

Religiöse Vielfalt und Neutralität in der Schule*

PROF. DR. FELIX HANSCHMANN, BUCERIUS LAW SCHOOL HAMBURG

I. Integrationsfunktion der Schule

Schulen erfüllen eine Vielzahl individuell und gesellschaftlich bedeutsamer Funktionen. Sie vermitteln Schüler*innen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in einer konkreten historischen Situation für das spätere Leben in Gesellschaft und Beruf für erforderlich gehalten werden (Qualifikationsfunktion). Über die von der Schule ausgestellten Zertifikate und deren Selektionspraktiken ist das Bildungssystem mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen strukturell gekoppelt und entscheidet damit ganz wesentlich mit über den weiteren beruflichen Werdegang und damit zugleich über den sozialen Status von Menschen (Selektion- oder Allokationsfunktion). Deshalb ist die Schule, wie der Soziologe *Helmut Schelsky* einmal schrieb, eine „Zuteilungsapparat von Lebens-Chancen“¹. Daneben sollen junge Menschen in der Schule gesellschaftlich erwünschte Verhaltensdispositionen einüben. Bestimmte Einstellungen, Überzeugungen oder Haltungen, die in schulischen Bildungs- und Erziehungszielen explizit formuliert sind², werden im Unterricht, aber auch außerhalb des Unterrichts im schulischen Alltag zum Beispiel in Pausen, bei Ausflügen oder auf Klassenfahrten als befolgenswert vermittelt.³ Auf diese Weise sollen Schulen zur Stabilisierung und zur Reproduktion der Gesellschaft beitragen. Das gilt auch für das politische System mit seinen normativen Grundlagen, für dessen Akzeptanz in der Schule in der Hoffnung geworben wird, dass sich die Schüler*innen möglichst nachhaltig und stark mit ihm identifizieren. An diesem Punkt treffen sich die Sozialisations- und Legitimationsfunktion der Schule mit deren sog. Integrationsfunktion, die man – anders als in früheren Gesellschaften – nicht mehr allein der Familie, der Kirche oder anderen intermediären Instanzen überlässt. Man legt sie in die Verantwortung des Staates, der ein Schulsystem zur Verfügung stellt (oder private Schulträger an den von ihm vorgegebenen Bedingungen zumindest überwacht⁴), in das über die Schulpflicht grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen zwangsweise und notfalls auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten inkludiert werden.

* Der Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den der Verfasser auf dem 6. Deutschen Schulrechtstag gehalten hat.

1 Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, 6. Aufl., Würzburg 1967, S. 18.

2 Vor allem in den Landesverfassungen der Bundesländer und in deren Schulgesetzen. Siehe z. B. Art. 12 Abs. 1 BW Verf, § 1 Abs. 2 BW SchG; Art. 28 BB Verf, § 4 Abs. 5 Satz 1 BbgSchulG; Art. 56 Abs. 4 HE.Verf, § 2 Abs. 2-4 HSchG; Art. 7 NW Verf., § 2 Abs. 6 SchulG NRW; Art. 101 Abs. 1 SN Verf., § 1 Abs. 3 und 5 SN SchulG; Art. 22 Abs. 1 TH Verf, § 2 Abs. 1 ThürSchulG.

3 Zum „impliziten“ oder oft auch „heimlich“ genannten Lehrplan: Luhmann, System und Absicht der Erziehung, in: ders./Schorr (Hrsg.), Zwischen Absicht und Person, Frankfurt am Main 1992, S. 102 (115). Zur Bedeutung des Schulklimas bzw. der Schulkultur für Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse: Göhlich, Schulkultur, in: Haag u.a. (Hrsg.), Studienbuch Schulpädagogik, 5. Aufl., Bad Heilbrunn 2013, S. 52.

4 Art. 7 Abs. 4 und 5 GG. Zu in der Praxis bestehenden Aufsichtsdefiziten bei der Einhaltung des Sonderungsverbot gemäß Art. 7 Abs. 4 Satz 3 GG, siehe aber: Wrase/Helbig, Das missachtete Verfassungsgebot, NVwZ 2016, 1591; Wrase/Hanschmann, Grenzenlose Freiheit – staatlich gefördert?, VerfBlog 2017/8/31, <https://verfassungsblog.de/grenzenlose-freiheit-staatlich-gefoerdert-zum-verbot-der-sonderung-der-schuelerinnen-und-schueler-an-privaten-ersatzschulen>.

Wenn *Ernst-Wolfgang Böckenförde* in seinem berühmten, ebenso oft missverstandenen wie angreifbaren Diktum⁵ schreibt, dass der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen lebt, „die er selbst nicht garantieren kann“⁶, wird oft übersehen, dass *Böckenförde* in Weiterentwicklungen und Reformulierungen seines Diktums gerade in der Schule eine Möglichkeit des Staates zur Schaffung jener Voraussetzungen gesehen hat. Allerdings nicht nur in dem Sinne, dass Religionsgemeinschaften ihre „ethische Prägekräft“⁷ über den in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG verfassungsgesetzlich zum ordentlichen Schulfach erklärten Religionsunterricht in die Schule einspeisen. Geradezu umgekehrt und gegen defätistische Lesarten des *Böckenförde*-Diktums wird der demokratische Verfassungsstaat in legitimatorischer Hinsicht in dem Moment nicht mehr als defizitär betrachtet, in dem die Schule als Integrationsinstanz des von der Religion abgekoppelten Staates in den Blick genommen wird. Denn unabhängig von der Frage, ob nicht die konsensualen Anforderungen im Verfassungsstaat bis hin zu zweifelhaften Homogenitätsvorstellungen in der deutschen Verfassungslehre lange Zeit chronisch überbewertet worden sind⁸, kann der an Grundrechte gebundene Verfassungsstaat kohäsive Effekte zwar nicht mit Rechtszwang garantieren, da er sonst seine normativen Grundlagen preisgeben würde. Über seinen in Art. 7 Abs. 1 GG normierten Bildungs- und Erziehungsauftrag vermag er aber sehr wohl für seine politisch-normativen Grundlagen zu werben und Kindern und Jugendlichen – wenn auch ohne Erfolgsgarantie – entsprechende Wertvorstellungen zu vermitteln. *Ernst-Wolfgang Böckenförde* hat sich dann auch beinahe vierzig Jahre nach seinem auf Einladung von *Ernst Forsthoff* bei den Ebracher Gesprächen gehaltenen Vortrag ausdrücklich dagegen gewehrt, dass sein dort im Jahr 1964 vor der „konservative[n] Geisteselite der frühen Bundesrepublik“⁹ zum ersten Mal formuliertes Diktum¹⁰ gegen die Integrationsaufgabe der Schule in Stellung gebracht wird.¹¹ Ganz im Gegenteil, so kann man *Böckenfördes* Position in seinen späteren Schriften zusammenfassen, lebt der „freiheitliche, säkularisierte Staat“ von Voraussetzungen, die er (vor allem in seinen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen) selbst zu garantieren versucht.

5 Eine ebenso gründliche wie ausgewogene Analyse des Diktums bei: Dreier, *Das Böckenförde-Diktum: Erfolgsgeschichte einer Problemanzeige*, in: ders., *Staat ohne Gott*, München 2017, S. 189.

6 Das, so *Böckenförde* weiter, sei „das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren suchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückzufallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.“ Siehe: *Böckenförde, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation*, in: ders., *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, Frankfurt am Main 1976, S. 42 (60).

7 *Böckenförde, „Freiheit ist ansteckend“*, taz vom 23. September 2009, S. 4; ders., „Der freiheitliche säkularisierte Staat ...“, in: Schmidt/Wedell (Hrsg.), »Um der Freiheit willen...!« Kirche und Staat im 21. Jahrhundert (Festschrift für Burkhard Reichert), Freiburg u.a. 2002, S. 19 (20).

8 Frankenberg, *Tocquevilles Frage – Zur Rolle der Verfassung im Prozess der Integration*, in: ders., *Autorität und Integration*, Frankfurt am Main 2003, S. 136.

9 Mangold, *Das Böckenförde-Diktum*, Verfblog 2019/5/09, <https://verfassungsblog.de/das-boeckenfoerde-diktum>.

10 Erstmals veröffentlicht wurde der Vortrag unter dem Titel „Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation“ in der 1967 erschienenen Festschrift für Ernst Forsthoff (Säkularisation und Utopie. Ebracher Studien. Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag, Stuttgart u.a. 1967, S. 75).

11 *Böckenförde, „Der freiheitliche säkularisierte Staat ...“*, in: Schmidt/Wedell (Hrsg.), »Um der Freiheit willen...!« Kirche und Staat im 21. Jahrhundert (Festschrift für Burkhard Reichert), Freiburg u.a. 2002, S. 19. Ähnlich auch schon in: ders., *Der Staat als sittlicher Staat*, Berlin 1978, S. 32 ff.; ohne konkreten Bezug auf das Schulwesen: ders., *Die Eigenart des heutigen Staates und des Beziehungsfeldes von Staat und Gesellschaft*, in: ders., *Staat – Gesellschaft – Kirche*, 2. Aufl., Freiburg 1982, S. 37 (50).

II. Krabat, Burkini, Homeschooling etc.

Mit der Pluralisierung der bundesdeutschen Gesellschaft auch in religiös-weltanschaulicher Hinsicht und der schwindenden Bindungskraft gesellschaftlicher Verbände wie Kirchen, Parteien oder Gewerkschaften gerät in erster Linie die Schule mit diesem ihr zugeschriebenen integrativen Potential in den Fokus.¹² Im Anschluss an *Ernst-Wolfgang Böckenförde* wird die Schule gar als das „wirksamste unter den geistigen Einflussinstrumenten des Verfassungsstaates“¹³ betrachtet, weil dort für den Staat über seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag die Möglichkeit bestünde, Kindern und Jugendlichen die Verfassungsordnung nahe zu bringen, um hierüber „eine innere Gebundenheit der Freiheitsberechtigten zu entwickeln und zu vertiefen“¹⁴.¹⁵ In der verfassungs- und verwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung spiegelt sich diese Sichtweise ebenfalls in einer stärkeren Betonung der Integrationsfunktion der Schule. Ablesbar ist das an einer Änderung der Entscheidungspraxis bei religiös motivierten Anträgen von Eltern bzw. (volljährigen) Schüler*innen auf Befreiung von der Pflicht zur Teilnahme an einzelnen Schulfächern oder Schulveranstaltungen. Wurde solchen Befreiungsverlangen in der Vergangenheit mit Rückendeckung der Verwaltungsgerichte in dem Bemühen um eine möglichst umfassende Grundrechtsverwirklichung der Schüler*innen und Eltern großzügig stattgegeben¹⁶, bestätigt das Bundesverwaltungsgericht in zwei neueren Entscheidungen unter Verweis auf die Integrationsfunktion der Schule in der pluralistischen Gesellschaft die Rechtmäßigkeit der Ablehnung entsprechender Anträge.¹⁷ Gegenüber den der Glaubensgemeinschaft der Zeugen Jehovas angehörigen Eltern wird es als zumutbar erachtet, dass ihr Kind entgegen ihrem mit Bibelstellen begründeten Willen im Unterricht an der Vorführung des auf dem gleichnamigen Buch von *Otfried Preußler* beruhenden Spielfilms „Krabat“ teilnimmt, auch wenn in dem Film das Praktizieren schwarzer Magie dargestellt wird.¹⁸ Ebenso wird den muslimischen Eltern einer Schülerin die Befreiung vom koedukativen Schwimmunterricht versagt, weil die Teilnahme mit einer die muslimischen Bekleidungs Vorschriften währenden Badebekleidung, die den Großteil des Körpers ver-

12 Zu aktuellen religionssoziologischen Entwicklungen (wie z.B. Säkularisierung, Individualisierung, Ent-Privatisierung etc.): Heiser, *Religionssoziologie*, Paderborn und Stuttgart 2018.

13 Isensee, *Grundrechtsvoraussetzungen und Verfassungserwartungen*, in: ders./Kirchhof (Hrsg.), *HStR V*, Heidelberg 1992, § 115 Rn. 264. Ebenso: Uhle, *Innere Integration*, in: Isensee/Kirchhof (Hrsg.), *HStR IV*, 3. Aufl., Heidelberg 2006, § 82 Rn. 75, demzufolge „die staatliche Pflichtschule eines der effektivsten Instrumente [ist], um die innere Integration nachhaltig zu befördern“.

14 Kirchhof, *Der Beitrag der Kirchen zur Verfassungskultur der Freiheit*, in: Kästner u.a. (Hrsg.), *Festschrift für Martin Heckel*, Tübingen 1999, S. 775 (789).

15 Siehe ferner Hufen, *Staatsrecht II: Grundrechte*, 9. Aufl., München 2021, § 32 Rn. 3; Di Fabio, *Gewissen, Glaube, Religion: Wandelt sich die Religionsfreiheit*, in: ders., *Gewissen, Glaube, Religion*, 2. Aufl., Freiburg u.a. 2009, S. 15 (24); Dreier, *Religion und Verfassungsstaat im Kampf der Kulturen*, in: ders./Hilgendorf (Hrsg.), *Kulturelle Identität als Grund und Grenze des Rechts*, Stuttgart 2008, S. 11 (27).

16 So z.B. der Befreiung einer zwölfjährigen Schülerin islamischen Glaubens vom koedukativen Schwimmunterricht (BVerwGE 94, 82 [88 ff.]) oder von der Teilnahme an einer Klassenfahrt mit Jungen und Mädchen, weil die Teilnahme zu einer Erkrankung (sic!) der Schülerin führen könne (OVG Münster, NJW 2003, 1754).

17 In der Literatur hat diese Neujustierung der Rechtsprechung jedenfalls bezogen auf die Ergebnisse fast ausnahmslos Zustimmung erfahren, siehe bspw. Huster, *Endlich: Abschtigung statt Abwägung*, *DÖV* 2014, 840; Ladeur, *Die „Burkini“-Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts*, *RdJB* 2014, 266. Ausführlich hierzu: Avenarius/Hanschmann, *Schulrecht*, 9. Aufl., Köln 2019, TZ 17.146.

18 BVerwG, *NVwZ* 2014, 237.

deckt, möglich sei.¹⁹ In beiden Entscheidungen, die das Bundesverwaltungsgericht am gleichen Tag veröffentlicht hat, kommt das Wort „Integration“ in unterschiedlichen Varianten allein neun bzw. zehn Mal vor und der Pluralismus der bundesrepublikanischen Gesellschaft wird zwei bzw. drei Mal erwähnt.

Die integrative Funktion der Schule wird demnach als zentraler Bestandteil des in Art. 7 Abs. 1 GG normierten Bildungs- und Erziehungsauftrages gesehen und bereits dem auf Befreiung von zeitlich und inhaltlich beschränkten Schulveranstaltungen gerichteten und auf das Elternrecht (Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG) und die Religionsfreiheit (Art. 4 Abs. 1 und 2 GG) gestützten Verlangens der Eltern erfolgreich entgegengehalten. Angesichts dessen überrascht es wenig, dass Eltern ihre Kinder nicht gänzlich dem Schulwesen entziehen und zu Hause unterrichten dürfen (sog. Homeschooling). Sinn und Zweck der Schulpflicht als Mittel der Durchsetzung des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist nämlich nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts nicht nur „die Vermittlung von Wissen und die Erziehung zu einer selbstverantwortlichen Persönlichkeit. Er richtet sich auch auf die Heranbildung verantwortlicher Staatsbürger, die gleichberechtigt und verantwortungsbewusst an den demokratischen Prozessen in einer pluralistischen Gesellschaft teilhaben. Soziale Kompetenz im Umgang auch mit Andersdenkenden, gelebte Toleranz, Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung einer von der Mehrheit abweichenden Überzeugung können effektiver eingeübt werden, wenn Kontakte mit der Gesellschaft und den in ihr vertretenen unterschiedlichen Auffassungen nicht nur gelegentlich stattfinden, sondern Teil einer mit dem regelmäßigen Schulbesuch verbundenen Alltagserfahrung sind [...]. Die Allgemeinheit hat ein berechtigtes Interesse daran, der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten „Parallelgesellschaften“ entgegenzuwirken und Minderheiten zu integrieren. Integration setzt dabei nicht nur voraus, dass die Mehrheit der Bevölkerung religiöse oder weltanschauliche Minderheiten nicht ausgrenzt; sie verlangt auch, dass diese sich selbst nicht abgrenzen und sich einem Dialog mit Andersdenkenden und -gläubigen nicht verschließen. Für eine offene pluralistische Gesellschaft bedeutet der Dialog mit solchen Minderheiten eine Bereicherung. Dies im Sinne gelebter Toleranz einzuüben und zu praktizieren, ist eine wichtige Aufgabe der öffentlichen Schule. Das Vorhandensein eines breiten Spektrums von Überzeugungen in einer Klassengemeinschaft kann die Fähigkeit aller Schüler zu Toleranz und Dialog als einer Grundvoraussetzung demokratischer Willensbildungsprozesse nachhaltig fördern.“²⁰

Diese Ausführungen des obersten deutschen Gerichts sind nicht unproblematisch. Sie operieren mit dem vom Gericht selbst durchweg in Anführungsstrichen gesetzten und in der Wissenschaft bislang kaum präzisierten Begriff der Parallelgesellschaft, der eine dichotomische Vorstellung von Gesellschaft transportiert, in der sich Mehrheit („Wir“) und Minderheit („die Andere“) als wie auch immer amalgamierte Gruppen gegen-

19 BVerwGE 147, 362. Die hiergegen gerichtete Verfassungsbeschwerde hat das BVerfG wegen nicht hinreichend substantzierter Begründung einer Grundrechtsverletzung nicht zur Entscheidung angenommen (BVerfG, NVwZ 2017, 227).

20 BVerfGK 8, 151 (155 f.); BVerfG, NVwZ 2003, 1113 (1113); NJW 2015, 44. Der EGMR hat in der strikten Durchsetzung der Schulpflicht in Deutschland keinen Verstoß gegen die Menschenrechte aus der EMRK gesehen (EGMR, Entsch. v. 11.9.2006, Nr. 35504/03 – *Konrad*; EGMR, FamRZ 2019, 449 – *Wunderlich/Deutschland*).

überstehen.²¹ Rechtlich wird dabei übersehen, dass Grundrechte auch und gerade vor Zumutungen der Mehrheit Schutz bieten und dem Einzelnen in diesem Sinne geradezu ein Recht auf Bildung von „Parallelgesellschaften“ verschaffen.²² Der in der rechtswissenschaftlichen Debatte nicht in Anführungsstriche gesetzte Begriff der Integration bleibt von der begrifflich, soziologisch und politisch problematischen Unterteilung der Gesellschaft in Mehrheit und Minderheit nicht unberührt, schwingt doch auch hier die Vorstellung einer soziokulturell verdichteten oder gar homogenen (Mehrheits-)Gesellschaft mit. Distanziert man sich hingegen vom Begriff der Integration und geht von einer in Funktionssysteme differenzierten Gesellschaft aus, geht es nicht um die Integration in eine fiktive „Mehrheitsgesellschaft“, sondern um die Zurverfügungstellung von Inklusionsmöglichkeiten in Funktionssysteme, um die Eröffnung von Kommunikationschancen und die Teilnahme an Wirtschaft, Politik, Kunst, Gesundheit oder eben Bildung.²³ Aufgabe eines „integrativen“ Bildungssystems wäre es dann, Kindern und Jugendlichen den möglichst erfolgreichen Zugang in andere gesellschaftliche Teilsysteme, wie insbesondere das Wirtschaftssystem, aber auch das politische und das Mediensystem, zu ermöglichen. Dann freilich müsste sich auch die Rechtswissenschaft mit jenen im Schulrecht abgesicherten institutionellen Mechanismen, Praktiken und Einstellungen beschäftigen, welche zumindest in Verdacht stehen, aktiv an der Erzeugung exkludierender Effekte durch das deutsche Schulsystem beteiligt zu sein (wie z.B. die vergleichsweise frühe Aufteilung von Kindern auf unterschiedliche Schularten, die sozioökonomische Homogenität sichernde Zuschneidung von Schuleinzugsbezirken, die Ökonomisierung schulischer Bildung in Gestalt der Expansion von Privatschulen, problematische Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen der Bildungslaufbahn, das vom sozialen und kulturellen Kapital der Eltern bestimmte Schulwahlverhalten der Eltern oder die fehlende Diversität der Lehrkräfte).²⁴ Wie sich dem Streit um die deutschsprachige Formulierung des Rechts auf Bildung in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention entnehmen lässt²⁵, vermag der Begriff der Inklusion schließlich eher zu signalisieren, dass exklusive Effekte nicht zwingend auf individuellen Verhaltensweisen oder Absichten der Leidtragenden dieser Effekte be-

21 Zu den schwierigen Bemühungen um begriffliche Klärung und theoretische Reflektion, siehe die erhellenden Beiträge in: Bukow u.a. (Hrsg.), Was heißt hier Parallelgesellschaft?, Wiesbaden 2007. Kritisch zum Begriff im Kontext der Homeschooling-Debatte: Reimer, Versuch, weiterzudenken, in: ders. (Hrsg.), Homeschooling, Baden-Baden 2012, S. 127 (133).

22 So auch: Langer, „Parallelgesellschaften“, KritV 2007, 277 (283).

23 Hierzu grundlegend: Luhmann, Inklusion und Exklusion, in: Berding (Hrsg.), Nationales Bewusstsein und kollektive Identität, Frankfurt am Main 1994, S. 15 (21 ff.); Stichweh, Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft, in: Mayntz u.a. (Hrsg.), Differenzierung und Verselbständigung, Frankfurt am Main 1988, S. 261.

24 Hierzu Hasse/Schmidt, Institutionelle Diskriminierung, in: Bauer u.a. (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden 2020. Ferner die Beiträge zur „Bildungsungleichheit im Primär- und Sekundärbereich“ in: Becker/Lauterbach, Bildung als Privileg, 5. Aufl., Wiesbaden 2016; Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung, 3. Aufl., Wiesbaden 2009.

25 Während dort in der amtlichen deutschen Übersetzung von einem „integrativen“ Bildungssystem die Rede ist, spricht die insoweit maßgebliche englische Fassung von einem „inclusive education system“. Der Unterschied ist nicht marginal, soll doch mit der Umstellung von der Integration auf das Paradigma der Inklusion gerade deutlich gemacht werden, dass Menschen mit Behinderung nicht gleichsam nachträglich in eine Gesellschaft integriert werden, aus der sie zuvor exkludiert worden sind, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen so zu gestalten sind, dass Menschen mit Behinderungen von vornherein selbstverständlich zur Gesellschaft dazu gehören. Die Bundesregierung distanziert sich mittlerweile allerdings selbst von der falschen, ursprünglich gleichwohl bewusst so gewählten Übersetzung (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“, Berlin 2016, S. 51 ff., wo nur noch von „Inklusion“ gesprochen wird; vgl. auch schon BT-Drs. 16/11234, S. 7 und 9).

ruhen²⁶, sondern es eben gerade auch um Anpassungen der einstellungs- und strukturbezogenen Bedingungen in den (Bildungs- und Erziehungs-)Institutionen geht. Im Ergebnis bleibt die zunehmende Betonung der Integrationsfunktion der Schule in Rechtswissenschaft und Rechtsprechung selbst bei Berücksichtigung dieser Einwände jedoch richtig, weil sie die Bedeutung der Schule in pluralistischen Gesellschaften für erfolgreiche Inklusionsprozesse erkennt.

III. Religion in der Schule

Ob damit „das sog. ‚Böckenförde-Problem‘ – also die Legitimationsbeschaffung und Integration im vorstaatlichen Bereich – offenbar nicht mehr primär oder allein über Religion, auch nicht über Zivilreligion, sondern über die Schule gelöst“²⁷ wird, wie der Erziehungswissenschaftler *Heinz-Elmar Tenorth* feststellt, mag allerdings schon angesichts der Ausblendung der sozialen Herkunft als Diskriminierungsmerkmal und der Fokussierung auf die Religion dahinstehen. Jedenfalls aber kommt der konkreten Rolle von Religion in der staatlichen Schule gerade in Bezug auf die Legitimationsbeschaffung und die Inklusion eine zumindest ambivalente und klärungsbedürftige Bedeutung zu. Das gilt zunächst einmal für die Frage, ob Religion bzw. Religionsgemeinschaften über die verfassungsgesetzliche Garantie des konfessionellen Religionsunterrichts in Art. 7 Abs. 3 Satz 1 GG hinaus in der Schule überhaupt eine Rolle spielen sollen.²⁸

1. Neutralitätsverständnisse

In Zeiten relativer religionssoziologischer Homogenität fiel es nicht besonders schwer, von einer sog. offenen oder übergreifenden Neutralität auszugehen. Religion (und Weltanschauung) werden dabei nicht aus staatlichen Institutionen verdrängt und in den privaten Bereich verbannt. Im Gegenteil gibt der Staat bei Beachtung des Identifikationsverbotes den religiös-weltanschaulichen Bekenntnissen im Interesse einer möglichst umfassenden Realisierungschance der Religionsfreiheit auch in seinen eigenen Einrichtungen (wie z.B. der Schule) Raum zur freien Entfaltung.²⁹ In seiner ersten sog. Kopftuch-Entscheidung hat das Bundesverfassungsgericht mit Blick auf den mit zunehmender religiöser Plura-

26 So aber beim Begriff der Parallelgesellschaft, der nach Radtke, Segregation im deutschen Schulsystem, in: Bukow u.a. (Hrsg.), Was heißt hier Parallelgesellschaft?, Wiesbaden 2007, S. 201 (201), „im allgemeinen Sprachgebrauch der Politik dazu verwendet [wird], unerwünschte Prozesse der sprachlichen und kulturellen Selbstabschottung ethnischer, aktuell islamischer, Gemeinschaften zu beschreiben und die Minderheiten für ihr desintegratives Verhalten verantwortlich zu machen.“

27 Tenorth, Die pädagogische Dimension des Grundgesetzes, RdJB 2009, 422 (431 ff.).

28 Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang noch auf die Möglichkeit der Einrichtung staatlicher Bekenntnisschulen, die in Niedersachsen (§ 129 NSchG, der die in Art. 6 Abs. 1 Satz 1 des Konkordats zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Niedersachsen vom 26 Februar 1965 enthaltene Verpflichtung des Landes zur Beibehaltung und Neuerrichtung von katholischen Bekenntnisschulen umsetzt) und Nordrhein-Westfalen (Art. 12 Abs. 3 Satz 2 der NW Verf., § 26 Abs. 3 Satz 1 SchulG NRW) besteht. Erhellend hierzu einerseits BVerfG, NVwZ 2018, 156, andererseits Wißmann, Teilnahme am Religionsunterricht – Zugangsvoraussetzung in staatlichen Schulen?, ZevKR 63 (2018), 20.

29 BVerfGE 138, 296 (339); 108, 282 (300); 93, 1 (16); 41, 29 (49); Badura, in: Maunz/Dürig, GG-Kommentar, Mai 2015, Art. 7 Rn. 16; Papier, Aktuelle Herausforderungen im Verhältnis zwischen Staat und Kirche unter besonderer Berücksichtigung der staatlichen Neutralitätspflicht, in: Pitschas/Uhle (Hrsg.), Wege gelebter Verfassung in Recht und Politik (Festschrift für Rupert Scholz), Berlin 2007, S. 1123.

lität verbundenen gesellschaftlichen Wandel jedoch die Option aufgeworfen, das Ausmaß religiöser Bezüge in der Schule im Interesse der Vermeidung von Konflikten strikter zu regeln und auf eine distanzierende Neutralität umzustellen.³⁰ Dabei bleibt die Ausübung der Religions- und Weltanschauungsfreiheit vollständig im privaten Bereich der Bürger*innen lokalisiert, während sich der Staat in seinen Einrichtungen religiös-weltanschaulichen Aktivitäten auch dann vollständig verschließt, wenn diese von den Bürger*innen ausgehen.³¹ Von den insoweit zuständigen Landesgesetzgebern hat sich bislang freilich nur Berlin für diese Lösung entschieden.³²

Ob das Umschalten auf eine distanzierte Neutralität allerdings der richtige Weg ist, lässt sich bezweifeln. Das Bundesarbeitsgericht jedenfalls hat jüngst § 2 Satz 1 des Berliner Neutralitätsgesetzes, wonach Lehrkräfte und andere Beschäftigte mit pädagogischem Auftrag in öffentlichen Schulen keine sichtbaren religiösen oder weltanschaulichen Symbole oder Kleidungsstücke tragen dürfen, wegen des Fehlens einer konkreten Gefahr für den Schulfrieden oder die staatliche Neutralität für verfassungswidrig erklärt.³³ Wie das Beispiel Frankreich und das dort jedenfalls in öffentlichen Schulen vergleichsweise strikt praktizierte laizistische Modell³⁴ zeigt, verschwinden zudem religiös konnotierte Konflikte nicht.³⁵ Im Gegenteil scheint der Versuch, diese in private Bereiche abzurängen, zu einer Verschärfung der Konflikte zu führen.³⁶ Demgegenüber weist das Modell der offenen Neutralität gerade in religiös-weltanschaulich pluralistischen Gesellschaften einige Vorteile auf. Ein offenes Neutralitätsverständnis betrachtet das Hineintragen religiös-weltanschaulicher Symbole oder Kleidungsstücke

30 BVerfGE 108, 282 (309 ff.). Siehe in der Literatur auch Huster, Der Grundsatz der religiös-weltanschaulichen Neutralität des Staates, Tübingen 2004, S. 14 ff.; ders., Die Bedeutung des Neutralitätsgebotes für die verfassungstheoretische und verfassungsrechtliche Einordnung des Religionsrechts, in: Heinig/Walter (Hrsg.), Staatskirchenrecht oder Religionsverfassungsrecht?, Tübingen 2007, S. 107 (116 ff.); Bryde, Der deutsche Islam wird sichtbar, in: Manssen u.a. (Hrsg.), Nach geltendem Verfassungsrecht (Festschrift für Udo Steiner), Stuttgart 2009, S. 111 (116). Zum Wahlrecht des Staates zwischen offener und distanzierter Neutralität: Baer/Wrase, Zwischen Integration und »westlicher« Emanzipation, KritV 89 (2006), 401 (407); dies., Staatliche Neutralität und Toleranz in der »christlich-abendländischen Wertewelt«, DÖV 2005, 243 (245).

31 Böckenförde, Der säkularisierte religionsneutrale Staat als sittliche Idee, in: ders./Gosewinkel, Wissenschaft, Politik, Verfassungsgericht, Berlin 2011, S. 84 (86 f.). Vgl. auch: BVerfGE 108, 282 (300).

32 Gesetz zu Artikel 29 der Verfassung von Berlin vom 27. Januar 2005 (GVBl. S. 92).

33 BAGE 172, 99. Das Vorliegen einer hinreichend konkreten Gefahr wurde zuvor bereits vom BVerfG in seiner zweiten Kopftuch-Entscheidung (BVerfGE 138, 296 [327, 335, 338 und 341 ff.]), in einem Kammerbeschluss des Karlsruher Gerichts zum Tragen eines Kopftuches einer Erzieherin in einer kommunalen Kindertagesstätte (NVwZ 2017, 549 [551]) sowie vom BVerwG in seiner Entscheidung zum Verlangen eines Berliner Schülers, während des Besuchs der Schule außerhalb der Unterrichtszeit ein Gebet zu verrichten (BVerwGE 141, 223 [235 f.]), gefordert.

34 Frankreich ist nach Art. 1 seiner Verfassung »une république [...] laïque«. Einfachgesetzlich ausgestaltet wird das Prinzip der Laizität über das »Loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Eglises et de l'Etat«. Zum Verhältnis zwischen Staat, Religion und Religionsgemeinschaften in Frankreich: Basdevant-Gaudemet, Staat und Kirche in Frankreich, in: Robbers (Hrsg.), Staat und Kirche in der Europäischen Union, 2. Aufl., Baden-Baden 2005, S. 171; Vilain, § 3 Verfassungsprinzipien, in: Marsch/Vilain/Wendel (Hrsg.), Französisches und Deutsches Verfassungsrecht, Berlin und Heidelberg 2015, Rn. 37 ff.

35 Anders als in Deutschland geht es in Frankreich beinahe ausschließlich um Schüler*innen islamischen Glaubens, die in der Schule ein Kopftuch tragen möchten, wohingegen es außer Frage steht, dass Lehrkräfte in staatlichen Schulen keine religiösen Symbole oder Kleidung tragen dürfen. Vereinzelt treten indes Streitfragen über die Reichweite des gesetzlichen Verbotes des Tragens »deutlich sichtbarer« (ostensible) religiöser Zeichen in der Schule auf, so z.B. bei Erziehungsberechtigten, die ihre Kinder von der Schule abholen, Elternabende besuchen oder als Aufsichtsbegleitung an Schulausflügen teilnehmen wollen (hierzu: Almeida, Laizität im Konflikt, Wiesbaden 2017, S. 163).

36 Deutlich in diese Richtung: Rädler, Religionsfreiheit und staatliche Neutralität an französischen Schulen, ZaöRV 56 (1995), 353; differenzierter und mit historisch-politischer Kontextualisierung: Almeida, Laizität im Konflikt, Wiesbaden 2017, insb. S. 133 ff und 282 ff.

in staatliche Institutionen zunächst einmal als Ausdruck des Grundrechtsgebrauchs der Bürger*innen und nicht als Affront gegen die normativen Grundlagen des Verfassungsstaates.³⁷ Bürger*innen werden in und mit ihrer religiösen Alterität vom Staat gleichsam respektiert. Damit wird nicht nur die religiös-weltanschauliche Vielfalt der Gesellschaft in den staatlichen Einrichtungen sichtbar. Ferner kann sie in der Schule unter den Bedingungen jedenfalls relativer Transparenz und unter staatlicher Aufsicht pädagogisch angeleitet thematisiert werden. Im Idealfall ermöglicht ein offen verstandenes Neutralitätsprinzip dann, dass Schüler*innen in der Schule Differenzenerfahrungen sammeln und die in vielen gesetzlichen Erziehungszielen genannte „Achtung vor der Würde, dem Glauben und den Überzeugungen anderer“³⁸ entwickeln und im schulischen Alltag praktizieren können.

2. Gebot der strikten Gleichbehandlung

Mindestvoraussetzung hierfür ist allerdings die strikte Gleichbehandlung der unterschiedlichen Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in der Schule. Denn während in anderen gesellschaftlichen Bereichen eine Segregation der jeweiligen Milieus und damit auch die Umgehung potentieller Konflikte möglich sind, treffen in der staatlichen Schule die unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Ansichten und Interessen kraft der Schulpflicht gezwungenermaßen aufeinander. Anders als beispielsweise im Fall von Rundfunkräten ist in der Schule jedoch eine „Pluralität qua Kollegium“ nicht möglich. Nichtidentifikationsgebote müssen deshalb an die Schule bzw. deren Lehrer*innen adressiert werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass der Staat über den Bildungs- und Erziehungsauftrag in seinen Schulen in unvergleichlich intensiver Art und Weise auf die Persönlichkeitsentwicklung der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen Einfluss nehmen kann, ohne dass diese sich – mit Ausnahme des Religionsunterrichts (Art. 7 Abs. 2 GG) und wenn nicht die Alternative in Privatschulen gesucht wird³⁹ – dem entziehen können. Über die Einflussnahme auf die Kinder tangiert der Staat schließlich Grundrechte der erziehungsberechtigten Eltern,

37 So die auf Fremdzuschreibungen basierende und das individuelle Verhalten ignorierende Annahme bei Kopftuch tragenden Lehrer*innen, z.B. bei Bertrams, *Lehrerin mit Kopftuch?*, DVBl. 2003, 1225 (1234); Depenheuer, *Zwischen Neutralität und Selbstbehauptung, Die politische Meinung* 2004, 25 (26); Kästner, *Religiöse und weltanschauliche Bezüge in der staatlichen Schule*, in: Classen u.a. (Hrsg.), *„In einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen ...“* (Liber amicorum Thomas Oppermann), Berlin 2001, S. 827 (838 f.); ders., *Religiös akzentuierte Kleidung des Lehrpersonals staatlicher Schulen*, in: ders. u.a. (Hrsg.), *Festschrift für Martin Heckel*, 1999, S. 359 (369 f.).

38 So ausdrücklich Art. 28 BB Verf. Ähnlich: Art. 26 Nr. 1 HB Verf., Art. 7 Abs. 2 NW Verf., Art. 101 Abs. 1 SN Verf. Der Begriff der Toleranz findet sich in den Bildungs- und Erziehungszielen in Mecklenburg-Vorpommern (Art. 15 Abs. 4 MV Verf.), Sachsen-Anhalt (Art. 27 Abs. 1 ST Verf.) und Thüringen (Art. 22 Abs. 1 TH Verf.).

39 Eine weitere Ausdifferenzierung des Privatschulwesens ist in einer pluralistischen Gesellschaft nicht unwahrscheinlich. Bei den bislang in Deutschland bestehenden türkischen bzw. deutsch-türkischen Privatschulen handelt es sich allerdings gerade nicht um religiös geprägte Schulen. Vielmehr gehören die Mitglieder der Trägervereine ebenso wie die Eltern der Schüler*innen dieser Ersatzschulen häufig zur selbständigen, bildungsaffinen und eher säkularen Mittelschicht. Ihre Kinder schicken sie auf diese Schulen, weil sie mit dem deutschen Bildungssystem, in dem Schüler*innen gerade mit einem türkischen Migrationshintergrund institutionell benachteiligt werden, unzufrieden sind oder sich von der Privatschule eine gezieltere Förderung ihrer Kinder und den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse erwarten. Siehe hierzu: Akbaba/Strunck, *Deutsch-türkische Schulen in Deutschland*, in: Ullrich/Strunck (Hrsg.), *Private Schulen in Deutschland*, Wiesbaden 2012, S. 131.

die es unter Androhung von Sanktionen⁴⁰ hinnehmen müssen, dass es mit dem Staat neben ihrer eigenen Erziehungsmacht eine weitere Instanz gibt, die auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zugreift.⁴¹ Wenig überraschend wird aus diesen Gründen der Neutralitätspflicht des Staates und dem Gebot der strikten Gleichbehandlung der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften in der staatlichen Schule eine besondere Bedeutung zugemessen.⁴²

Neben der bereits erwähnten institutionellen Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft sind daher für die Inklusionsfunktion der Schule Regelungen und Praktiken verheerend, die das Gebot der strikten Gleichbehandlung verletzen, indem sie einzelne Religionen mehr oder weniger offen bevorzugen. Das gilt beispielsweise für die von einigen Bundesländern nach dem ersten Kopftuchurteil des Bundesverfassungsgerichts erlassenen sog. „Abendlandklauseln“. Nur der sprachlichen Formulierung nach neutral werden darin für Beamt*innen bzw. spezieller Lehrer*innen Neutralitätspflichten in politischer, weltanschaulicher und religiöser Hinsicht formuliert und ihnen das Tragen oder Verwenden von Kleidungsstücken, Symbolen oder anderen Merkmalen untersagt, die objektiv geeignet sind, das Vertrauen in die Neutralität ihrer Amtsführung zu beeinträchtigen oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Frieden zu gefährden. Gleichzeitig werden hiervon aber Ausnahmen zugelassen, wenn und soweit der christlich und humanistisch geprägten abendländischen Tradition angemessen Rechnung getragen wird.⁴³ Hierbei handelt es sich entgegen der Ansicht einzelner Gerichte⁴⁴ um nichts anderes als um Regelungen, die „politisch deutlich gegen Muslime gerichtet“⁴⁵ sind. Auch Versuche, christliche Symbole wie das Kreuz ihrer religiösen Gehalte vollständig zu entkleiden und sie über Profanisierungen in Zeichen abendländisch-christlicher Kultur und Tradition oder gar der Wertgrundlagen des modernen Verfassungsstaates umzudeklariieren⁴⁶, sind – ebenso wie

40 BVerfG, NJW 2015, 44; BVerfGK 8, 151 (155). Siehe auch: EGMR, FamRZ 2019, 449 – Wunderlich/Deutschland, wo der Gerichtshof keine Verletzung des Rechts auf Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 Abs. 1 EMRK gesehen hat, wenn Eltern, die sich beharrlich weigern, ihre Kinder zur Schule zu schicken, vorübergehend das Aufenthaltsbestimmungsrechts entzogen wird.

41 Die ganz h.M. geht insoweit von einer Gleichordnung des elterlichen Erziehungsrechtes und des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages aus. M.w.N. nur: Jestaedt, Schule und außerschulische Erziehung, in: Isensee/Kirchhof (Hrsg.), HStR VII, 3. Aufl., Heidelberg 2009, § 156 Rn. 28 und 83 ff.; BVerfGE 59, 360 (376); 52, 223 (236); 47, 46 (72); 34, 165 (183); BVerfG, NVwZ 1990, 54 (55), Kritisch und mit alternativen Verhältnisbestimmungen: Hanschmann, Staatliche Bildung und Erziehung, Tübingen 2017, S. 97 ff.

42 Papier, Aktuelle Herausforderungen im Verhältnis zwischen Staat und Kirche unter besonderer Berücksichtigung der staatlichen Neutralitätspflicht, in: Pitschas/Uhle (Hrsg.), Wege gelebter Verfassung in Recht und Politik (Festschrift für Rupert Scholz), Berlin 2007, S. 1123 (1131); Muckel, Antworten des staatlichen Religionsrechts auf Herausforderungen durch den Islam, in: Häberle/Hattler (Hrsg.), Islam – Säkularismus – Religionsrecht, Heidelberg 2012, S. 61 (66).

43 Mit nur leichten Abweichungen des jeweiligen Normtextes: § 38 Abs. 2 Satz 3 SchulG BW; Art. 59 Abs. 2 Satz 3 BayEUG; § 45 HessBG, § 86 Abs. 3 HSchulG, § 57 Abs. 4 SchulG NRW a.F.; § 1 Abs. 2a SaarSchOG.

44 So hat die Mehrheit der Richter*innen des Hessischen Staatsgerichtshofs in § 86 Abs. 3 HSchulG keinen Verstoß gegen den allgemeinen Gleichheitssatz in Art. 1 HE Verf. oder das Gebot des diskriminierungsfreien Zugangs zu öffentlichen Ämtern nach Art. 134 HE Verf. gesehen; anders hingegen die Sondervoten der Richter Giani und von Plottnitz (NVwZ 2008, 199). Vgl. für Art. 59 Abs. 2 Satz 3 BayEUG auch: BayVerfGH, NVwZ 2008, 420.

45 So der ehemalige Richter am BVerfG Brun-Otto Bryde (Der deutsche Islam wird sichtbar, in: Manssen u.a. (Hrsg.), Nach geltendem Verfassungsrecht (Festschrift für Udo Steiner), Stuttgart 2009, S. 111 [117]).

46 Die Anfänge solcher Auffassungen in der Rechtswissenschaft liegen in den drei Entscheidungen des BVerfG zur Verfassungsmäßigkeit der christlichen Gemeinschaftsschule (BVerfGE 41, 29; 41, 65; 41, 88). Siehe speziell für das Kreuz aber auch: VG Regensburg, BayVBl. 1991, 345; OVG Münster, NVwZ 1994, 597; sowie das Sondervotum im Kreuzifix-Beschluss: BVerfGE 93, 1 (32 f.).

die Qualifizierung des Nonnenhabits als Berufskleidung und nicht als Bekundung einer persönlichen Glaubensüberzeugung⁴⁷ – nichts anderes als Privilegierungen des Christentums in der staatlichen Schule, die nicht zuletzt christliche Religionsgemeinschaften und Christ*innen irritieren sollten.⁴⁸

IV. Religiöse Vielfalt, Neutralität und Integration

Dass sich *Ernst-Wolfgang Böckenförde* Anfang des Jahrtausends ausgerechnet in Bezug auf die Frage nach der Einbeziehung religiöser Kleidung und Symbole in die staatliche Schule energisch für die strikte Gleichbehandlung des Islam mit christlichen Religionen eingesetzt hat⁴⁹, überrascht nicht. Es hängt unmittelbar mit seinem berühmten Diktum und damit zusammen, dass er in der Schule jene zentrale Institution gesehen hat, die in pluralistisch-heterogenen Gesellschaften integrative und legitimatorische Wirkungen bewirken kann. Denn Bevorzugungen oder Benachteiligungen einzelner Religionen in der Schule sind nicht nur im Hinblick auf die Religions- und Weltanschauungsfreiheit, religionsverfassungsrechtliche Prinzipien sowie allgemeine und besondere Diskriminierungsverbote problematisch.⁵⁰ Auch reicht es nicht aus, dass die staatliche Schule lediglich offen ist für andere religiöse und weltanschauliche Inhalte und Werte.⁵¹ Wenn sie ihr integratives und legitimatorisches Potential entfalten und „Heimstatt aller Staatsbürger[*innen]“⁵² sein soll, muss die Schule mit Blick auf den allgemeinen Gleichheitssatz in Art. 3 Abs. 1 GG und die absoluten Diskriminierungsverbote des Art. 3 Abs. 3 GG⁵³ sowie das jüngst vom Bundesverfassungsgericht in Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 7 Abs. 1 GG erkannte Recht auf schulische Bildung⁵⁴ auch allen Schüler*innen in ihrer jeweiligen Individualität das Gefühl geben, dazuzugehören. Das entspricht der Antwort, die *Ernst-Wolfgang Böckenförde* auf die Frage gegeben hat,

47 So in einem Gesetzesentwurf der CDU-Fraktion im nordrhein-westfälischen Landtag zur Änderung des Schulgesetzes (LT-Drs. 13/4564, S. 8; ebenso: Röper, Frau mit Kopftuch ungeeignet als Lehrerin und Beamte, VBIBW 2005, 81 [85]).

48 Sarkastisch in einer jesuitischen Zeitschrift, in der die Pflicht zur Anbringung von Kreuzifixen in bayerischen Amtsstuben mit dem Satz kommentiert wird: „Der Gekreuzigte als Träger einer Leitkulturfolklore!“ (Heinemann, Wagnis der Freiheit oder Tyrannei der Werte?, Stimmen der Zeit 2019, 451 [455]).

49 Böckenförde, Zum Verbot von Lehrkräften in der Schule, ein islamisches Kopftuch zu tragen, JZ 2004, 1181; ders., „Kopftuchstreit“ auf dem richtigen Weg?, NJW 2001, 723.

50 BVerfGE 138, 296 (348); 108, 282 (298); Baer/Wrase, Zwischen Integration und »westlicher« Emanzipation, KritV 89 (2006), 401 (408 ff.); dies., Staatliche Neutralität und Toleranz in der christlich-abendländischen Wertewelt, DÖV 2005, 243 (248 f.); dies., Anmerkung, JuS 2003, 1162 (1166); Janz/Rademacher, Das Kopftuch als religiöses Symbol oder profaner Bekleidungsgegenstand?, JuS 2001, 440 (443 f.); dies., Islam und Religionsfreiheit, NVwZ 1999, 706 (710 ff.); Rux, Anmerkung, ZAR 2004, 14 (17 f.); Sacksofsky, Lehrerin mit Kopftuch, in: Haug/Reimer (Hrsg.), Politik ums Kopftuch, 2005, 48 (50 ff.); Wißmann, Religiöse Symbole im öffentlichen Dienst, ZevKR 52 (2007), 51 (64 ff.).

51 BVerfGE 138, 296 (338 f.); 108, 282 (300 f.); 41, 29 (50 f.); 52, 223 (236 f.); Badura, in: Maunz/Dürig, GG-Kommentar, Mai 2015, Art. 7 Rn. 16.

52 BVerfGE 138, 296 (338); vgl. auch schon BVerfGE 19, 206 (216).

53 In Bezug auf das Diskriminierungsmerkmal der Religion ist in diesem Zusammenhang die Anreicherung des nationalen Religionsverfassungsrechts durch ein „gleichheitsrechtliches Paradigma“, wie es vom EuGH unter Bezugnahme auf das Diskriminierungsverbot in Art. 21 GrCh und dessen sekundärrechtlichen Ausprägungen (v.a. die Antidiskriminierungsrichtlinie 2000/78/EG) betrieben wird, zu erwähnen. Eine kurze, aber beeindruckende Analyse hierzu bei: Tischbirek, Ein europäisches Staatskirchenrecht?, Der Staat 58 (2019), 621.

54 BVerfG, NJW 2022, 167. Hierzu: Bülow/Schiebel, Bundesverfassungsgericht entwickelt Grundrecht auf schulische Bildung, DRiZ 2022, 76. Ausführlicher: Lohse, Schulische Bildung, in: Birnbaum (Hrsg.), Bildungsrecht in der Corona-Krise, München 2021, § 2.

ob es bei den Voraussetzungen des freiheitlichen Staates, die dieser nicht garantieren kann, letztlich nicht um ein Wir-Gefühl gehe: „Ja. Ralf Dahrendorf nennt es sense of belonging, also Zugehörigkeitsgefühl.“⁵⁵ Das bleibt maximal vage, unbefriedigend und bedürfte einer theoretischen Auseinandersetzung mit Critical-Race-Theorien⁵⁶ und postkolonialen Rechtstheorien⁵⁷. Gelingt es der Schule aber nicht, dieses Gefühl allen Schüler*innen zu vermitteln, weil sie entlang sozioökonomischer, ethnischer oder auch religiöser Kriterien diskriminiert werden, wird das Bildungssystem ganz sicher als ein weiterer Lebensbereich wahrgenommen, in dem bereits in frühen Jahren Ungleichbehandlungen mit dramatischen individuellen und kollektiven Folgen erfahren werden.

55 Böckenförde, „Freiheit ist ansteckend“, taz vom 23. September 2009, S. 4. Siehe auch: ders., *Der säkularisierte Staat*, München 2007, S. 25.

56 Liebscher, *Rasse im Recht – Recht gegen Rassismus*, Berlin 2021; Barskanmaz, *Recht und Rassismus*, Berlin und Heidelberg 2019; siehe auch das insoweit aufschlussreiche Streitgespräch zwischen *Cengiz Barskanmaz* und *Maureen Maisha Auma* (Zum Rassebegriff im Grundgesetz – zwei Perspektiven, *Das Parlament* 2020, Nr. 42-44, 19).

57 Bönnemann/Pichl, *Postkoloniale Rechtstheorie*, in: Buckel u.a. (Hrsg.), *Neue Theorien des Rechts*, 3. Aufl., Tübingen 2020, S. 359, sowie die Beiträge und Interviews in: Theurer/Kaleck, *Dekoloniale Rechtskritik und Rechtspraxis*, Baden-Baden 2020.