

Hinnerk Wißmann

# Kulturelle Differenz und Prozeduren der Integration als Gegenstand der Grundrechtsdogmatik – Das Beispiel von Elternrechten und Kindeswohl –

## 1 Einleitung

Grundrechtliche Gewährleistungen stehen in einer notwendigen Spannung zwischen historischer Positivität und stets erneuerter Konkretisierung, weil sich nach ihrer ganzen Intention die Formen der Freiheitsausübung ebenso wie die der Freiheitsbeschränkung weiterentwickeln können<sup>1</sup>. Folge dieser verfassungspragmatischen Offenheit ist allerdings, dass auch die Voraussetzungen und Bedingungen des Grundrechtsschutzes – der „nichtnormierte Unterbau der Staatsverfassung“ (Hermann Heller<sup>2</sup>) – in ihrem Bestand und ihrer Veränderung zum Dauerthema der Verfassungsrechtsdogmatik werden<sup>3</sup>.

Das so umrissene Verhältnis verschiedener Fragen ist zuletzt insbesondere für Elternrechte und -pflichten und ihr Verhältnis zum öffentlichen Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungssektor in den Mittelpunkt allgemeiner Aufmerksamkeit gerückt<sup>4</sup>. Dafür lassen sich ganz unterschiedliche Gründe erkennen, die von der Mobilisierung von Bildungsreserven für den globalen Wettbewerb<sup>5</sup>, der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf<sup>6</sup> über die Integration von Minderheiten in die Mehrheitsgesellschaft<sup>7</sup> bis zum Schutz von Kindern vor Vernachlässigung und körperlicher Gefahr<sup>8</sup> reichen; in allen diesen Feldern wird konstatiert, dass die Voraussetzungen früherer Deutungs- und Lösungsmuster entfallen oder zumindest tiefgreifend verändert sind. Im praktischen Ergebnis wird hier insbesondere die frühkindliche, bisher in Deutschland traditionell familiär geprägte Erziehung durch die Ausweitung staatlicher Betreuungsangebote unmittelbar oder mittelbar zunehmend mit einem öffentlichen, auch medial verdichteten Maßstab konfrontiert. Wenn in dieser Weise zugleich Räume privater Verschiedenheit begrenzt werden, ist damit die Frage

1 Zuletzt in der Praxis BVerfG, Urteil vom 27.2.2008, 1 BvR 370/07, 1 BvR 595/07 – Grundrecht auf Gewährleistung der Vertraulichkeit und Integrität informationstechnischer Systeme. Zur methodischen Grundeinsicht für die deutsche Verfassungslehre Ossenbühl, F., Grundsätze der Grundrechtsinterpretation, HGR I, 2004, § 15 Rn. 2 ff.; zur amerikanischen Diskussion zum „originalism“ als Auslegungsmethode aus deutscher Sicht Melin, P., Gesetzesauslegung in den USA und in Deutschland, 2005, S. 126 ff.; Rensmann, T., Wertordnung und Verfassung, 2007, S. 254 ff.

2 Heller, H., Staatslehre, 6. Aufl. 1983, S. 284.

3 Isensee, J., Grundrechtsvoraussetzungen und Verfassungserwartungen, HStR, Bd. V, 1992, § 115, Rn. 1 ff.; Nur vordergründig einfacher als bei den allgemeinen Freiheitsrechten liegen die entsprechenden Problemstellungen bei den ausdrücklich normativ geprägten Grundrechten: Hier ist zwar von vornherein der Gesetzgeber in der Pflicht, die entsprechenden Gewährleistungen zu gestalten. Zugleich ist aber insoweit erst recht nach der von der Verfassung bereits vorgegebenen Substanz – und wiederum: auch ihren Voraussetzungen und Bedingungen – zu fragen.

4 Vgl. monographisch Nesselrode, F., Das Spannungsverhältnis zwischen Ehe und Familie in Artikel 6 des Grundgesetzes, Berlin 2007, insb. S. 120 ff., 203 ff.

5 Nationaler Bildungsbericht 2006, BT-Drs. 16/4100, Unterrichtung durch die Bundesregierung, insb. S. 13, 19, 30.

6 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Broschüre: Früher beruflicher Wiedereinstieg von Eltern v. 11.02.2008; Nationaler Bildungsbericht 2006 (Anm. 5) insb. S. 119, 190.

7 Nationaler Bildungsbericht 2006 (Anm. 5), insb. S. 127 ff.

8 Bundesregierung, Entwurf eines Gesetzes zur Erleichterung familiengerichteter Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls v. 24.10.2007, BT-Drs. 16/6815.

nach der verfassungsrechtlich gebotenen Zuordnung von Kindeswohl, Elternrechten und staatlicher Beteiligung aufgeworfen.

Das Zusammenspiel gesellschaftlicher Selbstorganisation und gestufter staatlicher Regulation ist dabei hier bereits in seinen Grundstrukturen komplex und voraussetzungsvoll: Das Recht der Eltern zur „Pflege und Erziehung der Kinder“ aus Art. 6 Abs. 2 GG ist ausdrücklich zugleich als vom Staat überwachte Pflicht gekennzeichnet, gleichzeitig wird der Freiheitsstatus des Kindes in Bezug auf das staatliche Erziehungsmandat nach Art. 7 Abs. 1 GG offensichtlich nicht nach dem klassischen rechtsstaatlichen Verteilungsschema als Grenze staatlichen Handelns vorausgesetzt, sondern als sein Ziel definiert. Letztlich ist die grundsätzliche Dimension dieser Bewirkungszusammenhänge kaum zu überschätzen, wird hier doch zwischen Hilfe zur Emanzipation und informalem Erziehungsstaat über das Freiheitsverständnis *per se* verhandelt. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden untersucht werden, was der Befund zunehmender kultureller Differenz in einer heterogenisierten, nicht zuletzt durch Einwanderung geprägten Gesellschaft für die Gewährleistungen des Art. 6 GG bedeutet und wie sich die wechselseitige Beziehung zu den öffentlichen Akteuren in diesem Bereich verfassungsrechtlich gestaltet.

## 2 Kulturelle Differenz als Eltern- und Kindesrecht

### 2.1 Elterliches Erziehungsmandat und Selbstentfaltung des Kindes

#### 2.1.1 Rechtliche Grundkoordinaten

Kindeswohl und kindliche Entwicklung bestimmen sich verfassungsrechtlich in einem viergliedrigen Koordinatensystem von Elternrechten, staatlicher Schutzverpflichtung, staatlichem Erziehungsanspruch und dem Recht auf individuelle Selbstentfaltung des Kindes. Von den einschlägigen Regelungen des Grundgesetzes, Art. 6 GG, Art. 7 GG, Art. 2 Abs. 2 und Art. 2 Abs. 1 i. V. m. Art. 1 Abs. 1 GG und den entsprechenden völkerrechtlichen und europarechtlichen Vorgaben<sup>9</sup> aus ist dann ein dichtes Netz familienrechtlicher, sozialrechtlicher, bildungsrechtlicher, steuerrechtlicher, auch gefahrenrechtlicher Bestimmungen gespannt, die gesellschaftspolitische Gestaltungsansprüche und private Lebensentwürfe ausbalancieren<sup>10</sup>.

Dabei führt das Verfassungsrecht im Begriff der Familie institutionelle Aspekte zur Förderung und Sicherung der Gemeinschaft von Eltern und Kindern mit individuellen Rechten zusammen<sup>11</sup>. Ungeachtet seiner Einordnung als Institutsgarantie vermittelt Art. 6 Abs. 1 GG mit den Konkretisierungen in den nachfolgenden Absätzen unter anderem Elternrechte als unmittelbare freiheitsrechtliche Gewährleistungen, die sich als staatsgerichtete Abwehrrechte darstellen<sup>12</sup>. Gegenüber

9 Art. 8 EMRK (Anspruch auf Achtung des Familienlebens); Art. 12 EMRK (Recht der Eingehung der Ehe und Gründung einer Familie; Art. 7, 9, 33 GRC (Schutz der Familie), Art. 24, 14 GRC (Schutz des Kindes).

10 Vgl. BT-Drs. 15/3060, Unterrichtung durch die Bundesregierung, Siebter Familienbericht, S. 162 ff.

11 Zur Dualität des Art. 6 Abs. 1 GG *Gröschner, R.*, in: Dreier-GG, 2. Aufl., 2004, Rn. 5 f. Familie ist nach BVerfGE 10, 59 (66) „die umfassende Gemeinschaft von Eltern und Kindern“, in BVerfGE 76, 1 (51) wird die Ehe als „alleinige Grundlage einer vollständigen Familiengemeinschaft“ angesehen. Zu den Erweiterungen des verfassungsrechtlich adäquaten Familienbegriffs *Gröschner* (Anm. 11), Art. 6, Rn. 76 ff.

12 *Gröschner* (Anm. 11), Art. 6, Rn. 30 ff. Zur Institutsgarantie insgesamt *Mainzer, C.*, Die dogmatische Figur der Einrichtungsgarantie, 2003.

der Vorgängerregelung der Weimarer Verfassung<sup>13</sup> ist schon in diesem Zusammenhang besonders darauf hinzuweisen, dass Art. 6 Abs. 1 und Abs. 2 GG ganz auf funktionale Zuschreibungen der Familie in Bezug auf Staat und Gesellschaft verzichtet, und also für Ausrichtung und Gestalt des Familienlebens auf das Recht zum eigenen „Entwurf“ abstellt<sup>14</sup>. Damit zieht sich die Dogmatik des Art. 6 GG zunächst auf die allgemeine Linie der bundesdeutschen Verfassungspraxis zurück, die eine möglichst klare Trennung zwischen individueller Freiheit und staatlicher Ingerenz anstrebt und die notwendigen Verschränkungen – sei es die staatliche Sicherung und Gewährleistung realer Freiheit, sei es die unterscheidende Wertung des tatsächlichen Freiheitsgebrauchs – nicht bereits in die primäre Gewährleistung von Grundrechtssubstanz vorverlagert<sup>15</sup>.

### 2.1.2 *Insbesondere: Elternrecht als dienende Freiheit*

Dennoch geht das Verhältnis von Elternrecht und den weiteren einschlägigen Verfassungsrechtsgütern offensichtlich nicht im Schema von Freiheit und Begrenzung auf. Vor allem ist das Kindeswohl – als Musterbeispiel der „Entfaltung der Persönlichkeit“ nach Art. 2 Abs. 1 GG – nicht als gegenläufige Rechtsposition zum Elternrecht zu klassifizieren. Das bipolare Verhältnis von Elternrecht als regelhafte Bürgerfreiheit und staatlicher Einwirkung als rechtfertigungsbedürftige Ausnahme versagt hier in konstruktiver Hinsicht, weil der Freiheitsgebrauch ausnahmsweise identisch mit einer rechtlich unausweichlichen, zwingenden Drittewirkung ist: Elternrecht und Kinderrecht (als Elternpflicht) sind in ihrer Konstruktion gegenläufig parallelisiert. Mit anderen Worten stellt sich nicht von der früheren (Weimarer) verfassungsrechtlich-staatlichen Funktionalisierung aus, wohl aber von der inneren Ausrichtung auf das Kindeswohl her doch die Frage nach dem gebundenen Freiheitsbegriff des Elternrechts. Mit dieser zweiten Ebene unterscheidet sich das Elternrecht bereits in seinem Grundbauplan von den sonstigen Freiheitsrechten, deren Ausübung jedenfalls im rechtlichen Ausgangspunkt nicht rechenschaftspflichtig ist, weil sie gedanklich ohne unmittelbare Auswirkung auf Dritte erfolgen kann<sup>16</sup>.

Die dogmatische Auflösung, es läge hier keine privatnützige-individualistische, sondern eine dienend-bestimmte Freiheit vor<sup>17</sup>, muss zunächst in ihrer prinzipiellen Dimension betont werden: Denn damit wird ein generelles Denkmuster der herrschenden Staatstheorie in Frage gestellt, das die Frage nach dem Nutzen und der Ausrichtung von individueller Freiheit in den außerrechtlichen Bereich verschiebt<sup>18</sup>. Insbesondere ist es auch nicht überzeugend, diese Einsicht durch die Abschichtung zwischen einem konventionellen Abwehrrecht „der“ Familie gegen den Staat und einer im Innenverhältnis herrschenden quasi-institutionellen Bindung abzuschwächen, weil beide

13 Artikel 120 WRV: „Die Erziehung des Nachwuchses zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit ist oberste Pflicht und natürliches Recht der Eltern, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft wacht.“ Vgl. auch Art. 119 I WRV: „Die Ehe steht als Grundlage des Familienlebens und der Erhaltung und Vermehrung der Nation unter dem besonderen Schutz der Verfassung. (...)"

14 Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 1 ff. insb. Rn. 4.

15 Näher Wißmann, H., Generalklauseln, 2008, S. 107 ff.

16 Vgl. Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 101; Dreier, H., vorb., in: Dreier-GG, Rn. 75.

17 BVerfGE 80, 81 (90). Zum Begriff des „treuhänderischen“ Rechts BVerfGE 59, 360 (377); 64, 180 (189); 84, 168 (180). In der Literatur wird eine „institutionelle Pflichtenbindung“ angenommen, Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 99; Jestaedt, M., in: BK-GG, 1995, Art. 6 II/III, Rn. 158.

18 Aus Sicht eines Kulturverfassungsrechts ist an dieser Stelle pointiert zurückzufragen, ob und inwieweit nicht auch ganz prinzipiell in der Folge die Annahme einer generellen Freiheitsfähigkeit (rechtlich: Grundrechtsmündigkeit) durch die weit überwiegende staatsrechtliche Dogmatik die vorangehende Verfestigung von Freiheit durch Familie (und Schule) unverzüglich außer acht lässt – und so Spielräume gegen die Freiheit eröffnet. Zu den Verengungen des Freiheitsbegriffs Gröschner, R., u.a., Rechts- und Staatsphilosophie, 2000, S. 186 ff.

Perspektiven untrennbar miteinander verbunden sind: Die Freiheit, ihre Erziehungsvorstellungen auch gegenüber dem Staat durchzusetzen, wächst den Eltern nur insoweit zu, wie sie mit dem Maßstab der Freiheit des Kindes kompatibel ist.

In der Sache sind mit der Figur der fremdnützigen Freiheit jedoch zunächst noch keine Festlegungen verbunden: Werden die Eltern damit zum Agenten des freien Kindeswillens, den sie zu erforschen und nach ihrer Einsicht zu gewährleisten haben? Oder sind sie aufgefordert, verfassungsstaatliche Grundeinsichten der „objektiven Wertordnung“ gemeinschaftstauglich bei ihren Kindern zu implementieren? Oder bleibt ihre elterliche Vorhand erhalten, aus der Vielzahl von Anschauungen, Wert- und Handlungsmustern eine selektiv-verbindliche Auswahl zu treffen? Da es (bisher) auf Verfassungsebene an einer ausdrücklichen Festlegung fehlt, wie das Kindeswohl materiell gestaltet ist, wird die notwendige Konkretisierung bisher praktisch vor allem durch die Rechtsprechung geleistet. Dabei können *materielle* und *prozedurale* Vorgaben unterschieden werden. Zur ersten Gruppe gehört die (vielfach dem Teilkonzept der „Pflege“ zugeordnete) Verpflichtung der Eltern, das körperlich-äußerliche Wohl der Kinder zu gewährleisten, was u.a. im grundsätzlichen Gewaltverbot seinen Ausdruck findet<sup>19</sup>; zentral ist hier aber vor allem die – zunächst wenig randscharfe – Ausrichtung der elterlichen Erziehungsaufgabe auf die Hilfe und Unterstützung des Kindes, „um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln“<sup>20</sup>. Zur zweiten Gruppe ist etwa die Pflicht zu zählen, Kinder im öffentlichen Schulsystem unterrichten zu lassen<sup>21</sup>, ärztliche Pflichtuntersuchungen und ggf. auch Behandlungsmaßnahmen zu dulden<sup>22</sup>, zugleich aber auch der Vorrang der elterlichen Erziehungsvorstellungen in der Wahl zwischen Eigen- und Fremdbetreuung<sup>23</sup>, in religiösen Fragen<sup>24</sup> und der Sexualerziehung<sup>25</sup>, was freilich regelmäßig keinen Ausschluss staatlichen Einflusses, sondern gegenseitige Mitwirkungs- und Kommunikationsverpflichtungen erzeugt<sup>26</sup>.

Verbindet man diese Elemente, wird erkennbar, dass das elterliche Erziehungsmandat seinen Ausgangs- und Bezugspunkt in einer zentralen Prämissen der praktischen Grundrechtsdogmatik hat: Da Grundrechtsträgern formalisiert-abstrakt die Fähigkeit zugeschrieben wird, sämtliche Grundrechte selbstverantwortlich in eigener Entscheidung ausüben zu können, muss die Rechtsordnung sich Rechenschaft ablegen, aus welchem Grund dies bei allen erkennbar vorhandenen realen Unterschieden unterschiedslos gewährleistet ist. Dabei wird mit dem Unterschied zwischen Kind und dem rechtlich voll verantwortlichen und berechtigten Erwachsenen eine typisierte Grenze für die Entscheidungskompetenz bezüglich der überwiegenden Form von Grundrechtsausübungen gezogen, die nicht nur praktische, sondern auch verfassungssystematische Gründe hat. Anders gewendet ist es Aufgabe der Eltern (und der sonstigen Erziehungsträger), die generell unterstellte rechtliche Mündigkeit herzustellen. So ist das Ziel einer „Vermittlung von Entwurfskompetenz“ (*Gröschner*) nicht erst eine Rechtfertigung staatlicher Eingriffe, sondern wegen der

19 Zur Abgrenzung von „Pflege“ und „Erziehung“ einerseits *Maunz*, Maunz/Dürig, GG, 2000, Art. 6, Rn. 24; *Jestaedt* (Anm. 17), Art. 6 II/II, Rn. 102 (für einheitlichen Begriff), andererseits *Gröschner* (Anm. 11), Art. 6, Rn. 109 (für Trennung). Zur Diskussion um körperliche Züchtigung *Gröschner*, (Anm. 11), Rn. 114; Neufassung d. § 1631 Abs. 2 BGB v. 02.11.2000, BGBl. I, S. 1479.

20 BVerfGE 24, 119 (144). Pointierung als „Vermittlung von Entwurfskompetenz“ bei *Gröschner* (Anm. 11), Art. 6, Rn. 110.

21 BVerfG, Beschluss vom 31.5.2006, 2 BvR 1693/04, Rn. 15.

22 Vgl. § 8a Abs. 2 SGB VIII. Zur geplanten Vorsorgeuntersuchungspflicht Bayerischer Landtag, Drs. 15/9366.

23 BVerfGE 99, 216 (231 f.).

24 BVerfGE 41, 29 (44, 47); 52, 223 (235 f.).

25 BVerfGE 47, 46 (70).

26 S. weiter unten III. 2.

dualen Verbestimmung als Pflicht zugleich positive Bestimmung des Grundrechts<sup>27</sup>. Die konkret-inhaltlichen Erziehungsvorstellungen der Eltern auf dem Weg zu dieser Mündigkeit unterliegen jedoch darüber hinaus keinem konkret benannten Prüfungsmaßstab, sondern etablieren die partielle Vorstaatlichkeit gesellschaftlicher Entscheidungen. Neben den Grenzziehungen durch das staatliche Wächteramt<sup>28</sup> und neben der Gegenmacht des staatlichen Erziehungsmandats<sup>29</sup> vertraut die Verfassungspraxis hier auf die Gemeinschaftsbezogenheit auch des elterlichen Lebens, die eine introvertierte Abkapselung von Lebensentwürfen in den verdichteten Kommunikationsräumen in Deutschland und Europa stark erschwert, die bewusste Abwendung von Mehrheitsmeinungen als Richtschnur der Erziehung allerdings auch nicht ausschließt.

## 2.2 Gesellschaftliche Heterogenität als Problem der Grundrechtsgewährleistung?

Eine in dieser Weise ideal konstruierte Grundrechtsfunktion des Familienschutzes sieht sich durch eine – nicht zuletzt folgerichtig aus ihr selbst gespeiste – zunehmende gesellschaftliche Heterogenität als konsentiertes Modell in Frage gestellt: Jenseits der theoretischen Einsicht in die Ausdifferenzierung plural-individualistischer Gesellschaften im postmodernen Zeitalter stehen dabei die Phänomene soziale Segregation („Kinderarmut“), intellektuelle Segregation („Bildungsnotstand“) und ethnische Segregation („Islamismus“) im Mittelpunkt konkreter gesellschaftspolitischer Debatten. Während die erstgenannten in gewisser Weise als Konsequenzen einer freiheitlichen Ordnung gelten können (und darum unter dem Stichwort der Chancengleichheit durch öffentliche Strukturen ausgeglichen werden), verbindet sich mit der migrationsorientierten Heterogenität ein grundsätzlicheres Problem: Hier geht es nicht darum, bestimmte typische Fliehkräfte aus einer gemeinsamen Herkunftstradition zu erkennen und ggfs. als Krisenerscheinung zu begrenzen, sondern darum, den Import von familiären Strukturen und Leitbildern zu verarbeiten, die sich ggfs. von vornherein als Gegenentwürfe zu verfassungsstaatlich vorausgesetzten Leitbildern verstehen.

Die damit im Raum stehende dogmatische Kontrollüberlegung, dass Grundrechtsausübung stets in einem bestimmten, unter anderem kulturell bezeichneten Kontext stattfindet und mit diesem in Relation steht, röhrt an eine empfindliche Grundfrage des freiheitlichen Grundrechtsverständnisses: Ist bei einer grundrechtlichen Gewährleistung eine bestimmte Bandbreite erwartbarer Verhaltensweisen immanent vorausgesetzt, so dass ein Grundrechtsgebrauch, der außerhalb dieses Rahmens steht, bereits aus der Schutzwahrung hinausfällt, was von der Rechtsordnung dann nur noch deklariert und vollzogen, nicht aber eigens gerechtfertigt werden muss? Sind also Grundrechte darauf ausgerichtet, (nur) Parität zwischen herkömmlich-bekannten Minderheiten und Mehrheiten zu sichern, oder öffnen sie sich auch für neu hinzutretende, (zunächst) „fremde“ Verhaltensweisen?

So eindeutig diese Frage im Grundsatz im letzteren Sinn zu beantworten ist, so ungenügend bleibt eine abstrakt-generelle Antwort ersichtlich im Detail der konkreten Schutzbereichsdefinition<sup>30</sup>. Für das konkrete Beispiel der Familienrechte können jedoch folgende Abschichtungen

27 Das Erziehungsrecht der Eltern ist als rechtliche Gewährleistung dabei jedenfalls deshalb an die Menschenwürde als Begründung dieser Bindung gebunden, weil der Staat hier privaten Akteuren unmittelbar Bestimmungsmacht über andere einräumt, vgl. Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 100.

28 S. unten II. 3.

29 S. unten III.

30 Zum Problem allgemein Dreier, H., in: Dreier-GG, Vorb., Rn. 119 ff.

vorgenommen werden: Zunächst ist die Gegenübersetzung zwischen „herkömmlicher“ *Familie* und „fremden“ Familienstrukturen als Ausgangspunkt erheblich zu relativieren: Auch 1949 konnte kein einheitlicher Familienbegriff unterstellt werden angesichts der durch den Krieg und die Diktatur vielfach zerstörten und entfremdeten Familien mit Millionen verwitweter Frauen sowie Kindern, die durch die totalitäre Erziehung der Hitler-Jugend gegangen waren; auch waren die Unterschiede etwa zwischen Land und Stadt in den Familien- und Arbeitsstrukturen erheblich größer als in der Gegenwart<sup>31</sup>. Der spätere soziale Wandel sei nur mit den Stichworten Auflösung der Generationenverbünde, patch-work-Familie, Mehrverdiener-Haushalt und Abnahme kirchlicher Bindungen und Leitbilder angedeutet<sup>32</sup>.

Weiter ist auch die Art der Differenz zwischen vorfindlicher und hinzutretender *Kultur* kritisch zu hinterfragen, wenn sie auf die individuelle Ebene einzelner Familien bezogen wird. Dabei ist zunächst schon allgemein auf den Prozess von Auseinandersetzung und gegenseitiger Zivilisierung hinzuweisen, den Christentum und Aufklärung als prägende Kulturkräfte der westeuropäischen Mehrheitsgesellschaft in einem langen Prozess bis in das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts durchlaufen haben, was verbietet, von einer einheitlichen, stabilen kulturellen Ordnung auszugehen. Vor allem aber führt dieser offene Prozess in der privaten Welt der einzelnen Familie zu unzähligen verschiedenen Zuordnungen und Werthaltungen zwischen Bewahrung und Veränderung überkommener Verhaltensweisen, die das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern, zwischen den Geschlechtern, zwischen Familie und Arbeitswelt, zwischen Familie und gesellschaftlicher Umwelt usw. betreffen. Insgesamt ist deshalb festzuhalten, dass durch die migrationsbezogenen Einflüsse zwar eine neue Quantität kultureller Differenz festzustellen ist, sie sich jedoch auf einer ohnehin existierenden Skala von Verschiedenheit einordnen lässt und nicht von vornherein neue Maßstäbe erfordert.

Dass die Verfassung dabei nicht maßstabslos agiert, wird schon dadurch vorgegeben, dass Familie ein normativer Begriff ist und nicht etwa jede selbst deklarierte Form des Zusammenlebens darunter fällt: Dies gilt für die Entkopplung von Ehe und Familie<sup>33</sup>, für das gleichwohl und erst recht bestehende Erfordernis, das Verhältnis von Eltern und Kind etwa in Fällen der Adoption oder Pflege rechtlich anzuerkennen<sup>34</sup>, ebenso wie für die Grenzziehungen etwa in Bezug auf Mehrfachehen oder die Verweigerung jeder rechtlich erkennbaren Verbindlichkeit<sup>35</sup>.

Jenseits solcher notwendigen Typisierungen verbietet sich allerdings angesichts des generellen Charakters von Art. 6 GG eine statusbezogene Behandlung etwa nach dem Migrationshintergrund oder nach einer bestimmten Religionszugehörigkeit. Möglich erscheint allein, dass sich zulässige Formen allgemeiner staatlicher Eingriffe bei bestimmten Bevölkerungsgruppen stärker und intensiver auswirken können. Dies kann sich etwa in Bezug auf Religion, Sprache, Durchsetzung von gleichberechtigten Zugangsmöglichkeiten zu Bildung und Beruf, eventuell auch im

31 Kuller, C., Familienpolitik im föderativen Sozialstaat, 2004, S. 36 ff.

32 V.Campenhausen, Verfassungsgarantie und sozialer Wandel, in: VVDStRL 45, 1987, S. 7 (8 f.); Nesselrode (Anm. 4), S. 33 f.; Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 19. Auf der anderen Seite verstärkt sich das Problem der migrationsbezogenen Segregation vielfach, weil sich die weiteren Krisenphänomene der sozialen und bildungsbezogenen Segregation oftmals mit ihm in gegenseitiger Verstärkung verbinden BT-Drs. 16/4100 (Anm. 5), S. 137 ff.

33 Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 67 ff.

34 BVerfGE 18, 97 (105).

35 Vgl. zum Verbot der Mehrehe in Deutschland § 1306 BGB, § 172 StGB; weiter BVerfGE 76, 1 (41 f.); BVerwGE 71, 228 (231); Britz, G., Kulturelle Rechte und Verfassung, 2000, S. 26.

Bereich gewaltfreier Erziehung auswirken<sup>36</sup>. Nach einer allgemeinen Prämisse der Grundrechtsdogmatik ist aber selbst dann noch gesondert zu fragen, ob in einem Muster der Wechselwirkung nicht neuartige, von Minderheiten gewählte Formen des Zusammenlebens selbst vor solchen – eventuell von vornherein nur scheinbar allgemein wirkenden – Maßgaben nicht noch besonderen verfassungsrechtlichen Schutz genießen<sup>37</sup>. Dieser Zusammenhang ist im Folgenden sowohl für die staatlichen Befugnisse im Sinn des „Wächteramtes“ nach Art. 6 Abs. 2 GG als auch für die eigenständigen staatlichen Erziehungskompetenzen nach Art. 7 Abs. 1 GG näher zu prüfen.

### 2.3 Staatliche Schutzwilchen als Grenze des Elternrechts

Wenn sich familiäre Erziehung als unvereinbar mit dem Kindesrecht darstellt, greift gemäß Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG das sog. Wächteramt der „staatlichen Gemeinschaft“ ein. Nach gängiger Praxis ist damit gemeint, dass staatliche Institutionen auf der Basis eines formellen Gesetzes den Missbrauch des Erziehungsrechts bzw. die Nichterfüllung der Erziehungspflicht feststellen und sanktionieren können<sup>38</sup>. Inhaltlicher Maßstab sollen insoweit die sozialen Normen sein, die von staatlichen Institutionen also nicht aus eigenem Recht bestimmt, sondern nur nachvollzogen und exekutiert werden können<sup>39</sup>. Offensichtlich sitzt hier ein Hebel, mit dem die Privatheit der familiären Erziehung erheblich reduziert werden könnte: Wenn an die Stelle einer staatlichen Festlegung von Erziehungszielen ein normativer gesellschaftlicher Mehrheitskonsens tritt, ist dies sogar in besonderer Weise freiheitsgefährdend, weil an die Stelle abwehrbarer staatlicher Intervention die Kontrolle abweichenden Verhaltens treten könnte. Nicht (mehr) gewohnte, unpassende, nicht fortschrittliche oder zu fortschrittliche, andersartige Erziehung könnte durch ihre Abweichung von sozialen Standards als Gefährdung des Kindeswohls eingestuft und unterbunden werden. Sollte also elterliche Erziehung unterbunden werden können, wenn sie sich etwa gegen die volle Gleichberechtigung der Geschlechter, gegen den bestmöglichen Zugang zu Bildung wendet und vor allem Mädchen auf die Rolle als abhängige Frau und Mutter festlegt oder für den Vorrang göttlichen Gebots vor dem weltlichen Gesetz eintritt?

Gegenüber einem solchen Ansatz muss – durchaus schmerhaft – die Freiheitlichkeit der Verschiedenheit verteidigt werden: Vor reaktionär-rückständigen ebenso wie vor blind fortschrittsgläubigen Erziehungsversuchen schützt der Staat nicht durch Jugendhilfe und Entzug der Kinder, entsprechende Maßnahmen beziehen und beschränken sich auf einen äußeren Bereich von Vernachlässigung und Gefährdung<sup>40</sup>. Auch wenn etwa Gewalt gegen Dritte oder die Verweigerung von gesetzlichen Mitwirkungspflichten (im Bereich der Schule) hinzutreten, sind Maßnahmen der Jugendhilfe denkbar, nicht jedoch als Exekution gesellschaftlicher Mehrheitsmeinungen. Damit ist die Einsicht verbunden, dass das staatliche Wächteramt seiner ganzen Grundanlage nach ein passiv-gefahrenabwehrrechtliches Instrument bleiben muss und keinen eigenständigen, auch

36 Zum Zusammenhang von Jugendkriminalität und Gewaltfreiheit in der Erziehung in Bezug auf Migranten Bundesministerium für Familien, Aktionsleitfaden gewaltfreie Erziehung, 2003, S. 29.

37 Allgemein zur Wechselwirkungstheorie Überblick bei Schulze-Fielitz, H., Art. 5 I, II GG, in: Dreier-GG, 2. Aufl. 2004, Rn. 158 ff. Für diesen Gedanken in Bezug auf Art. 4 GG Wißmann, H. Religiöse Symbole im öffentlichen Dienst, ZevKR 52, 2007, S. 51 (60 m.w.N.).

38 Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 116 ff.

39 Gröschner (Anm. 11), Art. 6, Rn. 121.

40 BVerfGE 107, 104 (117 f. m.w.N.) zur Auseinandersetzung Walter, M./Wilms, Y., Kriminalrechtlicher Erziehungsgedanke und elterliches Erziehungsrecht, NStZ 2004, S. 60 ff. Zur Prozeduralisierung des staatlichen Schutzauftrags § 8a SGB VIII; Bundesministerium für Familien, Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und ASD, 1.1.9. „Ursachen der Kindeswohlgefährdung nach § 1666 Abs. 1 BGB“.

im Konflikt durchzusetzenden Erziehungsauftrag des Staates trägt; der Anschluss der einzelnen Familie an den allgemeinen Fortschritt kann auf diesem Weg nicht hergestellt werden<sup>41</sup>. Anders liegen die Dinge nur im Bereich der von Eltern freiwillig angenommenen Förderung etwa durch staatlich vorgehaltene oder finanzierte Betreuungseinrichtungen mit ihren Erziehungsansätzen, die freilich nach der ausdrücklichen Intention lediglich die Wahlmöglichkeiten der Familien erhöhen und deshalb auch bewusst abgelehnt werden können<sup>42</sup>.

### 3 Kulturelle Differenz und prozedurale Integration

#### 3.1 Erziehungsauftrag und Selbstentfaltung

Wenn Familien- und Elternrechte Verschiedenheit und kulturelle Differenz vor allgemeiner Vergemeinschaftung schützen, ist damit im Ergebnis jedoch keinesfalls notwendig verbunden, dass der Weg in abgekapselte Parallel- und Teilgesellschaften gleichsam grundrechtlich vorherbestimmt ist; sowohl der staatliche Erziehungsauftrag als auch das mit ihm eng verbundene Recht auf individuelle Selbstentfaltung des Kindes stehen dem als Rechtspositionen entgegen. Freilich sind dabei Integrationsansprüche nur in komplexer Weise zu realisieren, die ein induktives Modell von öffentlicher Erziehung verlangen und einfache Anpassungsforderungen unmöglich machen.

Der einschlägige Grundbegriff der Integration führt auf die Grundlagen des öffentlichen Schulwesens, seine verfassungsrechtliche Grundspannung, hin: Einerseits ist durch den staatlichen Erziehungsauftrag, angelegt im Grundgesetz in Art. 7 Abs. 1 GG in der Formel „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, und näher ausgeführt in den Verfassungen und Schulgesetzen der Bundesländer, gewährleistet, dass die staatliche Schule eine eigenständige Erziehungsaufgabe wahrnimmt<sup>43</sup>. Sie ist nicht der Treuhänder der Eltern und ihrer Erziehungskonzepte, und sie bleibt nicht bei der äußerlichen Festlegung und Weitergabe von Wissens-Tatbeständen stehen, sondern will das Gefüge psychischer Dispositionen der Schüler im Bezug auf Kenntnisse wie Werthaltungen verändern<sup>44</sup>. Zugleich ist in der Schule vom Grundrechtsstatus aller Beteiligten, insbesondere der Schüler, auszugehen. Für die Schule ist diese doppelte Prämisse in der prägenden Schulrechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts seit den 1970-Jahren in die Formel von der Selbstentfaltung des Kindes als Leitziel gefasst worden<sup>45</sup>. Allerdings konnte dies zu keinem Zeitpunkt im Sinn einer libertär-emmanzipativen Hilfe zur individualistischen Autono-

41 Auch die geplante Neufassung des § 1666 BGB (BT-Drs. 16/6815) erleichtert zwar die staatlichen Zugriffsmöglichkeiten, indem vorgängige Nachweispflichten abgeschafft werden, will und darf jedoch nicht zu einem Erziehungsregime des Staates führen. Vgl. dazu *Rotax, H.-H.*, Ein kleiner Meilenstein auf dem Weg zum besseren Kinderschutz, S. 1 ff., ZRP 2008.

42 Die verfassungsrechtliche Diskussion kreift insoweit – neben Einzelfragen kompetenzerichtlicher und finanzverfassungsrechtlicher Art – vor allem um die Lenkungswirkung des „goldenen Zügels“, der mit dem Angebot bestimmter Strukturen verbunden sein kann, vgl. dazu demnächst ausführlich *Seiler, C.*, Verfassungsfragen zur staatlichen Unterstützung der elterlichen Erziehung, Essener Gespräche 43 (2008). Mit dem verfassungsrechtlich gewährleisteten Schutz familiärer Autonomie kollidieren solche Infrastrukturen aber fruestens dann, wenn mit ihnen ein Rückbau der Alternativen, vor allem der Elternzeit und der Möglichkeit zur Teilzeitarbeit, verbunden würde, und also die bisherige Formel von der Erhöhung der Wahlmöglichkeiten in einen arbeitsmarktorientierten Dirigismus umschlägt.

43 *Wißmann*, Pädagogische Freiheit als Rechtsbegriff, 2002, S. 103 ff.

44 *Evers, H.-U.*, Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft, 1979, S. 120 ff.; *Bothe, M.*, Erziehungsauftrag und Erziehungsmaßstab der Schule, in: VVDStRL 54, 1995, S. 7 (26 f.).

45 *Thiel, M.*, Der Erziehungsauftrag des Staates in der Schule, 2000, S. 189 ff.; BVerfGE 47, 46 (73) in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung im sexuellen Bereich.

nie missverstanden werden. Vielmehr bildete gerade die Verbindung mit dem (historisch älteren) eigenständigen staatlichen Erziehungsauftrag, angemessen rückübersetzt also der demokratisch legitimierten Entscheidung über gemeinsame Standards, in den Fragen von Gemeinschaftsschule<sup>46</sup>, Sexualkunde<sup>47</sup>, Schulgebet<sup>48</sup>, Kruzifix<sup>49</sup> und Kopftuch<sup>50</sup> die Herausforderung ab, dass das Freiheitsideal der Grundrechte Arbeitsprogramm einer demokratischen Staatsordnung ist; würde es bloß als Abwehr staatlicher Ingerenz missverstanden, wäre dies ein verkürztes konstitutionelles Missverständnis von der Trennung von Staat und Gesellschaft. Dem Projekt der frühen Moderne – gute Ausbildung aller zur Nutzung der Humanressourcen und also zur Überwindung einer ständisch-statischen Wirtschaftsordnung<sup>51</sup> – wird so ein neues Fundament gegeben, das den Wert des einzelnen zunächst einmal vor seine Verzweckung setzt, ihm gleichzeitig aber auch diese Form von Gemeinschaftspflicht zumutet.

### 3.2 Unterricht als Integrationsprozedur

In dem intensiven Dauerverhältnis, das in der Schule durchgeführt wird, lässt sich die anspruchsvolle Aufgabenstellung der gemeinschaftsbezogenen Selbstentfaltung nur auflösen, wenn der Unterricht auch rechtlich als personaler Prozess rekonstruiert wird, der notwendig von den Beteiligten abhängt, also induktiv und nicht deduktiv verfasst ist: Grundrechtsgeltung und Erziehungsauftrag erschöpfen sich dann nicht in einer gegenseitigen Abwehrposition. Vielmehr ist die grundrechtliche Stellung des Schülers als dynamische, offene Größe anzusehen, die in der Schule erst noch mit verfertigt wird; die gesetzlich gefasste Erziehungsaufgabe, ohnehin final und nicht konditional programmiert, wird so grundlegend prozeduralisiert. In den Worten des Verfassungsgerichts in einem Beschluss von 2006: „Die Offenheit für ein breites Spektrum von Meinungen und Auffassungen ist konstitutive Voraussetzung einer öffentlichen Schule in einem freiheitlich-demokratisch ausgestalteten Gemeinwesen.“ Hiermit stünden weder ein Unterricht, der einseitig an bestimmten Auffassungen orientiert ist, noch die „völlige Abschottung der Schulkinder von dem breiten Spektrum der gesellschaftlich vertretenen naturwissenschaftlichen und moralisch-ethischen Positionen in Einklang“<sup>52</sup>. Dabei kommt insbesondere der Kommunikation der Schule mit den Eltern ein erhebliches Legitimationselement zu, die gerade in heiklen, grundrechtsbezogenen Fragen wie etwa der Sexualkunde, dem Religionsunterricht oder auch der Evolutionstheorie im Biologieunterricht mit ihren eigenen Vorstellungen und Haltungen von der Schule nicht ausgegrenzt oder der Lächerlichkeit preisgegeben werden dürfen.

Werden diese materiellen und prozeduralen Vorgaben zusammengeführt, kann Integration nur als dialektischer Prozess wahrgenommen werden. Die Freiheit des einzelnen wie auch seine Gemeinschaftsbindung ist ihr Ausgangs- und Zielpunkt, Schule ist also die stets erneuerte Unternehmung, die Individualität des Einzelnen zu vermitteln mit den Erfordernissen und Wünschen einer Gesellschaft, die über diesen Integrationsvorgang selbst immer wieder erneuert wird. Dies bedeutet gerade nicht eine Absage an jedwede „Identitätszumutung“ und die Hinwendung allein

46 BVerfGE 41, 29; 41, 88.

47 BVerfGE 47, 46.

48 BVerfGE 52, 233.

49 BVerfGE 93, 1.

50 BVerfGE 108, 282.

51 Dazu *Wißmann* (Anm. 43), S. 23 m.w.N.

52 BVerfG, Beschluss vom 31.5.2006, 2 BvR 1693/04, Rn. 19.

zu „Identitätsangeboten“<sup>53</sup>, verlangt jedoch einen offenen Prozess der gegenseitigen Vermittlung. Integration wird so erkennbar als eine anspruchsvolle Konkretisierungsaufgabe gesehen, die nicht primär auf Anpassungsleistungen gerichtet ist, sondern auf einen dialektischen Prozess der pluralistischen Einheitsbildung.

Aus dieser Grundlegung folgt insbesondere für den Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund: Da auch für sie die Schulpflicht gilt, sind auch sie in den grundständigen Integrationsvorgang einbezogen: Sie sind von vornherein keine Gäste, denen ein *status* beliebig zugebilligt oder denen besondere Pflichten beliebig auferlegt werden könnten. Auch von ihnen her, ihren Vorbedingungen und Einstellungen her, ist Schule erst konkret zu denken und zu gestalten. Dies ist kein Zugeständnis einer realitätsblind Verständnispädagogik, sondern die Vorbedingung einer verfassungsstaatlichen Schule<sup>54</sup>.

### 3.3 Schulrecht als Integrationsfaktor

#### 3.3.1 Schulische Erziehungsziele als Gegenentwurf elterlicher Erziehung

Wenn Unterricht in der Schule nur induktiv von der konkreten Unterrichtssituation her angemessen rekonstruiert werden kann, darf dies nicht dahin missverstanden werden, dass seine Inhalte ebenfalls erst im konkreten Unterrichtsgeschehen generiert würden und also zur Disposition der Beteiligten stünden. Ganz im Gegenteil ist die Festlegung von Erziehungszielen und Unterrichtsplänen durch (Landes-)Verfassungen, Schulgesetze, Verordnungen und Erlasse bzw. Richtlinien für die Lehrer als staatliche Amtsträger von vornherein verbindlich. Ihre (rechtlich beachtliche) Kompetenz bezieht sich darauf, diese Inhalte mit der Situation im Klassenraum zu vermitteln und so den notwendigen Abstand zu dem üblichen Normanwendungsmodell herzustellen<sup>55</sup>.

Die Erziehungsziele der öffentlichen Schule, die auf Selbstbestimmung, Leistungsbereitschaft, Gleichberechtigung, Hinwendung zur Gesellschaft ausgerichtet sind, werden in verschieden starkem Maß immer und notwendig zu einer demokratisch legitimierten Gegengröße zur elterlichen Erziehung; einen Kern findet dies in der Vermittlung von Skepsis gegen absolute, abgeschlosse-

53 Dazu Bogdandy, A. v., Europäische und nationale Identität: Integration durch Verfassungsrecht?, in: VVDStRL 62, 2003, S. 156 (160), zur Schule als Ausnahme (184).

54 Im Schuljahr 2005/2006 besuchten rund 13 Mio. Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, vgl. 7. Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (12/2007), S. 57. Davon waren 1,1 Mio. oder 8,8 % nichtdeutscher Staatsangehörigkeit; diese Zahl hat sich gegenüber 2002 um einen halben Prozentpunkt verringert, 1970 betrug der Anteil dagegen 1,8 %, vgl. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991–2000, herausgegeben von der KMK, S. 11, 52. Aufschlussreicher ist freilich der durch den Mikrozensus 2005 erstmals ermittelte Anteil von 26 % Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die Gruppe setzt sich aus 27 % Spätaussiedlern, 34 % eingebürgerten Einwanderer, 39 % nichtdeutschen Einwanderer zusammen, vgl. 7. Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (12/2007), S. 57. Dabei teilen sich Nichtdeutsche, eingebürgerte Einwanderer und Aussiedler ungefähr zu gleichen Teilen auf. Auffällig sind auch die Unterschiede im schulischen Erfolg: Während 2005 bundesweit rund 27 % der deutschen Schülerinnen und Schüler die Schule mit der Hochschulreife verließen und ca. 7 % ohne Schulabschluss blieben, betrug der Anteil bei ausländischen Schülern jeweils hoch bedenkliche 8 % Hochschulreife und 17,5 % ohne jeden Abschluss; diese Problematik ist geschlechtsspezifisch noch verstärkt: Rund 21 % der männlichen Ausländer blieben ohne Schulabschluss, vgl. Statistisches Bundesamt 2005, zit. nach 7. Bericht zur Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (12/2007), S. 59.

55 Wißmann (Anm. 43), S. 125 ff.

ne Weltbilder. Anders gewendet ist die Pflicht, sich diesen Einflüssen auszusetzen, die stärkste Begrenzung des Elternrechts auf einen einheitlichen Erziehungsplan. Verfassungsrechtlich fehlend und gesellschaftspolitisch verheerend ist dagegen die Einschätzung, auch Schulen seien als „Bildungsagenturen der Gesellschaft“ allein auf den Nachvollzug gesellschaftlicher oder individueller Standards orientiert. Im Gegenteil haben sie als Sonderfriedensbezirke die Aufgabe, modellhaft für Werte der Verfassung zu werben und so an einer Nahtstelle in die Gesellschaft hineinzuwirken und ihren besonderen, prägenden Teil zur individuellen Entwurfskompetenz jedes einzelnen Schülers beizutragen<sup>56</sup>.

### 3.3.2 Auflösung von Schulsprengeln als Segregationsschub

Die allerorts beförderte Eigenständigkeit von Schulen und der mit ihr ausdrücklich intendierte „Wettbewerb“ zwischen Schulen enthalten fraglos Chancen, vor allem weil sie die Motivation aller Beteiligten für eine gemeinsame Sache heben können. Doch muss sich eine gesamtverantwortliche Schulpolitik Rechenschaft ablegen, auf welcher Ebene sie Pluralität in welcher Form mit welchem Ende ermöglicht oder anstrebt. Eine Schullandschaft, die die Kinder der bildungsaffinen Eliten in die schönsten altsprachlich-musisch-naturwissenschaftlichen Schulen schickt, betreibt Segregation von oben her – Integrationsanforderungen an Migranten werden dann leicht zum paternalistischen Sonderregime von „Förder-“ bzw. gleich „Sonderschulen“. Insofern ist an den alten Anspruch der Gemeinschaftsschule zu erinnern, die für den Primarbereich die gemeinsame Beschulung aller vorsieht – ein Erbe der Weimarer Republik, das sich heute in Art. 7 Abs. 6 GG (Vorschulen, also Vorbereitungsanstalten für den Besuch des Gymnasiums bleiben aufgehoben) wiederfindet<sup>57</sup>.

Damit in Widerspruch steht freilich die inzwischen typisch gewordene, sich fortschrittlich dünkende Abschaffung von Schulbezirken bei Grundschulen als falsches, im Ergebnis integrationsschädliches Signal. Denn es führt in die weitere Diversifizierung in Schulen mit bildungsbewussten Eltern, besseren Lehrern (die im Zuge der Schul-Autonomie von leistungsstärkeren Schulen selbst rekrutiert werden können), stärkeren Sponsoren – und eben anderen. Gerade anders herum wäre es richtig: Durch eine aktive Bewirtschaftung von Schulsprengeln sollte es gelingen, gegen die quasi natürliche Segregation in Wohnquartiere extreme Unterschiede wie vor allem eine übermäßige Quote von nichtmuttersprachlichen Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. Die damit allseitig verbundene Zumutung würde dadurch gemildert, dass sich das Problem durch gleichmäßige Verteilung bereits zu einem guten Teil reduzieren würde. Integration würde so stärker in den Blick genommen werden als Aufgabe von Staat und Gesellschaft, für die in der Tat auch Beiträge zu erbringen sind und deren Erfolg deshalb in anderer Weise eingefordert würde.

56 Wegen des erheblichen, auch freiheitsbedrohenden Potentials eines solchen Erziehungsmandats ist die geschilderte materielle wie prozedurale Ausrichtung auf die individuelle Selbstentfaltung dabei schon von Verfassungen wegen unmittelbar ebenso gefordert wie Kommunikations- und Rücksichtnahmepflichten gegenüber der elterlichen Erziehung.

57 Dabei ist durch das Bundesverfassungsgericht wiederum schon früh festgestellt worden, dass auch die traditionelle Form der „christlichen Gemeinschaftsschule“ in der heterogenen Gesellschaft der Bundesrepublik keinen eingesessenen Kultur- oder gar Religionsimperialismus rechtfertigen kann, sondern auf die legitime Festlegung von weltlich verantworteten Erziehungszielen beschränkt ist, BVerfGE 41, 29 (51 f.).

### 3.3.3 Sprachstandserhebungen und Sprachförderung

Die Heterogenisierung der Gesellschaft führt dazu, dass „technische“ Grundvoraussetzungen eines gemeinsamen Bildungssektors, vor allem eine gemeinsame Sprache, nicht mehr vorausgesetzt werden können, sondern in neuer Verbindlichkeit zu gewährleisten sind. Daher müssen Bildungsabschnitte in neuer Weise miteinander verzahnt werden und verpflichtende Kontrollelemente bereits vor der elementaren Schulpflicht einsetzen. Die hier vertretene optimistische Variante der Integration muss redlicherweise Geschäftsgrundlagen formulieren: Schon eine gemeinsame Grundschule, die Verschiedenheit austragen und ertragen, ja als Gewinn begreifen will, muss z.B. inhaltliche Leistungsfähigkeit und also Differenzierung bereitstellen, um Abwanderung insbesondere der leistungsstarken Schichten nicht von vornherein zu legitimieren. Vor allen konkreten organisatorischen Fragen steht dann aber, dass Deutsch als Arbeitssprache prinzipiell vorausgesetzt werden kann. An dieser Stelle setzen inzwischen in großer Einmütigkeit alle politischen Programme an<sup>58</sup>. Hier hat etwa das Schulgesetz Nordrhein-Westfalen in seiner Überarbeitung 2006 einen überzeugenden, weil mehrschichtigen Impuls gesetzt. Nach § 2 Abs. 10 SchulG NRW soll die Integration von Schülerinnen und Schülern, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, durch zusätzliche Angebote gefördert werden, zugleich wird die Unterstützung der Herkunftsidentität, auch in sprachlicher Hinsicht, betont und klargestellt, dass ein gemeinsamer Unterricht stattfinden soll. Wichtige Ergänzung ist dabei, dass auch der vorschulische Bereich einbezogen wird und bereits zwei Jahre vor zwei Einschulung ein adäquater Sprachstand kontrolliert wird, neben der milden Form einer Teilnahme an Kindertageseinrichtungen ist zusätzlich auch die Verpflichtung vorgesehen, gegebenenfalls an Sprachkursen teilzunehmen<sup>59</sup>. Diese Vorwirkung der Schulpflicht erscheint angesichts der Heterogenisierung der Gesellschaft, die im Übrigen nicht nur Migranten betrifft, eine angemessene Reaktion, die die Wirkungsmöglichkeiten der Schule sichern helfen kann.

## 4 Schluss

Kulturelle Differenz ist der Normalfall des freiheitlichen Verfassungsstaats. Der Erfolg und die Anziehungskraft dieses Modells hängen davon ab, tatsächliche Verschiedenheit positiv gestimmt zuzulassen, zugleich aber auch die sie erst tragenden Überzeugungen von der Freiheit, Gleichheit und Solidarität weiterzugeben und für sie zu werben. Das Grundgesetz weist einen klaren Weg, sich dieser doppelten Aufgabe zu stellen, indem es zunächst das Grundvertrauen in Eltern als verantwortliche Bürger in der offenen Gesellschaft gegen staatliche Anmaßung setzt, das Versagen der Eltern dabei als Möglichkeit erkennt und den Kindern dann zur Hilfe eilt, wenn sie in Gefahr geraten; zurecht nimmt hier die Sensibilität für die Not von Kindern gegenüber Gewalt und Vernachlässigung zu. Für die pflichtige Weitergabe gesellschaftlicher Mehrheitsmeinungen über Erziehung und die Anschauung von der Welt bleibt der Staat jedoch auf das erkennbare und institutionell abgesicherte schulische Erziehungsmandat beschränkt.

Verf.: Dr. Hinnerk Wißmann, Universität Augsburg, Juristische Fakultät, Universitätsstr. 24, 86159 Augsburg, E-Mail: hinnerk.wissmann@jura.uni-augsburg.de

58 Nationaler Integrationsplan, 2007, insb. S. 16, 25 f., 47 ff.

59 Nationaler Integrationsplan, 2007, S. 47 ff.; Umsetzung siehe z.B. in Bayern Art. 12 BayKiBiG (Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz), § 5 S. 4, 5 AVBayKiBiG (Verordnung zur Ausführung d. BayKiBiG) v. 05.12.2005. Vgl. *Bader, J., Verfassungsrechtliche Probleme der Kindergartenbesuchspflicht und vorschulischen Sprachförderung*, NVwZ 2007, S. 537 (541).