

Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag?¹

Zusammenfassung. Schule wird politisch in den Dienst der Wertevermittlung genommen, um angesichts einer Diversifizierung gesellschaftlichen Zusammenhalts zu bewirken und Parallelgesellschaften vorzubeugen. Dieser Aspekt ist der tragende Grund für die Schulpflicht nicht nur im Sinne einer Bildungspflicht, sondern vor allem einer Schulinstitutionspflicht. Werte stehen heute als politische Chiffre für Tugenden, für Ideale, gemeinsame Überzeugungen und eine Art gemeinsames Fundament, das über das, was Recht ist, hinausreicht. Die grundgesetzliche Gestaltungsbefugnis des Staates in Bezug auf das Schulwesen, die durch die Länder wahrgenommen wird, steht unter der Prämisse, dass sich der Staat nicht mit einer bestimmten Weltanschauung oder Religion identifizieren darf (Neutralitätsgebot) und wird im Wege der praktischen Konkordanz begrenzt durch das Elternrecht (und die Grundrechte des Kindes). Dem Elternrecht ist dabei der Vorrang einzuräumen, je intensiver die Einwirkung auf die Persönlichkeit ist, je strittiger die Erziehungsziele sind und je verzichtbarer bzw. substituierbarer sich bei dem Vorgenannten der konkrete Unterrichtsinhalt bzw. die Erziehungsmethode in einem geordneten Schulbetrieb darstellt. Die Autorin versucht die Spannungen bei der Ausgestaltung und Umsetzung des staatlichen Bildungsauftrags durch einen Dreiklang auszutariieren: *Erstens* hat der staatliche Unterricht seine Werte an den verfassungsrechtlichen Staatsziel- und Strukturprinzipien zu orientieren; er darf dabei, *zweitens*, die Schüler nicht überrumpeln oder indoktrinieren, sondern hat Kontroverses auch kontrovers zu vermitteln und muss, *drittens*, den Fokus auf eine Erziehung zur Mündigkeit („sittliche Persönlichkeit“) legen.

Schlagwörter. Werte, Bildung, Schule, staatliche Neutralität, Elternrecht, Schulpflicht, Schulaufsicht

1 Diesem Beitrag liegt der gleichnamige Vortrag der Verfasserin im Rahmen der Vorlesungsreihe „Aktuelle Fragen des Bildungs- und Jugendrechts“ an der JLU Gießen vom 7. Dezember 2022 zugrunde.

Teaching Values as a School Education Mandate

Abstract. Schools are politically designated to teach values in order to promote social cohesion in a diverse society. This aspect is the main reason for compulsory schooling, not only in the sense of a legal obligation for children to acquire knowledge, but above all as a duty to attend an educational institution. Today, values stand as a political cipher for virtues, for ideals, common convictions and a common basis that goes beyond legal right. The state's constitutional power to shape the school system, which is empowered by the *Länder*, is based on the premise that the state may not identify with a particular ideology or religion (neutrality requirement) and is limited by the constitutional parental right (and the fundamental rights of the child). The more intensive the influence on the personality, the more controversial the educational goals and the more dispensable or substitutable the respective teaching content or educational method, the more priority is to be given to parental right. The author attempts to balance the tensions in the design and implementation of the state's educational mandate through a triad: *Firstly*, state education must be guided by constitutional principles; *secondly*, it must not overwhelm or indoctrinate the pupils, but must also teach controversial issues and, *thirdly*, education must aim at the pupils growing into a mature person ("moral personality").

Keywords. Values, Education, School, State Neutrality, Parental Right, Compulsory Schooling, School Administration

1 Einleitung

Es ist ein Irrglaube, ein Bildungssystem komme ohne Vermittlung von Werten aus! Viele Lehrer leisten diese Wertevermittlung durch ihr Beispiel und durch Diskurse in ihren jeweiligen Fächern. Aber es ist auch auf wertevermittelnde Fächer zu achten. [...] Falsch ist auch die Vorstellung, die Schule sei Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft. Hier sind schon auch die Eltern gefordert! Die Schule kann die Eltern bei der Erziehung nur unterstützen, ersetzen kann sie sie nicht. (Herzog 1997)

Diese Worte sprach der frühere Bundespräsident Roman Herzog in seiner Rede auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. Es zeigt sich dreierlei: Erstens, die Rede von Werten ist ein politischer Dauerbrenner, zweitens, die Schule wird politisch als Wertevermittlungsagentur beschwo-

ren, um gesellschaftlichen Zusammenhalt zu bewirken und drittens, die Schule teilt sich die Erziehungsaufgabe mit den Eltern bzw. tritt in eine Art erzieherische Ergänzungsfunktion zum Elternhaus.

Doch gehen wir noch einmal ein Stück zurück: Normalerweise wird dem Staat nicht die Aufgabe zugeschrieben, seine Bürger zu erziehen. Vielmehr konstituiert sich durch die Grundrechte das „Menschenbild“² eines freiheitlichen Individuums, das in sittlicher Selbstbestimmung dem Staat gegenübertritt. Überdies: Das Staatsvolk ist der Souverän, der regiert und nicht erzogen wird. Doch bildet dies nur die eine Seite der Medaille, die offizielle Lesart. Selbstverständlich findet (unausgesprochen) auch eine Erziehung statt, sei es durch weiches ‚Nudging‘ oder durch verbindliches Recht. Am äußeren Rande kann der Staat Rechtstreue durch das Strafrecht erzwingen. Zum sogenannten Menschenbild des Grundgesetzes gehört nämlich auch seine Gemeinschaftsgebundenheit (grundlegend: BVerfG 1954 [1 BvR 459/52], S. 7). Der Staat kann also die Bürger zur Rechtsbefolgung anhalten, allerdings darf er keine positive Einstellung zur Gesetzestreue einfordern.

Doch lebt der Staat von mehr als nur der äußeren Gesetzesbefolgung. Und an dieser Stelle kommt die Rede von Werten ins Spiel. Seinem germanischen Ursprung nach bedeutet Wert etwas „Kostbares“ (werpa=Wert, kostbar, vgl. Seibold 2011, S. 983). Werte stehen heute als politische Chiffre für Tugenden, für Ideale, gemeinsame Überzeugungen und eine Art gemeinsames Fundament, das über das, was recht ist, hinausreicht. Besonders beschworen werden Werte, wenn der Zusammenhalt in Gefahr ist. Zu beobachten ist dies etwa im Diskurs um die Europäische Union. Sie soll nach dem politischen Willen nicht nur eine Rechtsgemeinschaft sein, sondern eine Wertegemeinschaft, vgl. Art. 2 des EU-Vertrags. Angesichts nationaler Alleingänge und nationalistischer Interessen wird das Miteinander in der Europäischen Union als die Verteidigung gemeinsamer Werte ausgegeben. Die Rede von Werten kommt einem Meta-Recht gleich, erinnert an ein über dem Recht schwebendes Naturrecht.

2 Die Rede vom „Menschenbild des Grundgesetzes“ wurde vom BVerfG begründet in BVerfG 1954 [1 BvR 459/52], S. 7 und in späteren Entscheidungen des Gerichts in verschiedenen Formen wieder aufgegriffen.

2 Schulen als Orte der Werteerziehung aus Sorge vor Parallelgesellschaften

Als Ort der Werteerziehung kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu. Nirgendwo kann der Staat so intensiv auf seine Bürger einwirken, nirgendwo anders hat der Bürger die Pflicht, eine ihn erziehende Institution zu besuchen. Überdies ist die Erziehung der Kinder und Jugendlichen die wirksamste Methode, um Vorstellungen eines guten Lebens und einer als richtig erachteten Staatsform (bei uns: Demokratie) in die Zukunft zu tragen. Dass der Staat die Schulen als Instrument ansieht, Parallelgesellschaften vorzubeugen und gesellschaftliche Integration zu bewirken, wird in Urteilen zum Homeschooling, zum Ethikunterricht als Pflichtfach wie auch zur Frage, ob Schülerinnen und Schüler von bestimmten Unterrichtsinhalten oder -formen befreit werden können.³

Homeschooling als von den Erziehungsberechtigten verantworteter häuslicher Unterricht ist bekanntlich in Deutschland verboten. Weltweit ist Homeschooling dagegen in vielen Ländern erlaubt, mit je unterschiedlich strengen Regulierungen. Das strikte deutsche Verbot speist sich dabei nicht aus der Befürchtung, die Schülerinnen und Schüler könnten im häuslich verantworteten Unterricht das Lesen, Schreiben und Rechnen, also maßgebliche Unterrichtsinhalte, nicht erlernen. Die Gewährleistung von bestimmten Kenntnissen und Fähigkeiten ließe sich durch eine Regulierung des Homeschooling, für die das Verwaltungsrecht vielfältige Formen zur Hand hat, sicherstellen. Denkbar wäre etwa die Verpflichtung zur Vorlage bestimmter Unterrichtspläne (also eine Vorabsteuerung), ebenso wie die Leistungskontrolle der zu Hause beschulten Kinder am Ende eines Schulhalbjahres. Inwieweit solche Mechanismen ausreichend sind, wurde für die Zulässigkeit des Homeschooling aber von den Gerichten gar nicht ventiliert, da es den Gerichten im Kern gerade nicht darum ging, ob die Kinder zu Hause adäquat lernen, sondern um eine mit Art. 7 Abs. 1 Grundgesetz (GG) verbundene Erziehungskompetenz des Staates, auf deren Umfang noch näher einzugehen ist. Oder anders ausgedrückt: Aufgrund der einfachgesetzlich ausgestalteten Schulpflicht⁴ ranken sich die Rechtsstreitigkeiten darum, ob durch diese institutionelle Schulpflicht das grundgesetzlich in Art. 6 Abs. 2 GG verbürgte Elternrecht (oder darüber hinaus die Glaubens- und Gewissensfreiheit) verletzt wird (vgl. Bayerischer Verwaltungsgerichtshof 2008 [7 CS 08.1237], Rn. 15). Der Staat

3 Beispielhaft sei hier verwiesen auf die Urteile zur *Krabat*-Verfilmung (vgl. BVerwG 2013 [6 C 12/12]), Sexualkundeunterricht (vgl. BVerfG 1977 [1 BvL 1/75], S. 46–85) und das Tragen von Burkinis im Schwimmunterricht (vgl. BVerwG 2013 [6 C 25/12], S. 362–379; BVerfG 2016 [1 BvR 3237/13]).

4 Vgl. etwa § 72, Schulgesetz BaWü; zur Durchsetzung der Schulpflicht können nach § 86, Schulgesetz BaWü Zwangsgeld und Schulzwang verhängt werden.

will mit der Schulpflicht verhindern, dass Eltern ihre Kinder nach abweichenden „Werteauffassungen“ erziehen und ihre Kinder gewissen Unterrichtsinhalten, die mit ethischen Wertungen verbunden sind, nicht aussetzen wollen. Floskelhaft verweisen Gerichte auf das „berechtigte Interesse“ der Gesellschaft, „der Entstehung von religiös oder weltanschaulich motivierten ‚Parallelgesellschaften‘ entgegenzuwirken und Minderheiten auf diesem Gebiet zu integrieren“ (BVerfG 2003 [1 BvR 436/03], Rn. 8.; BVerfG 2006 [2 BvR 1693/04], juris Rn. 18–19; vgl. auch VG Lüneburg 2016 (4 A 90/15), juris Rn. 35; Bayerischer Verwaltungsgerichtshof 2007 (7 ZB 07.987), juris Rn. 10; OLG Hamm 2019 (II-3 UF 116/19), juris Rn. 3; s. auch: Oberverwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen 2009 (1 A 21/07), juris Rn. 52). Jegliche empirische Begründung bleiben die Gerichte dabei schuldig. Das Verbot des Homeschooling und damit die Durchsetzung der institutionellen Schulpflicht (formaler Schulbegriff) dient mithin vor allem einer Sozialisierung und Vermeidung von Parallelgesellschaften durch den erzieherischen Zugriff des Staates auch und gerade im Sinne einer Werteerziehung.

3 Bildung als Staatsaufgabe

Nachdem wir nun gesehen haben, dass nach dem Willen von Politik und Gerichten Schule neben dem Bildungserwerb auch der Sozialisierung und der Vermeidung von Parallelgesellschaften dienen soll, was bedeutet, dass neben reinem Wissen auch wertende Bildungsinhalte vermittelt werden dürfen und sollen, wird im Folgenden die Frage adressiert, was das Grundgesetz zur schulischen Wertevermittlung austrägt.

Die zentrale Norm ist Art. 7 Abs. 1 GG. Dort heißt es: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“ Dreh- und Angelpunkt dieser grundgesetzlichen Generalnorm für das Schulwesen ist das Verständnis des Wortes „Aufsicht“. Aufsicht wird in der Rechtswissenschaft primär als retrospektive Kontrolle verstanden, die in Form der Fachaufsicht auch die Zweckmäßigkeit behördlichen Handelns überprüft.⁵ Bei Art. 7 Abs. 1 GG geht es jedoch in der Tradition der Weimarer Reichsverfassung um „eine umfassende Bestimmungs- und Gestaltungsbefugnis“ des Staates in Bezug auf das Schulwesen (Loschelder 2001, S. 8). Allerdings scheiden sich die Geister, inwieweit dem Staat neben der institutionellen materiellen Kompetenz zur Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten auch eine weitreichende Erziehungsfunktion zukommt. Es scheint, dass hier der Bildungsbegriff zentral ist. Versteht man Bildung mit Brosius-Gersdorf als Ver-

5 Zur Frage, inwieweit Aufsicht auch Voraussteuerung umfassen kann, vgl. auch Weilert 2022, S. 54.

mittlung von Wissen und Können und Erziehung als Vermittlung von Werten und Tugenden (vgl. Brosius-Gersdorf 2016, S. 151), so lässt sich argumentieren, dass dem Staat „lediglich ein akzessorischer Erziehungsauftrag zukommt, der auf die Bildungsaufgabe der Schule bezogen und beschränkt ist und nur als Mittel zur Erfüllung der Bildungsaufgabe, etwa durch Vermittlung von Disziplin, Rücksichtnahme und Toleranz im Unterricht oder begleitend zur schulischen Bildung besteht“ (Brosius-Gersdorf 2016, S. 151 unter Rekurs auf Ossenbühl 1978, S. 40–43).

In der Pädagogik wird dagegen ein umfassenderer Bildungsbegriff zugrunde gelegt, bei dem es nicht primär um die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten geht. Bildung ist danach immer auch Persönlichkeitsbildung, Selbstreflexion, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Gestaltung des eigenen Lebens (vgl. Raithel, Döllinger und Hörmann 2009, S. 36). Schon Wilhelm von Humboldt hat Bildung umfänglich verstanden als ganzheitliche Ausbildung, wobei er Bildung auch auf die Gesinnung und den Charakter bezog (vgl. Berglar 1970, S. 87). Nach Humboldt liegt der „wahre Zweck des Menschen“ in der „höchste[n] und proportionirlichste[n] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (von Humboldt 1903, S. 106). Wolfgang Klafki stellt auf der Grundlage von Kants „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ Bildung in den Zusammenhang mit drei Grundfähigkeiten, nämlich der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung des gesellschaftlichen Lebens und zum solidarischen Einsatz für diejenigen, die sich nicht selbstbestimmen können und denen eine Mitbestimmung nicht möglich ist (vgl. Klafki 1990, S. 91–104; Klafki 1996). Wird Bildung neben der Vermittlung von Bildungsinhalten als Persönlichkeitsbildung verstanden, so ist der Zusammenhang zu einer Werteerziehung offensichtlich. Jedoch scheint es nicht zutreffend, aus Art. 7 Abs. 1 GG eine *umfassende* Erziehungsverantwortung des Staates abzuleiten (so aber statt Vieler: Guckelberger 2006, S. 14 und auch das BVerwG in seiner *Krabat*-Entscheidung: BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 19), sondern vielmehr ist das Recht zur Erziehung *nur im Rahmen des Bildungsbegriffs* anzusetzen, da ansonsten das Erziehungsrecht der Eltern unangemessen verkürzt würde und der Staat, dem gegenüber sich Grundfreiheiten historisch erkämpft wurden, nun plötzlich in Gestalt der Schule als bloßer Garant eines gelingenden Lebens bei gleichzeitigem Misstrauen gegenüber den Eltern als Teil der Gesellschaft verstanden würde. Das Recht auf Erziehung, auch Werteerziehung, ist damit nur ein aus dem Bildungsbegriff abgeleitetes Recht. „Ein eigenständiges Erziehungsmandat des Staates in der Schule, das unabhängig von Bildungsangeboten zum Tragen kommt, lässt sich aus Art. 7 I GG nicht ableiten.“ (Brosius-Gersdorf 2016, S. 151). Allerdings legt Brosius-Gersdorf einen engeren Bildungsbegriff zugrunde, als er hier vertreten wird, so dass sich nach hiesiger Auffassung ein Raum für eine Werteerziehung im Sinne von Unterrichtsinhalten

(wie etwa der Vermittlung von Kenntnissen zur Bewahrung der Umwelt) eröffnet, bis hin zu Elementen einer Persönlichkeitsbildung.⁶ Diese Kompetenz des Staates wird im Wege der praktischen Konkordanz begrenzt durch das Elternrecht (und die Grundrechte des Kindes), wobei dem Elternrecht Vorrang einzuräumen ist, je intensiver die Einwirkung auf die Persönlichkeit ist, je strittiger die Erziehungsziele sind und je verzichtbarer bzw. substituierbarer sich bei dem Vorgenannten der konkrete Unterrichtsinhalt bzw. die Erziehungsmethode in einem geordneten Schulbetrieb darstellt.

Der verfassungsrechtliche Auftrag aus Art. 7 Abs. 1 GG ist durch das Landesrecht ausgefüllt worden, da kompetenzrechtlich hier die Länder zuständig sind. Ihnen wird eine gewisse Gestaltungsfreiheit auch beim Ausgleich zwischen dem staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und gegenläufigen Grundrechten eingeräumt (BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 10). Die meisten Landesverfassungen enthalten in unterschiedlicher Breite auch Zielbestimmungen zur staatlichen Schulaufsicht, meist in pathetischen Worten, so dass man nahezu von „Verfassungssyrik“ (vgl. Hofmann 2023, S.152) sprechen kann. Beispielhaft sei hier die Hessische Verfassung genannt. Dort heißt es in Art. 56 Abs. 4: „Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“ Hier sind die drei Grundfähigkeiten Klafkis der Sache nach vertreten, nämlich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung („sittliche Persönlichkeit“; selbständiger Dienst), Mitbestimmung (politische Verantwortung) und Solidarität (verantwortlicher Dienst am Volk und Nächstenliebe).

Die „Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit“ geht weit über die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten hinaus, es wird hier also schon landesverfassungsrechtlich der Auftrag zur Werteerziehung formuliert. Besonders klar fasst dies auch die Bayerische Landesverfassung: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden“ (Art. 131 Abs. 1). Als Bildungsziele nennt die Bayerische Verfassung: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt“ (Art. 131 Abs. 2). Hier geht es also um Geisteshaltungen (Ehrfurcht vor Gott; Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des

6 Vgl. dazu auch Loschelder, der postuliert, der Auftrag der Schulbildung beziehe sich auch auf die „geistig-sittliche Entwicklung“, diese könne „nicht wertfrei geschehen“ (2001, S. 8).

Menschen) und Tugenden (Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt). In Art. 131 Abs. 3 der Bayerischen Landesverfassung wird die Demokratieverziehung, eingebettet in ein Gefüge von Heimatverbundenheit und Völkerverständigung als Erziehungsziel postuliert: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.“ Ohne hier die verschiedenen Landesverfassungen im Einzelnen auswerten zu können, lässt sich festhalten, dass sich zahlreiche Bezüge zu christlichen Werten finden, gerade in den älteren Landesverfassungen, zu allgemeinen Werten, Gesinnungen und Haltungen, zu staatspolitischen Werten, zu gesellschaftlichen Werten und Haltungen und zu umweltbezogenen Haltungen und Erziehungszielen. Der meistgenannte Begriff in den Landesverfassungen ist der der Verantwortung. Weitere Schlüsselbegriffe sind: Ehrfurcht, Duldsamkeit und Persönlichkeit.

Auch die Schulgesetze der Länder greifen umfangreich Erziehungsziele, Haltungen, Tugenden und gesellschaftliche Werte auf. Dabei wird aber auch die Toleranz für verschiedene Werte als eigener Wert betrachtet, gerade bei sensiblen Bereichen wie der „Familien- und Geschlechtererziehung“ (§ 100 b Abs. 1 SchulG BW; vgl. auch § 1 Abs. 3 SchulG Rheinland-Pfalz), „gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen“ (§ 4 Abs. 4 Brandenburgisches SchulG; ähnlich auch § 2 Abs. 7 SchulG NRW), oder auch allgemein „gegenüber den Entscheidungen anderer“ (§ 3, Nr. 10, SchulG Mecklenburg-Vorpommern) – die Liste ließe sich fortführen.

Die jeweiligen von den Kultusministerien der Länder erlassenen Bildungspläne buchstabieren die Bildungs- und Erziehungsziele differenziert aus. Trotz der Länderzuständigkeit für Bildung muss beachtet werden, dass das gesamte Landesrecht, also auch die Landesverfassungen, in der Normenhierarchie unterhalb des Grundgesetzes angesiedelt ist, mithin die grundgesetzlichen Vorgaben nicht verletzen dürfen. Grenzen ergeben sich insbesondere durch das verfassungsrechtlich verbürgte ‚natürliche‘ Erziehungsrecht der Eltern und die Neutralitätspflicht des Staates.

4 Grenzen des staatlichen (Werte-)Erziehungsrechts

Nach Art. 6 Abs. 2 GG ist die Kindeserziehung das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Das Elternrecht ist grundgesetzlich besonders stark ausgestaltet. Es verbürgt zugleich ein Grundrecht, eine Ins-

titutsgarantie und eine wertentscheidende Grundsatznorm (vgl. Uhle 2020, Art. 6 Rn. 48–50). Die Wendung des ‚natürlichen‘ Rechts, die darauf hindeutet, dass das Elternrecht nicht erst durch das Grundgesetz verliehen ist, sondern gewissermaßen – hier in aller Unschärfe formuliert – vorfindlich ist (vgl. von Ladenberg-Roberg 2021, S. 610–614.; Hofmann 2023, S. 145), wird durch die Instituts-garantie vor „Veränderung seiner wesentlichen Elemente, ebenso wie gegen seine Abschaffung geschützt“ (vgl. Uhle 2020, Art. 6 Rn. 49). Das Elternrecht wird bestimmt durch das Kindeswohl, ist also kein Herrschaftsrecht über das Kind, sondern ein Sorgerecht und ein Abwehrrecht gegen übergriffiges staatliches Handeln. Das Elternrecht zur Erziehung begrenzt nicht nur das Recht des Staates aus Art. 7 Abs. 1 GG zur Schulaufsicht, sondern es ist als „das natürliche Recht der Eltern“ das primäre Erziehungsrecht, wohingegen dem Staat ein nur aus dem Bildungsauftrag nach Art. 7 Abs. 1 GG abgeleitetes Erziehungsrecht zukommt.⁷ Die „individuelle und individualisierende Erziehung zu verantwortungs- und wertebewusstem Verhalten“ gehört damit „in erster Linie zu dem natürlichen Erziehungsrecht der Eltern“ (Guckelberger 2006, S. 21).

Im Bereich der Werteerziehung tritt das Schulrecht des Staates nach dem Bundesverfassungsgericht (BVerfG) ergänzend zum Elternrecht. So heißt es im Urteil des BVerwG von 1998 zur Verfassungsmäßigkeit der Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg:

Schulischer Ethikunterricht schließt indes elterliche Moralerziehung – auf welcher weltanschaulichen oder religiösen Grundlage sie auch immer erfolgen mag – keineswegs aus, sondern ergänzt sie. So hat die Schule Möglichkeiten der Unterrichtung, die über das im Elternhaus Vermittelbare hinausgehen können. Die gesellschaftlichen und historischen Bezüge ethischer Fragestellungen können in aller Regel in der Schule sachkundiger, wissenschaftlich fundierter und pädagogisch zielgerichteter vermittelt werden. (BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 83–84, juris Rn. 37)

Allerdings löst das BVerwG hier den Konfliktfall zwischen dem Erziehungsrecht der Eltern und dem schulischen Bildungsauftrag zugunsten des Staates auf:

Etwaige Kollisionen mit dem elterlichen Erziehungsrecht wären wegen der Befugnis des Staates zur Einrichtung eines derartigen Unterrichts und wegen des hohen Ranges der beschriebenen Erziehungsaufgabe für die Bewährung der Grundlagen eines weitgebundenen [sic! gemeint: wert-

7 S. aber BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 83–84, juris Rn. 37.

gebundenen] demokratischen Gemeinwesens zugunsten des staatlichen Erziehungsauftrags zu lösen. (S. 84)

Dies liegt daran, dass das Gericht in diesem Urteil davon ausgeht, dass der Schule ein allgemeiner Auftrag zur Bildung und Erziehung zukommt, der „dem Elternrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet“ ist (S. 83). Diese Gleichrangigkeit wurde 2013 vom BVerwG in der Entscheidung zu *Krabat* bestätigt (BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 20). Die Gleichordnung bezieht sich jedoch nur auf das schulische, also institutionell bildungsbezogene Erziehungsrecht, nicht auf das Erziehungsrecht insgesamt. Allerdings sind die Grenzen zwischen dem schulischen Elternrecht und dem allgemeinen Erziehungsrecht fließend, und es lässt aufhorchen, dass Kollisionen ohne weiteres zulasten des elterlichen Erziehungsrechts gehen sollen, das nach hiesigem Verständnis das grundgesetzlich primäre ist. In der *Krabat*-Entscheidung des BVerwG wird bei einer Kollision von elterlichem und staatlichem Erziehungsrecht im Schulkontext auf den Grundsatz der praktischen Konkordanz verwiesen, nach dem keines der Rechte „bevorzugt“ werden dürfe, sondern beiden „Wirksamkeit“ zu verschaffen sei und sie daher in einen „schonenden“ Ausgleich zu bringen sind (BVerwG 2013 [6 C 12/12], juris Rn. 20). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Art. 56 Abs. 6 der Hessischen Landesverfassung den Erziehungsberechtigten das Recht zubilligt, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen (jedenfalls „soweit die Grundsätze der Absätze 2 bis 5 nicht verletzt werden“). Damit stärkt die Hessische Verfassung das Elternrecht auch in Bezug auf das staatliche Schulrecht und anerkennt die Position, die ihm (bundes-)verfassungsrechtlich gebührt.

Neben dem Elternrecht ergibt sich eine zweite verfassungsrechtliche Grenze aus dem Neutralitätsgebot des Staates. Das Gebot zu religiös-weltanschaulicher Neutralität ist verfassungsrechtlich nicht so klar verankert wie das Elternrecht, sondern ergibt sich aus einer Zusammenschau verschiedener verfassungsrechtlicher Bestimmungen (Art. 4 Abs. 1, Art. 3 Abs. 3 Satz 1, Art. 33 Abs. 3 sowie durch Art. 136 Abs. 1 und 4 und Art. 137 Abs. 1 WRV in Verbindung mit Art. 140 GG). Das Neutralitätsgebot ist indes nicht negativ, also als völlige Abstinenz von religiös-weltanschaulichen Gehalten zu verstehen, sondern als Verbot des Staates, sich mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung zu identifizieren. Der Staat hat sich darüber hinaus offen und mit fördernder Haltung gegenüber verschiedenen Bekenntnissen zu gerieren (vgl. BVerfG 2003 [2 BvR 1436/02], S. 282–340 [299–300]; BVerfG 2020 [2 BvR 1333/17], S. 37 Rn. 87–88). Für den Schulkontext sieht das BVerfG einen Rekurs auf wertebezogene Inhalte ausdrücklich als erlaubt an:

Auch ein Staat, der die Glaubensfreiheit umfassend gewährleistet und sich damit selber zu religiös-weltanschaulicher Neutralität verpflichtet, kann die kulturell vermittelten und historisch verwurzelten Wertüberzeugungen und Einstellungen nicht abstreifen, auf denen der gesellschaftliche Zusammenhalt beruht und von denen auch die Erfüllung seiner eigenen Aufgaben abhängt. Die Überlieferung der insoweit maßgeblichen Denktraditionen, Sinnerfahrungen und Verhaltensmuster kann dem Staat nicht gleichgültig sein. Das gilt in besonderem Maß für die Schule, in der die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft vornehmlich tradiert und erneuert werden [...]. (BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 79, juris Rn. 25 – Urteil zur Verfassungsmäßigkeit der Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg)

Das Neutralitätsgebot wirkt sich im Schulkontext damit vor allem „modal“, also in der Art und Weise der Stoffvermittlung aus, wobei eine größere Offenheit gegenüber verschiedenen Unterrichtsinhalten besteht (vgl. Schmidt-Aßmann 2015, S. 103), da wertende Unterrichtsbezüge im Grunde nie ‚neutral‘ gelehrt werden können. Es liegt immer ein entweder offenes (so bei christlichen oder sonst offen religiösen Bezügen) oder implizit weltanschauliches Wertesystem hinter nicht rein wissensvermittelnden Aussagen. „Das Neutralitätsgebot wirkt im pädagogischen Bereich daher vor allem als Distanzgebot“ (Schmidt-Aßmann 2015, S. 103), das es verbietet, den Schüler oder die Schülerin zu indoktrinieren oder ihn bzw. sie mit einer Meinung zu überwältigen. Ein völliges Indifferenzgebot in weltanschaulichen und politischen Fragen wäre im Bildungsbereich nicht möglich, da selbst Forschungen auf impliziten Werten beruhen (können) (vgl. auch Schmidt-Aßmann 2015, S. 104). Es geht hier also um die Frage des Maßes und der Art der Vermittlung, wohingegen ein allgemeiner Konfrontationsschutz nicht besteht (vgl. Huster 2017, S. 391–404; Schmidt-Aßmann 2015, S. 105). Allerdings ist in Bezug auf wertbezogene Unterrichtsinhalte eine gewisse Zurückhaltung und Vorsicht geboten, wenngleich sich Erziehungsziele nicht notwendig auf die Konstitutionsprinzipien des Staates (Menschenwürde, Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit) begrenzen müssen.

Das Bundesverwaltungsgericht hat es im Verfahren um die Einführung und Ausgestaltung des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg ausdrücklich befürwortet, aus Art. 7 Abs. 1 GG in Verbindung mit den landesrechtlichen Vorschriften ein „Fach mit dem Ziel einzuführen, alle Schüler in vergleichbarer Weise zu verantwortungs- und wertbewusstem Verhalten zu erziehen“ (BVerwG 1998 [6 C 11/97], S. 78). Explizit erstreckte sich das Recht des Staates auch auf ein Fach wie den Ethikunterricht, mit dem eine „wertgebundene Erziehung“ eigens „beabsichtigt“ wird. Es würden damit „verfassungslegitime Ziele verfolgt, da das Grundgesetz

als wertgebundene Ordnung verstanden werden“ müsse (Rn. 25). Ein pauschaler Bezug auf die etwaige Wertordnung des Grundgesetzes wirft aufgrund der Unterbestimmtheit und des Geltungsranges einer solchen Wertordnung Fragen auf. Überzeugender ist dagegen die Argumentation, dass Art. 7 Abs. 1 GG auch den Auftrag umfasse, „das einzelne Kind zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft heranzubilden“ (Rn. 25). Allerdings bedeutet dies gerade, dass Kinder in der Schule nicht entsprechend gesellschaftlicher Trends zur Übernahme einer bestimmten Moralauffassung beeinflusst werden sollten. Verbindliche Aussagen erlaubt auch das BVerfG nur in Bezug auf die „nach dem Grundgesetz und seinem Menschenbild für das Zusammenleben essentiellen und unerlässlichen Grundwerte“ (Rn. 31). Jedoch ist hier anzumerken, dass das, was so selbstverständlich klingt, mit Vorsicht betrachtet werden muss. So ist selbst die Auslegung dessen, was zur Menschenwürde zählt, alles andere als unstrittig, und wenn das BVerfG etwa aus dem menschenwürdigen allgemeinen Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 i. V. ⁸m. Art. 1 GG) ein Recht auf selbstbestimmtes Sterben und damit Suizidbeihilfe in jeder Lebensphase ableitet (BVerfG 2020 [2 BvR 2347/15], S. 262–263 Rn. 208–211), kann die Beihilfe zum Suizid durchaus ethisch sehr unterschiedlich bewertet werden. Auch die „für das Zusammenleben essentiellen und unerlässlichen Grundwerte“ sind derartig interpretationsbedürftig, dass es nicht überzeugend ist, hier dem Staat einen Freibrief für verbindliche Aussagen im Unterricht zu geben, dem sich die Schüler aufgrund der Schulpflicht nicht einmal entziehen können.

5 Was meinen wir, wenn wir von Werten reden?

An dieser Stelle soll noch einmal einen Schritt zurückgegangen und danach gefragt werden, was wir eigentlich genau meinen, wenn wir von Werten reden. In der Theologie und Philosophie, also den ältesten Geisteswissenschaften, wird der Wertbegriff in seinem Gehalt ganz unterschiedlich gedeutet und definiert. So wird in der Philosophie teils zwischen „Werten“ und „Gütern“ unterschieden (vgl. Schlette 2023, S. 3–22). Werte werden vielfach nicht als etwas Vorgegebenes betrachtet, sondern seien einem ständigen Wandel unterworfen. Angehörige einer Wertegemeinschaft können dabei unterschiedliche Güter haben (vgl.

8 Das allgemeine Persönlichkeitsrecht (Art. 2 Abs. 1 i.V.m. Art. 1 Abs. 1 GG) wurde als eigenes Grundrecht entwickelt, um den Kernbereich der Persönlichkeit angemessener zu schützen als nur über den subsidiären und weitläufigen Art. 2 Abs. 1 GG; vgl. näher: Kunig und Kämmerer 2021, Art. 2 Rn. 51–88.

Schlette 2023, S. 19). Andere Stimmen der Philosophie erkennen in Werten Prinzipien, die auf Geltung abzielen und Sollensanforderungen formulieren.⁹

In der katholischen Theologie hat das Wertdenken entsprechend der Naturrechtstradition einen breiten Nährboden gefunden und einen größeren Raum eingenommen, wobei es weniger um die Begrifflichkeit des „Wertes“ geht als vielmehr die „Idee ‚unbedingten Sollens‘“ (Mandry 2023, S. 50) in Opposition zu moralischem Relativismus (vgl. Mandry 2023, S. 45–60). Der eigentlich in der katholischen Theologie zentrale Tugendbegriff ist zeitweilig durch den Wertbegriff überlagert worden. Zentral ist die Frage nach einer gelingenden Lebensführung, einer Strebensethik (vgl. Mandry 2023, S. 54–55). Die evangelische Theologie hat sich seit der Kritik Karl Barths schwer getan mit dem Anerkenntnis von Werten. Barth sah das Wertdenken als fehlgeleitet an, da hierdurch metaphysische Elemente etabliert würden, die sich nicht mit einer Offenbarungstheologie in Einklang bringen ließen. Gerade die Nähe der Werte zum Naturrechtsdenken stieß in der evangelischen Theologie auf Kritik. Man wandte sich dagegen, dass ein „Wertglauben“ an die Stelle eines „Gottesglaubens“ treten könne (vgl. Polke 2023, S. 61–80).

Diesen begrifflichen Unklarheiten steht die politische Konjunktur des Wertbegriffs entgegen. Insbesondere wird häufig auf die „Werte des Grundgesetzes“ rekurriert. Unklar bleibt, was genau gemeint ist, wenn von Werten des Grundgesetzes gesprochen wird und wie sich Werte zu Rechten verhalten. Rechtsdogmatisch ist mit der Lüth-Rechtsprechung des BVerfGs aus dem Jahre 1958 das Grundgesetz als eine „objektive Wertordnung“ charakterisiert worden.¹⁰ Wörtlich heißt es in dem Urteil:

Ebenso richtig ist aber, dass das Grundgesetz, das keine wertneutrale Ordnung sein will [...], in seinem Grundrechtsabschnitt auch eine objektive Wertordnung aufgerichtet hat und dass gerade hierin eine prinzipielle Verstärkung der Geltungskraft der Grundrechte zum Ausdruck kommt [...]. Dieses Wertsystem, das seinen Mittelpunkt in der innerhalb der sozialen Gemeinschaft sich frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit und ihrer Würde findet, muss als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle

9 Von Kalckreuth (2023, S. 23–44) identifiziert zwei unterschiedliche Dimensionen von Werten, nämlich Werte als Qualitäten und Werte als Prinzipien. Werte als Qualitäten werden durch ein „Wertfühlen“ identifiziert, Werte als Prinzipien beanspruchten dagegen Geltung.

10 In späteren Gerichtsentscheidungen ist sprachlich etwas weniger emphatisch von „objektivrechtlichen Gehalten“ die Rede, wobei die Werterhetorik nicht vollständig aufgegeben wurde (vgl. Nachweise bei Weilert 2022, S. 230–231, Anmerkung 452).

Bereiche des Rechts gelten; Gesetzgebung, Verwaltung und Rechtsprechung empfangen von ihm Richtlinien und Impulse. (BVerfG 1958 [1 BvR 400/51], S. 207)

Die hier zitierte Passage mutet grundsätzlicher an, als sie es hätte sein müssen. Das BVerfG wollte an sich lediglich begründen, dass privatrechtliche Vorschriften, namentlich Generalklauseln, im Lichte der Grundrechte ausgelegt werden müssen. Dieses Anliegen hätte man an sich auch mit Rekurs auf die Normenhierarchie, an deren Spitze die Verfassung steht, begründen können. Denn es geht hier nicht um etwaige über dem Grundgesetz schwebende oder sich aus einer grundgesetzlichen Gesamtschau ergebenden Werte, sondern um Grundrechte, denen der Staat auch gegenüber privaten Dritten zur Geltung verhilft, indem das Zivilrecht entsprechend ausgestaltet wird (Grundrechte gelten nämlich unmittelbar nur im Staat-Bürger-Verhältnis). Die Werterhetorik ist hier insofern misslich, als Werte etwas Absolutes an sich haben, Grundrechte dagegen in praktischer Konkordanz immer zu einem Ausgleich gebracht werden (vgl. Seckelmann, Kirsten und Steffen 2023, S. 111–126).

Werte und gesetztes Recht sind voneinander zu unterscheiden und doch auf gewisse Weise miteinander verwoben. Im Recht finden Werte einer Gesellschaft Ausdruck. Ein Beispiel hierfür ist das Embryonenschutzgesetz, das in Reaktion auf Louise Brown, das erste außerhalb des Mutterleibes gezeugte Baby, verabschiedet wurde. Es verbietet etwa die Leihmutterchaft und das Klonen von Menschen. Werte finden Ausdruck ebenfalls in der gesamten Sozialgesetzgebung, die Nächstenliebe und Solidarität mit den Schwachen verkörpert. Es ließen sich viele weitere Beispiele anfügen. Gleichzeitig gelten Werte nicht gleichsam als Meta-Recht. Allenfalls durch Rechtsinterpretationen kann das gesetzte Recht gewissermaßen werteethisch ausgestaltet werden (vgl. zum Verhältnis von Werten und Recht Kirste 2023, S. 83–110).

Da sich Werte nicht im grundgesetzlichen Kanon der Rechte und Staatsziel- bzw. Staatsstrukturbestimmungen erschöpfen, sondern auch „ungeschriebenen sittlichen, kulturellen und sozialen Werte“ umfassen, „die zum Grundkonsens der Gesellschaft und staatlichen Gemeinschaft gehören“ (Loschelder 2001, S. 11), ergibt sich hieraus ein Problem für die schulische Wertevermittlung.

6 Wertekennntnisgabe und Erziehung zur Mündigkeit

Es stellt sich die Frage, in welchem Rahmen und auf welche Weise Wertevermittlung in der Schule stattfinden kann, ohne das elterliche Erziehungsrecht, das all-

gemeine Persönlichkeitsrecht der Schüler und Schülerinnen sowie das Neutralitätsgebot zu verletzen. Dies möchte ich in drei Schritten darlegen.

a. Positive Werte formulieren: Maßstäbe geben

Werte können in den verschiedenen Unterrichtsfächern formuliert und angeboten werden. Dies gilt vor allem für Werte, die sich aus den Grundrechten, den Staatszielbestimmungen oder Staatsstrukturprinzipien ableiten lassen. So kann das Sozialstaatsprinzip (Art. 20 Abs. 1 GG; Art. 28 Abs. 1, S. 1 GG) dem Wert der Solidarität zugeordnet werden, die Staatszielbestimmung des Schutzes der natürlichen Lebensgrundlagen (Art. 20a GG) als Ausdruck der Generationengerechtigkeit und des verantwortungsvollen Umgangs mit der Natur gedeutet werden und die Gleichberechtigung von Frau und Mann (Art. 3 Abs. 2 GG) als grundlegender Wert des gesellschaftlichen Zusammenlebens in unserem Staat gelten. Gleichzeitig ist bei allen vorgenannten Beispielen unklar, wie genau sie auszubuchstabieren sind. Dies hängt vom individuellen Werteverständnis ab: In Bezug auf das Sozialstaatsprinzip fallen die Antworten auf die Fragen, wann dieses verwirklicht ist und wie viel Umverteilung in einem Staat gerecht ist, je nach politischer Ansicht sehr unterschiedlich aus. Gleichfalls ist der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen seit seiner Aufnahme in das Grundgesetz im Jahre 1994 immer wieder neu mit Gehalt gefüllt worden. Die Klimaschützer:innen der Letzten Generation legen die hier grundgelegten Werte und vor allem die zur ihrer Erreichung notwendigen Maßnahmen anders aus als viele andere Umwelt-Engagierte. Und schließlich: Über das Anerkenntnis einer Gleichheit von Frau und Mann hinaus ist umstritten, ob eine Gesellschaft damit in allen Berufen paritätisch aufgestellt sein sollte, ob in der Sprache ein generisches Maskulinum noch zulässig ist und auch, ob eine Weltanschauung, die das biologische Geschlecht nur noch als soziales Konstrukt ansieht, der Gleichberechtigung und dem Interesse von Frauen entgegenläuft. Damit komme ich zum zweiten Schritt, nämlich dem Verbot der Überrumpelung der Schülerinnen und Schüler.

b. Keine Überrumpelung

Das Verbot der Überrumpelung von Schülerinnen und Schüler findet sich bereits im sog. Beutelsbacher Konsens von 1976. Danach gilt erstens ein Überwältigungsverbot, also das Verbot der Indoktrination und Aufzwingen einer bestimmten Sichtweise. Zweitens gilt der Grundsatz der Kontroversität, das heißt, dass das, was gesellschaftlich kontrovers ist, auch im Unterricht als kontrovers vermittelt werden muss. Es müssen verschiedene Standpunkte abgebildet werden und Alternativen benannt werden, auch wenn die Lehrkraft diese nicht teilt. Unter Umständen kann es geboten sein, gerade die Standpunkte besonders zu vermitteln, die den Schülerinnen und Schülern fremd sind, da sie etwa von einer kulturellen Minderheit gelebt werden. Drittens gilt das Prinzip der Schülerorientie-

rung, wonach die Schülerinnen und Schüler zur Analyse befähigt werden, um in der Lage zu sein, eigene Interessen in den politischen Prozess mit einzubringen. Die Hessische Verfassung bringt dies beispielhaft auf den Punkt. Dort heißt es in Art. 56 Abs. 3: „Grundsatz eines jeden Unterrichts muss die Duldsamkeit sein. Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen und die religiösen und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.“

Der Staat darf sich auch in der Schule nicht mit einer bestimmten Moralvorstellung identifizieren und hat die unterschiedlichen Werte der Elternhäuser zu respektieren. Er darf nicht der Versuchung erliegen, die Kinder und Jugendlichen gleichsam auf eine herrschende Wertanschauung zu verpflichten. Zu Recht spricht Loschelder von der „Ebene pluralistischer Meinungsvielfalt, auf der dem Rechtsstaat und seinen öffentlichen Schulen das Mandat zur verbindlichen Festlegung fehlt“ (Loschelder 2001, S. 11).

c. *Erziehung zur Mündigkeit („sittliche Persönlichkeit“)*

Das BVerfG hat in seiner Rechtsprechung immer wieder auf ein sogenanntes und bereits eingangs erwähntes „Menschenbild des Grundgesetzes“ Bezug genommen. Dieses Menschenbild ist, entsprechend der sich über die Jahrzehnte ändernden Grundrechtsauslegung neu konturiert worden, auch wenn es in den Grundpfeilern der Gemeinschaftsgebundenheit und Individualität stetig geblieben ist. Grundlegend ist die Entscheidung aus dem Jahre 1954 (BVerfG 1954 [1 BvR 459/52], S. 7–27), in der die Gemeinschaftsbezogenheit des Einzelnen besonders betont wurde:

Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten. Das ergibt sich insbesondere aus einer Gesamtsicht der Art. 1, 2, 12, 14, 15, 19 und 20 GG. Dies heißt aber: der Einzelne muss sich diejenigen Schranken seiner Handlungsfreiheit gefallen lassen, die der Gesetzgeber zur Pflege und Förderung des sozialen Zusammenlebens in den Grenzen des bei dem gegebenen Sachverhalt allgemein Zumutbaren zieht, vorausgesetzt, dass dabei die Eigenständigkeit der Person gewahrt bleibt. (Rn. 29 juris)

In der Suizidhilfeentscheidung von Februar 2020 lag der Fokus dagegen mehr auf der individuellen Selbstbestimmung. In Frage stand, ob zugunsten des Schutzes vulnerabler Personengruppen das Selbstbestimmungsrecht eingeschränkt wer-

den kann. Dort heißt es: „Der Verfassungsordnung des Grundgesetzes liegt ein Menschenbild zugrunde, das von der Würde des Menschen und der freien Entfaltung der Persönlichkeit in Selbstbestimmung und Eigenverantwortung bestimmt ist.“ (BVerfG 2020 [2 BvR 2347/15], S. 286 Rn. 274). Diese verkürzte Sicht auf die Selbstbestimmung kann aber nicht als Schlusspunkt gelesen werden, denn in einem Beschluss von Dezember desselben Jahres (also 2020) wird die Gemeinschaftsbezogenheit wieder anerkannt:

Die Anerkennung der Elternverantwortung findet ihre Rechtfertigung darin, dass das Kind des Schutzes und der Hilfe bedarf, um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit innerhalb der sozialen Gemeinschaft zu entwickeln, wie sie dem Menschenbild des Grundgesetzes entspricht (BVerfG 2020 [1 BvR 1395/19], juris Rn. 39).

Man könnte das Menschenbild mit den beiden Komponenten der Individualität und Gemeinschaftsbezogenheit als ‚sittliche Persönlichkeit‘ beschreiben. Die ‚Sittlichkeit‘ umschließt zugleich die Eigenverantwortung, die nur einer freien Person möglich ist und die Bezogenheit auf Mitmenschen.

Was nun lässt sich daraus ableiten? Eine Erziehung zur Mündigkeit setzt die Kenntnis von Werten voraus. Das Angebot muss durchaus auch verschiedene Werte enthalten. Gleichzeitig wäre eine Erziehung zur Beliebigkeit an Werten auch mit negativen Auswirkungen verbunden. Es ist also auszubalancieren, wie viel eigene Position eingenommen werden darf und wie viel beliebige Optionen anzubieten sind. In den Worten von Loschelder liest sich dies so: „Der Lehrer muss also einerseits Position beziehen, andererseits, damit der Wettbewerb der Meinungen nicht manipuliert, der Schüler nicht indoktriniert wird, dafür Sorge tragen, dass sein Eintreten für einen Standpunkt diesem kein Übergewicht, keinen Schein der Verbindlichkeit gibt.“ Nichtidentifikation „bedeutet mithin nicht, dass der Lehrer nicht Partei ergreift, sondern dass er dies erkennbar und zweifelsfrei nicht kraft Amtes tut.“ (Loschelder 2001, S. 12). Maßstabsleitend müsse die Sachlichkeit sein (vgl. Loschelder 2001, S. 12). In der Schule darf den Kindern kein inneres Befürworten von Werten abgefordert werden, sondern immer nur eine äußere Befolgung von Rechtspflichten und Regeln des verträglichen Miteinanders. Schülerinnen und Schüler müssen in ihrer Urteilsfähigkeit geschärft und anerkannt werden, gleichzeitig ist ihnen die Gemeinschaftsgebundenheit der menschlichen Existenz vor Augen zu führen. Eine mündige sittliche Person ist in der Lage, die Auswirkungen des eigenen Wollens und Handelns für sich und andere zu reflektieren.

7 Fazit

So selbstverständlich die Wertevermittlung als schulischer Bildungsauftrag politisch gefordert und in den Landesverfassungen und Schulgesetzen (in unterschiedlichem Umfang) ausbuchstabiert wird, so sehr sind die Erfordernisse des staatlichen Schulaufsichtsrechts, des Elternrechts und des Rechts des Kindes auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit in einem neutralen Verfassungsstaat in einen schonenden Ausgleich zu bringen.

Bildung lässt sich nicht wertfrei denken, da Bildung mehr ist, als die Vermittlung von Rechtschreibkenntnissen und mathematischen Formeln. Andererseits ist dem Staat kein umfassender Erziehungsauftrag gegeben, vielmehr liegt dieser zuvörderst in der Hand der Eltern. Damit begrenzt sich auch der Wertevermittlungsauftrag. Auch Wertevermittlung ist in erster Linie Aufgabe und Vorrecht des Elternhauses, der Staat tritt hier nur ergänzend hinzu. In der Schule geht es um eine Wertekennntnisgabe, und soweit es um Staatsziel- und Staatsstrukturbestimmungen sowie grundrechtlich verbürgte Werte geht, dürfen diese auch als rechtlich verbindlich und vorbildhaft dargestellt werden. Demokratieerziehung darf also nachdrücklich erfolgen. Jedoch darf den Schülerinnen und Schülern keine innere Befürwortung abverlangt werden, sondern (wie auch sonst im Staate) lediglich eine äußere Rechtsbefolgung. Vor allem geht es neben einer Kennntnisgabe von Werten auch darum, die Pluralität an Werten darzustellen, ihre Streitbarkeit zu betonen und die Tatsache, dass Gesellschaften zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Werte als leitend angesehen haben. Diese Erziehungsaufgabe wird im Rahmen der Schule nicht nur durch den Unterricht wahrgenommen, sondern maßgeblich auch durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband trotz unterschiedlicher Vorstellungen eines guten Lebens und anzustrebender ‚Werte‘ miteinander täglich auskommen müssen. Die Toleranz vor dem Andersdenkenden, also die Akzeptanz einem selbst fremder Lebensentwürfe und Werte, wird hier ganz praktisch eingeübt.

Die Schülerinnen und Schüler sind also vor allem zu urteilsfähigen sittlichen Persönlichkeiten heranzubilden. Ein Staat, der die (Werte-) Erziehung in den Schulen in umfassender Weise an sich zöge bei gleichzeitiger mit Sanktionsmechanismen belegter institutioneller Schulpflicht, entspräche nicht dem Bild eines freiheitlichen Verfassungsstaates. Gleichzeitig ist der Staat darauf angewiesen, dass sich in ihm eine Gesellschaft formt, die sich in einem demokratischen Verfahren auf gemeinsame Regeln verständigt, die vielfach Ausdruck bestimmter Wertüberzeugungen sind. Doch wie schon Böckenförde wusste, kann der Staat diese Voraussetzungen, von denen er lebt, nicht erzwingen, ohne sich selbst als

freiheitlichen Staat aufzugeben (vgl. Böckenförde 1976, S. 60). Fördernd einsetzen aber kann er sich für sie (vgl. Böckenförde 2002, S. 20), auch gerade durch schulische Bildung, die nicht zwingt, sondern sich durch Toleranz auszeichnet und nicht zuletzt durch ein an den gelehrten Maßstäben selbst ausgerichtetes Handeln der Lehrkräfte überzeugt.

Literatur

- Berglar, Peter (1970). Wilhelm von Humboldt. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: E.-W. Böckenförde, Staat, Gesellschaft, Freiheit: Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 42–64
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2002). „Der freiheitliche säkularisierte Staat ...“. In: S. Schmidt und M. Wedell (Hrsg.), „Um der Freiheit Willen ...“ – Kirche und Staat im 21. Jahrhundert. Festschrift für Burkhard Reichert. Freiburg: Herder, S. 19–23
- Brosius-Gersdorf, Frauke (2016). Religiös-weltanschauliches Elternrecht versus staatliches Schul- und Wächteramt: Eine Vermessung am Beispiel von Homeschooling. In: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht (ZevKR), 61:2, S. 141–161
- Guckelberger, Annette (2006). Ganztagschule und elterliches Erziehungsrecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB), 54:1, S. 11–28
- Herzog, Roman (1997). Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, 5. November 1997. https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/11/19971105_Rede.html [30.11.2023]
- Hofmann, Hans (2023). Werteerziehung in der Schule: Das Spannungsfeld von elterlichem Erziehungsrecht, Schulpflicht, staatlichen Bildungszielen und Neutralität des Staates. In: A. K. Weilert (Hrsg.), Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele, S. 143–166
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1903). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: A. Leitzmann (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt: Gesammelte Schriften. Band 1. Berlin: Behr, S. 97–254
- Huster, Stefan (2017). Die ethische Neutralität. Tübingen: Mohr Siebeck, 2. Aufl.
- Kämmerer, Jörn Axel und Kotzur, Markus (Hrsg.) (2021). Grundgesetz-Kommentar. Band 1. München: C.H. Beck, 7. Aufl.

- Kalckreuth, Moritz von (2023). Werterfahrung und ‚moralische Reife‘. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 23–44
- Kirste, Stephan (2023). Werte im Recht. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 83–110
- Klafki, Wolfgang (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: H.-H. Krüger (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 91–104
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, 5. Aufl.
- Ladenberg-Roberg, Michael von (2021). *Elternverantwortung im Verfassungsstaat*. Tübingen: Mohr Siebeck
- Loschelder, Wolfgang (2001). Grenzen staatlicher Wertevermittlung. In: *Zeitschrift für Beamtenrecht (ZBR)*, 49, S. 6–14
- Mandry, Christof (2023). Der Wertbegriff in der katholischen Moraltheologie. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 45–60
- Ossenbühl, Fritz (1978). *Rechtliche Grundfragen der Erteilung von Schulzeugnissen*. Berlin: Duncker und Humboldt
- Polke, Christian (2023). Werte: Ein Stiefkind evangelischer Ethik? In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 61–80
- Raithel, Jürgen; Döllinger, Bernd und Hörmann, Georg (2009). *Einführung Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl.
- Schlette, Magnus (2023). Axiologische Differenz: Eine handlungstheoretische Unterscheidung zwischen Werten und Gütern. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele*, S. 3–22
- Schmidt-Aßmann, Eberhard (2015). Verfassungsfragen staatlicher Gewissensbildung: Zur Verantwortung des Staates für eine freiheitliche Ausbildung des kollektiven und des individuellen Gewissens. In: St. Schaede, Th. Moos (Hrsg.), *Das Gewissen*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 81–118
- Seebold, Elmar (2011). Wertin. In: Friedrich Kluge (Hrsg.), *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin und Boston: De Gruyter, 25. Auflage, S. 983
- Seckelmann, Margrit; Kirsten, Paula und Steffen, Dorothea (2023). Gibt es „Werte des Grundgesetzes“?. In: A. K. Weilert (Hrsg.), *Werteerziehung in der Schule:*

- Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele, S. 111–126
- Uhle, Arnd (2020). In: V. Eppin und Chr. Hillgruber (Hrsg.), Grundgesetz Kommentar. München: C.H. Beck, 3. Aufl., Art. 6, S. 290–343
- Weilert, A. Katarina (2022). Ressortforschung. Tübingen: Mohr Siebeck
- Weilert, A. Katarina (Hrsg.) (2023). Werteerziehung in der Schule: Begriffliche Grundlagen, staatstheoretische Basis und institutionelle Ziele. Tübingen: Mohr Siebeck

Gerichtsentscheidungen

- BVerfG, Urteil vom 20. Juli 1954 – 1 BvR 459/52 –, BVerfGE 4, S. 7–27
- BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 15. Januar 1958 – 1 BvR 400/51 –, Rn. 1–75, BVerfGE 7, S. 198–230
- BVerfG, Beschluss vom 20. Dezember 1960 – 1 BvL 21/60 –, BVerfGE 12, S. 45–61
- BVerfG, Beschluss vom 17. Dezember 1975 – 1 BvR 428/69 –, BVerfGE 41, S. 65–88
- BVerfG, Beschluss vom 21. Dezember 1977 – 1 BvL 1/75 –, BVerfGE 47, S. 46–85
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 29. April 2003 – 1 BvR 436/03 –, BVerfGK 1, S. 141–145
- BVerfG, Urteil vom 24. September 2003 – 2 BvR 1436/02 –, BVerfGE 108, S. 282–340
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 31. Mai 2006 – 2 BvR 1693/04 –, BVerfGK 8, S. 151–159
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 8. November 2016 – 1 BvR 3237/13
- BVerfG, Beschluss vom 14. Januar 2020 – 2 BvR 1333/17 –, BVerfGE 153, S. 1–72
- BVerfG, Urteil vom 26. Februar 2020 – 2 BvR 2347/15 –, BVerfGE 153, S. 182–310
- BVerfG, Nichtannahmebeschluss vom 15. Dezember 2020 – 1 BvR 1395/19
- BVerwG, Urteil vom 17. Juni 1998 – 6 C 11/97 –, BVerwGE 107, S. 75–95
- BVerwG, Urteil vom 11. September 2013 – 6 C 12/12
- BVerwG, Urteil vom 11. September 2013 – 6 C 25/12 –, BVerwGE 147, S. 362–379
- Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Beschluss vom 2. August 2007 – 7 ZB 07.987
- Bayerischer Verwaltungsgerichtshof, Beschluss vom 11. November 2008 – 7 CS 08.1237
- Oberverwaltungsgericht der Freien Hansestadt Bremen, Urteil vom 3. Februar 2009 – 1 A 21/07
- OLG Hamm, Beschluss vom 11. Oktober 2019 – II-3 UF 116/19
- VG Lüneburg, Urteil vom 25. Oktober 2016 – 4 A 90/15

Autorin

PD Dr. A. Katarina Weilert. Wissenschaftliche Referentin an der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST), Institut für interdisziplinäre Forschung, und Privatdozentin an der Juristischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Deutsches Staats- und Verfassungsrecht, Rechtsethik und Menschenrechte sowie Völker- und Europarecht.
katarina.weilert@fest-heidelberg.de

Korrespondenzadresse:

PD Dr. A. Katarina Weilert

Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V. (FEST)

Institut für interdisziplinäre Forschung

Schmeilweg 5

69118 Heidelberg