

Karl Heinz Auer

Das Schulrecht aus der Perspektive des Menschenbildes in der Verfassung

Referat im Rahmen des Symposiums der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht

„Schule und Gewalt – Aufgaben und Möglichkeiten des Rechts“

Wien, 23. Januar 2007

Einleitung

„Schule und Gewalt“ ist ein Thema, das üblicherweise und bevorzugt im psychologischen und pädagogischen und je nach Anlassfall auch im politischen Kontext behandelt wird. Im diesjährigen Symposium der ÖGSR liegt der Focus jedoch auf dem Recht, auf den Aufgaben und Möglichkeiten des Rechts. Ich bin dankbar und freue mich, dass ich eingeladen worden bin, aus rechtsphilosophischer Perspektive ein paar grundlegende Gedanken beizusteuern. Nach den kriminalpsychologischen Aspekten, wie sie Dr. Müller, und der Klassifizierung der Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft, wie sie Univ.-Prof. Dr. Barta dargelegt hat, soll nun die Frage nach dem Schulrecht aus der Perspektive des Menschenbildes in der österreichischen Verfassung erörtert werden. Dabei geht es angesichts des begrenzten zeitlichen Rahmens nicht um schulrechtliche Einzelfragen, sondern um die großen Linien, die uns durch die Rechtsordnung vorgegeben und aufgetragen sind. Es geht darum aufzuzeigen, dass das Menschenbild, das unserer Verfassung zugrunde liegt, Gewaltanwendung ausschließt, und die daraus resultierenden Implikationen für das Schulrecht und im weiteren Sinn auch für die Gesetze, die die Lehreraus- und Lehrerfortbildung regeln.

Zum Verhältnis von Schulrecht und Verfassung

Das Verhältnis von Schulrecht und Verfassung ist vor allem dadurch determiniert, dass das Bild, das eine Sozietät als Ziel- und Leitvorstellungen vom Menschen hat, besonders dort seinen Niederschlag findet, wo die staatlichen Erziehungsziele in der Gesetzgebung positiviert worden sind. Da ist seit jeher der so genannte „Zielparagraf“ § 2 Abs 1 SchOG, der die Ziele der österreichischen Schule normiert, und seit 9. Juni 2005 vor allem Art 14 Abs 5a B-VG, der die Erziehungsziele auf verfassungsrechtlicher Ebene festschreibt und damit den wertorientierten Erziehungszielen absolute Priorität einräumt. In den Erziehungszielen stecken nicht nur Elemente eines bestimmten Menschenbildes, wie wir noch sehen werden, sie formulieren und normieren auch einen Grundkonsens der freiheitlichen Demokratie, zu der im Allgemeinen auch die soziale und rechtliche Ächtung der Gewalt gehört. Aus staatsrechtlicher Perspektive sind Erziehungsziele normative Verbindlichkeiten, für den mündigen Bürger stellen sie

sich unter Umständen als pluralistische, normativ nicht erzwingbare Orientierungswerte dar. Der pluralistische Staat kann aber pluralistisch nur sein auf der Basis gemeinsamer Grundwerte, wie sie in den Grund- und Freiheitsrechten verfassungsrechtlich normiert sind und wie sie sich in den staatlichen Erziehungszielen widerspiegeln. Von daher kommt im Zusammenhang mit der Thematik des Symposiums vor allem jenen Elementen im Kanon der Erziehungsziele eine besondere Bedeutung zu, die auf Ausgleich und Toleranz sowie Respekt vor dem Anderen und seiner Individualität ausgerichtet sind.

Identität von Verfassungs- und Erziehungszielen

Der Verfassungsgesetzgeber hat sich nicht gescheut, die Dinge beim Namen zu nennen und in Art 14 Abs 5a B-VG Prioritäten zu benennen, die vom gegenwärtigen und fragwürdigen Rankingwahn, wie er uns nicht nur in Österreich und nicht nur in PISA begegnet, aufgrund des einseitigen Forschungsinteresses schlicht unberücksichtigt bleiben. Wenn der neue Wissenschaftsminister diese Rankings als fragwürdig klassifiziert und wenn die neue Unterrichtsministerin neben der Bedeutung von Leistungskriterien auch die Wichtigkeit von Kriterien, die man nicht in Zahlen messen kann, hervorhebt (Der Standard, 20./21.01.2007), sind das Töne, die klar zu begrüßen sind. Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit, Offenheit und Toleranz sind nämlich die Grundwerte, die der Verfassungsgesetzgeber für die Schule normiert. Auf dieser Grundlage soll die Schule der gesamten Bevölkerung ein höchstmögliches Bildungsniveau sichern. Durch die Orientierung an den sozialen, religiösen und moralischen Werten sollen Kinder und Jugendliche zu Menschen werden, die befähigt sind, Verantwortung zu übernehmen, für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen. Zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis sollen sie geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. Zugegeben, manchen wird dies als weltfremdes Pathos erscheinen. Aber ein kritischer Blick auf die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Situation – Wiederkehr der Nationalismen, Aufkeimen des Rechtsradikalismus mit seiner Intoleranz gegenüber allem Fremden, fundamentalistische Strömungen, die vor Terroranschlägen großen Ausmaßes nicht zurückschrecken, Gefährdung des Weltfriedens durch Nichtbeachtung völkerrechtlicher und ethischer Standards, ein Weltwirtschaftssystem, das die Kluft zwischen armen und reichen Ländern vergrößert statt verkleinert und nicht zuletzt die Zunahme von Gewalt – ein Blick auf

diese Situation macht schnell die große gesellschaftspolitische Relevanz deutlich, die in der praktischen Umsetzung dieser Erziehungsziele steckt.

Ein Blick über die Landesgrenzen hinaus macht deutlich, dass auch unsere Nachbarn in ihren Verfassungen der wertorientierten Erziehung den Vorrang geben vor einer bloß auf die Vermittlung von Fertigkeiten reduzierten Schule. So heißt es in Art 131 LV Bayern 1946, dass die Schulen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch „Herz und Charakter“ bilden sollen. Als oberste Bildungsziele werden vor allem die Ehrfurcht vor Gott, die Achtung vor der Würde des Menschen, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne, Selbstbeherrschung und Verantwortung, auch für Natur und Umwelt, genannt. Die Schüler sollen im Geist der Demokratie, der Heimatverbundenheit und der Völkerversöhnung erzogen werden. Diese normativen Vorgaben schließen mit dem Abs 4 ab, in dem es heißt, dass Mädchen und Buben „außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen“ sind. In Baden-Württemberg normiert Art 12 Abs 1 LV 1953, dass die Jugend in Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe zu erziehen ist. In der Liebe zu Volk und Heimat soll sie zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung geführt werden. In Nordrhein-Westfalen wurde einem ähnlich lautenden Artikel (Art 7 LV 1950, der „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln“ als „vornehmstes Ziel der Erziehung“ bezeichnet) ein zweiter Absatz hinzugefügt. Dieser normiert – ähnlich der schon zitierten österreichischen Verfassungsnorm Art 14 Abs 5a B-VG – die Erziehung der Jugend zur Menschlichkeit, Demokratie und Freiheit, zur Duldung und Achtung anderer Überzeugungen, zur Verantwortung für die Tierwelt und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, dies alles in einer Friedensgesinnung, die gleichermaßen Volk und Heimat als auch die Völkergemeinschaft umfasst. Vergleicht man die Erziehungsziele in den Landesverfassungen der alten und neuen deutschen Bundesländer, lassen sich in den alten Bundesländern, wie auch in den Kantonsverfassungen der Schweiz, deutliche Spuren eines christlichen Menschen- und Weltbildes und die Orientierung an sittlichen Werten finden, während dies in den Verfassungen der neuen Bundesländer kaum zutrifft. In diesen findet sich dafür – anders als in den Zielbestimmungen der alten Bundesländer, so sie nicht (wie in Nordrhein-Westfalen) novelliert worden sind – eine stärkere Betonung der individualistisch orientierten Persönlichkeit sowie die Berücksichtigung des ökologischen Aspekts. Aus den unterschiedlichen Fassungen der Bildungsziele und ihrer Genese kann man nicht nur den gesellschaftlichen Wandel

im Allgemeinen wahrnehmen, sondern auch die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme, die beide bis 1989 in Deutschland wirksam waren.

Schulrecht und Verfassung sind also nicht einfach nur im Sinne der Hierarchie der Rechtsordnung in ihrem Verhältnis zueinander zu definieren, sondern vor allem durch die Identität der Ziele, die sie vorgeben und verfolgen. Insofern ist es richtig, von einer „pädagogischen Verfassungsinterpretation“ zu sprechen, und insofern ist es unabdingbar, dass sich der Gesetzgeber in der einfachen Gesetzgebung von den verfassungsrechtlichen Erziehungszielen leiten lässt, dies sowohl im Schulrecht im engeren Sinn als auch in den Gesetzen und Verordnungen zur Lehreraus- und Lehrerfortbildung.

Schule nur Spiegelbild der Gesellschaft?

Immer dann, wenn es zu Gewalttaten im schulischen Umfeld kommt, zumal wenn sie spektakulär sind und Tote zur Folge haben, äußert sich die Ratlosigkeit in der Wiederholung bekannter Ratschläge: Die TV-Verantwortlichen sollen weniger Gewalt zeigen; die Eltern sollen sich wieder mehr Zeit für ihre Kinder nehmen; die Produzenten von Videospiele sollen nur noch gewaltfreie Spiele auf den Markt bringen; Schulleiter sollen effektive Kontrollmechanismen zur Vorbeugung von Gewalttaten installieren; Politiker sollen mehr tun für gesunde Familien und sichere Schulen. Der Ruf nach dem Recht, vor allem nach dem Strafrecht, ertönt, und bisweilen hört man sogar den Ruf nach dem starken Mann, unter dem es das alles nicht gäbe. All diesen Ratschlägen ist in der Regel eines gemeinsam: sie werden nach dem jeweiligen Anlassfall erhoben und verschwinden wieder, sobald es in den Medien wieder still geworden ist um das Thema. Gemeinsam ist diesen Ratschlägen auch, dass sie eigenartig ambivalent sind: einerseits von nicht zu übersehender Oberflächlichkeit geprägt, sprechen manche gleichzeitig einen wahren Kern an. Hat denn wirklich jemand geglaubt, die schon im Nachmittagsprogramm im Fernsehen gezeigte Gewalt hätte keine Auswirkungen auf unsere Kinder? Oder die Gewaltvideos gingen spurlos an ihnen vorüber? Zerrüttete Familien und die Zunahme der Kälte in Beruf und Gesellschaft sollen sich nicht auf Kinder und Jugendliche auswirken? Die „Geiz ist geil - Mentalität“ sei nicht Folge des Raubtierkapitalismus, wo der Mensch nur noch in der Kategorie „Haben“, nicht aber in der Perspektive des „Seins“ wahrgenommen wird? Ist es tatsächlich verwunderlich, dass eine profitorientierte Gesellschaft, in der auch die Arbeitsstelle mehr und mehr zum Luxusartikel wird, eine No future - Generation hervorbringt, die sich der Gewalt bedient, um – vermeintlich – überhaupt gehört zu werden? Die Bilder aus den Vororten von Paris sind uns wohl allen in Erinnerung!

Sind nun unsere Schulen ein Spiegel dieser Gesellschaft? Oder sind sie Reservate, in denen die Kinder geschützt vor den gesellschaftlichen Verhältnissen auf „das Leben“ vorbereitet werden? Man täusche sich nicht! Vieles von dem, was in der Schule vormittags gelehrt und gelernt wird, wird nachmittags gewissermaßen ausgelöscht, wenn Kinder in Computerspielen Punkte ergattern können, wenn sie Frauen auf Vorstadtstraßen mit Motorsägen durchtrennen, mit Schaufeln erschlagen oder Passanten über den Haufen fahren – Blutlachen zeigen den Erfolg an¹. Es darf aber andererseits nicht übersehen werden, wie viel Gutes und Positives und pädagogisch Wertvolles in unseren Schulen und Hochschulen geschieht – abseits vom Licht der Öffentlichkeit, unbedankt von der Gesellschaft und vielfach unbemerkt auch im engeren Umfeld. Schule ist daher nur bedingt Spiegel der Gesellschaft, insofern, als die angesprochenen gesellschaftlichen Phänomene vor ihr nicht halt machen. Sie hat aber auch eine Integrationsaufgabe. Und um dieser nachkommen zu können, bedarf es einer verbindlichen Orientierung, wie sie uns zB in Art 14 Abs 5a B-VG vorgegeben ist.

Wer diese Orientierung auf die bloße Erwerbstätigkeit reduzieren will, hat weder die Bildungsziele noch die Verfassung richtig verstanden. Er nähme eine Schule in Kauf, deren Aufgabe einseitig von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes her bestimmt wäre. Es stimmt zwar, dass durch die Entwicklung und Dominanz des Wirtschaftslebens ein Zuwachs an erwerbsbezogener Freiheit zu verzeichnen ist, es wurde aber auch, so der deutsche Rechtsphilosoph und ehemalige Verfassungsrichter *Ernst-Wolfgang Böckenförde*, „die Grundlage geschaffen für das Zustandekommen rein funktional orientierter ökonomischer und gesellschaftlicher Handlungsabläufe und Handlungssysteme, die sich dem Einzelnen gegenüber verselbständigen und diese, die ursprünglich als Subjekte des Wirtschaftslebens gedacht waren, ihren Funktionsbedingungen unterwerfen“². Von daher ist es von großer Bedeutung, dass Menschen zu Personen werden, die sich ihrer Subjektstellung bewusst sind und auch danach handeln. *Böckenförde* konstatiert treffend, dass Erziehung nicht möglich ist ohne verbindliche Orientierung, auf die hin erzogen wird, und „selbstbestimmte Freiheit steht nicht an ihrem Anfang, sondern am Ende“. Wenn die Schule nur noch als Spiegelbild der Gesellschaft verstanden wird, „was sie auch, aber keineswegs nur ist“, wenn ihre Erziehungs- und Orientierungsaufgabe in Abrede gestellt oder „auf den kleinsten gemeinsamen Nenner minimalisiert“ werden, wenn Erziehungsziele und Orientierungen für nicht machbar oder des Pluralismus wegen für nicht zulässig erklärt werden, „liegt die Integrationsaufgabe der Schule brach“. Angesichts des vielfach spürbaren Verlustes der eigenen Wurzeln mag sich mancher die Frage stellen: „Trägt hier,

¹ Vgl Lau, Ratlos vor der Gewalt im Computer. In *Die Welt*, 22.11.2006.

² Böckenförde, Vom Wandel des Menschenbildes im Recht. In *Gerda Henkel Stiftung (Hg)*, *Das Bild des Menschen in den Wissenschaften*. Münster 2002, 193–224, hier 216.

und wie lange noch, ein kulturelles Erbe?“³ Wo ist der Kristallisationspunkt, um den herum sich alles dreht, um im Zusammenwirken von Pädagogik und Recht, Humanwissenschaften und Politik eine Erziehung zu ermöglichen, die Menschen im Sinne der verfassungsrechtlich normierten Erziehungsziele hervorbringen? Menschen, die mit den Werten und dem Menschenbild der Verfassung so verbunden sind, dass sich die Frage der Gewalt gar nicht erst stellt?

Der Mensch als Person

Hier ist im Kontext der Rechtsordnung § 16 ABGB in den Mittelpunkt der Überlegungen zu stellen. § 16 erster Satz ABGB hebt die „unmissverständlich vorausgesetzte Eigenschaft des Menschen“⁴ hervor, „angeborene, schon durch die Vernunft einleuchtende Rechte“ zu haben und normiert daher, dass der Mensch „als eine Person zu betrachten“ ist. Nicht weil eine staatliche Obrigkeit oder eine sonstige höhere Instanz ihm die Rechte verleiht, hat er diese – dies wäre ein einseitig rechtspositivistischer Ansatz –, sondern weil sie genuin zu seinem personalen Wesen gehören. Von nicht weniger fundamentaler Bedeutung ist die als Gebot formulierte Schlussfolgerung von der Anerkennung des Menschen als Person, die den Gesetzgeber ebenso bindet wie den Normunterworfenen. § 16 ABGB lässt also keinen Zweifel an der grundlegenden und hervorragenden Bedeutung des Menschen als Person. Als Generalklausel der Personenrechte gilt diese Norm in Österreich für die ganze Rechtsordnung, nicht nur für das allgemeine Privatrecht. Als Sitz eines allgemeinen Persönlichkeitsrechts schützt § 16 ABGB die Person „als Kristallisationspunkt der menschlichen Identität und einer sich lebenslang weiter entwickelnden Selbstdefinition“⁵.

Der dargelegte rechtliche Personbegriff unterscheidet sich deutlich von jenen Ansätzen, die in der Folge von *John Lockes* Verständnis die Personalität des Menschen als einen Zustand oder eine Fähigkeit begreifen, die der Mensch erst erwerben muss, aber auch wieder verlieren kann. Der wohl bekannteste Vertreter dieser Richtung, die den Personstatus an den Bewusstseinszustand bindet, ist *Peter Singer*. Demnach käme Personalität weder dem Säugling zu, der sich in symbiotischer Einheit mit der Mutter erfährt, noch komatösen und dementen Menschen. Medienberichten zufolge soll *Singer* seine Auffassung allerdings revidiert haben, nachdem seine Mutter an Alzheimer erkrankt ist. Die Kritik an dieser Position bringt der deutsche Philosoph Lutz-Bachmann auf den Punkt. „Wer Personalität aber an den aktuellen

³ Vgl ebd.

⁴ *Mayer-Maly*, Rechtsphilosophie. Wien-New York 2001, 41.

⁵ Vgl *Barta*, Zivilrecht – Grundriss und Einführung in das Rechtsdenken. Wien ²2004, 249 unter Bezugnahme auf *Erikson*.

Zustand eines Bewusstseins, an die Zuschreibung von Interessen oder an die Artikulation von Selbstwertgefühlen bindet, der verfehlt deren praktischen Gehalt als Ausdruck der grundlegenden Freiheitsverfassung des Menschen.“⁶ Unzweideutig auch die rechtliche Norm in § 22 ABGB, der selbst ungeborenen Kindern vom Zeitpunkt ihrer Empfängnis an den Anspruch auf den Schutz der Gesetze gewährt. Wenn nun aber der Begriff der Person und der Begriff des Menschen zusammenfallen, welche Rolle spielt dann der Begriff der Persönlichkeit? Hier ist das Postulat des jüngst verstorbenen Philosophen *Emerich Coreth*, mit dem ich noch im vergangenen Jahr Fragen philosophischer Anthropologie erörtern konnte, wegweisend. Der Mensch ist zwar schon Person, bevor er sich personal selbst verwirklicht, aber erst im Selbstvollzug bringt er die ursprüngliche Wesensverfassung zur Entfaltung.⁷ Dieser Ansatz berücksichtigt nicht nur den dynamischen Charakter des Personseins, er kann zudem eine vermittelnde Rolle einnehmen sowohl für die unterschiedlichen philosophischen wie auch rechtswissenschaftlichen Positionen. In der Verbindung mit der unantastbaren Menschenwürde kommt es geradezu zu einer „Sakralisierung“ der Person. Sie wird sakrosankt in dem Sinn, dass sie menschlicher Verfügbarkeit und Manipulation entzogen wird. Alle rechtlichen Normen im Kontext von Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung, somit auch im Schulrecht, beziehen ihre Legitimation von dieser Basis und müssen vom Menschen als Person mit unantastbarer Menschenwürde ausgehen.

Grund und Ziel von Recht und Pädagogik: der Mensch

Mit diesen Überlegungen sind wir schon mitten in der Frage nach dem Menschenbild in der Verfassung angelangt. Die Klärung oder zumindest die Annäherung an die philosophisch-anthropologische Fragestellung ist unabdingbare Voraussetzung, wenn man sich mit dem Menschenbild im Recht beschäftigt. Dies trifft zu sowohl für die instrumentale Funktion des Rechts, dessen Aufgaben und Möglichkeiten mit den grundlegenden Bedingungen menschlicher Existenz zusammenzuführen. Dies trifft aber auch zu für die reflexive Funktion des Rechts, die das Verhältnis zwischen Form und Substanz des Rechts und dem „Selbstbild des Menschen“ untersucht.⁸ Das Bild vom Menschen als individuell personales und soziales Wesen entspricht der kulturanthropologischen Genese, in der sich Elemente der hellenistischen

⁶ *Lutz-Bachmann*, Menschen sind Personen. Über einen Grundsatz der praktischen Vernunft. Online in Internet. URL: <http://www.information-philosophie.de/genethik.html> (Stand: 21.01.2007)

⁷ Vgl. *Coreth*, Was ist der Mensch? Grundzüge einer philosophischen Anthropologie. Innsbruck-Wien-München 1973, 168.

⁸ Vgl. *Koller*, Die Wissenschaften und das Menschenbild des Rechts. In *Haft/Hof/Wesche* (Hg), Bausteine zu einer Verhaltenstheorie des Rechts. Baden-Baden 2001, 477–491, hier 477.

und der jüdisch-christlichen Tradition gleichermaßen finden wie auch der Aufklärung. Von daher ist es unmöglich, den Begriff des Menschenbildes im Sinne einer klar umrissenen Definition darzulegen, vielmehr sind Aspekte eines bestimmten Menschenbildes aufzuzeigen. Die Metapher „Bild“ dient dabei systemtheoretisch der Reduzierung von Komplexität und damit der Orientierung. Hinter Bildern dieser Art – man denke an einzelne Fokussierungen zB in einem biologischen Menschenbild, in einem philosophischen Weltbild, in einem spezifisch geprägten Gesellschaftsbild oder einem theologisch ausformulierten Gottesbild – steht im juristischen Gebrauch der Versuch, eine Ganzheit zu benennen, die hinter den positiven, oft diffusen und fragmentarischen Regelungen, Begriffen und Grundsätzen „vielfach unbewusst“ steht. Das Menschenbild, wie es uns im Verfassungsstaat begegnet, ist ein „generalklauselartiger *Rahmen-Begriff*“, der deswegen so allgemein sein muss, weil jede begriffliche Einnengung der freiheitlich pluralistischen Demokratie widerspräche, die Raum braucht und Raum gibt für variable Ausgestaltungen und Konkretisierungen.⁹ Das Menschenbild als Einheitsbezug von Ethik und Recht wird zur Brücke zwischen Pädagogik und Recht. Wie sehr diese Bereiche miteinander korrelieren, wurde schon in den vorangegangenen Ausführungen erläutert. Ich möchte es anhand eines Beispiels veranschaulichen. Wenn dem Rechtsphilosophen *Gustav Radbruch* das immer wieder in Erinnerung zu rufende Postulat zugeschrieben wird: „Der Mensch ist Grund und Ziel allen Rechts“, kann dieser Satz in logischer Stringenz abgewandelt auf die Pädagogik angewendet werden: Der Mensch ist Grund und Ziel aller Pädagogik. In keiner dieser Disziplinen darf das aus den Augen verloren werden! Dass dies dennoch immer wieder geschieht, ist Folge der Diskrepanz von Anspruch und Wirklichkeit. Weder „Abu Ghraib“ noch „Guantánamo“ lässt sich mit dem in unserer Verfassung und in den großen Menschenrechtskodifikationen grundgelegten Menschenbild vereinbaren, weder die Geschehnisse um Anna Politkowskaja noch um Polonium als Mittel politischen Handelns, weder die dänische Mohammed-Karikaturen noch die tödlichen Ausschreitungen als Reaktion darauf. Sie alle sind letztlich Ausfluss von Gewalt.

Strukturen des Menschenbildbegriffes

Auf der Suche nach Strukturen des Menschenbildbegriffes ist die Frage zu beantworten, ob für den Gesetzgeber ein Bild vom Menschen „maßgeblich“ sein soll, wie er ist oder wie er sein soll. Im Wesentlichen liegen vier Grundmuster ganzheitlich orientierter Menschenbilder

⁹ Vgl. *Häberle*, Das Menschenbild im Verfassungsstaat (= Schriften zum öffentlichen Recht 540). Berlin ³2005, 25 (unter Bezugnahme auf *F.H. Tenbruck*) und 60.

vor: das normative, das in seiner soziologischen Begrifflichkeit auf *Max Weber* zurückgehende idealtypische, das realtypische und das hier postulierte *personale* Menschenbild.

Das normative Menschenbild geht von einem idealtypischen Menschen aus, „dessen Verhalten dem einer sinnvoll normativ geordneten menschlichen Gemeinschaft entspricht“. Die gesellschaftlichen und rechtlichen Normen sind Befolgungsmaßstab für den nach dem normativen Menschenbild gedachten Menschen.¹⁰ Insofern Normen geronnene Wertentscheidungen und damit auch Ausdruck einer Interdependenz von sozialer Wirklichkeit, Recht und Moral sind¹¹, kann eine normative Menschenbildstruktur zwar einen Beitrag zu einem ganzheitlichen Menschenbild leisten. Ihre Unzulänglichkeit zeigt sich aber darin, dass sie darüber hinaus nichts zum besseren Verständnis des Normensystems oder zu dessen Kritik beitragen kann.¹²

Ist es also der Mensch, wie er sein soll, an dem sich der Gesetzgeber orientiert? Hier geht es um einen Idealtypus des Menschen, um den Menschen, wie er sein soll und nicht wie er ist, ein Ideal, das der Mensch erreichen kann und soll, wenn er sich darum bemüht. Die Kritik an der idealtypischen Menschenbildstruktur betont, dass der Mensch immer auch mit der ihn umgebenden und ihn bestimmenden Realität gesehen werden muss. Als Idealität für das Recht darf nicht eine religiöse, ethische oder gar ethnische Vollkommenheitsforderung maßgeblich sein, sondern die bescheidenere Zielsetzung der Sozietät. Zwar ist die Gefahr einer ideologisch-weltanschaulichen Vereinnahmung nicht von der Hand zu weisen, dennoch wäre es falsch, der idealtypischen Menschenbildstruktur deswegen einfach eine Absage zu erteilen. Der Mensch braucht in seiner je konkreten sozialen Bedingtheit Ideale, die erreichbar sind und die anzustreben es sich lohnt, für ihn ebenso wie für die Gesellschaft, in der er lebt, und für die Völkergemeinschaft. Und tragen nicht auch die staatlichen Erziehungsziele idealtypische Züge? In Summe erscheint aber auch der idealtypische Aspekt nicht ausreichend, um das Menschenbild in der Verfassung zu definieren.

Hat sich der Gesetzgeber also am Menschen zu orientieren, wie er ist? Dieser Ausgangspunkt findet zwar vielfach Zustimmung, es besteht in dieser realtypischen Menschenbildstruktur aber die Gefahr, einen Allgemeintypus zu konstruieren und den Menschen in einer allgemeinen Realitätsformel auszudrücken. Aus den Gegensätzlichkeiten unterschiedlicher Systeme,

¹⁰ Vgl Zöllner, Menschenbild und Recht in FS *Walter Odersky*. Hg v *Böttcher/Hueck/Jähneke*. Berlin 1996, 123-140, hier 128.

¹¹ Vgl *Böckle*, Wiederkehr oder Ende des Naturrechts? In *Böckle/Böckenförde* (Hg), *Naturrecht in der Kritik*. Mainz 1973, 305.

¹² Vgl *Bydlinski*, Das Menschenbild des ABGB in der Rechtsentwicklung in FS *Bernhard Großfeld*. Hg v *Hübner/Ebke*. Heidelberg 1999, 119-128, hier 120.

die den Menschen auf angeblich empirischer Grundlage von Natur aus einmal als böse, egoistisch und rücksichtslos, dann wieder als ein zur Sozialität neigendes, vernünftiges und verträgliches Wesen darstellen, lässt sich die Unzulänglichkeit auch dieses Ansatzes erkennen, obwohl sich im Blick auf menschliche Dauereigenschaften gerade in den realtypischen Menschenbildstrukturen Eigenschaften finden, die für das Recht als besonders wesentlich gelten.

Auf der Suche nach dem Menschenbild als Regulator des Rechts erweisen sich das normative, das idealtypische als auch das realtypische Menschenbild als jeweils unzulänglich. Sie eignen sich zwar, um Strukturen des Menschenbildes aus der jeweiligen Perspektive zu erhellen, versagen aber dort, wo das Menschenbild in seinem holistischen Charakter auf hohem Komplexitätsniveau fokussiert werden soll. Im Sinne der vorangegangenen Ausführungen ist es das personale Menschenbild, das unserer Rechtsordnung und den großen Menschenrechtskodifikationen zugrunde liegt. Die gleiche Personenhaftigkeit und Würde jedes Menschen ist zentrale Fundamentalnorm des personalen Menschenbildes. Sie zielt nicht auf gewaltsame Gleichmacherei in allem und jedem, sondern sie schließt normativ aus, „dass Menschen legitimerweise bloß als Mittel für fremde Zwecke behandelt oder hinsichtlich ihrer zentralen Persönlichkeitsgüter diskriminiert werden“.¹³ Dass hier der Ansatz für die Bewältigung vieler, auch multikultureller Probleme der Gegenwart liegt¹⁴, wird nicht nur deutlich im Zusammenhang mit den im Verlauf des Referates erwähnten Problembereichen, sondern überall dort, wo der Mensch als Person in Frage gestellt wird. Fundament dieses Menschenbildes ist die Menschenwürde. Mit ihr steht und fällt nicht nur das personale Menschenbild, mit ihr steht und fällt auch unsere Verfassung wie auch die anderen freiheitlich demokratischen Verfassungen, die Menschenrechtskodifikationen, die EMRK, die Grundrechtscharta der Europäischen Union und all die anderen Pakte und Deklarationen. Mit der Menschenwürde steht und fällt der Mensch im Recht.

Schlussfolgerungen

Auf der Suche nach *dem* Bild vom Menschen im Recht hat sich gezeigt, dass es dieses nicht gibt und wegen der offenen Begrifflichkeit wohl auch nicht geben kann. Wenn sich im Ergebnis dennoch das *personale* Menschenbild als zentrales Element der Rechtsordnung herauskristallisiert hat, dann nicht als doktrinäre These, sondern als Paradigma des Rechts und damit auch des Schulrechts. Auf dieser Basis ist schulrechtlichen, hochschul- und universitätsrechtlichen Normen eine Leitlinie vorgegeben, die sie unbeirrt daran erinnert, dass nicht

¹³ Vgl. Bydlinski, Das Menschenbild im ABGB 128.

¹⁴ Vgl. ebd. unter Bezugnahme auf Mayer-Maly.

der Mensch für das Recht, sondern umgekehrt das Recht für den Menschen da ist. Derart wäre es möglich, in dem von vielen als überaus verrechtlicht und bürokratisiert empfundenen Bildungswesen verstärkt Formen von „soft law“ zu implementieren, die den Normunterworfenen mehr Freiraum geben und Verantwortung übertragen. Derzeit haben zB die Gründungsrektorate der Pädagogischen Hochschulen einen gewissen Freiraum zur Schaffung von Instituten und damit zu einer Schwerpunktsetzung. Das personale Menschenbild in unserer Rechtsordnung und die positiv vorgegebenen Erziehungsziele bedingen geradezu die Verstärkung humanwissenschaftlicher Aktivitäten im Bildungsbereich. Damit kann nicht nur dem Phänomen der Gewalt in der Schule besser begegnet werden. Auch die Lehrpläne aller Fächer und Stufen sind an dieser Vorgabe zu messen und gegebenenfalls zu adaptieren. Der Ethikunterricht sollte nach 10 Jahren Schulversuch endlich ins Regelschulwesen überführt werden. Ihm und dem konfessionellen Religionsunterricht gebührt neben anderen humanwissenschaftlichen Fächern in Bezug auf die ethische und wertorientierte Bildung besondere Anerkennung. Ich weiß, dass es noch viele andere Beispiele zur Konkretisierung gibt. Die Zeit lässt es nicht zu.

Angesichts der vielen nicht nur von Schule und Schulrecht, Bildung und Bildungspolitik, sondern von der Gesellschaft zu lösenden Probleme bedarf es des personalen Menschenbildes als Leitlinie mit der Würde des Menschen als Grundnorm, verankert im Recht gleichermaßen wie im gesellschaftlichen Bewusstsein zum Schutz gegen menschenverachtende Tendenzen im Mikro- wie im Makrobereich. Als Juristen können wir dazu einen Beitrag leisten. Ich schließe mit einem Zitat von *Arthur Kaufmann*, der mit wenigen Worten auf den Punkt bringt, was ich in den vergangenen 30 Minuten im Blick auf das Schulrecht und die Verfassung darzulegen versucht habe: „Die Idee des Rechts ist die Idee des personalen Menschen oder sie ist gar nichts.“¹⁵

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Vertiefende Literatur:

Auer Karl Heinz, Das Menschenbild als rechtsethische Dimension der Jurisprudenz. Wien 2005.

Auer Karl Heinz, Die religiöse Valenz der Menschenwürdekonzeption in FS für *Johannes Mühlsteiger* „Recht – Bürge der Freiheit“, hg v *Breitsching/Rees*, Berlin 2006, 19–42.

Der Referent:

Karl Heinz Auer, Mag.phil. Mag.theol. Dr.theol. Mag.iur. Dr.iur., studierte Germanistik, Fachtheologie und Rechtswissenschaften in Innsbruck und in Washington DC. Er ist Professor an der Pädagogischen Akademie/Hochschule in Innsbruck und wissenschaftlicher Leiter der Akademielehrgänge Ethik am Pädagogischen Institut des Landes Tirol. Lehraufträge und Gastvorlesungen an der Universität Innsbruck, der Catholic University of America in Washington DC/USA, am „Innsbruck Program“ der University of Notre Dame, Indiana/USA, an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, an der Universität Split/Kroatien und am Jnana-Deepa Vidyapeeth Institute in Pune/Indien. Sein rechtswissenschaftlicher Forschungsschwerpunkt liegt in der Rechtsphilosophie und gilt im Besonderen dem Verhältnis von Ethik und Recht.

¹⁵ *Kaufmann*, Problemgeschichte der Rechtsphilosophie, in Kaufmann/Hassemer (Hg), Einführung in die Rechtsphilosophie und Rechtstheorie der Gegenwart. Heidelberg ^o1994, 30–178, hier 177.

