

# Die Verfassung der multireligiösen Schule – zur Notwendigkeit einer Kollisionsordnung für konkurrierende Bekenntnisse und Lebensformen

Karl-Heinz Ladeur

## 1 Viele Religionen, aber ein Religionsbegriff?

### 1.1 Religion als Bekenntnis und als Lebensform – ein Konflikt

Jede Konzeption einer institutionellen Ordnung für die multireligiöse Schule muss sich zunächst von der Vorstellung verabschieden, es gebe zwar viele Religionen, aber nur einen Religionsbegriff<sup>1</sup>, von dem aus sich leicht ein Zugang zum Verständnis der einen Religionsfreiheit für alle Menschen bahnen ließe. Religionsfreiheit als Bekenntnisfreiheit<sup>2</sup> basiert auf einer christlichen, genauer gesagt: einer protestantischen Lesart der Religion<sup>3</sup>, die nicht ohne weitere Vorüberlegungen den Bezugsrahmen für eine Ordnung der multireligiösen Schule bilden kann.<sup>4</sup> Religion ist auch und in manchen Regionen sogar primär: eine Lebensform, die auf der Ritualisierung von Kommunikation mit anderen<sup>5</sup>, und zwar nicht nur innerhalb eines spezifischen religiösen Raums im wörtlichen wie im übertragenen Sinne eingestellt ist, des Gotteshauses, der theologischen Diskussion, der politisch-theologischen Modellbildung, der Beobachtung von Ritualen. Dies ist zentraler als der sog. Transzendenzbezug der Religion.<sup>6</sup> Die Religion öffnet sich auch für die Bewertung von nicht primär religiösen Lebensweisen in einer Gesellschaft, die mit Grundfragen der gesellschaftlichen Moral und des Verhältnisses der Geschlechter zu tun haben. Religion ist aber: „(...) a communal phenomenon that *shapes* the subjectivities of the individuals rather than being primarily a manifestation of those subjectivities”.<sup>7</sup> Sie bringt sich in religiös basierte *Lebensformen* zur Geltung.<sup>8</sup> In Deutschland ist das Religionsverständnis sehr stark durch die Fixierung auf das gläubige Individuum des Protestantismus, die Unvertretbarkeit des Einzelnen vor Gott bestimmt.<sup>9</sup>

1 Vgl. allg. Mückl, S., BK, Art. 4 Rn. 71; Kritisch in historischer Perspektive Barton, C.A./Boyarin, D., *Imagined Religion*, 2016, S. 1ff.

2 Vgl. dazu und zu dem darauf bezogenen Schrankenkonzept nur Morlok, M., in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 4 Rn. 123ff.; Kokott, J., in: Sachs, GG, 7. Aufl. München 2014, Art. 4 Rn. 134ff.

3 Diesem Muster folgt z.B. Walter, C., Die Bedeutung der Religionsfreiheit für die Sicherheits- und Integrationspolitik, Konrad-Adenauer-Stiftung, Analysen und Argumente 218, September 2016, S. 2 f.; ders., Religionsverfassungsrecht in vergleichender und internationaler Perspektive, Tübingen 2006, S. 509ff.; offener Koenig, M., Pfadabhängigkeit und institutioneller Wandel im Religionsrecht, in: Heinig, H.M./Walter, C. (Hrsg.), Staatskirchenrecht oder Religionsverfassungsrecht?, Tübingen 2007, S. 91, 92.

4 Vgl. allg. Morlok, M., in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 4 Rn. 50.

5 Seligman, A.B./Weller, R.P., *Rethinking Pluralism: Ritual, Experience, and Ambiguity*, 2012, S. 93 f.

6 Vgl. nur Kokott, J., in: Sachs, GG, 7. Aufl. München 2014, Art. 4 Rn. 20.

7 Lindbeck, G., *The Nature of Doctrine. Religion and Theology in a Postliberal Age*, London 1984, S. 33; Hervorhebung durch Verf.

8 Novak, D., *In Defense of Religious Liberty*, 2009, S. 86; Lindbeck, ebd., S. 66.

9 Dahlgrün, C., in: Kulik, A. (Hrsg.), *Protestantismus, Aufklärung, Frömmigkeit*, Göttingen 2011, S. 193 (199).

## 1.2 Religiöse Zeichen als abstraktes Symbol oder als Ritual?

Dieses Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Religionsverständnissen lässt sich am Beispiel des Islam zeigen: Das vielfach diskutierte „islamische Kopftuch“ ist weder bloßes Kleidungsstück noch gar ein bloßes Symbol. Deshalb ist der Vergleich mit dem Tragen eines christlichen Kreuzessymbols oder der jüdischen Kippa verfehlt.<sup>10</sup> Letztere verweisen auf das Symbolische als das Andere, sie sind allegorisch. Demgegenüber ist das islamische Kopftuch zwar auch ein Symbol, aber primär die ritualisierte, reale Verhüllung des weiblichen Körpers (ganz oder teilweise) als *Lebensform* der weiblichen Keuschheit, die durch Verhüllung nicht nur demonstriert, sondern zur Geltung gebracht und erlebt wird.<sup>11</sup> Religion als Lebensform oder als Gesamtheit von Lebensformen tendiert dazu, die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Teilsysteme der Gesellschaft zu negieren, während die Religion im christlichen oder säkularen Sinne ein paradoxes System zur Wiedereinführung der Möglichkeit holistischer, auf einen „Anfang“ bezogener Bewertung einer Vielzahl und Vielfalt von Verhaltensweisen, einer Rangordnung von Werten und Gütern, der politischen Ordnung etc. ist. Sie steht neben den anderen Teilsystemen der Gesellschaft, die eine Hierarchie von Werten und Normen ablehnen. Für die westlichen Gesellschaften und für das Christentum als Religion lässt sich diese Paradoxie aushalten oder abspannen, weil das Christentum selbst von vornherein nicht nur Religion war, sondern sich auch für die säkulare Philosophie und das römische Recht geöffnet hat.

## 1.3 Die Paradoxie der Säkularisierung als Bestandteil des Religiösen im Christentum

Was später „Säkularisierung“ genannt worden ist, war selbst ein paradoxer Bestandteil der Religion in der spätantiken christianisierten Form der griechisch-römischen Kultur.<sup>12</sup> Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass das Christentum – im Gegensatz zum Islam – sich einer kulturell anders geprägten Gesellschaft anverwandeln musste, aber keine Religion von Eroberern war wie der Islam, der auch seine politische und kulturelle Herrschaft durch die Religion zum Ausdruck bringen musste.

Der christliche Schöpfungsglaube war Teil einer Religion, die eng mit der griechischen Philosophie verbunden war und in die rationale Erkennbarkeit der Welt vertraute.

10 Vgl. [http://www.de.chabad.org/library/article\\_cdo/aid/961153/jewish/Die-Kippa.htm](http://www.de.chabad.org/library/article_cdo/aid/961153/jewish/Die-Kippa.htm) (zuletzt abgerufen am 18.4.2018) – außerhalb der Synagoge hat die Kippa keine rituelle Bedeutung.

11 Die feministisch orientierten Verteidigerinnen des islamischen Kopftuchs als Ausdruck eines individuellen Selbstverständnisses betreiben die hier kritisierte Individualisierung des Verständnisses der Religion. Sicher werden einige muslimische Frauen in Europa oder in den USA dies auch so sehen; Nordmann, C./ Vidal, J., in: Nordmann, C. (Hrsg.), *Le foulard islamique en questions*, Paris 2004, S. 5 (10); Bowen, J.R., *A New Anthropology of Islam*, Cambridge [u.a.] 2012, S. 67ff. Sie können dies aber nur, weil ihnen das westliche Recht diese Möglichkeit gibt, das ändert aber nichts an dem kollektiven Phänomen des Kopftuchs in der islamischen Kultur, für die es (nicht nur) ein Symbol des Ausschlusses der Frau aus der Öffentlichkeit oder deren Beschränkung ist. Dafür stehen vor allem Burka und Niqab, die Frauen in der Öffentlichkeit unsichtbar machen; vgl. Benslama, F., *La psychanalyse à l'épreuve de l'Islam*, Paris 2002, S. 196 f.

12 Rhonheimer, M., *Christentum und säkularer Staat. Geschichte – Gegenwart – Zukunft*, 2. Aufl., 2012, S. 17ff.

Das heutige Verständnis von Toleranz in der Schule und der „Neutralität“<sup>13</sup> des Staates in religiösen Angelegenheiten ist gegen die unmittelbare Parteinahme des Staates für eine Religion oder Konfession gerichtet, doch ist die Schule in Deutschland nicht „laizistisch“ wie in Frankreich – dabei stellt sich allerdings die Frage, ob die Schule in Frankreich tatsächlich überhaupt laizistisch ist. Das französische Konzept der „Laizität“ kann auch kaum als vorbildhaft für das deutsche Schulwesen verstanden werden. Jedenfalls hat es die sehr viel höhere Konflikthaftigkeit des französischen Schulwesens nicht begrenzen können und die Vorlage immer wieder neuer offizieller Berichte und Empfehlungen zur „Laizität“ nicht verhindern können.<sup>14</sup> Es ließe sich sogar vermuten, dass es diese Entwicklung gefördert haben könnte, weil es dazu neigt, die christlich religiöse Komponente, die auch dem französischen System eigen ist, eher zu verdrängen und den individualrechtlichen Charakter der Religionsfreiheit noch stärker zu akzentuieren als in Deutschland. Weiter muss berücksichtigt werden, dass der Islam der muslimischen Einwanderer durch die Geschichte der Herkunftsländer geprägt wird und die überwiegend türkischstämmigen Muslime, die in Deutschland leben, schon die Erfahrung der partiellen Säkularisierung unter *Atatürk* erlebt haben, während dem Islam der arabischen Länder diese Erfahrung fehlt. Für Deutschland ist daran zu erinnern, dass die Türken überwiegend das christliche Moment der deutschen Schule akzeptieren und dass sie selbst eher um die Anerkennung von Gruppen- oder Individualrechten für Muslime in der Schule kämpfen. Dafür steht der Streit um das „islamische Kopftuch“. Die Kontroverse um das „christliche Kreuzifix“<sup>15</sup> ist nicht von Muslimen ausgelöst worden, sondern von Christen mit einem gegenüber den klassischen christlichen Kirchen besonders rigiden Verständnis des Kreuzes und des Lernens „darunter“.

## 2 Die Entwicklung des Verhältnisses von Religion und Bildung als historischer Prozess

### 2.1 Das Christentum und die römische Kultur

Was die Schule angeht, so ist festzuhalten, dass das Christentum in der Spätantike ein (auf die oberen Schichten der Gesellschaft beschränktes) Konzept der Bildung vorgefunden hat, das auf der Einübung der Rhetorik, der Grammatik und der Auseinandersetzung mit der griechisch-römischen Philosophie basierte. Diese kulturelle Form musste das Christentum zunächst respektieren, später hat es sich auch diese Form der Erhaltung und Übertragung des kulturellen Gedächtnisses zu Eigen gemacht und mit christlichen Werten kompatibel gehalten. Auch die Vor-

13 *Morlok, M.*, in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 4 Rn. 48; *Jestaedt, M.*, HStR, VII, 3. Aufl., 2009, § 156 Rn. 79ff.; *Huster, S.*, in: Heinig, H.M./Walter, C. (Hrsg.), Staatskirchenrecht oder Religionsverfassungsrecht?, 2007, S. 107 (113); andererseits *Möllers, C.*, Grenzen der Ausdifferenzierung: Zur Verfassungstheorie der Religion ZevKR (59) 2014, 115, 124; *Ladeur, K.H./Augsberg, I.*, Vom Mythos der Neutralität des Staates, JZ 2007, 7, 12.

14 Vgl. zuletzt den im Dezember 2016 vorgelegten Bericht der Kommission unter dem Vorsitz v. *E. Zuccarelli* <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/publications/rapports-missionnes/Rapport-Laicite-et-Fonction-publique.pdf> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018); *Stasi, B.*, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République. Rapport au Président de la République, 2003, abrufbar unter: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

15 BVerfGE 93, 1 = JZ 1995, 420; vgl. *Thormann, M.*, Kreuz, Kopftuch und Bekenntnisschule, DÖV 2011, 945; *Morlok, M.*, in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 4 Rn. 120, 136.

stellungen von der Natur sind im christlichen Denken stark von den Anfängen der griechischen Philosophie bestimmt worden. Der Schöpfergott der christlichen Theologie hat sich danach der rationalen Formen der Philosophie „bedient“, die von den Griechen entwickelt worden sind. Dieser hat sich – vereinfacht gesprochen – auch des römischen Rechtsbedient, um der Welt der Politik und der Wirtschaft bestimmte Formen der Rationalität einzuschreiben, die nicht mit der Religion identisch sind, aber doch seit der Christianisierung von ihr überhöht werden.<sup>16</sup> In diesem Sinne lässt sich formulieren, dass die christliche Religion „unfertig“ oder unvollständig war und sich nach der Einstellung auf den Aufschub der Wiederkehr des Messias auf die von den Griechen und Römern geprägte Kultur der Wirklichkeit einlassen musste und, vereinfacht gesagt, Staatsreligion werden konnte. So hat sich mit der Christianisierung der griechisch-römischen Welt ein produktives, sich immer wieder erneuernde Spannungsverhältnis zwischen Religion, Recht (Staat) und Philosophie entwickelt, in das Elemente der Säkularisierung immer schon eingebaut waren.<sup>17</sup> Das gilt auch für den Begriff und das Verständnis der Bildung, die für die römische Kultur von prägender Bedeutung waren. Die hat Bedeutung auch für die Schule in Europa gehabt, die bis in die jüngste Vergangenheit von der Anerkennung der Eigenrationalität der Philosophie, der Literatur und der Naturwissenschaften geprägt war. Auch die christliche Schule<sup>18</sup> hat diese Eigenrationalität zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Formen nicht nur akzeptiert, sondern sich Philosophie und Rechtsformen (kanonisches Recht) in ihren eigenen Lehren und Herrschaftsformen anverwandelt. Dies hat sich auch im Bildungskanon der neuzeitlichen und modernen Schule niedergeschlagen. Das Christentum hat damit zugleich „Bildung“ als ein hohes gesellschaftliches Gut akkreditiert und innerhalb des christlichen Denkens Formen und Figuren der griechischen Philosophie als „Bildungsgut“ tradiert. Umgekehrt hat auch die christlich geprägte Kultur bis in die säkularisierten Formen der Literatur große Bedeutung für die Entwicklung der Schule gehabt.<sup>19</sup> Dieser Zusammenhang wird in westlichen Staaten kaum noch wahrgenommen, gerade weil das Christentum sich so sehr für Bildung und Philosophie geöffnet hat. Dies ist im Islam anders, wenngleich man hier stets die unterschiedlichen Strömungen in der muslimischen Gemeinschaft bedenken muss. Jedenfalls sehr verbreitet unter Muslimen auch unterschiedlicher Richtungen sind religiös bedingte Zweifel an der Erkennbarkeit der Welt, eine Vorstellung, die sich in der (geringeren) Wertschätzung der Bildung und der Naturwissenschaften niederschlägt.<sup>20</sup>

## 2.2 Die Ubiquität der Religion in der Schule

Diese skizzenhaften Überlegungen zeigen jedenfalls, dass die Frage nach den institutionellen Formen einer multireligiösen Schule nicht mit dem Verweis auf die Möglichkeit eines geordneten Nebeneinanders gleicher Religionen in der Schule beantwortet werden kann. Die Stellung der Religion erschöpft sich nicht in der Prägung des Verhaltens und Denkens der Schüler *in der*

16 Zu eng (nur säkularisierte Inhalte) *Jestaedt* (Anm. 13), Rn. 73; vgl. dazu demnächst *Ladeur, K.H.*, Der Anfang des westlichen Rechts. Die Christianisierung der römischen Rechtskultur, Tübingen 2018.

17 Dazu demnächst *Ladeur*, ebd.

18 Dazu *Ladeur, K.H./Augsberg, I.*, Toleranz – Religion – Recht, Tübingen 2007, S. 71; zur Zulässigkeit christlicher Gemeinschaftsschulen heute BVerfGE 41, 29; *Kokott, J.*, in: Sachs, GG, 7. Aufl. München 2014, Art. 4 Rn. 36.

19 *Harrison, L.*, Jews, Confucians, and Cultural Capital and the End of Multiculturalism, 2012.

20 *Mezghani, A.*, La bataille du droit, in: Zarka, Y.C./Fleury, S./Taussig, C. (Hrsg.), Cités, Hors série: L'Islam en France, Paris 2004, S. 267 (269).

Schule, sondern sie hat notwendigerweise Auswirkungen auf die Schule insgesamt. Dies gilt auch für die laizistische Schule, die möglicherweise sogar eher als die deutsche für die Religion offener Schule dazu tendiert, die Nichthintergebarkeit der religiösen Prägung der Schule zu verdrängen. In der Postmoderne erneuert sich die Tendenz zur Reduktion gesellschaftlicher Bindungen auf die *eine* politische Bindung im und zum Staat unter Vernachlässigung anderer gesellschaftlicher, kultureller, insbesondere religiöser Zugehörigkeiten.<sup>21</sup> Dies ist für einen großen Teil der islamischen Einwanderer und ihrer Kinder ganz anders. In einer (post-)modernen Perspektive auf die Religion ließe sich deshalb die nicht staatlich begründete und deshalb „*kontrastierende* Gegenwart der Religion und ihrer Kultur des für menschliches Handeln Unverfügbaren und Sakralen“<sup>22</sup> auch in der multireligiösen Schule als eine auch für säkular denkende Schüler produktive Provokation denken. Die Religionen können aber für die Wertschätzung der Bildung ganz unterschiedliche Bedeutung haben.

### 2.3 Muslimische Schüler in christlichen Schulen – islamische (Privat-)Schulen neben staatlichen – Bildung in islamischen Ländern

Die wichtigste Religion neben dem Christentum und neben dem großen Teil der religiös indifferenten der Schüler ist in Europa sicher der Islam. Muslime oder jedenfalls Schüler mit muslimisch familiären Wurzeln machen einen großen Teil der Schülerpopulation z.B. in Deutschland und Frankreich aus., während Schüler mit anderer Religion (Judentum, Sikh etc.) nur je vereinzelt in Schulen vertreten und als solche besonders verletzlich sind, aber nicht als Gruppe (aus quantitativen Gründen) bestimmte kulturelle Rechte reklamieren.

Besondere Fragen stellen sich für Muslime als einzelne auch bei der Frage nach der Aufnahme in öffentlichen christlichen, insbesondere katholischen<sup>23</sup> oder privaten Schulen. Hier beanspruchen Muslime meistens in einer nicht offensiven Form einen Minderheitsstatus, der zugleich von der christlichen Mehrheit als Einschränkung der christlichen Prägung interpretiert werden kann. Zugleich zeigt dieses Phänomen die Komplexität der Religiosität: Hier geht es muslimischen Eltern (meistens von Schülerinnen) gerade darum, für muslimische Mädchen die Teilhabe an der Einübung und Vertiefung der katholischen Lebensform der sexuellen Beschränkung zu erreichen, ohne dass sie sich mit dem „Bekenntnis“ identifizieren. Zugleich zeigt dies auch die Relativität der Bedeutung des Bekenntnisses gegenüber der religiös bestimmten Lebensform. Eine weitere Problematik stellt sich bei der Frage, ob und wieweit Muslimen ihrerseits die Institution der Privatschule<sup>24</sup> für die islamische Prägung der Bildung zur Verfügung steht. Versuche arabischer Vereine, die vermutlich unter dem Einfluss arabischer Staaten stehen (Saudi-Arabien), islamische Privatschulen zu gründen, sind bisher daran ge-

21 Gauchet, M., *La religion dans la démocratie*, 2001, S. 69; zur kulturellen Bedeutung des Staatskirchenrechts in Deutschland Isensee, J., *Die Zukunftsfähigkeit des deutschen Staatskirchenrechts – Gegenwärtige Legitimationsprobleme*, in: Isensee, J./Rees, W./Rüfner, FS Josef Listl zum 70. Geburtstag, Dem Staate, was des Staates – der Kirche, was der Kirche ist, 1999, S. 67 (87), dort auch kritisch zum „offen areligiösen und latent antireligiösen Zeitgeist“ (S. 67).

22 Rhonheimer, M., *Christentum und säkularer Staat*, 2. Aufl., 2012, S. 381 (Hervorhebung im Orig.).

23 BVerwG NVwZ 2017, 1141 (verneint, wenn nicht Erziehung i.S.d. Bekenntnisses gewollt); die dagegen erhobene Verfassungsbeschwerde ist vom BVerfG nicht zur Entscheidung angenommen worden, BVerfG v. 8.9.2017, 1BvR 984/17 – juris.

24 Vgl. zur staatlichen Aufsicht Brosius-Gersdorf, F., *Privatschulen zwischen Autonomie und staatlicher Aufsicht*, Die Verwaltung 2012, 389, 414.

scheitert, dass ein mit deutschen Schulprofilen vergleichbares Konzept nach Auffassung der Schulbehörden nicht vorgelegt werden konnte.<sup>25</sup> Ablehnende Bescheide sind von Verwaltungsgerichten bestätigt worden. Anerkannt worden sind aber Schulgründungen von Vereinen, die von türkischstämmigen Mitgliedern getragen werden und der *Gülen*-Bewegung nahestehen. Diese Bewegung wird bekanntlich in der Türkei nicht zuletzt für den Putschversuch im Sommer 2016 verantwortlich gemacht. Diese Schulen sind nicht islamisch i.e.S., sondern orientieren sich an einem traditionellen, eher kulturell begriffenen Verständnis des Islam. Von den Schulbehörden sind sie trotz der Gefahr der Isolierung der überwiegend (90%) türkischstämmigen Schüler von der deutschen Lebenswelt, nicht als problematisch angesehen worden, da sie einen Bildungsanspruch vertreten, der mit den deutschen Anforderungen übereinzustimmen scheint. Die Schulen genießen in der Öffentlichkeit einen eher guten Ruf. Auch Muslime haben die Freiheit, Privatschulen zu gründen und zu betreiben. Allerdings stehen diese unter der weit zu verstehenden Aufsicht des Staates.<sup>26</sup> Der Staat hat nach Art. 7 GG die Kompetenz und die Pflicht zu prüfen, ob und wieweit das religiöse Moment in der Schule mit deren Bildungsauftrag vereinbar ist. Dies gilt für öffentliche Konfessionsschulen wie für Privatschulen gleichermaßen. Das Privatschulwesen kann der Religion einen über das öffentliche Schulwesen hinausweisenden prägenden Einfluss zuerkennen. Offenbar gelingt es islamischen Vereinen bis jetzt kaum, die Hürden für die Anerkennung einer Privatschule als Ersatzschule zu überwinden.<sup>27</sup> In Berlin ist eine islamische private Grundschule als Ersatzschule anerkannt worden. Die religiöse Ausrichtung ist konsensorientiert: Es werden solche islamischen Lehren rezipiert und vermittelt, die von anerkannten Rechtsschulen übereinstimmend akzeptiert werden.<sup>28</sup> Dies wäre eine Grundlage auch für islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – trotz der Schwierigkeiten, die sich aus Art. 7 Abs. 3 S. 1, 2 GG ergeben.<sup>29</sup>

Die Schulen in der Türkei waren in der Vergangenheit auch eher am westlichen Bildungskanon orientiert.<sup>30</sup> Ob sich dies in Zukunft ändern wird, bleibt abzuwarten. Grundsätzlich wäre es schul- und religionspolitisch erstrebenswert, mehr islamische Schulen in Deutschland zu haben, da dies implizieren würde, dass die religiöse Prägung sich als kompatibel mit dem schulischen Bildungsauftrag erweisen müsste. Vom privaten Schulwesen gehen nicht nur für das Schulwesen, sondern auch für die kulturelle Vielfalt wichtige Impulse aus. Dass es so wenige islamische Schulen in Deutschland (wie auch in anderen europäischen Ländern) gibt, ist kein Zeichen für gelungene Integration, sondern eher Ausdruck eines Rückzugs aus der kulturellen Öffentlichkeit, in der eine islamische Schule sich zwangsläufig präsentieren und legitimieren müsste. Eine Erklärung für das geringe Engagement für ein privates islamisches Schulwesen ist

25 Dies ist ein Reflex der Schwierigkeiten der gegenwärtigen islamischen Gesellschaften, ein stimmige islamische Konzeption der Bildung zu entwickeln, die über die Steigerung der Bedeutung der Religion im Stundenplan hinausginge, vgl. etwa *Paivandi, S.*, Religion et éducation en Iran: L'échec de l'islamisation de l'école, 2006; die Beiträge in *Griffin, R.* (Hrsg.), Education in the Muslim World. Different Perspectives, 2006.

26 Vgl. dazu *Brosius-Gersdorf, F.*, in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 7 Rn. 23.

27 VG Stuttgart v. 11.7.2003, 10 K 1794/01 – juris; allg. *Doerfer-Kir, H.*, Die verfassungsrechtliche Stellung islamischer Bildungseinrichtungen, RdJB 2010, 38.

28 Vgl. die staatlich anerkannte private Grundschule in Berlin: <http://www.islamische-grundschule.de/index.html> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

29 Vgl. dazu in sehr weitgehender Interpretation des Wortlauts des Art. 7 Abs. 3 GG OVG Berlin DVBl 1999, 554.

30 Vgl. allg. *Schröder, B.*, Religionspädagogik, Tübingen 2012, S. 380ff.

auch der niedrige Stellenwert der Bildung in der islamischen Welt, der sich auch unter den Muslimen im Westen wiederfindet. Allerdings muss man hier unterscheiden und feststellen, dass z.B. im Iran in jüngerer Zeit durchaus eine bemerkenswerte Entwicklung der Wissenschaft zu beobachten ist– dies gilt aber nur relativ, im Verhältnis zur früheren Rückständigkeit.<sup>31</sup> Die gebildeten Iraner in Deutschland (ähnliches gilt für Türken) sind aber vielfach nicht an einer religiös geprägten Bildung für ihre Kinder interessiert. Umso mehr besteht in arabischen Ländern, insbesondere in Saudi-Arabien, ein Interesse daran, Schulen für die Verbreitung und Erhaltung eines konservativen Islam zu benutzen, der mit einem Leben in westlichen Ländern kaum vereinbar ist. Dies hat auch Auswirkungen auf die Schulen in Deutschland.

## 2.4 Das Problem der durch die Religion geförderten Selbstausgrenzung der Muslime aus der westlichen Öffentlichkeit

Es lässt sich vermuten, dass sich viele Muslime – auch dies ist von der Religion nicht unabhängig – in Europa nicht als Teil der westlichen Gesellschaft sehen, sondern sich auch aus der politischen Öffentlichkeit ausgeschlossen fühlen. Dies ist nicht nur ein Problem für die Demokratie und die öffentliche Meinungsbildung, sondern auch für die Schule als „privat-öffentliche“<sup>32</sup> Institution, in der sich auch das kulturelle Selbstverhältnis der Individuen in der und zur Gesellschaft bildet. Ein Indiz für die Selbst- oder Fremdausschließung aus der Gesellschaft ist die Verbreitung von Verschwörungstheorien unter Muslimen.<sup>33</sup> Verschwörungstheorien sind ein Problem für die Demokratie, das sich darin zeigt, dass eher abwegige, vom Mainstream stark abweichende Erklärungen für politische Ereignisse gesucht werden und vor allem deshalb die Kritik an der herrschenden Meinung für sinnlos gehalten wird, weil ohnehin die „Verschwörung“ dazu führt, dass man mit einer abweichenden „richtigen“ Meinung keine Chance hat, ernsthaft gehört zu werden.

Dies betrifft etwa spektakuläre terroristische Anschläge, die „nicht von Muslimen begangen“ worden sein können.<sup>34</sup> Dies ist auch eine Herausforderung in der und für die Schule, da die Auseinandersetzung, der Streit, ein wesentliches Moment nicht nur der Demokratie, sondern auch der öffentlichen Kultur ist. Es ist in Frankreich zu beobachten, dass – unter anderen Bedingungen als in Deutschland – Formen der Kritik an Gegenständen des Unterrichts, in denen es um moralische und philosophische Fragen geht, immer weniger von der Bereitschaft zum Streit als der bloßen Konfrontation des Eigenen gegen das ganz Andere der westlichen Kultur bestimmt werden.

31 Lubbadeh, J., Forschung in islamischen Ländern Wissenschaft im Namen Allahs, Artikel v. 16.11.2007, abrufbar unter <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/forschung-in-islamischen-laendern-wissenschaft-im-namen-allahs-a-517117.html> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018); Knauf, F., „Weitere islamische Staaten werden zerbrechen“, Interview mit Bassam Tibi v. 22.7.2016, <http://www.euractiv.de/section/eu-aussenpolitik/interview/weitere-islamische-staaten-werden-zerbrechen/> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

32 Zittrain, J., The Future of the Internet – and How to Stop It, 2009, S. 213.

33 Vgl. Sunstein, C.S., Conspiracy Theories and Other Dangerous Ideas, 2016.

34 Ourya, M., Le complot dans l'imaginaire arabo-musulman, Université du Québec à Montréal, 2008; Etienne, J., Le Figaro, Les théories du complot les plus célèbres sur le 11 septembre 2001 v. 11.9.2016, abrufbar unter <http://www.lefigaro.fr/international/2016/09/11/01003-20160911ARTFIG00123-les-theories-du-complot-les-plus-celebres-sur-le-11-septembre-2001.php> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018) – die „Theorien“ werden von der „Arabischen Liga“ und dem „Kooperationsrat der Golfstaaten“ unterstützt.

### 3 Der Islam in der westlichen (deutschen) Schule

#### 3.1 Die Erweiterung der „Lebensform des Islam“ unter Berufung auf die individuelle Religionsfreiheit – Exempel: Kopftuch

Die wichtigsten Fragen an die multireligiöse Schule werden allerdings in der staatlichen Schule aufgeworfen. Für die Mehrheit der jüngeren Muslime stellen sich die Fragen nach der Bedeutung ihrer religiösen Lebensform in der staatlichen Schule. Dabei zeigt sich eine Besonderheit des Islam wiederum darin, dass zwar fast 50 % der Schüler mit muslimischem Hintergrund<sup>35</sup> in Deutschland sich als eher religiös indifferent betrachten, aber davon ausgegangen werden muss, dass dies z.T. von ambivalenten Gefühlen begleitet wird, die auf erhebliche Unsicherheit bis hin zum eigenen Gefühl des „Verrats“ am Islam zurückzuführen ist. Dies macht die Schule zu einem nicht unproblematischen Ort des Konflikts für viel muslimische Schüler, die auch durch andere Schüler oder Lehrer(innen) mit der Frage konfrontiert werden, wie sie ihr Verhältnis in der und zu der westlichen Gesellschaft verstehen und gestalten sollen. In der Form des Gebrauchs der individuellen Religionsfreiheit, die in der postmodernen Gesellschaft weitgehend ihrer kollektiven Dimension entkleidet worden ist<sup>36</sup>, werden so zugleich Problem der eigenen Identität als Fragen nach der „Zugehörigkeit“ aufgenommen. Dies lässt sich am Problem des „islamischen Kopftuch“ deutlich belegen: Die rechtliche Problematik wird in der Rechtsprechung des BVerfG auf eine Abwägung zwischen individuellen Rechten der Lehrerin, der Eltern und des staatlichen Schulauftrags reduziert.<sup>37</sup> Dann ist durch die Konstruktion des Konflikts der Vorrang der individuellen „Bekenntnisfreiheit“ schon vorgegeben, schließlich wird ja den nur scheinbar kollidierenden Grundrechten keine Verkürzung zugemutet, sondern nur die Toleranz des „anderen“. Dass dies nicht richtig sein kann, zeigt sich an dem Dilemma, in das das BVerfG die Schule und die Schulverwaltung treibt: Es wird zwar gesehen, dass es eine kollektive Dimension des Kopftuchs potentiell geben kann, aber letztlich wird dies zu einem polizeirechtlichen Grenzfall in der Schule, die offenbar wie ein Teil der allgemeinen Bürgergesellschaft gesehen wird. Wenn das Tragen des Kopftuchs zu einem polizeilichen „Sicherheitsproblem“ führt, soll eine „Abwehrmaßnahme“ zulässig sein.

#### 3.2 Religion als Blockierung der Bildungsprozesse?

Es bestehen innerhalb des Islam kulturelle Selbstblockierungen, die auch und gerade für die Schule problematisch werden können. Dies gilt etwa für die kulturelle Diskriminierung der Frau, die sich in der Erziehung muslimischer Kinder perpetuiert und verstärkt. Dieses Problem drückt sich auch in der ambivalenten Haltung zur Bildung selbst aus. Radikalislamische Bewe-

35 Brettfeld, K./Wetzels, P., Muslime in Deutschland. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multi-zentrischen Studie in städtischen Lebensräumen, BMI, 2007, ins. S. 15ff., 83ff.

36 Augsberg, I., Wer glauben will, muss zahlen?, AöR 138 (2013), 493 (527ff.).

37 BVerfGE 108, 282 – 1. Kopftuch-Urteil; dazu Sacksofsky, U., NJW 2017, 3072; BVerfGE 138, 296 – 2. Kopftuch-Urteil; dazu Sacksofsky, U., Kopftuch als Gefahr – ein dogmatischer Irrweg, DVBl 2015, 801; ähnlich Rusteberg, B., Kopftuchverbote als Mittel zur Abwehr nicht existenter Gefahren, JZ 2015, 637; differenzierend Brosius-Gersdorf, F., in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 7 Rn. 77 f.; kritisch Ladeur, K.H., Das islamische Kopftuch in der christlichen Gemeinschaftsschule, JZ 2015, 633; vgl. auch das Interview mit dem Psychoanalytiker Benslama, F., La ruse du voile: Inclure l'exclusion, in: Zarka, Y.C./Fleury, S./Taussig, C. (Hrsg.), Cités, Hors série: L'Islam en France, Paris 2004, S. 439, 440.



gungen wenden sich gegen jede Bildung für Frauen und Mädchen. In vielen islamischen Staaten ist andererseits die Hochschulbildung paradoxerweise stark verweiblicht, gerade *weil* die Bildung keinen hohen Stellenwert in der männlich dominierten arabischen Kultur hat. Die schlechtere Bildung der Muslime in Deutschland sollte nicht ohne weiteres der deutschen Schule oder der deutschen Kultur zugerechnet werden, auch wenn die Verbesserung dieser Lage auch eine Aufgabe der Schule ist. Die Gegenprobe lässt sich aber an der Schulbildung der vietnamesischen Kinder in Deutschland machen: Der Gymnasialbesuch unter vietnamesischen Kindern liegt insgesamt sogar etwas höher als der deutscher Kinder, während die soziale Lage der Familien sich nicht wesentlich unterscheiden dürfte.<sup>38</sup> Die Bedeutung des Religionsverständnisses für die Kultur lässt sich am Beispiel des Judentums belegen: Während die Hauptströmungen der jüdischen Kultur die Bildung der Kinder und Jugendlichen stark fördern und der Erfolg jüdischer Wissenschaftler, Ingenieure, Informatiker etc. schon sprichwörtlich geworden ist, gilt dies nicht oder nur mit Einschränkungen für die ultraorthodoxen Juden, die Haredim<sup>39</sup>, für die nur solche Bildungsinhalte „zählen“, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Studium der heiligen Schriften stehen oder dafür förderlich sind. Dieses Beispiel ist für die deutsche Schulpolitik insofern interessant, als die staatliche Religionspolitik das damit verbundenen soziale Problem dieser Gruppe auf dem Arbeitsmarkt noch verschärft: Die religiösen Parteien, die in Israel häufig für die Regierungsbildung gebraucht werden, zwingen den Staat dazu, die wirtschaftsferne Lebensform dieser Gruppe von Juden zu subventionieren durch Sozialhilfe, ein Mittel, das den ultraorthodoxen Haredim etwa in New York nicht zur Verfügung steht. Diese Variante der jüdischen Kultur hat übrigens die paradoxe Nebenwirkung, dass Frauen dann eher berufstätig sind, weil deren Studium der heiligen Texte „nicht so wichtig“ ist wie das der Männer. Das Beispiel der Haredim zeigt, dass die Religion nicht nur einen großen unmittelbaren oder mittelbaren Einfluss auf die Schule hat, sondern dass damit dramatische positive oder negative Konsequenzen für die Gesellschaft verbunden sind.

Dies ist dann anders, wenn eine eher bildungsfeindliche Religion wie die der Amischen in den USA nach ihren eigenen Regeln separat von der allgemeinen Gesellschaft lebt. In dem berühmten Fall *Wisconsin v. Yoder*<sup>40</sup> hat der US Supreme Court anerkannt, dass die Amischen (deren Gemeinde keine eigenen Privatschulen betreibt) ihre Kinder nicht zur staatlichen Oberschule schicken müssen, wenn sie der Auffassung sind, dass für ihre vom Handwerk (ohne Maschinengebrauch) bestimmte Lebens- und Wirtschaftsform eine einfache Grundbildung ausreicht. Die Trennung der Teilgesellschaft der Amischen von der Mehrheitsgesellschaft und die damit verbundene Übernahme der Konsequenzen der Verweigerung der wirtschaftlichen Entwicklung lassen es plausibel erscheinen, dass diese kollektive Dimension der religiös bestimmten Lebensform im Verfassungsrecht akzeptiert wird.

38 Vietnamesen in Deutschland – Die unsichtbaren Lieblinge, <https://www.cicero.de/innenpolitik/die-unsichtbaren-liebliche/46135>, zuletzt abgerufen am 18.4.2018.

39 Bartram, D., Cultural Dimensions of Workfare and Welfare, *Journal of Comparative Policy Analysis* 7 (2005), 233; Baumel, S.D., Teaching English in Israeli-Haredi Schools, *Language Policy* 2/1 (2003), 47; für Israel insbesondere Aslan, R., Why I worry about Israel's future, <http://edition.cnn.com/2017/04/07/opinions/believer-reza-aslan-israel-haredim/index.html> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

40 *Wisconsin v. Yoder*, 406 U.S. 205 (1972).

### 3.3 Vorrang für Schule und Bildung als Kollisionsregel

Die Konsequenzen, die sich daraus für die multireligiöse Schule in den westlichen Ländern wie Deutschland ergeben, sind nicht leicht zu formulieren. Jedenfalls gilt, dass Religionen unterschiedliche Beiträge zur kulturellen, wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung von Ländern leisten. Andererseits hat die Schule einen durch Art. 7 GG zum Ausdruck gebrachten Eigenwert für Schüler, Eltern wie die Gesellschaft. Gerade die Betonung der kollektiven Dimension der Religion erlaubt es, die Kollision unterschiedlicher Rechte (Grundrechte, aber auch das staatliche „Aufsichtsrecht“ aus Art. 7 Abs. 1 GG<sup>41</sup>) schärfer zu fassen. Daraus ergibt sich eine Kollisions- und Vorrangregel: Soweit eine Religion keinen aktiven und produktiven Beitrag zur Abstützung des Bildungsauftrags der Schule leistet, gilt ein Vorrang der Schule vor der Religion. Es kann nicht umgekehrt einen Vorrang der religiösen Rituale, Wertschätzungen kultureller Güter, Lebens- und Umgangsformen (z.B. männlicher Jugendlicher gegenüber Frauen und Mädchen) u.ä. geben. Religionen sind immer im Wandel begriffen, sie haben sich immer an veränderte gesellschaftliche Bedingungen angepasst. Dies gilt z.B. für kirchliche Speiseregeln, Kirchenbesuchspflichten, das Akzeptieren der Behandlung von Themen und Gegenständen, die mit der jeweiligen Religion nicht vereinbar sind. Dabei kann es umgekehrt zum Wiedereintritt des zunächst ausgeschlossenen religiösen „Werts“ in bestimmten Feldern kommen, etwa wenn es um das unmittelbare Körperverhältnis geht: die Konfrontation mit pornografischen Bildern etc. im Sexualunterricht, der von den betroffenen Mädchen als körperlich empfundene Zwang zur Teilnahme am koedukativen Schwimmunterricht (dazu unten). Hier muss innerhalb der Schule eine „Kollisionsordnung“ entwickelt und praktiziert werden, auf deren einer Seite vor allem der schulische Wert des Bildungsauftrags steht, während auf der anderen Seite die Regeln und Werte der Religion nur, soweit sie das *Bekenntnis* i.e.S. betreffen, einen Vorrang in Anspruch nehmen können. Der Staat und die Schule müssen sogar im Interesse der Bildung der Kinder und Jugendlichen eine Art Religionspolitik betreiben, die darauf hinwirkt, dass die jeweils „fremde“, nicht an bisherige Lebensformen in Deutschland angepasste Religion ein aktives Verständnis dafür entwickelt, dass die eigene Religion, deren Verbreitung und deren Intensität auch in den islamischen Ländern ständig von der Politik bestimmt wird, in einem von anderen Lebensformen bestimmten Kulturkreis sich wandeln muss. Z.B. besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Stärkung der islamischen Religion sowie der Aufstieg radikaler religiöser Bewegungen in den islamischen Ländern mit dem insbesondere seit den israelisch-arabischen Kriegen verbreiteten Gefühlen des Niedergangs und des *Scheiterns der säkularen Kultur*, der Technik, der Wirtschaft etc. zusammenhänge.<sup>42</sup> Das bedeutet nicht, dass die Religionsfreiheit deshalb kein Gewicht hat, aber doch, dass die Schule in den westlichen Ländern nicht ihrerseits das jeweilige Verständnis der Religion beim Wort nehmen müsste.<sup>43</sup> Teil der Kollisionsordnung ist auch die Zulässigkeit der Erhaltung der christlichen bzw. christlich säkularen Grundlagen des Bildungssystems und das Feiern christlicher Feste u.ä. – allerdings

41 Vgl. *Brosius-Gersdorf, F.*, in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 7 Rn. 23ff., 36.

42 *Knauf, F.*, „Weitere islamische Staaten werden zerbrechen“ v. 22.7.2016, abrufbar unter <http://www.euractiv.de/section/eu-aussenpolitik/interview/weitere-islamische-staaten-werden-zerbrechen/> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

43 Der Staat braucht nicht „jedes Selbstverständnis hinzunehmen“, *Mückel, S.*, BK, Art. 4 Rn. 89; ähnlich *Kokott, J.*, in: Sachs, GG, 7. Aufl. München 2014, Art. 4 Rn. 20 (für „stark politisierte islamistische Gruppierungen“).

muss pädagogisch darauf geachtet werden, dass diese religiöse Basierung des Schulwesens mit dem Respekt vor anderen Religionen einhergeht.<sup>44</sup> Es ist auch für muslimische Schüler wichtig, für sich eine Form der Religiosität zu finden, die sich auf die Situation der Diaspora einstellt.<sup>45</sup>

Die Politisierung des Islam, nicht nur in der Form des Islamismus, durch das Auftreten von Predigern mit wenig theologischer Substanz, aber politischen Überzeugungen ist ein Problem nicht nur für die Entwicklung des Islam in Europa, sondern auch für die westlichen Gesellschaften.<sup>46</sup> Dies gilt vor allem dann, wenn der gemäßigte Islam seine Attraktivität für junge Menschen wegen eines starren konservativen Religionsverständnisses einbüßt und jugendlichen Formen des Islamismus als die zukunftsorientierte Lesart des Islam erscheinen.

## 4 Einzelne Konfliktfelder

### 4.1 Das „islamische Kopftuch“

Der Konflikt um die Bekenntnisfreiheit der Lehrerinnen mit islamischem Kopftuch<sup>47</sup> ist dann zunächst ein Konflikt zwischen Religion und Schule und erst sekundär ein Grundrechtskonflikt. Durch die vorherrschende Akzentuierung rücken die Grundrechte in der Schule in die gleiche Stellung wie in der freien Gesellschaft: Eine Einschränkung der Grundrechtsausübung der Lehrerin, die konkurrierende Grundrechte zunächst nur marginal berührt, kommt deshalb erst dann in Betracht – so das zweite Kopftuchurteil des BVerfG –, wenn eine Gefahr durch individuelle Überschreitung einer Grenze der Normalität oder durch einen nur schwer auf eine einzelne Handlung zurechenbaren akkumulierten Effekt einzelner Reaktionen zu einer die Schule gefährdenden Wirkung führen. Es ist schon oben erklärt worden, dass und warum diese Darstellung eines möglichen Konflikts verfassungsrechtlich verfehlt ist: Zwar kann die Bedeutung des Kopftuchs in der Schule ganz unterschiedlich sein, das ist den Verteidigern der Religionsfreiheit der Trägerinnen des Kopftuchs zuzugestehen; das Kopftuch bedeutet keine bestimmte Botschaft. Das bedeutet nach der oben skizzierten Auffassung aber nicht, dass diese Unbestimmtheit – wie in der allgemeinen Gesellschaft – so grundsätzlich hinzunehmen und zu akzeptieren und „im Zweifel“ für die Freiheit zu entscheiden wäre, wie dies im allgemeinen Staat-Bürger-verhältnis der Fall wäre. Das besondere Gewaltverhältnis „Schule“ ist mit Recht

44 Vgl. BVerfGK 8, 1551 (155 f.); 1, 141 (143 f.); *Brosius-Gersdorf, F.*, in: Dreier, H. (Hrsg.), GG-Kommentar, Bd. 1, 3. Aufl. Tübingen 2013, Art. 7 Rn. 47.

45 Allerdings setzt das hier skizzierte Modell bestimmte Grundfähigkeiten der Schüler voraus, sich überhaupt auf Bildungsprozesse innerhalb einer fremden Kultur einzulassen. Dies kann immer weniger als selbstverständlich unterstellt werden, wenn die Zahl der Schüler aus insbesondere muslimischen Familien immer stärker wächst und vor allem arabische Einwanderer sich mit der Integration in eine westliche Gesellschaft offenbar sehr viel schwerer tun als türkische. Viele Schulen oder Klassen sind nicht multireligiös, sondern sie haben eine (fast) rein islamische Schülerpopulation, die mit elementaren Problemen konfrontiert ist, die jedes, auch nur basale Lernen erschweren; vgl. den Hilferuf einer Grundschullehrerin aus einer Frankfurter Schule: *Gaschke, S.*, „Sprachschwierigkeiten, schlimmste soziale Verhältnisse“ v. 5.11.2017, <https://www.welt.de/politik/deutschland/article170324917/Sprachschwierigkeiten-schlimmste-e-soziale-Verhaeltnisse.html> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

46 Vgl. *Benslama, F.*, *Un furieux désir de sacrifice: Le surmusulman*, Paris 2016, der die Figur des „Supermuslims“ benutzt, um die extreme Form der Identifikation mit der islamischen Gemeinschaft zu bezeichnen, das Kippen der Lebensform in die Auflösung der Vernichtung.

47 BVerfGE 138, 296.

seit einiger Zeit aufgegeben worden, aber das Schulverhältnis kann nicht nur ein quasi-räumlich begrenzter Teil des allgemeinen Staat-Bürger-Verhältnisses sein: Gegenüber der beschriebenen kollektiven Dimension der Religionsfreiheit, die immer ein gemeinsames Verhältnis des Glaubens voraussetzt, ist das Schulverhältnis ebenfalls ein kollektives, prozesshaftes Verhältnis par excellence: der einzelne Schüler kommt sozusagen als unfertiges, auf Entwicklung angelegtes Individuum in die Schule, in der er innerhalb des Schulverhältnisses gemeinsam mit anderen sich mit dem Erbe der Kultur auseinandersetzen und dadurch bilden soll, ohne dass das Ergebnis ex ante spezifiziert werden könnte. Vor diesem offenen Horizont erhält das „islamische Kopftuch“ eine andere Bedeutung als die eines rein individuellen Bekenntnisses. Es ist die Unbestimmtheit des Bildungsprozesses selbst, vor der die Unbestimmtheit der Bedeutung des Kopftuches sich rechtfertigen muss. Die Schule verlangt andere Vermutungs- und Wissensregeln als die liberale Gesellschaft. Sie kann nicht davon ausgehen, dass „im Zweifel“ das Freiheitsverständnis der Lehrerin oder des Schülers diese Unbestimmtheit als Teil eines offenen Selbstentwurfs der Individualität für sich in Anschlag bringen kann. Vielmehr muss die Schule fragen, ob auch ein individuelles, für sich genommen unproblematisches Religionsverständnis eben nicht für sich genommen werden darf, sondern in ein Kräfteverhältnis eingeht, innerhalb dessen der Prozess der Bildung sich entfalten muss. Dann reicht es aus, dass ein Verhalten *möglicherweise* durch den transsubjektiven Prozess der Schule eine die Absichten des Individuums überschießende Wirkung annehmen und zu einem Risiko für die Schule werden kann. Das Selbstverständnis des Islam schwankt zwischen der Auffassung von der Religion als Privatsache, wie sie auch viele Christen teilen, und der Auffassung des Islam als einer umfassenden Prägung des gesamten politischen und sozialen Lebens.<sup>48</sup>

Diese Ungewissheit wird im Zweifel wegen des hohen Ranges der schulischen Bildung als Rechtfertigung für Verbote ausreichen.

## 4.2 Staatliche „Neutralität“ versus Durchsetzung von „anderen“ Lebensformen in der Schule

Die aus dem Verständnis der staatlichen Neutralitätspflicht abgeleitete Fragnach der Vereinbarkeit mit dem Identifikationsverbot geht an dem Problem vorbei. Es liegt auf der Hand, dass der Staat sich nicht mit dem Islam identifiziert. Die Komplexität des multipolaren Schulverhältnisses in der liberalen Gesellschaft kann mit der Zurechnung von Bildungsinhalten an „den“ Staat nicht angemessen erfasst werden kann. Die Verhüllung des weiblichen Körpers sendet in der Schule jedenfalls eine mehrfache Botschaft an die unterschiedlichen Teile der am Bildungsprozess Beteiligten aus, und zwar Eltern, Kollegen, muslimische und nicht-muslimische Kinder und Jugendliche in je unterschiedlicher Form. Das Vorleben des Verhältnisses zum weiblichen Körper ist sehr viel mehr als eine Meinung oder ein Bekenntnis. Für muslimische Schülerinnen und Schüler, die sich vielfach zu Übernahme der Rolle einer „Mentoren“ aufgerufen fühlen, wirkt es als ein Vorbild, durch das sie sich herausgefordert fühlen, selbst wenn sie es für ihr eigenes Leben nicht akzeptieren würden. Dies gilt umso mehr als traditionell islamisch orientierte Eltern diese Vorbildwirkung, selbst wenn die Lehrerin selbst sich zurückhält, durch einen eigenen Appell an ihre Töchter unterstützen werden. Kein muslimisches Mädchen

48 *Kepel, G.*, Identité confessionnelle et identité politique, in: Zarka, Y.C./Fleury, S./Taussig, C. (Hrsg.), *Cités*, Hors série: L'Islam en France, Paris 2004, S. 137, 139.

sollte aber mehr als unvermeidlich sich gedrängt fühlen, das muslimische Kopftuch zu tragen oder es zu verwerfen. Deshalb sollte die Schule kein „religionspolitisches“ Interesse daran haben, die Verbreitung des islamischen Kopftuchs in der Schule als Vorbild anzubieten. Dass dies so ist, ist ganz unabhängig von den Vorstellungen der Lehrerin selbst. Die Figuren und Formen der Selbstdarstellung folgen niemals den eigenen Vorstellungen allein. Sie gehen immer in einen Prozess der intersubjektiven Interpretation ein. Die Schule muss das Tragen des islamischen Kopftuchs durch Schülerinnen in der Schule tolerieren, aber sie sollte kein Interesse daran haben, positive Anreize für das Tragen des Kopftuchs zu setzen, weil es jedenfalls ein Hindernis für die Integration in eine westliche Gesellschaft bedeuten kann. Das Tragen eines islamischen Kopftuchs wird deshalb auch und gerade von muslimischen Lehrerinnen, die es für sich ablehnen, als problematisch angesehen, weil die Demonstration des Andersseins durch eine Lehrerin auch auf sie selbst zurückwirken kann. Auch für muslimische Schülerinnen bringt dies jedenfalls ein Vorbild des weiblichen Körperverhältnisses zum Ausdruck, das nicht nur „schulgemäß“ verbal dargestellt, sondern vorgelebt wird und damit Druck erzeugen kann. Die Frage, ob muslimische Schülerinnen durch die Lehrerin *explizit* unter Druck gesetzt werden könnten, ist falsch gestellt. Es ist zu fragen, ob und wie weit die liberale offene Gesellschaft die Präsentation einer Lebensform in der Schule zur Geltung kommen lassen soll, die ein Risiko für die Integration sein kann. Es geht vielmehr um die Herstellung einer Kollisionsordnung<sup>49</sup> zwischen der offenen pluralistischen Schule und einer islamischen Lebensform, des Weiblichen, die jedenfalls ein Risiko für die Integration sein kann. Dies ist umso wichtiger, als das Tragen des muslimischen Kopftuchs stillschweigend auch den von der dissentierenden Minderheit des BVerfG im zweiten Kopftuchurteil<sup>50</sup> für richtig gehaltenen Kompromiss verwirft, nämlich das Angebot eine Art Mütze zu tragen, die das Haar bedeckt, aber nicht den demonstrativen Charakter gerade des Kopftuchs hat. Die Lehrerin demonstriert durch das Tragen des islamischen Kopftuchs zugleich, dass sie das Leben nach islamischen Regeln höher bewertet als die Suche nach einer kompromisshaften Lösung, die sich auf die Offenheit der Schule stärker einlässt. Dies ist vielleicht die noch stärkere Botschaft des Kopftuchs: Auch wenn viele Lehrer, Schüler und Eltern sowie Behörden und Politiker das Tragen des Kopftuchs in der Schule ablehnen, geht es darum, keine Kompromisse zu akzeptieren, sondern die eigenen Religionsregeln so weit wie möglich durchzusetzen.

### 4.3 Burka und Niqab als Formen der „Selbsteinschließung“

Umso mehr spricht gegen die Zulässigkeit des Tragens der Burka oder des Niqab in der Schule und zwar sowohl bei den Lehrerinnen als auch den Schülerinnen.<sup>51</sup> Der dagegen angeführte, eher praktische Einwand, dass Schülerinnen und Lehrerinnen nicht erkennbar seien, ist nicht recht überzeugend. Diese Probleme erscheinen eher als lösbar. Entscheidend sollten aber zwei Gesichtspunkte sein: Erstens ist durch das Tragen solcher Verhüllungen die Integration in die Schule wie in die Gesellschaft insgesamt gefährdet; zweitens und noch wichtiger ist die Überlegung, dass diese Form der Selbstabschließung mit der Offenheit für alle Erscheinungsformen der heterogenen, pluralen postmodernen Kultur kaum vereinbar erscheint. Nur theoretisch ist

49 Ladeur (Anm. 37).

50 BVerfGE 138, 296 abw. Meinung der Richter *Schluckebier* und *Hermanns*, 359.

51 VG Osnabrück, v. 26.8.2016, 1 B 81/16 – juris; Ladeur, K.H., „Burka-Verbot“ in der Schule: Art. 7 Abs. 1 GG als Grundlage für eine „Religionspolitik“ des Staates?, RdJB 2016, 379.

es vorstellbar, dass eine muslimische Schülerin oder Lehrerin, die den ganzen Körper sowie den großen Teil des Gesichts verhüllt, sozusagen mit offenen (wenn auch ggf. vergitterten) Augen auf die moderne Literatur und die Wissenschaft und Mathematik blickt.

#### 4.4 „Burkini“ als gelungene Kollisionslösung

Die Anerkennung des sog. Burkinis für den Schwimmunterricht in koedukativen Schulen<sup>52</sup> sowohl durch die Schule *als auch die Schülerinnen* ist dagegen ein produktives Beispiel für eine Kollisionslösung, die von beiden Seiten Respekt signalisiert, und zwar einerseits für die üblichen Baderegeln in Deutschland und andererseits die Anerkennung des Werts eines besonderen muslimischen Körperverhältnisses. Die genaue Beobachtung der Konfliktlage in einzelnen Schulen zeigt, dass gerade diese Lösung dem Dreiecksverhältnis zwischen Schule, muslimischen Eltern und muslimischen Schülerinnen gerecht wird. Offenbar hat sich in vielen Schulen der Konflikt so dargestellt, dass die betroffenen muslimischen Mädchen diese Lösung auch als Kompromiss im Verhältnis zu ihren Eltern, die den Schwimmunterricht ganz verweigern wollten, für sich selbst als sehr befriedigend empfunden haben.<sup>53</sup> Wenn die muslimischen Mädchen selbst dies für sich abgelehnt hätten, hätte man sie kaum dazu zwingen können. Hier lässt sich noch einmal eine Brücke zum islamischen Kopftuch für Lehrerinnen schlagen: In vielen Fällen haben gerade Lehrerinnen sich engagiert (und erfolgreich) für den Kompromiss eingesetzt. Ob man diese Vermittlung auch von Lehrerinnen erwarten kann, die selbst keinen Kompromiss im Hinblick auf das Tragen des Kopftuchs machen wollen, erscheint zweifelhaft.

#### 4.5 Verweigerung von Sexualkundeunterricht

Am Beispiel der Auseinandersetzungen um die Pflicht zur Teilnahme von (meistens) muslimischen Mädchen am Sexualkundeunterricht lässt sich die Produktivität der Suche nach einer Kollisionsordnung zur Abspannung der Konflikte in einer multireligiösen Schule erproben: Das VG Hamburg<sup>54</sup> hatte in seinem Urteil zur Sexualkunde für muslimische Schüler die Auffassung vertreten, der bloßen Befassung der Schule mit einem Sachthema könnten Schülerinnen sich nicht unter Berufung auf die Religionsfreiheit entziehen. In der Schule müsse auch die Kommunikation über Pornographie geübt werden können. Diese Auffassung geht daran vorbei, dass die Themenfähigkeit eines Gegenstands in der Schule selbst von kulturellen, und d.h. auch religiösen Voraussetzungen abhängig ist. Es braucht nur daran erinnert zu werden, dass eine solche Wertung vor wenigen Jahrzehnten in Deutschland unmöglich gewesen wäre. Das Zeigen des nackten menschlichen Körpers ist auch heute noch selbst ein, möglicherweise durch Disziplinierungen oder die Gewöhnung oder auch durch neutralisierte Formen der bildlichen Darstellung kontrollierter, sexueller Vorgang. Deshalb ist es durchaus naheliegend, dass eine sol-

52 BVerwGE 147, 362; dazu *Ladeur, K.H.*, Die „Burkini“-Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts: Die Pflicht zur Teilnahme am koedukativen Schwimmunterricht ist mit Art. 4 Abs. 1 GG grundsätzlich vereinbar, RdJB 2014, 266.

53 Interview mit einer Lehrerin, SPIEGEL Online, Schwimmunterricht für muslimische Mädchen: „Die Eltern habe ich gar nicht gefragt“ v. 11.9.2013, abrufbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/burkini-lehrerin-ueber-ganzkoerperschwimmanzuege-fuer-muslime-a-921160.html> (zuletzt abgerufen am 18.4.2018).

54 VG Hamburg NordÖR 2004, 412, m. Anm. *Laskowski, S.R.*

che Darstellung des nackten Körpers in Kulturen, denen die selbst kulturabhängigen Neutralisierungen fremd sind, die sachliche Themenfähigkeit der Sexualität, jedenfalls in bildlicher Form nicht akzeptabel ist. Das gilt nicht für ein gewisses Maß an sachliche Information über Sexualität, selbst wenn auch dies von Muslimen abgelehnt wird. Dies wäre wieder eine Konstellation, in der man Muslimen (Eltern und Kindern) ihrerseits ein Entgegenkommen abverlangen kann, weil Einwandererkinder jedenfalls wissen müssen, wie sich das Verständnis der Sexualität in der Mehrheitsgesellschaft entwickelt hat. Muslime leben in einer Gesellschaft, die von der Ubiquität der Sexualität in der Kultur, in der Werbung, in den Medien bestimmt ist. Einwanderer können nicht verlangen, kulturell so gestellt zu werden, als ob sie sich kulturell noch in ihrer tradierten Umgebung befänden.

#### 4.6 Gebetsräume – Rückzugsräume?

Auch das Verlangen nach der Einrichtung von Gebetsräumen in Schulen<sup>55</sup> (und Universitäten) kann nach dem hier skizzierten Modell einer Kollisionsordnung für die multireligiöse Gesellschaft besser normativ strukturiert werden: Hier lässt sich an das zuletzt zur Sexualität Gesagte anschließen: Man sollte nicht unter Berufung auf die Religionsfreiheit als Schutz einer *Lebensform*, nicht eines Bekenntnisses, verlangen, so gestellt zu werden, als ob man in einer islamischen Kultur lebte. Der mehrfache tägliche Rückzug in einen Gebetsraum „außerhalb“ der säkularen Welt, in der Muslime leben (müssen?), setzt ein Symbol, dass der Schule als Institution nicht gleichgültig sein kann. In der Schule gilt der Vorrang der Interessen der Bildung. Dies wäre alles anders zu sehen, wenn man davon ausgehen könnte, dass die islamische Kultur ebenso bildungsorientiert wäre wie die christliche, jüdische, asiatische. Das ist aber, wie oben gezeigt, nicht der Fall. Die Schwierigkeiten muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Schule sind nicht zu leugnen. Auch wenn die Kausalitäten im Einzelnen nicht leicht zu erklären sind, gibt es für die Schule doch einen „religionspolitischen“ Auftrag, den symbolischen Rückzug aus der säkularen Gesellschaft nicht zu unterstützen. Von muslimischen Kindern und Jugendlichen muss dann erwartet werden, dass sie nicht institutionell oder rituell unterstützte sublimierte Formen der Religiosität (hier: des Betens) finden, die dem Erleben einer Religion in einer nicht- oder anders religiösen Gesellschaft entsprechen. Die wäre z.B. ein stilles Gebet statt des Betens auf dem Gebetsteppich, der ein Stück islamische Lebenswelt symbolisiert.

### 5 Ausblick

Die Konflikte, mit denen heute die Schule in Deutschland konfrontiert ist, sind harmlos. Sie lassen sich mit den Mitteln eines Schulrechts lösen, die sich vom Primat der Schule, d.h. dem Primat der Bildung und in einer Kultur der Rationalität und der Vielfalt der Möglichkeiten in einer Kollisionsordnung entsprechen. Dass die Konflikte in der multireligiösen Schule eher be-

<sup>55</sup> BVerwGE 141, 223; dazu *Heinig, H.M.*, Religionsfreiheit auf dem Prüfstand: Wieviel Religion verträgt die Schule?, KuR 2013, 8; *Munsonius, H.*, Quo vadis Staatskirchenrecht?, DÖV 2013, 93; *Kokott, J.*, in: Sachs, GG, 7. Aufl. München 2014, Art. 4 Rn. 35; *Ladeur, K.H.*, Das islamische rituelle Gebet in der Schule in der öffentlichen Schule und das Gebot der staatlichen „Neutralität“ – zugleich eine Anmerkung zum Urteil des OVG Berlin-Brandenburg v. 27.5.2010 – 3 B 29/09, Recht und Bildung (r&b) 2010, H. 4, 15.

grenzt waren, hängt auch damit zusammen, dass die religiöse Minderheit in Deutschland vor allem aus Türken besteht, die kulturell mit der Erfahrung der Säkularisierung bereits durch *Atatürk* vertraut gemacht worden sind. Das Problem mit der türkischen Säkularisierung besteht darin, dass sie – wie zuvor viele westliche Vorbilder, die etwa das Rechtssystem islamische Länder beeinflusst haben – „von oben“ oktroyiert worden sind und vor allem nicht mit dem kulturellen gesellschaftlichen Kontext, dem Rationalismus, der Förderung der Wissenschaft, der philosophischen Reflexion, der pluralen Kultur etc. rezipiert worden sind. Deshalb sind Rationalisierungsschübe in islamischen Ländern immer prekär gewesen und hatten konservativen Gegenreformen wenig entgegenzusetzen.<sup>56</sup>

In Zukunft werden wir vermehrt arabische Schüler in deutschen Schulen haben. Das wird einen erheblichen Unterschied bedeuten. Die französischen Erfahrungen sprechen eine deutliche Sprache. Umso wichtiger ist es, sich über eine Verfassung der multireligiösen Schule Gedanken zu machen. Vor allem ist es wichtig festzuhalten, dass es keinen einheitlichen Religionsbegriff<sup>57</sup> für eine Vielfalt von Religionen gibt. Wenn man dies ignoriert, kann die Eigenart des Religiösen verfehlt werden.<sup>58</sup> Die Gleichsetzung des Unterschiedlichen kann nicht durch eine begriffslose differenzierende Abwägung im Einzelnen wieder kompensiert werden.

Das Christentum ist selbst eine der wesentlichen Quellen der Bildung (zunächst von Kindern der Oberschicht) im römischen Reich gewesen. Was heute säkular an der Schule ist, ist säkularisiertes Christentum. Der Islam hat weder zu seinen eigenen Schulen ein vergleichbares Verhältnis entwickelt, noch ist ein unproblematisches Verhältnis der Koordination zwischen Islam und westlicher Schule zu erwarten. Gerade aus der Tatsache, dass es – so müsste man genauer hinzufügen – nicht *den* Islam gibt, sondern eine Vielzahl von Versionen, ergeben sich aber Interpretationsprobleme: In der Sichtweise des 2. Kopftuch-Urteils des BVerfG<sup>59</sup> ergibt sich daraus ein Problem, wenn die Pluralität wiederum als eine Form individueller Verhältnisse zur Religion begriffen wird und das Recht vor der Freiheit des Individuums zurücktreten muss. Das ist eine irrige Wahrnehmung: Es geht hier nicht um verschiedene Lesarten des heiligen Texts, sondern ganz unterschiedliche heterogene *Lebensformen*, die z.T. nur schwer mit einem Leben in der säkularen Weltgesellschaft vereinbar sind. Dafür muss – so wäre der Tenor dieses Artikels zu formulieren – die Schule als eine *Lebensform* verfasst werden, die Bildung an die erste Stelle setzt und damit auch eine Priorität gegenüber der Religion oder besser den Religionen in Anspruch nimmt, die dagegen Religion als Lebensform in Stellung bringen und sich damit in ein Konkurrenzverhältnis begeben.

Die Gefahren, die mit dem Verständnis der Religion als Lebensform verbunden sind, lassen sich seit Jahren in Frankreich beobachten: Der – wie die Autorin eines Berichts über die schulische Situation in Frankreich schreibt – „soziale Kommunitarismus“<sup>60</sup> führt dort häufig dazu, dass über die französische Aufklärung und andere Gegenstände, die von radikalen Muslimen

56 Wood, L., *Islamic Legal Revival. Reception of European Law and Transformation in Islamic Legal Thought in Egypt 1875-1952*, 2016.

57 Pranchère, J.Y., *La laïcité suppose-t-elle une théologie politique?*, Les Etudes Philosophiques 2014, Nr. 111, 531, 535, 540.

58 Vgl. dazu Augsberg, I., *Taking Religion Seriously. On the Legal Relevance of Religious self-Concepts*, Journal of Law, Religion & State 1 (2012), 291 (298); Dubuisson, D., *L'occident et la religion*, 1998, S. 30.

59 BVerfGE 138, 296.

60 Bui-Trong, L., *Eloges du creuset français*, in: Zarka, Y.C./Fleury, S./Taussig, C. (Hrsg.), *Cités, Hors série: L'Islam en France*, Paris 2004, S. 181, 186 (die Verf.in berichtet über eigene Erfahrungen).



abgelehnt werden, nicht gestritten wird, sondern eine Diskussion verhindert wird durch das laute Rezitieren von Koranversen etc. Viele Lehrer unterwerfen sich einer Selbstzensur, indem sie Themen aus der Geschichte, der Philosophie, aber auch der Biologie in einer Weise präsentieren<sup>61</sup>, die den radikalen Muslimen in der Schule genehm ist<sup>62</sup>, weil der Unterricht sonst gestört wird. Die Schulverhältnisse könnten sich auch in Deutschland ändern.

## 6 Abschließende Bemerkung

Dieser Artikel intendiert keine Darstellung *des* Islam in der multireligiösen Schule. Es geht vielmehr darum, insofern durchaus einseitig, auf eine z.Zt. relativ starke Tendenz innerhalb des Islam aufmerksam zu machen, die den Vorrang der Religion vor der Bildung des Individuums auf eine für die Schule und die Schüler problematische Weise akzentuiert und eine Herausforderung für die Schule wie die Lehrer sein kann. Dabei geht es nicht um den Einfluss auf die Werte der Erziehung, der ganz unterschiedlich sein darf, sondern um die Gefahr, dass die religiösen Werte den differenzierten Prozess der Bildung des Individuums insgesamt blockieren können. Die Ausbildung von Lehrkräften für islamischen Religionsunterricht in Deutschland kann sicher dazu beitragen, dass diese Spannung begrenzt wird.

*Verf.: Prof. Dr. Dr. h.c. Karl-Heinz Ladeur, Universität Hamburg, Fakultät für Rechtswissenschaft, Rothenbaumchaussee 33, 20148 Hamburg, E-Mail: karl-heinz.ladeur@jura.uni-hamburg.de*

61 Petek, G., La culturalisation de la religion, in: Zarka, Y.C./Fleury, S./Taussig, C. (Hrsg.), Cités, Hors série: L'Islam en France, Paris 2004, S. 191, 195.

62 Mit Recht zweifelnd am Schutz stark politisierter islamistischer Aktivitäten durch Art. 4 Abs. 1 GG *Kokott, J.*, in: Sachs, GG, 7. Aufl. München 2014, Art. 4 Rn. 20.