den Blick auf die sozialwissenschaftliche Analyse von Integrationsprozessen und der Funktionsweise „multikultureller Gesellschaften“. Die in diesem Rahmen zutage tretenden Befunde zeigen die Gefahren auf, die durch „ethnische Grenzziehung“, d.h. durch die Verfestigung ethnischer Strukturen innerhalb einer Gesellschaft, entstehen. Im Ergebnis können sie die dauerhafte strukturelle Unterschichtung von Zuwande-

rungsbevölkerungen bewirken, die wiederum der gesamtgesellschaftlichen Integration im Wege steht. Gerade an dieser Stelle zeigt sich die Interdependenz zwischen der Integration des Zuwanderers im Sinne der Gewährung von Chancengleichheit und der Sicherung der für das Funktionieren eines freiheitlichen Gemeinwesens notwendigen gesamtgesellschaftlichen Kohäsion.

Thesenhaft lässt sich nach alledem folgendes festhalten: Die gleichzeitige Betonung der Integration der Minderheitsangehörigen ausländischer Herkunft in die Mehrheitsgesellschaft und die Anerkennung der Minderheitsidentität sind konstitutiv für die Ausgestaltung des in Art. 7 Abs. 1 GG niedergelegten staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages. Die Analyse der grundrechtsdogmatischen Problemstellungen auf dem Hintergrund der vorangegangenen allgemeinen Überlegungen im Folgenden lässt erkennen, dass die Wahrnehmung von Minderheitsrechten nicht notwendig konträr zur Verwirklichung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages steht, sondern dass Respektierung der kulturellen Minderheitsidentität und dauerhafte Integration in die Mehrheitsgesellschaft in einer vielfachen Wechselbeziehung stehen. In diesem Sinne wird die grundrechtlich gebotenen Anerkennung und Respektierung der Minderheitsidentität Bestandteil des Integrationsprozesses, dessen Förderung der Schule im Rahmen der ihr zugewiesenen Erziehungsverantwortung aufgegeben ist.

IV.

1) Die Schulpflicht stellt den bei weitem umfassendsten und intensivsten Eingriff des Staates in die persönliche Freiheitsphäre des einzelnen und das grundrechtlich gewährleistete Erziehungsrecht der Eltern dar. Der Eingriff liegt wesentlich darin, dass der Staat hier seinen eigenen erzieherischen Anspruch geltend macht und damit den Schüler einer Fremdbestimmung aussetzt, die in Konkurrenz zu eigenen Lebensvorstellungen wie auch elterlichen Erziehungsvorstellungen tritt. Das Grundgesetz selbst enthält (im Gegensatz zur WRV) keine ausdrückliche Festschreibung der allgemeinen Schulpflicht. Der Ansatz für die bundesverfassungsrechtliche Verankerung derselben findet sich allerdings in dem in

Art. 7 Abs. 1 GG festgeschriebenen staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag, dessen Durchsetzung die Schulpflicht zu dienen bestimmt ist. Die Schulpflicht teilt damit die verfassungstheoretisch begründete Legitimationsbasis der staatlichen Erziehungsaufgabe. Auch wenn kraft der grundgesetzlichen Kompetenzordnung die Ausgestaltung der Schulpflicht im einzelnen den Ländern obliegt, so sind diese wegen der bundesverfassungsrechtlichen Vorgaben grundsätzlich nicht befugt, bestimmte Personengruppen generell von der Schulpflicht auszunehmen bzw. in die Schulpflicht einzubeziehen.

2) Die staatliche Erziehungsverantwortung besteht auch in Bezug auf das hier ansässige ausländische Kind grundsätzlich in vollem Umfang. Dies bedeutet gleichzeitig, dass es auch der Schulpflicht, die ein Instrument zur Realisierung der staatlichen Erziehungsaufgabe darstellt, in demselben Umfang unterliegt wie seine deutschen Mitschüler. Der Staat kann hier wegen der potentiellen Längerfristigen- oder gar Dauerhaftigkeit des Aufenthaltes nicht auf die Bildung und Erziehung jener Kinder und Jugendlichen verzichten. Der verfassungsrechtliche Integrationsauftrag, den die Schule im Rahmen der ihr zugewiesenen Aufgaben zu erfüllen hat, erstreckt sich auch auf sie.

Sehr heterogen stellt sich demgegenüber die schulische Praxis in Hinblick auf die Einbeziehung der Kinder von Flüchtlingen und Asylbewerbern während des laufenden Asylverfahrens in die allgemeine Schulpflicht dar. Insoweit ist festzustellen, dass auch die Kinder von Flüchtlingen grundsätzlich dem staatlichen Erziehungsregime und damit auch der Schulpflicht zu unterwerfen sind. Dies gilt wegen der Fürsorgepflicht des Staates für die individuelle Persönlichkeitsentfaltung des Kindes unabhängig davon, ob sich der staatliche Integrationsauftrag wegen der relativen Kürze des Aufenthaltes auch auf Flüchtlinge erstreckt. Allerdings genießen die Länder hinsichtlich der Festlegung des Beginns der Schulpflicht einen gewissen Gestaltungsspielraum, der sich insbesondere an der Prognose über die Dauer des weiteren Verbleibs der Flüchtlinge in Deutschland orientieren muss. Demgegenüber liegt die Entscheidung über die Einbeziehung der Kinder von Asylbewerbern während des laufenden Asylverfahrens in die

staatliche Erziehungsverantwortung im Gestaltungsspielraum der Länder. Bei ihrer Entscheidung haben sich diese allerdings zu vergegenwärtigen, dass sich, je länger das Asylverfahren insbesondere infolge der Inanspruchnahme von Rechtsmitteln dauert, die Frage nach verfassungsrechtlich gebotenen Einbeziehung des Asylbewerberkindes in die staatliche Erziehungsverantwortung wegen der staatlichen Fürsorgepflicht für das geistige Wohlergehen der betroffenen Kinder und Jugendlichen immer dringender stellt.

3) Die Frage nach dem Inhalt eines Rechts auf Bildung stellt sich in Bezug auf diejenigen ausländischen Kinder und Jugendlichen, die nicht der allgemeinen Schulpflicht unterworfen sind und denen damit der Zugang zu den öffentlichen Schulen nicht *garantiert* ist. Ein auf Art. 2 i.V.m. Art. 3 Abs. 1 GG gestütztes Zugangsrecht zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen, die nicht in den Schutzbereich des Art. 12 als Deutschengrundrecht fallen, steht unter dem Vorbehalt des personell, finanziell und sächlich Möglichen.

4) Eine Befreiung von einzelnen Unterrichtsfächern aus religiösen/weltanschaulichen Gründen kommt nur in eng begrenzten Ausnahmefällen in Betracht. Wird ein Befreiungsbegehren auf religiöse oder sonstige erzieherische Belange gestützt, hat der Staat, dem im übrigen eine Überprüfung der Richtigkeit der angeführten Glaubensüberzeugung, die in Konflikt zur Schulpflicht tritt, verwehrt ist, in eine Abwägung mit denjenigen öffentlichen Interessen einzutreten, die dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag zugrunde liegen. Insoweit wird zu prüfen sein, inwieweit die Funktionsfähigkeit der Schule insgesamt durch die begehrte Unterrichtsbefreiung als umfassende Bildungseinrichtung in Frage gestellt wird. Weiter wird es darauf ankommen, ob das Kindeswohl, dessen Wahrung dem Staat im besonderen in der staatlichen Schule anvertraut ist, unter der Befolgung von Glaubensvorschriften in maßgeblicher Weise belastet wird. Dies träfe etwa dann zu, wenn der Schüler in seiner Ausbildung in einem Maße eingeschränkt würde, dass die Gewährleistung von Chancengleichheit und die Verwirklichung der staatlichen Bildungs- und Erziehungsziele nicht mehr gewährleistet, d.h. Sinn und

Zweck des staatlichen Erziehungsauftrages gefährdet wären. Hinsichtlich der Beurlaubung vom Unterricht an religiösen Feiertagen gelten dieselben Grundsätze. Der regelmäßigen Freistellung vom Unterricht an einem Wochentag sind danach durch die Institution Schule Grenzen gesetzt. Zwar ist der Schulverwaltung für die Beurteilung der pädagogisch-didaktischen Auswirkungen schulorganisatorischer Maßnahmen ein weiter Ermessensspielraum zuzubilligen; dieser wird allerdings überschritten, wenn wegen der weitgehenden Anerkennung freier Wochentage ein gemeinsamer Unterricht nur noch in sehr eingeschränktem Umfang möglich und die Durchführung des Bildungsplanes in Frage gestellt ist. Demgegenüber ist auf Verlangen an einzelnen Feiertagen stets schulfrei zu geben. Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag muss insoweit hinter den religiösen Belangen der betreffender Schüler und ihrer Eltern zurücktreten. Eine nennenswerte Beeinträchtigung der Institution Schule ist angesichts des Umstandes, dass die Beurlaubung - im Gegensatz zur regelmäßigen Freistellung von einzelnen Unterrichtsfächern bzw. an bestimmten Wochentagen - nur für einzelne Tage gewährt wird, regelmäßig nicht erwarten. Die einschlägige Praxis der Bundesländer steht hiermit in Einklang.

5) Nach der hier vertretenen Auffassung ist dem Grundgesetz eine grundsätzliche Verpflichtung zur gemeinsamen Beschulung zugewandter Kinder und solcher deutscher Herkunft zu entnehmen. Das prinzipielle Verbot schulischer Segregation als generelle strukturelle Differenzierungsmaßnahme folgt zum einem objektiv aus dem verfassungsrechtlichen Integrationsauftrag, zum anderen subjektivrechtlich aus den Zugangs- und Entfaltungsrechten des zugewanderten Kindes. Der verfassungsrechtliche Befund erfährt eine zusätzliche Bestätigung durch eine Reihe von internationalen Abkommen, von denen insbesondere die Rassendiskriminierungskonvention, aber auch die Charta über die Rechte des Kindes und die EMRK anzuführen sind.

6.1) Die verfassungsrechtliche Notwendigkeit der Integration des Zuwanderers in das Gemeinwesen ist Grundlage der an den Zuwanderer gerichteten Integrationserwartung, die wesentlich das Erlernen der deutschen Sprache umfassen muss. Dem korrespon-

diert die aus dem verfassungsrechtlichen Integrationsauftrag abgeleitete Verpflichtung des Staates zur Bemühung um die sprachliche Eingliederung des Zuwanderers. In der öffentlichen Schule ist diese, dem Staat insoweit obliegende Fürsorgepflicht gegenüber dem Zuwanderer in besonderer Weise ausgeprägt, da der Staat unmittelbar Verantwortung für die Bildung und Erziehung des zugewanderten Kindes übernimmt. Die der Schule aufgegebenen Bemühung um die sprachliche Eingliederung des fremdsprachigen Kindes ist deswegen in einem umfassenden Sinn zu verstehen. Gemeint ist nicht nur die Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass das fremdsprachige Kind hinreichende deutsche Sprachkenntnisse erwirbt, um dem deutschsprachigen Unterricht folgen zu können, sondern erfasst sind auch darüber hinausgehende Fördermaßnahmen zum Ausgleich sprachbedingter Eingliederungsprobleme. Die einschlägigen schulrechtlichen Bestimmungen der Länder sehen durchweg entsprechende Maßnahmen vor.

6.2) Der aus der Integrationsaufgabe der Schule abgeleitete Befund wird durch einen Blick auf die im Rahmen des Schulrechtsverhältnisses berührten Grundrechte bestätigt und konkretisiert. Die Auferlegung der Schulpflicht als Eingriff in die Freiheits-sphäre von Eltern und Kindern erfolgt um der der Schule aufgegebenen Förderung der individuellen Persönlichkeitsentfaltung des Kindes willen. Verfehlt das staatliche Schulsystem diesen Zweck, indem eine bestimmte Gruppe von Schülern wegen des nur vorübergehenden und - jedenfalls in aller Regel - mit zumutbaren Mitteln behebbaren Hindernisses deutscher Sprachkompetenz nachhaltig daran gehindert ist, - die staatlichen Bildungs- und Erziehungsziele zu erreichen, so folgt hieraus die Unverhältnismäßigkeit der Grundrechtsbeschränkung. Parallele Erwägungen sind in Bezug auf den deutschsprachigen Mitschüler anzustellen, dessen schulische Entfaltungsmöglichkeiten unter den Sprachdefiziten seiner fremdsprachigen Klassenkameraden leiden müssen.

In welcher Weise der Staat der Verpflichtung zur Förderung der deutschen Sprachfähigkeit bzw. zur Kompensation sonstiger sprachbedingter Eingliederungsprobleme nachkommt, liegt

grundsätzlich in seinem weiten, nicht zuletzt pädagogischen Gestaltungsspielraum. Er muss hierbei auch typisieren und hinsichtlich des Umfang der notwendigen Sprachförderung auf die durchschnittlichen Erfahrungswerte mit anderssprachigen Schülern zurückgreifen dürfen. Ebenso ist es ihm freigestellt, ob er die Förderung in Deutsch im Rahmen eines den Regelunterricht ergänzenden Stützunterrichts oder aber in gesonderten Förderklassen durchführt, solange die getrennte Beschulung strikt auf die Beseitigung der sprachlichen Eingliederungsprobleme beschränkt ist und deswegen nur vorübergehend erfolgt. Eine Grundrechtsverletzung ist erst dann anzunehmen, wenn der Staat völlig untätig bleibt oder die von ihm ergriffenen Maßnahmen nachweislich nicht hinreichend sind, um die sprachliche Eingliederung des fremdsprachigen Schülern innerhalb einer angemessenen Frist zu bewirken.

Entsprechendes lässt sich aus dem Recht des Kindes auf chancengleichen Zugang zu den vom Staat zur Verfügung gestellten Bildungseinrichtungen entnehmen. Das Zugangsrecht kann nicht nur formal verstanden werden, sondern muss auch den „sprachlichen Zugang“ zum Unterricht sowie die angemessene Berücksichtigung sprachlich bedingter Eingliederungsschwierigkeiten, die den Schüler in seiner Schullaufbahn behindern, einschließen. Demgegenüber kann dem Verbot der Diskriminierung wegen der Sprache in Art. 3 Abs. 3 Satz 1 GG nach der hier vertretenen Auffassung kein Anspruch auf sprachliche Eingliederungsmaßnahmen als Kompensation des vorhandenen Sprachdefizits entnommen werden, da entgegen einem Teil der Literatur faktische Benachteiligungen wie auch mittelbare Unterscheidungswirkungen nicht in den Schutzbereich der speziellen Diskriminierungsverbote einzubeziehen sind. Umgekehrt kann sich eine Verletzung des Diskriminierungsverbotes dann ergeben, wenn die schulische Förderung fremdsprachiger Kinder über die Beseitigung von sprachlichen Eingliederungsproblemen hinausgreift und deutschsprachige Kinder, die unter vergleichbaren Lernschwierigkeiten leiden, von dieser Förderung ausgeschlossen bleiben. Die Durchführung- wie auch die Beendigung jeder sprachlichen Eingliederungsmaßnahme hat daher an die Förderbedürftigkeit des Betroffenen anzuknüpfen. Diese in nachvollziehbarer Weise zu er-

mitteln, ist dem Staat (insbesondere anlässlich des Eintritts des fremdsprachigen Kindes in die deutsche Schule) im Rahmen der Sicherung effektiven Grundrechtsschutzes aufgegeben. Bis auf wenige Ausnahmen können die entsprechenden Vorkehrungen in den Ländern nicht anders als unzureichend bezeichnet werden.

7) Der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag erfährt in Hinblick auf die Berücksichtigung der kulturellen Identität des zugewanderten Kindes eine zusätzliche Dimension. Die Grundrechtsordnung reflektiert diesen Ansatz im elterlichen Erziehungsrecht und im Recht des Kindes auf Entfaltung seiner Persönlichkeit. Insoweit ergibt sich eine Verpflichtung für die öffentliche Schule, den sprachlichen Interessen anderssprachiger Schüler und ihrer Eltern zumindest durch ein *den Regelunterricht ergänzendes, freiwilliges Angebot muttersprachlicher Unterweisung* entgegenzukommen. Wegen der zweifellos bestehenden assimilatorischen Wirkung der öffentlichen Schule, der das zugewanderte Kind über die Schulpflicht ohne Ausweichmöglichkeit ausgesetzt ist, besteht die Verpflichtung zur Kompensation, die Kindern und Eltern die (erzieherische) Grundoption zwischen Assimilation und identitätswahrender Integration eröffnet. Nur so wird der Staat der verfassungsrechtlichen Pflicht gerecht, den in der Schulpflicht liegenden Grundrechtseingriff in der gebotenen Weise auszugestalten. Dies gilt auch auf dem Hintergrund der Bedeutung der Muttersprache für die Identitätsentwicklung des Kindes und die Eltern-Kind - Beziehung und den Friktionen, die durch die Entfremdung des Kindes von seinem familiären Umfeld potentiell ausgelöst werden. Diese können die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit, um derentwillen die Schule u. a. besteht, nachhaltig behindern. Der verfassungsrechtliche Befund steht in Übereinstimmung mit der schulischen Praxis in einer ganzen Reihe von Bundesländern, die muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in eigener schulischer Verantwortung eingerichtet haben.

8.1) Mit einem Teil der Literatur entnimmt die Untersuchung Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG ein subjektives Recht von Eltern und Schülern, aber auch der Religionsgemeinschaften auf Einrichtung von Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach. Dies gilt auch für religiöse Minderheiten. In der Einbeziehung der religiö-

sen Bedürfnisse der Minderheit liegt gleichsam die Anerkennung ihrer spezifischen Identität, die sich von derjenigen der Mehrheit unterscheidet. Um es zugespitzt zu formulieren: In der Garantie des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule auch für religiöse Minderheiten verwirklicht sich - ausgehend vom Bedürfnis und Wunsch der Betroffenen selbst - ein echtes Stück Multikulturalität. Sie verlangt von der Mehrheitsgesellschaft ein erheblich größeres Maß an Toleranz und Offenheit als neutralitätsliberale Ansätze, die unter Berufung auf den Neutralitätsgrundsatz für eine strikte Trennung von Staat und Religion plädieren.

Zu beachten ist allerdings, dass die Ausübung des Grundrechts in Art. 7 Abs. 3 GG im Rahmen der dort enthaltenen Vorgaben stattfindet. Den aus dieser Bestimmung abgeleiteten Leistungsanspruch vermag der Staat nur zu erfüllen, wenn die institutionellen Voraussetzungen gegeben sind. Die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht stößt insoweit auf die Schwierigkeit, dass für den Staat aufgrund der theologischen Grundlagen des Islam - jedenfalls bislang - ein eindeutig zu bestimmender Partner fehlt, der mit Verbindlichkeit zu sprechen in der Lage wäre, so wie dies in Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG gefordert ist. Bei der Formulierung der institutionellen Mindestvoraussetzungen, denen sich auch die Muslime, sofern sie in ein Kooperationsverhältnis mit dem Staat im Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG eintreten, unterwerfen müssen, hat sich der Staat allerdings zu vergegenwärtigen, dass es auf dem Hintergrund der Grundsätze der weltanschaulichen Neutralität des Staates i.V.m. der Gewährleistung umfassender Glaubensfreiheit nur schwer hinzunehmen ist, wenn den Muslimen unter Hinweis auf ihre besonderen Strukturen, deren Anpassung an die ersichtlich auf die großen christlichen Kirchen zugeschnittenen Verfassungsregelungen ihnen aufgrund ihres religiösen Selbstverständnisses vielfach unmöglich sein dürfte, der Zugang zu den staatskirchenrechtlichen Formen der Kooperation mit dem Staat auf Dauer verweigert wird. Die Kulturstaatssaufgabe und Fürsorgepflicht, die der Staat des Grundgesetzes auch gegenüber dem muslimischen Bevölkerungsteil wahrzunehmen hat, fordert von den betroffenen staatlichen Instanzen insoweit eine ernsthafte Bemühung, ohne dass hierbei die Essentialia der das Verhältnis von Kirche und Staat kennzeichnenden

Grundsätze aufgegeben werden dürfen. Diese heben vor allen Dingen darauf ab, dass die betreffende religiöse Gruppierung über eine hinreichend geordnete Struktur verfügt, die die Vertretungsmacht regelt und die Kompetenz einschließt, für die Gemeinschaft die sich aus Art. 7 Abs. 3 GG ergebenden Aufgaben zu erfüllen, d.h. vor allen Dingen zur Definition der religiösen Grundsätze, die Inhalt des Religionsunterrichts sein sollen, in der Lage ist. Hierzu ist es mit der ganz h.M. zunächst nicht erforderlich, dass die betreffende Religionsgemeinschaft über den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts verfügt. Auch bei einer Religionsgemeinschaft in der in Art. 140 GG i.V.m. Art. 137 Abs. 4 WRV vorgesehen Form des privatrechtlichen Vereins ist allerdings ein Minimum an organisatorischer Struktur zu fordern. Unerlässlich ist vor allen Dingen, dass die Organe des Vereins nach außen repräsentativ (d.h. für eine bestimmte Gruppe von Eltern und Schülern) und verbindlich für die Gemeinschaft in Glaubensdingen Auskunft geben können.

Hinsichtlich der inneren Verfasstheit der Religionsgemeinschaft ist wegen Art. 4 GG festzustellen, dass es ihrer Entscheidung überlassen bleiben muss, welcher Strukturen sie sich im Rahmen ihrer Selbstorganisation bedient. Insoweit können die Maßstäbe abendländischer Rechtstradition nicht schlechthin angelegt werden. Aus Gründen der Rechtsklarheit wird man aber die Erlangung einer bürgerlich-rechtlichen Rechtsfähigkeit verlangen müssen. Hierbei sind jedoch die Anforderungen der weltlichen Rahmenformen - in Betracht kommt hier in erster Linie der eingetragene Verein im Sinne des BGB — entsprechend den vom Bundesverfassungsgericht in der Bahai-Entscheidung⁵ ausgesprochenen Grundsätzen auf die spezifischen Bedürfnisse der Religionsgemeinschaft in Hinblick auf ihre innere Organisation angemessen abzustimmen. Zu diesen vom Staat zu respektierenden glaubensbedingten Anforderungen gehört insbesondere auch die Frage, wer zur Entscheidung von Glaubensfragen im Innenverhältnis legitimiert ist. Es ist bekannt, dass der Islam nicht über Instanzen verfügt, die verbindlich mit amtlicher Autorität in Glaubensdingen sprechen können. Insoweit entsteht die Schwierigkeit, dass eine im Außenverhältnis bestehende Vertretungsbefugnis zur Gestaltung der öffentlich-rechtlichen Beziehungen der

Religionsgemeinschaft, insbesondere im Zusammenwirken mit dem Schulträger bei der Durchführung des Religionsunterrichts, nicht notwendig die Gewähr dafür bietet, dass die religiösen Grundsätze, die von den vertretungsberechtigten Instanzen als Inhalt des Religionsunterrichts kundgemacht werden, auch vom Willen der Mitglieder der Religionsgemeinschaft als Inhalt ihres Bekenntnisses getragen werden. Im Vertrauen auf eine gelingende Kooperation mit dem Islam im Rahmen von Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG wird man dem Staat insoweit allerdings einen gewissen Pragmatismus anraten müssen, der insbesondere das Ziel, nämlich die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht in absehbarer Zeit, an dem nicht nur die Muslime, sondern auch der Staat ein elementares Interesse hat, nicht aus den Augen verlieren darf.

Schwierigkeiten bereitet darüber hinaus die starke organisatorische wie theologische Zersplitterung der muslimischen Organisationen. Es ist deswegen unklar, welche der konkurrierenden islamischen Vereinigungen die Muslime im Verhältnis zum Staat vertritt. Der religiös-weltanschauliche Staat hat insoweit keine Entscheidungsbefugnis. Allerdings kann zur Durchführung von Religionsunterricht eine Vereinigung im Sinne eines „ökumenischen“ Zusammenschlusses ebenso wenig wie bei den christlichen Kirchen verlangt werden. Denkbar ist eine Erteilung von Religionsunterricht entsprechend den Grundsätzen der verschiedenen islamischen Konfessionen oder aber auf der Grundlage eines gemeinsamen Glaubensbekenntnisses, auf das sich die beteiligten theologischen Richtungen verständigt haben. In diesen Fällen kann sich freilich die Frage nach der im Rahmen des Kooperationsverhältnisses gemäß Art. 7 Abs. 3 GG zu fordernden Dauer und Tragfähigkeit der religiösen Struktur stellen. Auch wird der Staat gewisse Anforderungen an die theologische Qualifikation der Repräsentanten der Religionsgemeinschaft stellen müssen. Dies im Einzelfall zu prüfen, ist Aufgabe der hierzu berufenen staatlichen Instanzen.

8.2) Die Verfassungsgarantie des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach schließt die Verantwortung des Staates für die hierfür erforderliche Ausbildung der Lehrkräfte ein. Da es auf

absehbare Zeit in Deutschland noch keine Ausbildungsstätten für islamische Religionslehrer und Geistliche geben wird, ist für eine Übergangszeit nach alternativen Lösungen zu suchen. Insoweit kommt die Verwendung von Amtsträgern der betroffenen muslimischen Religionsgemeinschaften im Rahmen sogenannter Gestellungsverträge oder Pauschalvergütungsvereinbarungen in Betracht, so wie dies auch im Verhältnis zu den christlichen Kirchen, aber auch für die Erteilung des jüdischen oder orthodoxen Religionsunterrichts in einigen Bundesländern üblich ist. Auch könnte daran gedacht werden, die im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts tätigen Lehrkräfte muslimischen Glaubens zur Erteilung von Religionsunterricht einzusetzen, sofern sie über eine entsprechende Bevollmächtigung seitens der Religionsgemeinschaft verfügen. Hierbei obliegt es den staatlichen Instanzen zu gewährleisten, dass das eingesetzte Lehrpersonal über den für die Erteilung von Religionsunterricht erforderlichen Ausbildungsstandard verfügt.

8.3) Unverzichtbar ist die Übereinstimmung der im Religionsunterricht vermittelten Inhalte mit dem Kernbereich der im Grundgesetz verankerten Grundrechte. Danach liegt jedenfalls die äußerste Grenze dessen, was im Religionsunterricht als Bekenntnis vermittelt werden darf, dort, wo dem einzelnen grundlegende Freiheiten bestritten werden, dort also, wo Freiheit und Menschenwürde berührt sind. Der eigene Religionsunterricht darf nicht dazu genutzt werden, die Freiheiten anderer in Frage zu stellen. Hieraus folgt im weiteren unabdingbar die Toleranz gegenüber dem Andersgläubigen, die auch im Religionsunterricht Bestand haben muss. Ebenso wenig darf das drakonische Strafsystem des Koran als gegen die Menschenwürde, so wie sie das Grundgesetz versteht, verstoßend, in der öffentlichen Schule als das von Gott gewollte Sanktionssystem gelehrt werden. Schließlich darf auch die religiös motivierte Forderung nach einer strengen, staatlich vorgegebenen Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen als gegen fundamentale Grundsätze der Gleichheit und Gerechtigkeit verstoßend nicht als Inhalt der religiösen Verkündigung im Religionsunterricht hingenommen werden. Dies schließt Kritik an der gegebenen Rechts- und Verfassungsordnung aus der religiösen Überzeugung heraus nicht aus. Wenn

aber in voller Breite oder doch hinsichtlich tragender Prinzipien vom Leitbild der Verfassung, das auch die Erziehungs- und Bildungsziele der Länder maßgeblich prägt, abgewichen wird, darf der Staat dies nicht hinnehmen. In der Vergewisserung über die religiösen Zielvorstellungen einer Religionsgemeinschaft in Hinblick auf die Erteilung von Religionsunterricht liegt keine Verletzung des Grundsatzes der religiös-weltanschaulichen Neutralität. Auch stellen die skizzierten inhaltlichen Anforderungen keine unerfüllbare Zumutung an den Islam dar. Abgesehen von einer kleinen fundamentalistisch gesonnenen Minderheit bekennt sich die übergroße Mehrheit der hier lebenden Muslime zur Ordnung des Grundgesetzes.

9.1) Der religiös motivierte Wunsch einer Schülerin, aber auch einer Lehrerin, während des Unterrichts ein Kopftuch zu tragen, wird vom Schutzbereich des Grundrechts der religiösen Bekenntnisfreiheit in Art. 4 GG erfasst. Berührt sein kann auch der Schutzbereich des allgemeinen Persönlichkeitsrechts, sofern das Tragen des Kopftuches nicht aus einer religiösen Motivation heraus erfolgt, sondern lediglich im Rahmen der Pflege einer bestimmten Tradition, eines bestimmten Habitus, der u.a. in der Bekleidung zum Ausdruck kommt. In Hinblick auf die Schülerin ist auch das elterliche Erziehungsrecht betroffen, sofern Eltern eine entsprechende Bekleidung ihrer Tochter wünschen.

Im Gegensatz zu Frankreich hat das Tragen des Kopftuches durch eine Schülerin in der Bundesrepublik keine tiefergreifenden Diskussionen ausgelöst und wird von ca. 20-30 % der Schülerinnen islamischen Glaubens auch praktiziert. Ob und unter welchen Umständen allein das Tragen eines Kopftuches durch eine Schülerin dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag widerspricht, ist nicht in dem Maße deutlich, wie dies etwa in Hinblick auf die Nichtteilnahme an bestimmten Unterrichtsfächern aus religiösen Gründen der Fall ist. Aufgabe der öffentlichen Schule ist u.a. die Erziehung zu Toleranz und Achtung vor dem Anderen sowie zur Gleichberechtigung der Geschlechter. Auch wenn sich im Einzelfall im Tragen des Kopftuches eine Auffassung manifestiert, die mit der grundgesetzlichen Vorstellung von der gesellschaftlichen Stellung der Frau nicht in Einklang zu bringen ist, so

ist der Staat doch nicht befugt, die Umsetzung der ihm aufgegebenen Erziehungsziele mit Zwangsmitteln, d.h. vorliegend durch die Verhängung eines Kopftuchverbotes durchzusetzen. Vielmehr hat die Schule davon auszugehen, dass der Schüler nicht Objekt staatlicher Erziehung ist, sondern eine durch Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG geschützte Persönlichkeit. Hierzu gehört es auch, die betroffenen Schülerinnen in ihrem religiösen Anderssein ernst zu nehmen und deutlich zu machen, dass in einem pluralen, freiheitlichen Staat die unterschiedlichsten geistigen und religiösen Strömungen ihren Platz haben. Gleichzeitig darf und muss die Schule aber auch vermitteln, dass das Tragen des Kopftuches, soweit es als Unterordnung seiner Trägerin unter das traditionelle islamische Frauenbild zu verstehen ist, nicht dem grundgesetzlichen Bild der Frau als gleichberechtigte, mündige Staatsbürgerin entspricht.

In besonderen Situationen kann jedoch auch ein Verbot des Kopftuches geboten sein. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das Tragen des religiösen Kleidungsstückes in provozierender, die Mitschüler bedrängender Weise erfolgt oder in sonstiger Weise zur nachhaltigen Störung des Unterrichtsbetriebes führt. In diesen Fällen kann der Staat zum Schutz der negativen Religionsfreiheit und der Entfaltungsrechte der Mitschüler zum Einschreiten verpflichtet sein. Die Religionsfreiheit der Schülerin stößt hier an ihre Grenzen. Besondere Probleme ergeben sich dort, wo die Störungen des Unterrichtsbetriebes nicht unmittelbar durch die das Kopftuch tragende Schülerin, sondern durch die Mitschüler ausgelöst werden. In diesen Fällen kommt regelmäßig nur ein Vorgehen gegen die Störer selbst, nicht aber gegen die Schülerin, in Betracht.

9.2) Im Unterschied zur Schülerin trägt die Lehrerin das Kopftuch nicht nur im Rahmen ihrer rein privaten Lebensführung, sondern als staatliche Funktionsträgerin während der Ausübung eines öffentlichen Amtes. Der Eingriff in die Grundrechte von Eltern und Schülern -betroffen sind vorliegend die negative Religionsfreiheit und das elterliche Erziehungsrecht -liegt demzufolge darin, dass der Staat im Rahmen des von ihm verantworteten Schulunterrichts die Unterrichtserteilung durch eine erkenn-

bar muslimisch gekleidete Lehrerin duldet. Bei der Abwägung der betroffenen grundrechtlichen Positionen ist auf die Wirkung abzustellen, die das Kopftuch auf die betroffenen Schüler ausübt. Hierbei sind die Umstände des Einzelfalls maßgeblich; die Gefahr einer unzulässigen religiösen Beeinflussung sollte nicht allein aufgrund der religiösen Kleidung, sondern auch in Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts und das sonstige Verhalten der Lehrerin beurteilt werden. Auch können das Alter der betroffenen Schüler sowie die Schulart berücksichtigt werden. Ist deutlich, dass die Lehrerin das Kopftuch allein als Ausdruck ihres persönlichen religiösen Bekenntnisses trägt und ansonsten die erforderliche Zurückhaltung in religiösen Fragen walten lässt, dürfte der positiven Religionsfreiheit der Lehrerin gegenüber den Grundrechten von Schülern und Eltern regelmäßig der Vorrang zu geben sein.

Der Beschäftigung einer Lehrkraft, die ihr islamisches Kopftuch auch während des Unterrichts trägt, steht auch nicht der Charakter der öffentlichen Schule als christliche Gemeinschaftsschule entgegen, sofern diese als Regelschule eingeführt ist. Auch insofern kommt es maßgeblich darauf an, ob sich die Lehrkraft an den staatlich vorgegebenen Erziehungszielen orientiert. Ebenso wenig liegt allein im Tragen des Kopftuches ein Verstoß gegen die staatliche Neutralitätsverpflichtung; eine Identifikation des Staates mit dem Islam kann hierin nicht gesehen werden; vielmehr kommt es auch insoweit maßgeblich auf die Amtsführung des konkret betroffenen Funktionsträgers im Einzelfall an. Verboten ist also Parteilichkeit in Religionsdingen, nicht aber religionsgeleitetes Verhalten des Beamten während seiner Dienstzeit, sofern hierdurch die Erfüllung der Dienstpflichten nicht beeinträchtigt wird. Im übrigen lässt sich wegen des Grundsatzes der religionsrechtlichen Parität eine Ungleichbehandlung seiner Anhänger in Hinblick auf die Manifestation ihres Glaubens im Verhältnis zu den christlichen Konfessionen nicht mehr rechtfertigen.

9.3) Insgesamt plädiert die Untersuchung für die Beibehaltung eines offenen Neutralitätsverständnisses, so wie es bislang nicht zuletzt durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts geprägt worden ist, und gegen eine Neubestimmung des Neutra-

litätsgebotes auf dem Hintergrund zunehmender religiöser Diversifizierung. Abweichend hiervon erblickt der strikte Neutralitätsliberalismus in der Eliminierung des Religiösen, sofern es der staatlichen Sphäre zuzuordnen ist, die entscheidende Voraussetzung für die Sicherung des Religionsfriedens und zur Verhinderung eines Auseinanderfallens der Gesellschaft in eine Vielfalt, voneinander unabhängiger religiöser Gruppierungen. Nach der hier vertretenen Ansicht verschafft demgegenüber ein offeneres Neutralitätsverständnis, so wie es vorliegend vertreten wird, dem Religiösen Eingang auch in die öffentliche Schule, verlangt aber zugleich, dass ihm im Interesse des gemeinschaftlichen Zusammenlebens gewisse Grenzen gesetzt werden. Hierbei kommt es entscheidend darauf an, dass die unterschiedlichen religiösen Überzeugungen in gleicher Weise anerkannt und respektiert werden. Dies geschieht in der Überzeugung, dass gerade die Vielfalt der in die Schule hineingetragenen religiösen Überzeugungen eine Chance für eine integrative Erziehung bietet, die auch der Auseinandersetzung mit Andersdenkenden dient und damit einen Beitrag für das Gelingen gesamtgesellschaftlicher Integration leistet. Dieses Verständnis von Neutralität gewinnt gerade in Hinblick auf religiöse Minderheiten eine besondere freiheitssichernde Dimension.

10) Das Recht zur Gründung von Privatschulen gemäß Art. 7 Abs. 4 und 5 GG ist auch zugewanderten Minderheiten eingeräumt. Schwierige rechtliche Fragen in Hinblick auf die zu fordernde Gleichwertigkeit der Lehrziele wirft insoweit die Gründung islamischer Bekenntnisschulen wie auch solcher privater Schulen auf, die eine bestimmte kulturelle Prägung aufweisen, indem sie sich in stärkerem Umfang der Pflege der Herkunftskultur- und sprache ihrer Schüler widmen. Eine Versagung der Genehmigung allein wegen der spezifischen religiösen bzw. allgemein kulturellen Ausrichtung der betreffenden Schule kommt wegen des Charakters der Privatschulfreiheit als Freiheitsrecht nicht in Betracht. Auch der Zuwanderer hat im Rahmen der ihm grundrechtlich eingeräumten kulturellen Entfaltungsfreiheit das Recht, seine kulturelle Identität zu pflegen und zu wahren. Hierzu gehört insbesondere die Weitergabe dieser Kultur an die Nachkommen. Im religiösen Bereich ist dies durch die Möglich-

keit der Gründung privater Bekenntnisschulen ausdrücklich gewährleistet; im übrigen ist der Begriff des pädagogischen Interesses iS von Art. 7 Abs. 5 GG dahin auszulegen, dass er für Eltern auch die Möglichkeit umschließt, ihren Kindern eine Erziehung angedeihen zu lassen, die ihren kulturellen Bedürfnissen in größerem Umfang Rechnung trägt, als dies in der öffentlichen Schule der Fall ist. Dieses Verständnis liegt auf einer Linie mit der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, welches das Vorliegen eines pädagogischen Interesses dann bejaht, wenn ein öffentliches Interesse an der angemessenen pädagogischen Betreuung spezieller Schülergruppen besteht, denen das öffentliche Schulwesen keine hinreichenden Angebote macht oder machen kann.

Wegen der Einbindung der privaten Ersatzschule in die staatliche Schulverantwortung ist diese allerdings ebenso wie die öffentliche Schule der Integration des zugewanderten Kindes im Sinne der Eröffnung von Lebenschancen in der Aufnahmegesellschaft wie auch der Bemühung um die Herstellung der für das Funktionieren des freiheitlichen Verfassungsstaates notwendigen gesamtgesellschaftlichen Kohäsion verpflichtet. Zu fordern ist deswegen insbesondere eine hinreichende Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur, nicht zuletzt als Voraussetzung für die Entwicklung eines tiefergehenden Verständnisses für die hierzulande herrschenden Lebensverhältnisse und Traditionen wie auch die Bemühung dahingehend, die Schüler zu einem positiven Umgang mit beiden Kulturen, der Kultur des Herkunftslandes wie auch der Kultur des Aufnahmestaates zu befähigen. Insbesondere mit Blick auf die islamischen Bekenntnisschulen ist weiter zu betonen, dass die verfassungsrechtlich vorgegebenen Erziehungsziele auch für sie verbindlich sind. Dementsprechend hat sich auch die Privatschule bei ihrer Erziehungsarbeit im Rahmen des grundgesetzlich vorgegebenen Frauenbildes zu halten.

Anmerkungen

- 1) Die Studie wurde am 23. Mai 2000 von der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität des Saarlandes als Habilitationsschrift angenommen. Der Abschluss des Habilitationsverfahrens erfolgte am 7. Juni 2000.
- 2) Thomas Oppermann, Verhandlungen des 51. Deutschen Juristentages, Bd. 1 (Gutachten). Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen?, 1976, C 99.
- 3) Peter M. Huber, Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule im freiheitlichen Verfassungsstaat, BayVBl. 1994, S. 545, 552 f.
- 4) BVerfGE 41, 29, 45 ff..
- 5) BVerfGE 85, 355.

Die Preisträgerin 2001

Christine Langenfeld studierte ab 1980 in Trier, Mainz und Dijon Rechtswissenschaften und absolvierte 1986 die Erste und 1991 die Zweite Juristische Staatsprüfung. Zwischenzeitlich promovierte sie 1989 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz mit einer Dissertation über „Die Gleichbehandlung von Mann und Frau im Europäischen Gemeinschaftsrecht“ zum Dr. jur. Nach kurzer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Europa-Institut der Universität des Saarlandes arbeitete sie von 1991 bis 2000 - mit zwei insgesamt zweieinhalbjährigen Beurlaubungen aufgrund eines DFG-Habilitandenstipendiums - als wissenschaftliche Referentin am Heidelberger Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht. Kurz nach der Habilitation an der Universität des Saarlandes und der Verleihung der *venia legendi* für „Deutsches und Ausländisches Öffentliches Recht, Europarecht und Völkerrecht“ (Juni 2000) folgte schließlich die Berufung auf die Göttinger Professur für Öffentliches Recht, die sie seit Herbst 2000 innehat. Christine Langenfeld ist Mitglied in der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, der International Law Association, der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen und in der Heidelberger Gesellschaft für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht.

Bewerbungen 2001

Bei der Ausschreibung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2001 waren fristgerecht bis zum 30. September 2000 24 Arbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern 15 deutscher Hochschulen eingegangen, die den Bewerbungskriterien entsprachen: Magister-, Staatsexamens- oder Diplomarbeiten bzw. Dissertationen oder Habilitationsschriften also, deren Fragestellung sich im Kontext des Themas „Interkulturelle Wirklichkeit in Deutschland: Fragen und Antworten auf dem Weg zur offenen Gesellschaft“ bewegen: Konkret befassen sich die eingereichten Arbeiten mit folgenden Themen:

- Interkulturelles Management und Lernstile. Eine vergleichende Analyse im Hochschulbereich in Frankreich, Deutschland und Québec (Dr. Christoph I. Barmeyer, Universität des Saarlandes, Dissertation)
- Migration, Religion, Integration, 2000 (Dr. Martin Baumann, Universität Hannover, Studie)
- Ankommen in Deutschland. Eine Ethnographie über Migrationsprozesse 'jüdischer Kontingentflüchtlinge' aus der Sowjetunion (Dr. Franziska Becker, Humboldt-Universität zu Berlin, Dissertation)
- Die Rolle des Bewegungsspiels im interkulturellen Vergleich (Christian Bilan, Freie Universität Berlin, Wissenschaftliche Hausarbeit)
- Dönerkebab als Integrations-Chance? Struktur und Wirtschaftsverflechtungen im 'türkischen' Gastgewerbe in Nürnberg (Tim Fallenbacher, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Magisterarbeit)

- Rassismuserleben afro-deutscher Kinder – Möglichkeiten pädagogischer Intervention (Stefani Hahn, Freie Universität Berlin, Diplomarbeit)
- Kulturalität von Schule. Diskursanalytische Untersuchungen zur interaktiven Beziehungskonstitution und damit verbundenen Konstruktion des „Anderen“ in Unterrichtskommunikation (Deutschland, Bielefeld) – Kontrastierung mit Sichtweisen in einer anderen Kultur (Tansania, Moshi) (Susanne Horstmann, Universität Bielefeld, Dissertation)
- Die zeitgenössische Chicana-Literatur: Eine interkulturelle Untersuchung (Dr. Karin Ikas, Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Dissertation)
- Von der Feder zur Welt. Kulturelle Praxis und Reflexion muttersprachlicher Schreibwerkstätten im sozialen Integrationsprozess von MigrantInnen (Zahra Khalili Deilama, Universität Hildesheim, Diplomarbeit)
- Aufstand der Ressentiments. Einwanderung und Einwanderungsdiskurs in der BRD und die Kampagne der CDU/CSU gegen die Reform des Staatsbürgerschaftsrechts in den Jahren 1998/99 (Andreas Klärner, Technische Universität Darmstadt, Diplomarbeit)
- Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland – eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens (Dr. Christine Langefeld, Universität des Saarlandes, Habilitationsschrift)
- Inhalte und Ziele islamischen Unterrichts in Berlin. Lehrbuchanalyse, Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung in drei Einrichtungen. (Irka-Christin Mohr, Universität Erfurt, Magisterarbeit)
- Interkulturelle Bildungsgänge – Wie junge Menschen aus deutsch-arabischen und deutsch-persischen Familien heranwachsen (Dr. Nadia Nagie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Dissertation)
- Migrationslagerung und Differenzenerfahrung. Vergleichende Milieurekonstruktionen zu männlichen Jugendlichen aus einheimischen und zugewanderten Familien in Berlin und Ankara (Arnd-Michael Nohl, Freie Universität Berlin, Dissertation)
- Die Religionen vor der Herausforderung des Bevölkerungswachstums. Anregungen zum ethischen Diskurs (Simone Rappel, Katholisches Institut für Missionstheologische Grundlagenforschung e.V., Magisterarbeit)
- Aufgaben und Projekte religiöser Erziehung in multikulturellen Kontexten – Beiträge zu einem Weltethos? (Dr. Johannes Rehm, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Habilitationsschrift)
- Arche der Weltkulturen im Rhein (Rebekka Reich, Technische Universität Braunschweig, Diplomarbeit)
- Das Wissen um Nationale Konzepte im Vorschulalter: Ein Vergleich zwischen deutschen und „nicht-deutschen“ Kindern (Sandra Schäfer und Sylwia Wilberg, Philipps-Universität Marburg, Diplomarbeit)
- Im Lichte des Anderen – Zur Theorie einer interkulturellen Hermeneutik (Stephan Schmidt, Freie Universität Berlin, Magisterarbeit)
- Jüdische Erziehung in der Schule und ihre Theorie im gegenwärtigen Israel. Darstellung im Grundriß und Überlegungen zu einem impliziten Vergleich mit christlicher (insbesondere evangelischer) Religionspädagogik in Deutschland (Dr. Bernd Schröder, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Habilitationsschrift)
- Die Anfänge der Arbeitsmigration in der Bundesrepublik. Nationale Politik und regionale Erfahrung in Südhessen (1955 - 1967). (Barbara Sonnenberger, Philipps-Universität Marburg, Dissertation)

- Rechtsverständnis und Normakzeptanz in ethnopluralen Gesellschaften – Eine rechtsanthropologische Untersuchung über das Verhältnis Deutscher kurdischer Abstammung aus der Türkei in München zur deutschen Rechtsordnung – (Dr. Bärbel Wehr, Ludwig-Maximilians-Universität München, Dissertation)

- Rassistische Effekte unter antirassistisch engagierten MultiplikatorInnen. Zur interaktiven Reproduktion einer symbolisch vermittelten Dimension sozialer Ungleichheit (Anja Weiß, Humboldt-Universität zu Berlin, Dissertation)

- Auf dem Weg zur Lerngesellschaft. Eine vergleichende Studie über Deutschland und Taiwan in den 90er Jahren (Dr. Ming-Lieh Wu, Freie Universität Berlin, Dissertation)

Alle, die sich an der Ausschreibung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2001 beteiligt hatten, wurden zur Preisverleihung am 16. Mai 2001 eingeladen. Mit dem Einverständnis der Autorinnen und Autoren wird von allen eingereichten Arbeiten ein Exemplar an der Universität Augsburg aufbewahrt und auf diese Weise eine Bibliothek mit aktueller Forschungsliteratur zur interkulturellen Wirklichkeit aufgebaut.

Augsburger Universitätsreden

Gesamtverzeichnis

1 • Helmuth Kittel: 50 Jahre Religionspädagogik – Erlebnisse und Erfahrungen. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I am 22. Juni 1983, Augsburg 1983

2 • Helmut Zeddies: Luther, Staat und Kirche. Das Lutherjahr 1983 in der DDR, Augsburg 1984

3 • Hochschulpolitik und Wissenschaftskonzeption bei der Gründung der Universität Augsburg. Ansprachen anlässlich der Feier des 65. Geburtstages des Augsburger Gründungspräsidenten Prof. Dr. Louis Perri-don am 25. Januar 1984, Augsburg 1984

4 • Bruno Bushart: Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät II am 7. Dezember 1983, Augsburg 1985

5 • Ruggero J. Aldisert: Grenzlinien: Die Schranken zulässiger richterlicher Rechtsschöpfung in Amerika. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Juristische Fakultät am 7. November 1984, Augsburg 1985

6 • Kanada-Studien in Augsburg. Vorträge und Ansprachen anlässlich der Eröffnung des Instituts für Kanada-Studien am 4. Dezember 1985, Augsburg 1986

7 • Theodor Eschenburg: Anfänge der Politikwissenschaft und des Schulfaches Politik in Deutschland seit 1945. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I am 16. Juli 1985, Augsburg 1986

8 • Lothar Collatz: Geometrische Ornamente. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Naturwissenschaftliche Fakultät am 12. November 1985, Augsburg 1986

9 • in memoriam Jürgen Schäfer. Ansprachen anlässlich der Trauerfeier für Prof. Dr. Jürgen Schäfer am 4. Juni 1986, Augsburg 1986

10 • Franz Klein: Unstetes Steuerrecht – Unternehmerdisposition im Spannungsfeld von Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung. Vortrag und Ansprachen anlässlich des Besuchs des Präsidenten des Bundesfinanzhofs am 9. Dezember 1985, Augsburg 1987

11 • Paul Raabe: Die Bibliothek und die alten Bücher. Über das Erhalten, Erschließen und Erforschen historischer Bestände, Augsburg 1988

12 • Hans Maier: Vertrauen als politische Kategorie. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I am 7. Juni 1988, Augsburg 1988

13 • Walther L. Bernecker: Schmuggel. Illegale Handelspraktiken im Mexiko des 19. Jahrhunderts. Festvortrag anlässlich der zweiten Verleihung des Augsburger Universitätspreises für Spanien- und Lateinamerikastudien am 17. Mai 1988, Augsburg 1988

14 • Karl Böck: Die Änderung des Bayerischen Konkordats von 1968. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Katholisch-Theologische Fakultät am 17. Februar 1989, Augsburg 1989

15 • Hans Vilmar Geppert: „Perfect Perfect“. Das kodierte Kind in Werbung und Kurzgeschichte. Vortrag anlässlich des Augsburger Mansfield-Symposiums im Juni 1988 zum 100. Geburtstag von Katherine Mansfield, Augsburg 1989

16 • Jean-Marie Cardinal Lustiger: Die Neuheit Christi und die Postmoderne. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Katholisch-Theologische Fakultät am 17. November 1989, Augsburg 1990

17 • Klaus Mainzer: Aufgaben und Ziele der Wissenschaftsphilosophie. Vortrag anlässlich der Eröffnung des Instituts für Philosophie am 20. November 1989, Augsburg 1990

18 • Georges-Henri Soutou: Deutsche Einheit – Europäische Einigung. Französische Perspektiven. Festvortrag anlässlich der 20-Jahr-Feier der Universität am 20. Juli 1990, Augsburg 1990

19 • Josef Becker: Deutsche Wege zur nationalen Einheit. Historisch-politische Überlegungen zum 3. Oktober 1990, Augsburg 1990

20 • Louis Carlen: Kaspar Jodok von Stockalper. Großunternehmer im 17. Jahrhundert, Augsburg 1991

21 • Mircea Dinescu – Lyrik, Revolution und das neue Europa. Ansprachen und Texte anlässlich der Verleihung der Akademischen Ehrenbürgerwürde der Universität Augsburg, hg. v. Ioan Constantinescu und Henning Krauß, Augsburg 1991

22 • M. Immolata Wetter: Maria Ward – Missverständnisse und Klärung. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Katholisch-Theologische Fakultät am 19. Februar 1993, Augsburg 1993

23 • Wirtschaft in Wissenschaft und Literatur. Drei Perspektiven aus historischer und literaturwissenschaftlicher Sicht von Johannes Burkhardt, Helmut Koopmann und Henning Krauß, Augsburg 1993

24 • Walther Busse von Colbe: Managementkontrolle durch Rechnungslegungspflichten. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät am 12. Januar 1994, Augsburg 1994

25 • John G. H. Halstead: Kanadas Rolle in einer sich wandelnden Welt. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosoph. Fakultät I am 22. Februar 1994, Augsburg 1994

26 • Christian Virchow: Medizinhistorisches um den „Zauberberg“. „Das gläserne Angebinde“ und ein pneumologisches Nachspiel. Gastvortrag an der Universität Augsburg am 22. Juni 1992, Augsburg 1995

27 • Jürgen Mittelstraß, Tilman Steiner: Wissenschaft verstehen. Ein Dialog in der Reihe „Forum Wissenschaft“ am 8. Februar 1996 an der Universität Augsburg, Augsburg 1996

28 • Jochen Brüning: Wissenschaft und Öffentlichkeit. Festvortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrensensorenwürde der Universität Augsburg an Ministerialdirigenten a. D. Dietrich Bächler im Rahmen der Eröffnung der Tage der Forschung am 20. November 1995, Augsburg 1996

29 • Harald Weinrich: Ehrensache Höflichkeit. Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Philosophischen Fakultät II der Universität Augsburg am 11. Mai 1995, Augsburg 1996

30 • Leben und Werk von Friedrich G. Friedmann: Drei Vorträge von Prof. Dr. Manfred Hinz, Herbert Ammon und Dr. Adam Zak SJ im Rahmen eines Symposiums der Jüdischen Kulturwochen 1995 am 16. November 1995 an der Universität Augsburg, Augsburg 1997

31 • Erhard Blum: Der Lehrer im Judentum. Vortrag und Ansprachen zum 70. Geburtstag von Prof. Dr. Johannes Hampel bei einer Feierstunde am 12. Dezember 1995, Augsburg 1997

32 • Haruo Nishihara: Die Idee des Lebens im japanischen Strafrechtsdenken. Vortrag und Ansprachen anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Juristische Fakultät der Universität Augsburg am 2. Juli 1996, Augsburg 1997

33 • Informatik an der Universität Augsburg. Vorträge und Ansprachen anlässlich der Eröffnung des Instituts für Informatik am 26. November 1996, Augsburg 1998

34 • Hans Albrecht Hartmann: „... und ich lache mit – und sterbe“. Eine lyrische Hommage à Harry Heine (1797–1856). Festvortrag am Tag der Universität 1997, Augsburg 1998

35 • Wilfried Bottke: Hochschulreform mit gutem Grund? Ein Diskussionsbeitrag, Augsburg 1998

36 • Nationale Grenzen können niemals Grenzen der Gerechtigkeit sein. Ansprachen und Reden anlässlich der erstmaligen Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien, Augsburg, 1998

37 • Hans Albrecht Hartmann: Wirtschaft und Werte - eine menschengeschichtliche Mésaillance. Festvortrag und Ansprachen anlässlich der Feier zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Reinhard Blum am 3. November 1998, Augsburg 1998

38 • Informations- und Kommunikationstechnik (IuK) als fachübergreifende Aufgabe. Ansprachen und Vorträge anlässlich der Eröffnung des Instituts für Interdisziplinäre Informatik am 27. November 1998, Augsburg 1999

39 • Jongleurinnen und Seiltänzerinnen. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 1999 an Dr. Encarnación Rodríguez, Augsburg 2000

40 • Wilfried Bottke: Was und wozu ist das Amt eines Rektors der Universität Augsburg? Rede aus Anlass der Amtsübernahme am 3. November 1999, Augsburg 2000

41 • Wirtschaftswissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung. Ansprachen und Vorträge anlässlich eines Symposiums zum 70. Geburtstag von Prof. em. Dr. Heinz Lampert am 11. Juli 2000, Augsburg 2001

42 • Religiöse Orientierungen und Erziehungsvorstellungen. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2000 an Dr. Yasemin Karakasoglu-Aydin, Augsburg, 2001

43 • Die Dichter und das Wallis. Akademische Gedenkfeier zum Tode von Kurt Bösch (09.07.1907 - 15.07.2000), Augsburg, 2001

44 • „Das Amt des Kanzlers wird schwierig bleiben“. Grußworte und Ansprachen anlässlich der Verabschiedung von Kanzler Dr. Dieter Köhler am 26. April 2001. Mit einem Festvortrag über „Umweltschutz im freien Markt“ von Prof. Dr. Reiner Schmidt, Augsburg, 2001

45 • Zu Gast in Südafrika. Reden und Vorträge anlässlich des Besuches einer Delegation der Universität Augsburg an der Randse Afrikaanse Universiteit am 5. März 2001, Augsburg, 2002

46 • Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Ansprachen und Materialien zur Verleihung des Augsburger Wissenschaftspreises für Interkulturelle Studien 2001 an Prof. Dr. Christine Langenfeld, Augsburg 2002

ISSN 0939-7604