

Fröhler/Hürtgen/Schlüter/Thiedke (Hrsg.)
Wir können auch anders

Norbert Fröhler, Diplom-Politologe, promoviert zur Zeit an der FU Berlin zum Thema „Gewerkschaftliche Sozialpolitik im Post-Fordismus“; u.a. Mitherausgeber von *Kritische Männerforschung* (Hamburg 2001) und Autor von *Gewerkschaften in der Transformation des Sozialstaats* (Oldenburg 2004 i.E.).

Stefanie Hürtgen, geb. 1970, studierte Politikwissenschaften an der FU Berlin. Arbeiten im gewerkschaftlichen Bildungsbereich, Forschungsaufenthalte in Moskau, Wrocław und Paris, promoviert z.Zt. zu gewerkschaftlichen Interessenvertretungen in Multinationalen Konzernen, wiss. Mitarbeiterin in einem Projekt zur Globalisierung der Elektroindustrie am Institut für Sozialforschung in Frankfurt/Main.

Christiane Schlüter, geb. 1971, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, promoviert derzeit zum nordamerikanischen Gesellschaftskonzept des anwendungsorientierten Kommunitarismus und seiner etwaigen Bedeutung für Deutschland.

Mike Thiedke, geb. 1973, studierte Lehramt für Primar- und Mittelstufe an der Universität Lüneburg mit den Schwerpunkten Soziologie und Psychologie. Promoviert seit 2001 zum Thema „Bedeutung des Konzepts ‘Region’ für das Wissen von Grundschulkindern über Europa“ als Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung.

Norbert Fröhler/Stefanie Hürtgen/
Christiane Schlüter/Mike Thiedke (Hrsg.)

Wir können auch anders

Perspektiven von Demokratie und Partizipation

Beiträge der wissenschaftlichen Tagung 2002
der Promotionsstipendiatinnen und -stipendiaten
der Hans-Böckler-Stiftung

WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Auflage Münster 2004
© 2004 Verlag Westfälisches Dampfboot
Alle Rechte vorbehalten
Umschlag: Lütke · Fahle · Seifert, Münster
Druck: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Scheßlitz
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.
ISBN 3-89691-561-4

Inhalt

Vorwort	9
Konzepte von Demokratie und Partizipation	
<i>Bettina Lösch</i> Politische Partizipation – Realistische und normative Demokratietheorien	16
<i>Christiane Schlüter</i> Partizipatorische Demokratietheorie Benjamin Barbers Konzeption einer starken Demokratie	28
<i>Knud Andresen</i> Kunde und Demokratisierung Überlegungen zu zwei prägenden Begriffen	38
Intellektuelle, Demokratie und soziale Bewegungen	
<i>Daniel Bensaïd</i> Pierre Bourdieu, der Intellektuelle und das Politische	46
Intellektuelle und Demokratie in den neuen sozialen Bewegungen Eine Diskussion zwischen Daniel Bensaïd und Ulrich Brand	57
Demokratie und Partizipation in der internationalen Politik	
<i>Manfred Sing</i> Ethik am Ground Zero: Krieg als moralische Mission Demokratie und Islam als Kampfbegriffe zur Legitimierung politischer Gewalt	78
<i>Eva Hartmann</i> Globalisierungskritische Netzwerke zwischen Systemstabilisierung und Gegenhegemonie	97
<i>Ulrich Brand/Markus Wissen</i> Ambivalenzen praktischer Globalisierungskritik: Das Beispiel Attac	110
<i>Pink&Silver</i> Pretty in Pink. Neue Protestformen aus der Anti-Globalisierungsbewegung	121
Partizipation in der Arbeitswelt	
<i>Norbert Fröhler</i> Wettbewerbskorporatismus ohne Alternative? Ansätze und Perspektiven gewerkschaftlicher Interessenvertretung in der europäischen Integration	126

<i>Stefanie Hürtgen</i>	
„Gestaltung des Anpassungsdrucks“, „Rückkehr zu bewährter Gewerkschaftspolitik“ oder „Kampf um soziale Transformation“?	
Gewerkschaftliche Positionen zur Globalisierung in Deutschland und Frankreich	158
<i>Frank Meißner</i>	
Wandel von Arbeit und Partizipation: Der Arbeitskraftunternehmer	179
<i>Michael Brodowski</i>	
Kritische Betrachtung der Lernmöglichkeiten von Mitgliedern in Arbeitsorganisationen	
Gedanken zur Einschränkung von Partizipation durch fremdintendierte, inszenierte Lernprozesse	189
<i>Stefan Matysiak</i>	
Arbeitgeberverband gepöppelt. Als es 1945 für den Aufbau der Arbeitsbeziehungen nötig war, half eine Journalistengewerkschaft kurzerhand, einen Arbeitgeberverband zu gründen	198
Die Zukunftsdebatte der IG Metall – ein Beispiel für Partizipation und Demokratie?	
<i>Klaus Lang/Jupp Legrand</i>	
Alte Pfade verlassen – neue Wege wagen?	
Eine Zwischenbilanz der Zukunftsdebatte der IG Metall	214
<i>Jochen Gester</i>	
Wie zukunftsfähig ist die „Zukunftsdebatte der IG Metall“?	228
<i>Ursula Schumm-Garling</i>	
Die Zukunft gewinnen. Anmerkungen zur Zukunftsdebatte der IG Metall	239
Zukunft ja – nur mit wem und wohin?	
Eine Kontroverse um die Zukunftsdebatte der IG Metall – mit Jochen Gester, Jupp Legrand und Ursula Schumm-Garling	249
Partizipation in der Kommunalpolitik	
<i>Clóvis R. Zimmermann</i>	
Partizipation bei den Entscheidungen der Stadtverwaltung	
Das funktionierende Modell der Partizipation in der brasilianischen Millionenstadt Porto Alegre	268
<i>Katrin Großmann/Andreas Nolting</i>	
Der Dinosaurier regt sich ...	
Schrumpfende Städte als Chance für eine Demokratisierung kommunaler Planungsprozesse?	281
<i>Karsten Strasser</i>	
Der Öffentliche Straßenpersonenverkehr im Umbruch. Was passiert auf dem Weg von der kommunalen Eigenproduktion zum Ausschreibungswettbewerb?	294

<i>Claudia Dörffel</i>		
Nachhaltige Regionalentwicklung in der kommunalen Abfallwirtschaft Reduzierungsmöglichkeiten für die Menge an Restabfällen in Haushalten		310
Bildung und soziale Teilhabe		
<i>Mike Thiedke</i>		
„Subsidiarität ernst nehmen ...“ Wissen für Europa und die Relevanz von Regionalräumen für ein Konzept europäischer Bildung in der Grundschule		324
<i>Markus Peschel</i>		
Demokratie beginnt in der Schule ... auch nach PISA?!		336
<i>Tobias Erzmann</i>		
Nicht erst seit PISA – Aspekte eines veränderten Verständnisses von Unterricht und Schule		349
<i>Andreas Büchter</i>		
Schulverweigerung als mögliches Teilproblem der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das deutsche Bildungssystem?		363
<i>Béatrice Hendrich</i>		
Die Neugestaltung nichtchristlichen Religionsunterrichts als Chance gesellschaftlicher Partizipation		376
<i>Nicolle Pfaff</i>		
Begegnungen Jugendlicher mit Politik – Indizien für soziale Ungleichheiten in der politischen Bildung und Sozialisation Ergebnisse aus der Studie „Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt“		386
Partizipation in Beratung und Behandlung		
<i>Susanne Schlabs</i>		
Frauen und Schulden. Zu den Paradoxien von Partizipation und Demokratie am Beispiel des Phänomens der Überschuldung und des gesellschaftlichen Umgangs mit davon Betroffenen		402
<i>Katrin Schröder</i>		
Selbstgesteuerter Transfer – Ziel oder Utopie? Von der Schwierigkeit, Behandlungserfolge aus einer psychosomatischen Rehabilitationsklinik im Alltag umzusetzen		411
Abkürzungsverzeichnis		418
Zu den AutorInnen		422

Béatrice Hendrich

Die Neugestaltung nichtchristlichen Religionsunterrichts als Chance gesellschaftlicher Partizipation

Die öffentliche Diskussion, besser gesagt: die Erregung über die Einführung eines nichtchristlichen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen in Deutschland ist so alt wie das gesamte Thema 'Gastarbeit'.¹ Verdient der nichtchristliche Religionsunterricht seine Legitimation dabei zum einen nahezu ausschließlich im Hinblick auf seine Funktion der 'Gefahrenabwehr' (vor den subversiven Inhalten der Korankurse), so dient das Thema zum anderen den beteiligten Parteien und Gruppen als Instrument zur Ausübung kultureller Hegemonie gegenüber jeweils der Gruppe, die sich weniger lautstark äußern kann. Dies gilt nicht nur im Verhältnis zwischen 'christlicher Kultur' und 'islamischer Kultur', sondern z.B. auch innerhalb muslimischer Gemeinden, von denen sich die eine jeweils als 'vertretungsberechtigter' als die andere sieht. Die eigentlich Betroffenen, die Kinder und Jugendlichen nichtchristlichen Glaubens, kommen nicht zu Wort. Weiterhin wird der nichtchristliche Religionsunterricht, insbesondere der muslimische, zu häufig als ein Sonderfall diskutiert, statt über eine neue Gesamtkonzeption des Religionsunterrichts nachzudenken, die den Bedürfnissen aller Schüler entsprechen würde. Der steigende Anteil religiös nicht gebundener Schüler, die Wiederbelebung der jüdischen Gemeinde durch die Migration aus Osteuropa und Russland (vgl. Internet 1) sowie das Anwachsen kleinerer Religionsgemeinschaften (wie z.B. die altkatholische oder die buddhistische) erfordern die Schaffung eines pluralen Gesamtkonzepts.

Dieser Essay will nicht ein weiteres Mal die verschiedenen Modelle des nichtchristlichen Religionsunterrichts darstellen, sondern zur Strukturierung der Diskussion durch die Bereitstellung einiger Eckpunkte beitragen und nach den Hilfestellungen fragen, die ein bekenntnisorientierter Unterricht unter dem Dach der Schule den Schülern für ein selbstbewusstes Leben in Deutschland bieten kann. Bevor ich zu den Eckpunkten der Diskussion komme, die ich in insgesamt sieben Gegensatzpaaren zusammengefaßt habe, folgen zunächst einige einleitende Ausführungen über die rechtlichen Grundlagen der Einführung eines nichtchristlichen Religionsunterrichts an deutschen Schulen.

Rechtliche Grundlagen

Obwohl die Auseinandersetzung um die Erteilung eines bestimmten Religionsunterrichts häufig den Rechtsweg nimmt und man deshalb das grundlegende Problem leicht in einer rechtlichen Benachteiligung nichtchristlicher Gemeinden vermuten könnte, ist die rechtliche Ausgangslage für diese Gemeinschaften grundsätzlich eher günstig, da auch sie von den Grundrechten aus Art. 4 GG (Religionsfreiheit und freie Religionsausübung) und Art. 7 Abs. 3 GG (Garantie des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen) profitieren (vgl. Heckel 2001: 104f.). Der Religionsunterricht wird (als ordentliches Unterrichtsfach) nach Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft“ erteilt. Diese Religionsgemeinschaft benötigt weder den Status einer Körperschaft des Öffentlichen Rechts noch den eines eingetragenen Vereins, allerdings führt die Schwierigkeit, eindeutig juristisch zu

definieren, was eine Religionsgemeinschaft ist, dazu, einen Teil der Auseinandersetzung um die Erteilung des Unterrichts auf den Streit um die Definition zu verlagern. Für die Länder Berlin und Bremen gilt nach Art. 141 GG eine andere Regelung, die sowohl der Landesgesetzgebung als auch den Religionsgemeinschaften einen größeren Spielraum eröffnet, wodurch es in Berlin z.B. zu einer Unterrichtsgenehmigung sowohl für die sunnitische Islamische Föderation Berlin (IFB) als auch für das Anatolisch-alevitisches Kulturzentrum (AAKM) kommen konnte.

Eine Religionsgemeinschaft wird nicht durch ihre „zahlenmäßige Stärke oder soziale Relevanz“ definiert (Internet 2), sie muss sich allerdings von einem nur religiös orientierten Verein durch den dauerhaften Zusammenschluss von Personen, den religiösen Konsens der Gemeinschaft und die umfassende Bezeugung des Konsenses unterscheiden, sowie auf die Gestaltung der gesamten Lebenswelt der Gläubigen abzielen, und nicht nur auf die Regelung bestimmter Aspekte.

Um als Trägerin des Religionsunterrichts in Frage zu kommen, muss die Gemeinschaft eine „hinreichend klare Organisationsstruktur“ (ebd.) besitzen und die Umsetzung und Einhaltung der Vorgaben durch die Schulverwaltung und die Kultusbehörde gewährleisten können. Unterschiedlich beantwortet wird die Frage, woraus sich die Vertretungsberechtigung einer Gemeinschaft ableiten lässt, da der Gesetzgeber hinsichtlich der Struktur einer Religionsgemeinschaft vom Modell der deutschen Amtskirchen ausging, andere Religionen aber – u.a. der sunnitische Islam – weder über eine geistliche Hierarchie noch über die Tradition einer schriftlich fixierten Mitgliedschaft verfügen. Andererseits handelt es sich bei dem Religionsunterricht aus Art. 7 GG um einen konfessionellen Religionsunterricht, so dass auch innerhalb einer großen Religion mehrere Religionsgemeinschaften mit einem jeweils eigenen Anspruch auf Gestaltung des Unterrichts existieren können (Internet 3). Da Bildung Ländersache ist, existiert gegenwärtig eine Vielzahl von Formen und Modellversuchen, die sich irgendwie unter das Label „nichtchristlicher Religionsunterricht an öffentlichen Schulen“ zusammenfassen lassen, oft jedoch keine Umsetzung des grundgesetzlich garantierten Religionsunterrichts darstellen.

Eckpunkte der politischen und inhaltlichen Diskussion

Im Folgenden werden jeweils zwei Eckpunkte gegenübergestellt, die die beiden Pole einer Reihe möglicher Antworten auf eine bestimmte Frage innerhalb der Diskussion um den Religionsunterricht markieren. Ich werde die Pole jeweils kurz beschreiben, ggf. Beispiele aus dem bisherigen Umgang mit der Frage aufführen und zuletzt eine persönliche Wertung der Positionen vornehmen.

1. Ersatzlose Aufhebung von Religionsunterricht und Religionskunde vs. Konfessioneller Religionsunterricht für alle und ersatzweise Ethikunterricht

Diese Frage bzw. deren Beantwortung muss natürlich am Beginn jeder Diskussion um die Zukunft des Religionsunterrichts stehen: Religion als schulisches Thema, ja oder nein? „Ersatzlose Aufhebung“ würde bedeuten, dass in der Tat Religion weder als Glaubenslehre noch als Religionswissenschaft einen eigenen Platz im Curriculum fände. Sie fände höchstens dort

Erwähnung, wo es sich aus inhaltlichen Gründen gar nicht vermeiden ließe, z.B. in einer Unterrichtseinheit über den Dreißigjährigen Krieg. Diese Situation ist in keinem Bundesland vorgesehen, wie das Beispiel der Einrichtung eines Faches wie „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) in Brandenburg zeigt. Auch entspricht sie nicht dem Selbstverständnis eines säkularen – nicht ‘laizistischen’! – Staates:

„Der Staat hat sich zur Neutralität im Blick auf Religionen und Weltanschauungen verpflichtet. Zur gleichen Zeit ist es die Aufgabe des Staates, einen Raum zu schaffen, um positive Religionsfreiheit zu gewährleisten und ebenso die Freiheit für religiöse Vereinigungen. (...) [Art. 7 Abs. 3 GG; Anm. d. Verf.] bedeutet, dass die Schaffung von Bedingungen für Religionsunterricht eine Aufgabe und eine Angelegenheit des Staates ist, wie für jedes andere ordentliche Schulfach im öffentlichen Bildungswesen auch“ (Internet 4).

Diese Situation existiert aber de facto für alle jene Schüler, die kein ihrer religiösen Überzeugung entsprechendes Unterrichtsangebot vorfinden, sei es, dass sie keine (konfessionelle) Glaubenslehre wünschen, sei es, dass sie keiner der vertretenen Glaubensgemeinschaften angehören.

Den anderen Pol der Skala bildet die zwangsweise Teilnahme an einem benoteten, konfessionellen Religionsunterricht (Glaubenslehre) mit der Ausweichmöglichkeit des Ethikunterrichts² für nicht ‘zuzuordnende’ Schüler. Diese Situation existiert heute überall dort, wo ein oder zwei Religionsgemeinschaften Unterricht anbieten (in der Regel evangelischer und katholischer Religionsunterricht) und die nichtteilnehmenden Schüler aus Gründen der Aufsicht oder um ihnen tatsächlich eine Werteorientierung zu geben, sich zwangsweise im Ethik- oder Philosophieunterricht wiederfinden. Diese Regelung ist aus verschiedenen Gründen unbefriedigend: Erstens wird die verfassungsrechtliche Gewähr des Religionsunterrichts bei Beibehaltung des (in den alten Bundesländern) ‘althergebrachten’ Systems für immer mehr Schüler keine Umsetzung finden, zweitens sollte man sich keinen Illusionen hinsichtlich der Werteneutralität und der Möglichkeiten von Ethikunterricht hingeben: So pädagogisch interessant und anspruchsvoll es ist, mit einer Gruppe von Kindern unterschiedlicher kultureller Backgrounds über Werte zu diskutieren und nach Wegen des gedeihlichen Zusammenlebens in Deutschland zu suchen, so wenig ist solch eine Veranstaltung geeignet, notenrelevante Leistungen der Schüler ermitteln zu können.³ Auch der Philosophieunterricht beruht ‘natürlich’ auf dem ‘abendländischen’ Kanon (vgl. Wehner 2001: 74).

2. *Interkulturelle Religionskunde vs. Konfessioneller Religionsunterricht*

Entscheidet man sich dafür, Religion in der Schule einen Raum zu geben, so muss die nächste Frage lauten: Einheitliche, staatlich verantwortete Religionskunde für alle Schüler oder konfessionelle Glaubenslehre für jeden Bedarf? Für die Religionskunde spricht einiges: Sie könnte eine zeitgemäße Reaktion sein auf die Tatsache, dass wir in einem säkularen Staat und in einer modernen, pluralen Gesellschaft leben: Glaubenslehre ist strikt als Privatsache zu betrachten und gehört zur Freizeitgestaltung des Individuums. Um interkulturelle Verständigung zu fördern, wird den Schülern im Klassenverband Information über Geschichte und Inhalte einzelner Religionen geboten.

Gegen das ausschließliche Angebot von Religionskunde spricht erstens ein pragmatisch-rechtlicher Grund: Die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts wäre nur mit-

tels einer Verfassungsänderung möglich, die auf die erbitterte Gegenwehr der etablierten Religionsgemeinschaften stoßen und somit gesellschaftlich noch auf lange Zeit hin nicht durchsetzbar sein wird. Während man sich an dieser kräftezehrenden Auseinandersetzung beteiligt, bleibt die konkrete Ausgestaltung des nichtchristlichen Religionsunterrichts jenen Interessengruppen überlassen, die die lauteste Propaganda machen und sich am besten den verwaltungsrechtlichen Bedingungen anpassen können (wie die z.B. IFB), oder aber staatlichen Instanzen. Dann kommt es z.B. zu einem staatlichen Islamunterricht wie in Bayern, der rechtlich und inhaltlich zu kritisieren wäre, sich aber offensichtlich in der bayerischen Schulgesetzgebung verfestigt hat⁴.

Pädagogisch wäre zu kritisieren, dass ein nur auf kognitive Fähigkeiten abgestimmter religionskundlicher Unterricht die Chance vergibt, Emotionen und unmittelbarer Betroffenheit in der Schule Raum zu geben. In der „angewendeten Korrelationsdidaktik“ im Religionsunterricht hingegen werden „Situation und Lebenswelt der Menschen (...) mit den religiösen bzw. theologischen Glaubensaussagen“ (Siedler 2001: 110) verschränkt. Das Hamburger Modell „Religionsunterricht für alle“ bezieht emotionale Inhalte und weltanschauliche Positionen bewusst in den Unterricht ein und könnte somit eine Kompromisslösung darstellen (vgl. Weiße 2000). Problematisch bleibt auch hier: Die (nicht thematisierte!) Ethnozentrizität der vermittelten Positionen und die Nicht-Umsetzbarkeit in anderen Bundesländern. Die Nicht-Teilnahme jüdischer und katholischer Kinder verweist ebenfalls auf Schwächen des Modells. Auf die praktischen Schwierigkeiten schließlich, in einem staatlich organisierten religionskundlichen Unterricht (‘Unterweisung’) Glaubenspositionen zu erläutern und dabei eine inhaltliche Abgrenzung zum konfessionellen Religionsunterricht herzustellen, verweisen Gottwald (2001) und Siedler (2001).

Ein bedeutsamer Einwand gegen den konfessionellen Religionsunterricht ist sicherlich die Befürchtung, dass dieser integrationshemmend, wenn nicht sogar abgrenzungsfördernd wirken könnte. Ob diese Befürchtung Realität wird, hängt von der Intention ab, aus der heraus der Unterricht erteilt wird und von der praktischen Umsetzung des Religionsunterrichts an einer Schule oder in einem Schulbezirk. Konfessioneller Unterricht muss immer den interreligiösen Dialog, den Aspekt der ‘Einheit in Vielfalt’ aller Schüler einer Schule beinhalten. Dazu mehr unter 6. und 7.

3. Bundesweit einheitliche rechtliche Regelung vs. rechtliche Einzelregelung (auf Landes- bzw. kommunaler Ebene)

Eine einheitliche rechtliche Regelung in allen Bundesländern ist gleichermaßen wünschenswert wie illusorisch. Illusorisch bleibt sie, solange ‘Bildung’ in Deutschland ganz allgemein nicht nur Ländersache ist, sondern auch jeder Landesregierung als geeignetes Feld ideologischer Positionierung erscheint. Wünschenswert wäre sie, weil damit dem nichtchristlichen Religionsunterricht endlich der Anschein des Exotischen genommen und durch eine verwaltungs- und schulrechtliche Gesamtregelung die Gleichwertigkeit jeder Konfession (und selbstverständlich auch einer areligiösen Haltung) deutlich gemacht werden würde. Diese Gleichstellung würde den Schülern und Eltern mit Migrationshintergrund ein Stück Sicherheit hinsichtlich ihrer rechtlichen und gerade dadurch auch kulturellen Einbettung in Deutschland geben, sowie eine angemessene Reaktion auf die Tatsache darstellen, dass die christlichen

Religionsgemeinschaften ihre demographische Hegemonie in Deutschland nach und nach verlieren.

4. Bundesweit einheitliche inhaltliche Regelung vs. Orientierung an lokalen Bedürfnissen

Die inhaltliche Regelung ist unter zwei Aspekten zu betrachten: Einmal geht es um eine inhaltliche Ausgestaltung im weiteren Sinne und damit in direktem Zusammenhang stehend um die didaktische Form. „Im weiteren Sinne“ heißt hier, grundsatzartige Vorgaben zu machen, wie: „der Religionsunterricht unterstützt die Identitätsbildung der Schüler durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund bei gleichzeitiger Beachtung der interreligiösen Perspektive“; „Lehrinhalte und Wertungen verstoßen an keiner Stelle gegen Menschenrechte“; „der Unterricht geht von der Lebenswirklichkeit der Schüler in Deutschland aus“ usw. Solche Grundsätze existieren für die verschiedenen Formen und Modelle von Religionsunterricht und könnten mit der Zeit durch bundesweite, interreligiöse Konferenzen angeglichen werden (mit dem Ziel, für Lehrer und Schüler Übersichtlichkeit, sogar eine Art ‘corporate identity’, nicht aber eine ‘Homogenisierung des Denkens’, herzustellen). Gleiches gilt für die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts, das dringend nötig ist, um die von Gottwald (2001: 87) beschriebene, unbefriedigende Lage langfristig zu verbessern:

„Es gibt bislang keine Planung für eine wissenschaftliche Ausbildung von Lehrer/innen für dieses Fach [islamischer Religionsunterricht; Anm. d. Verf.] an deutschen Hochschulen, wie sie für die verschiedenen Formen des konfessionell gebundenen Religionsunterrichts selbstverständlich existiert und wie sie für alle Unterrichtsfächer gefordert wird, um die pädagogische Qualität und die bildungsmäßige Relevanz des Unterrichts sicherzustellen.“

Inhaltliche Ausgestaltung im engeren Sinne bedeutet, sowohl das Angebot an die einzelnen Konfessionen, Unterricht zu veranstalten, als auch die Themenkreise und deren Ausgestaltung ganz eng an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren: Welche Religionsgemeinschaften sind im Einzugsbereich einer Schule oder einer Kommune vertreten und wie ist die konkrete sozio-ökonomische Lage der Schüler und ihrer Familien? Beide Aspekte können sich bereits innerhalb einer Stadt ganz unterschiedlich konkretisieren, regional sind sie stets unterschiedlich ausgeprägt. An ihnen vorbei zu planen, wird zu wenigstens unbefriedigenden Ergebnissen in der Durchführung des Religionsunterrichts führen.

5. Staatlich verantwortete Unterweisung vs. Religionsgemeinschaft als alleinverantwortliche Trägerin

Diese Frage gehört zu den dominierenden Themen der Diskussion. Für den staatlich verantworteten Unterricht spricht der pragmatische Aspekt: Wenigstens innerhalb eines Bundeslandes könnte der Unterricht kurzfristig wissenschaftlich vorbereitet, rechtlich ausgestaltet und den Schulen zur Durchführung übertragen werden. Auch der Streit um die Definition von ‘vertretungsberechtigter Religionsgemeinschaft’ und die Sorge, der Unterricht könnte in falsche Hände geraten, wären damit vom Tisch.⁵

Gegen die alleinige Verantwortung des Staates spricht einiges: Bei diesem Unterricht könnte es sich aus verfassungsrechtlichen Gründen natürlich nur um ‘Religionskunde’, ‘Unterweisung’, inklusive aller damit verbundenen Schwierigkeiten handeln (s.o). Der nichtchristliche Religionsunterricht wird dann zwangsläufig Gegenstand von (Verfassungs-)Klagen, eingereicht

durch sich diskriminiert sehende Religionsgemeinschaften. So würden die Gerichte ein weiteres Mal zu Orten, an denen wider Willen Recht und Politik gestaltet werden, was doch sonst stets öffentlich beklagt wird.

Aus gesellschaftspolitischen Gründen sollte es selbstverständlich sein, die in Deutschland vertretenen Religionsgemeinschaften gleich zu behandeln. Das Argument, der Staat finde keinen Ansprechpartner, hat natürlich seine Wurzeln in der Tatsache, dass die Glaubenslandschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten stets in Bewegung war (und bleiben wird) und die neuen Religionsgemeinschaften Zeit brauchen, um zu einem adäquaten Selbstverständnis bzw. zu einer adäquaten Struktur zu gelangen. Im Falle des sunnitischen Islam bedeutet das, dass eine nichttraditionelle Struktur, nämlich das deutsche Verständnis von 'Verein' oder 'Organisation' übernommen werden müssen, um überhaupt mit dem Staat ins Gespräch kommen zu können. Dieses de facto existierende Problem, ebenso wie unvermeidbare Machtkämpfe zwischen verschiedenen Organisationen, dürfen jedoch nicht als Ausrede missbraucht werden, die Gestaltung des Religionsunterrichts zu verzögern. Bei ausreichendem politischen Willen (und der ist hier entscheidend!) können die organisatorischen Anforderungen an einen Dialogpartner so niedrig gehalten werden, dass zumindest ein Dialog eröffnet werden kann. Dann kann und muss es zu einer ehrlichen, offensiven Auseinandersetzung über die Vorstellungen beider Seiten kommen. Im übrigen sind an dieser Stelle die Angehörigen einer Glaubensrichtung gefordert, denen, die sie vertreten wollen, genau auf die Finger zu sehen bzw. die Inhalte selbst mitzugestalten. Aber auch diese Einbindung der nichtchristlichen Bevölkerung in den Prozess muss politisch gewollt sein. Im Verlauf des Dialogs wird sich dann ohnehin zeigen, welche Organisation ein dauerhaftes Interesse an einem von ihr verantworteten Religionsunterricht hat. Nicht jeder, der am Anfang mitreden will, wird am Ende noch dabei sein.

Selbstverständlich und rechtlich unproblematisch ist die Erteilung des Unterrichts durch konfessionell verschiedene Gruppen einer Glaubensgemeinschaft:

„Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG ist konfessionsgebunden; es gibt also keinen 'christlichen Religionsunterricht', sondern evangelischen oder römisch-katholischen. Deshalb ist auch für einen islamischen Religionsunterricht zu berücksichtigen, dass der Islam unterschiedliche Denominationen hat“ (Internet 3).

Kleine Gemeinschaften müssen sich zusammenschließen (vgl. Internet 5), wobei es schwierig ist, die Bezeichnung 'Konfession' auf nichtchristliche Glaubensrichtungen anzuwenden, um eventuell 'berechtigte Gemeinschaften' von 'Splittergruppen' unterscheiden zu können.⁶ Auch hier hilft nur der direkte Dialog unter wissenschaftlicher Begleitung.

6. Anbindung an den „muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ ('Heimatkunde') vs. Unterrichtssprache Deutsch

Die Verknüpfung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts (MEU) mit religiöser Unterweisung ist wohl die älteste Form, in der an deutschen Schulen Islam gelehrt wird. Die Argumente gegen diese Form des Unterrichts sind zahlreich und ergeben sich zum Teil bereits aus dem bisher Dargestellten, ihre Abschaffung ist deshalb wünschenswert (vgl. Müller 2001: 169f.). Eine derartige Verknüpfung, ja Gleichsetzung von Religion und Sprache, mag zu Beginn der Arbeitsmigration nach Deutschland ihre Berechtigung gehabt haben, als man noch

von einer 'Rückkehr' der Kinder in ihre 'Heimat' ausging und der größte Teil der Muslime in Deutschland aus der Türkei kam. Aber auch damals schon hat man ignoriert, dass ein bedeutender Teil der Arbeitsmigranten aus kurdischsprachigen oder alevitischen Regionen in der Türkei stammten und die deutsche Schule somit das Türkifizierungs- und Sunnitisierungsprojekt des türkischen Staates perpetuierte. Auch hatten die Lehrer aus der Türkei oder Ägypten keinen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schüler in Deutschland. Türkisch- oder Arabischunterricht⁷ sowie Religionsunterricht müssen als ordentliches Fach von qualifizierten LehrerInnen erteilt werden, Religionsunterricht ausschließlich auf Deutsch.

„Wir leben in Deutschland und müssen unsere Religion in Deutsch lernen, damit wir auch mit anderen Schülern darüber reden können.“ So einfach können die Schüler/innen selbst den integrativen Effekt der deutschen Unterrichtssprache erklären. Sie erleichtert ihnen den Austausch über ihren Glauben mit den deutschen Mitschüler/innen. Damit werden Voraussetzungen für interreligiöse Begegnungen und interreligiöses Lernen geschaffen“ (Siedler 2001: 103f.).

Zu ergänzen wäre, dass die Zahl der nichtchristlichen Kinder mit deutscher Muttersprache natürlich im Steigen begriffen ist.

Auf die praktischen Probleme des Deutschen als Unterrichtssprache im Religionsunterricht verweist Kiefer (2001): Zum einen gilt es, religiöse Termini adäquat ins Deutsche zu übersetzen und/oder eine Aussprache derselben zu normieren, die die Sprecher der unterschiedlichen Herkunftssprachen innerhalb einer Unterrichtsklasse zufrieden stellt.⁸ Zudem sind die Deutschkenntnisse der Grundschüler zu Beginn zu gering, um Religionsunterricht durchgehend in Deutsch abzuhalten, wobei dieses Problem „sich nicht im Rahmen der *Islamischen Unterweisung* [Herv. i. O.]“ (ebd.: 63) beseitigen lässt.

Der Vorteil eines auf Deutsch abgehaltenen Religionsunterrichts liegt m.E. auch darin, dass er nationalitätenübergreifend erfolgt. Dadurch kann der Themenkomplex „Nation(alismus) und Religion“ ganz praxisnah erörtert werden: Die Schüler lernen den Pluralismus ihrer eigenen Religion kennen (römisch-katholische Kinder aus Deutschland und Kroatien, sunnitische Kinder aus Bosnien und Indonesien), was zu einer Reflexion und Aufarbeitung der ethnisch und religiös pluralen Verhältnisse in Deutschland führen kann. Im Rahmen des muslimischen Religionsunterrichts dürfte das Thema „Frau im Islam“ durch die Beachtung dieser Perspektive zu einigen unerwarteten Erkenntnissen führen.

7. *Bewahrung von Traditionen und Werten der Eltern/Rückkehrvorbereitung vs. Auseinandersetzung mit der kulturellen Umwelt/Hilfen zur Identitätsbildung*

Bilden rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen auch unabdingbare Voraussetzungen für eine befriedigende Gestaltung des konfessionellen Religionsunterrichts, so muss sich m.E. die Diskussion ganz wesentlich um die 'Sinnfrage' drehen. Warum überhaupt Religionsunterricht, mit welchem Ziel und mit welchem Nutzen für die Schüler, die Eltern und die Gesellschaft? In einer Gesellschaft, die durch das Thema Religion entscheidend geprägt ist - unabhängig davon, ob es um Kirchenaustritte, Beteiligung der Religionsgemeinschaften an der politischen Diskussion oder die 'Bedrohung der abendländischen Kultur' geht -, ist die Thematisierung des religiösen Selbstverständnisses von Kindern und Jugendlichen *eine* Möglichkeit, sich mit der eigenen Identität und der der Familie auseinander zu setzen und sich im Verhältnis zur Umgebung zu positionieren.

Der Religionsunterricht der Zukunft muss m.E. zweigleisig fahren: Als konfessioneller Unterricht kann er den Schülern nicht nur Details der Glaubenslehre vermitteln, die in der Religionskunde entweder nicht auf dem Lehrplan stehen oder den meisten Mitschülern schlicht zu langweilig wären. Er bietet darüber hinaus den Schülern einen Raum, sich mit sich selbst (und dem Lehrer als Vertreter dieses Glaubens!) auseinander zu setzen und Positionen zu erarbeiten. Die Fähigkeit zum Dialog mit anderen Religionen und zur Anerkennung der Gleichwertigkeit, die auf dem eigenen Selbstbewusstsein beruht, sind das übergreifende Lernziel für den Unterricht aller Klassen. Die Ausgestaltung der religiösen Feiertage und die Arbeit an gemeinsamen Schwerpunktthemen oder Projekten ist integraler Bestandteil dieses Unterrichts; die inhaltliche Vernetzung des Religionsunterrichts mit anderen Fächern scheint in diesem Zusammenhang ebenfalls sinnvoll (Siedler 2001: 113). Das setzt natürlich eine entsprechende Ausbildung der LehrerInnen voraus. Im Gegensatz zum Eltern- und 'Rückkehrer'-orientierten Unterricht muss der Religionsunterricht der Zukunft die Bedürfnisse der Schüler und den Wandel der Bedürfnisse zur Leitfunktion erheben. Aus dieser Perspektive können dann auch Kultur und Heimat der Vorfahren erörtert werden, aber nicht mehr als zu erreichendes Ideal, sondern als Hilfe zum Verständnis der eigenen Identität. Nicht die Abgrenzung und Ausgrenzung von muslimischen/deutschen/atheistischen Kindern ist das Ziel des Unterrichts, sondern das Erarbeiten von Wegen des Sich-Einbringens in die Gesellschaft.

Fazit

Der Religionsunterricht in Deutschland sollte insgesamt neu strukturiert werden: Die (religiös) plurale Gestalt der heutigen Gesellschaft macht es erforderlich, interessierten Gruppen die Möglichkeit des selbstverantworteten konfessionellen Religionsunterrichts zu eröffnen bzw. für nicht religiös gebundene Schüler ein wirklich gleichwertiges Fach zu schaffen (kein Ersatzunterricht!). Die Ansiedlung dieser Fächer unter einem rechtlichen Dach und die inhaltliche Umsetzung mit dem Ziel, die Autonomie des Individuums und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, ermöglichen die Vernetzung zwischen den 'Konfessionen' sowie zwischen dem Religions- oder Ethikunterricht und den anderen Fächern. Sonderformen und Modellprojekte in diesem Bereich sollten weitgehend aufgehoben werden, um den Schülern das hier negative Gefühl zu nehmen, etwas 'Besonderes' zu sein.

Trägt der Religionsunterricht inhaltlich dazu bei, die Identität der Schüler gleichzeitig zu festigen und zu öffnen, so kann die Diskussion um die Übernahme der Trägerschaft durch eine Religionsgemeinschaft im Vorfeld zu einer Aktivierung derjenigen führen, die sich der Religionsgemeinschaft verbunden fühlen und für ihre Kinder diesen Unterricht wünschen. Dafür muss aber gewährleistet sein, dass die Diskussion nicht durch den Staat oder 'neutrale' wissenschaftliche Institutionen dominiert wird, sondern ein Dialog zwischen Partnern geführt wird. Von den Religionsgemeinschaften kann erwartet werden, dass sie ihre eigenen Anhänger mobilisieren und informieren und insbesondere die Kinder und Jugendlichen der Gemeinde in die Ausgestaltung des Curriculums miteinbeziehen.

Der Titel des Essays fragt nach der Beziehung zwischen Religionsunterricht und gesellschaftlicher Partizipation. Als Konklusion aus den von mir hier angestellten Überlegungen lässt sich folgern: Da (Anwesenheit und Abwesenheit von) Religion ein wesentliches Gestaltungs-

merkmal einer Gesellschaft darstellt und die Gestaltung der Gesellschaft nach heutigem Verständnis nur durch die aktive Beteiligung von Einzelnen und Gruppen geschehen kann, da weiterhin die Bundesrepublik Deutschland ein säkularer, ein der weltanschaulichen Neutralität, aber nicht der Verhinderung von Religiosität verpflichteter Staat ist, muss dieser Staat Rahmenbedingungen schaffen, die es Einzelnen und Gruppen realistischerweise gestatten, die Umsetzung ihrer religiösen Bedürfnisse, also auch die Durchführung von konfessionellem Religionsunterricht, entscheidend zu gestalten. Dieses Gestaltungsangebot dann anzunehmen oder abzulehnen, steht jedem und jeder frei und stellt ebenfalls einen Bestandteil gesellschaftlicher Partizipation dar.

Anmerkungen

- 1 In den bildungspolitischen Diskurs aufgenommen wurde es erstmals im Jahre 1979 in den Bundesländern Bayern und Nordrhein-Westfalen (vgl. Müller 2001: 169-171).
- 2 Oder ähnliche Veranstaltungen wie „Praktische Philosophie“, die seit 1997 an nordrhein-westfälischen Schulen unterrichtet wird.
- 3 Die Frage der notenrelevanten Leistungen stellt sich natürlich auch bezüglich des konfessionellen Religionsunterrichts.
- 4 Der Freistaat Bayern veranstaltet in seinen Schulen islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage von Plänen, die der Staat Türkei erstellt hat (vgl. Müller 2001: 171).
- 5 Eltern, die an den staatlich verantworteten Religionsunterricht gewöhnt sind, könnten sogar größeres Vertrauen zu diesem empfinden als zu einem durch eine Religionsgemeinschaft veranstalteten Unterricht (Beispiel Türkei).
- 6 Nach dem Verständnis des staatlichen Islam in der Türkei z.B. stellen die Aleviten, so man sie überhaupt anerkennt, eine 'anatolische Form' des sunnitischen Islam dar und benötigen somit keine gesonderten Institutionen, was die Aleviten in ihrer Mehrzahl aber ganz anders sehen (vgl. Alevilik Berlin Okullarında 2002).
- 7 Wie das neue ordentliche Fach „Türkisch anstelle einer Fremdsprache“ in Nordrhein-Westfalen.
- 8 So unterscheidet sich die türkische Aussprache des klassischen Arabisch, mithin auch die Rezitation der religiösen Texte, deutlich von der hocharabischen Aussprache.

Literatur

- ALEVİLİK Berlin Okullarında. In: Alevilerin Sesi 5/2002, 6-8
- BAUMANN, Urs (Hg.) (2001): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt/Main
- GEBAUER, Klaus (2001): Schulversuch Islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Organisatorische Rahmenbedingungen, curriculares Konzept und Qualifikation der Lehrer/innen. Zwischenbericht. In: GOTTWALD, Eckhart/SIEDLER, Dirk (Hg.): „Islamische Unterweisung“ in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn, 23-39
- GOTTWALD, Eckhart (2001): Ordentlicher Islamischer Religionsunterricht statt staatlicher Islamischer Unterweisung. Mitverantwortung der Muslim/innen beim Religionsunterricht fördert auch die gesellschaftliche Integration. In: DERS./SIEDLER, Dirk (Hg.): „Islamische Unterweisung“ in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn, 83-98

- DERS./SIEDLER, Dirk (Hg.) (2001): „Islamische Unterweisung“ in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn
- HECKEL, Martin (2001): Religionsunterricht für Muslime? Kulturelle Integration unter Wahrung der religiösen Identität. Ein Beispiel für die komplementäre Natur der Religionsfreiheit. In: BAUMANN, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt/Main, 79-129
- INTERNET 1: www.uni-leipzig.de/~theolweb/sander/juedru.html vom 12.05.02
- INTERNET 2: www.forum-recht-online.de/200/200rkgesemann.html vom 09.08.02
- INTERNET 3: www.ekd.de/EKD-Texte/2114_islam_2000_islam3.html vom 21.10.2001
- INTERNET 4: re-xs.ucsm.ac.uk/efre/europe/de00.html vom 09.08.02
- INTERNET 5: www.ekd.de/EKD-Texte/2078_religionsunterricht_muslimisch_1999.html vom 21.10.01
- KIEFER, Michael (2001): Islamische Unterweisung in deutscher Sprache. Eine Skizze zu Gründen, Problemen und Lösungsmöglichkeiten. In: GOTTWALD, Eckhart/SIEDLER, Dirk (Hg.): „Islamische Unterweisung“ in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn, 61-63
- MÜLLER, Peter (2001): (Religions-)pädagogische Überlegungen. In: BAUMANN, Urs (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen. Frankfurt/Main, 163-181
- SIEDLER, Dirk (2001): Kritik und Perspektiven des Schulversuchs Islamische Unterweisung in Nordrhein-Westfalen. Ein Forschungsprogramm zur wissenschaftlichen Begleitung. In: GOTTWALD, Eckhart/DERS. (Hg.): „Islamische Unterweisung“ in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn, 99-117
- WEHNER, Marlies (2001): „Islamische Unterweisung“. Zur Beteiligung der islamischen Verbände und ihre Kritik des Schulversuchs. In: GOTTWALD, Eckhart/SIEDLER, Dirk (Hg.): „Islamische Unterweisung“ in deutscher Sprache: Berichte, Stellungnahmen und Perspektiven zum Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Neukirchen-Vluyn, 74-78
- WEIßE, Wolfram (2000): Der Hamburger Weg - dialogisch orientierter „Religionsunterricht für alle“. In: In der Diskussion. Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000, 25-48

Abkürzungsverzeichnis

AAKM	Anatolisch-alevitische Kulturzentrum
Abs.	Absatz
AC!	Agir ensemble contre le chômage! („Gemeinsam gegen Arbeitslosigkeit vorgehen!“)
ADAC	Allgemeiner Deutscher Automobil Club
AFL-CIO	American Federation of Labor - Congress of Industrial Organizations
AG	Aktiengesellschaft
AktG	Aktiengesetz
Art.	Artikel
Attac	Vereinigung für eine Besteuerung von Finanztransaktionen zum Wohle der BürgerInnen (Association pour une Taxation des Transactions financières pour l'Aide aux Citoyens)
Az.	Aktenzeichen
BDI	Bundesverband der deutschen Industrie
BDZV	Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger
BeNeLux	Wirtschaftsunion zwischen Belgien, den Niederlanden und Luxemburg
Beschl.	Beschluss
Betr-VG	Betriebsverfassungsgesetz
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BGH	Bundesgerichtshof
BR-Drs.	Bundesratsdrucksache
BT-Drs.	Bundestagsdrucksache
BUKO	Bundeskoordination Internationalismus
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BVerwG	Bundesverwaltungsgericht
CDU	Christlich-Demokratische Union Deutschlands
CEEP	Europäische Zentrale der öffentlichen Wirtschaft (Centre Européen des Entreprises à Participation Publique et des Entreprises d'Intérêt Economique Général)
CGT	Confédération Générale du Travail
CIA	Central Intelligence Agency
CICE	Childrens Identity and Citizenship in Europe
CRC	Coordenação das Relações com a Comunidade (Koordinationsstelle der Bürgerbeteiligung)
CSU	Christlich-Soziale Union Deutschlands
CUT	Central Unica dos Trabalhadores (Dachverband der brasilianischen Gewerkschaften)
DBU	Deutsche Bundesstiftung Umwelt
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DJV	Deutscher Journalistenverband

DSD	Duales System Deutschland
EBR	Europäischer Betriebsrat
EG	Europäische Gemeinschaft
EGB	Europäischer Gewerkschaftsbund
EGI	Europäisches Gewerkschaftsinstitut
EMB	Europäischer Metallgewerkschaftsbund
ETUC	European Trade Union Confederation (Europäischer Gewerkschaftsbund/ EGB)
EU	Europäische Union
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
EWS	Europäisches Währungssystem
EWU	Europäische Wirtschafts- und Währungsunion
EZB	Europäische Zentralbank
FBI	Federal Bureau of Investigation
FDGB	Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
G5	Gruppe von fünf Industriestaaten (USA, Frankreich, Großbritannien, Japan, Deutschland)
G8	Gruppe der acht führenden Industrienationen (USA, Frankreich, Großbri- tannien, Japan, Italien, Kanada, Russland und Deutschland, sowie die eu- ropäische Kommission)
GAPLAN	Gabinete de Planejamento (Planungsamt)
GATS	General Agreement on Trade in Services („Allgemeines Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen“)
GdED	Gewerkschaft der Eisenbahner Deutschlands
GDG	Global Development Gateway
GDN	Global Development Network
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
GmbHG	GmbH-Gesetz
GMH	Gewerkschaftliche Monatshefte
GUE/NGL	Konföderale Fraktion der Vereinigten Europäischen Linken/Nordische Grü- ne Linke
GVFG	Gemeindeverkehrsfinanzierungsgesetz
GWB	Gesetz gegen Wettbewerbsbeschränkungen
i.d.F.	in der Fassung
i.V.m.	in Verbindung mit
IBRD	International Bank for Restruction and Development
ICSID	International Centre for Settlement of Investment Disputes
IDA	International Development Association
IFB	Islamische Föderation Berlin
IFC	International Finance Cooperation

IGM/ IG Metall	Industriegewerkschaft Metall
IGLU	Internationale-Grundschule-Lese-Untersuchung
IHK	Industrie- und Handelskammer
ILO	International Labour Organization
INSEP	Integratives Stadtentwicklungsprogramm
IT	Informationstechnologie
IuK-Richtlinie	Richtlinie zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Information und Konsultation der Arbeitnehmer in der Europäischen Gemeinschaft
IWF	Internationaler Währungsfonds
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder
KOM	Dokument der Europäischen Kommission
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KPF	Kommunistische Partei Frankreichs
LAU	Lernausgangslagenuntersuchung
LER	Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde
lit.	Buchstabe
MAI	Multilateral Agreement on Investments
MEU	Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht
MIGA	Multilateral Investment Guarantee Agency
MitbestG	Mitbestimmungsgesetz
n	Fallzahl
NGO	Non-Governmental Organization (Nichtregierungsorganisation/NRO)
NIÖ	Neue Institutionenökonomik
NPÖ	Neue Politische Ökonomie
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NWDZV	Nordwestdeutscher Zeitungsverleger-Verein
o. Dat.	ohne Datum
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
OFSTED	Office for Standards in Education
OP	Orçamento Participativo (Beteiligungshaushalt)
ÖPNV	Öffentlicher Personen-Nahverkehr
OP-Rat	Rat des Orçamento Participativo (Rat des Beteiligungshaushaltes)
ÖTV	Gewerkschaft Öffentliche Dienste Transport und Verkehr
OVG	Oberverwaltungsgericht
PBefG	Personenbeförderungsgesetz
PDS	Partei des Demokratischen Sozialismus
PGA	People's Global Action
PISA	Programme for International Student Assessment
PostG	Postgesetz
PS	Parti Socialiste (Sozialistische Partei Frankreichs)
PT	Partido dos Trabalhadores (Brasilianische Arbeiterpartei)
Rdnr.	Randnummer

RegG	Regionalisierungsgesetz
RM	Reichsmark
RPR	Rassemblement pour la France
Rs.	Rechtssache
S.	Satz
SAPMO-Barch	Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv
S-Bahn	Schnellbahn
SchwB	Schwerbehindertengesetz
SE-Richtlinie	Richtlinie zur Ergänzung des Statuts der Europäischen Aktiengesellschaft hinsichtlich der Beteiligung der Arbeitnehmer
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SUD	Solidaire Unitaire Démocratique
SUD-PTT	Solidaire Unitaire Démocratique (Poste)
SV	Schülervertretung
TIMSS	Third international mathematic and science study
UA	Unterabschnitt
UNICE	Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (Union der Industrie- und Arbeitgeberverbände Europas)
Urt.	Urteil
VDP	Verband der deutschen Presse
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VN	Vereinten Nationen
VO	Verordnung
VOL/A	Verdingungsordnung für Leistungen, Teil A
vs.	versus
WAZ	Westdeutsche Allgemeine Zeitung
WTO	World Trade Organization