

Bacher, Sabrina

Bildung als Menschenrecht

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 246 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bacher, Sabrina: Bildung als Menschenrecht. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 246 S. -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-350274 - DOI: 10.25656/01:35027; 10.35468/6219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-350274>

<https://doi.org/10.25656/01:35027>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Sabrina Bacher

Bildung als Menschenrecht

k linkhardt

Bacher

Bildung als Menschenrecht

Sabrina Bacher

Bildung als Menschenrecht

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

*Die Open Access-Publikation dieser Monografie wurde mitfinanziert
durch das Vizerektorat für Forschung und die Fakultät für LehrerInnenbildung
der Universität Innsbruck.*

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © mejnak, iStockphoto.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-ND 4.0 International.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6219-6 digital

doi.org/10.35468/6219

ISBN 978-3-7815-2757-7 print

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
Teil I: Menschenrechtliche Fundierung des Rechts auf Bildung	15
1 Zu den Grundlagen von Menschenrechten	17
1.1 Menschenrechte im Spannungsfeld von Ethik und Jurisprudenz	17
1.1.1 Die normative Verflechtung von Moral und Recht	18
1.1.2 Menschenrechte als moralische und juristische Rechte.	24
1.2 Wesenszüge und Systematisierung von Menschenrechten	27
1.2.1 Konstitutive Merkmale von Menschenrechten	28
1.2.2 Kategorisierungsansätze von Menschenrechten	30
1.3 Legitimation und Kontroversen von Menschenrechten	34
1.3.1 Begründung von Menschenrechten	34
1.3.2 Kritik und Verteidigung von Menschenrechten	37
1.4 Genese von Menschenrechten	44
1.4.1 Historische Wurzeln von Menschenrechten	46
1.4.2 Politische Erstverwirklichung von Menschenrechten nach der „Lockschen Wende“	48
1.4.3 Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)	51
1.4.4 Weiterentwicklung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte	52
1.5 Resümee zu den Grundlagen von Menschenrechten	55
2 Zu den Grundlagen des Menschenrechts auf Bildung	57
2.1 Genese des Menschenrechts auf Bildung	57
2.1.1 Historische Wurzeln des Menschenrechts auf Bildung	57
2.1.2 Menschenrechtliche Verankerung des Rechts auf Bildung ...	61
2.2 Das Menschenrecht auf Bildung im 21. Jahrhundert	72
2.2.1 Learning: The Treasure Within (1996)	74
2.2.2 The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life (2000)	78
2.2.3 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015)	81
2.2.4 Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education (2021)	85
2.3 Resümee zu den Grundlagen des Rechts auf Bildung als Menschenrecht	88

Teil II: Inhaltliche Analyse des Rechts auf Bildung als Menschenrecht	91
3 Zur Bedeutung von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung	93
3.1 „Bildung“ als Übersetzungsproblem im Menschenrecht auf Bildung	93
3.1.1 „Bildung“ im menschenrechtlichen Diskurs	94
3.1.2 Begriffsscharakterisierungen im Menschenrecht auf Bildung: Bildung, Erziehung, formale Bildung, lebenslanges Lernen...	96
3.2 Die ethische Dimension von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung	106
3.2.1 Anthropologische Leitbilder von Menschenrechten	112
3.2.2 Menschenrechtsbezogene Bildungswerte	119
3.2.3 Ein erweitertes humanistisches Bildungsideal im Menschenrecht auf Bildung	134
3.3 Bildungs- und Erziehungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung	136
3.3.1 Persönlichkeitsbildung	140
3.3.2 Menschenrechtsbildung	145
3.3.3 Friedensbildung	149
3.3.4 Interkulturelle Bildung	153
3.3.5 Ökologische Bildung	155
3.3.6 Kritisch-Emanzipatorische Bildung	158
3.4 Resümee zur Bedeutung von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung	161
4 Zur Bedeutung von „Recht“ und „Gerechtigkeit“ im Menschenrecht auf Bildung	163
4.1 Rechtslogische Analyse des Menschenrechts auf Bildung	163
4.1.1 Einführung in Kangers Rechtstheorie	164
4.1.2 Anwendung von Kangers Rechtstheorie auf das Menschenrecht auf Bildung	168
4.2 Recht und Gerechtigkeit im Menschenrecht auf Bildung	181
4.2.1 Das Problem „der“ Bildungsgerechtigkeit	185
4.2.2 Bildungsgerechtigkeit im Mehrebenensystem formaler Bildung	189
4.2.3 Formale Bildung im Kontext von Verteilungsgerechtigkeit	192
4.2.4 Theorien sozialer Gerechtigkeit im Kontext formaler Bildung	197
4.2.5 Gerechtigkeitstheoretische Einbettung des Menschenrechts auf Bildung: Rawls, Nussbaum, Walzer	219
4.3 Resümee zur Bedeutung von „Recht“ und „Gerechtigkeit“ im Menschenrecht auf Bildung	227

Inhaltsverzeichnis

Fazit und Ausblick	229
Literaturverzeichnis	233
Abbildungsverzeichnis	245
Tabellenverzeichnis	246
Abkürzungsverzeichnis	246

Einleitung

Stellen Sie sich vor, Sie hätten kein Recht auf Bildung¹ und Ihnen bliebe auch sonst jegliche Möglichkeit darauf verwehrt. Was würde dies für Ihr Leben bedeuten? Sie könnten sich beispielsweise folgendes Szenario ausmalen:

Grundfertigkeiten wie etwa Lesen, Schreiben oder Rechnen könnten Sie nicht erwerben, wodurch Ihnen viele Türen verschlossen blieben. Aufgrund eines fehlenden Geschichtsbewusstseins und politischen Bewusstseins hätten Sie kaum die Möglichkeit, Ihre Lebensbedingungen zu hinterfragen oder die Gesellschaft, in der Sie leben, aktiv mitzugestalten. Kunst, Musik sowie die Vielfalt anderer Sprachen und Kulturen blieben Ihnen weitgehend unbekannt, weil der Zugang dazu fehlte. Ihr Potenzial läge im Verborgenen. Es wäre schwer, die Welt in ihrer Tiefe zu verstehen, Zusammenhänge zu erkennen und Neues zu schaffen. Kritisches, kreatives und emanzipatorisches Denken hätten nur wenig Raum, sich zu entfalten. Kurz gesagt: Ihr Horizont bliebe eng, weil Ihnen die Wege versperrt wären, über die eigenen Grenzen hinauszublicken und die Weite der Welt zu entdecken.

Nun könnten Sie dieses Gedankenexperiment weiterspinnen und sich entweder vorstellen, dass nur Sie als Einzelperson kein Recht auf Bildung hätten oder dies auch Ihr Umfeld oder sogar die gesamte Menschheit beträfe. Was wären die Folgen?

Was zunächst überzeichnet erscheinen mag, wird greifbarer, sobald man die eigene Bildungsbiografie hinter sich lässt. Noch vor wenigen Generationen war (insbesondere formale) Bildung ein Privileg weniger und blieb dem Großteil der Menschheit verwehrt (siehe <https://ourworldindata.org/global-education-für-Daten-zur-Entwicklung>). In einigen Regionen der Welt ist dies bis heute der Fall, wie die regelmäßig erscheinenden Weltbildungsberichte der UNESCO dokumentieren (UNESCO, 2025a). Und doch zählt Bildung gemäß der Vereinten Nationen zu den Menschenrechten (Vereinte Nationen, 1948), die den Anspruch stellen, universell und ohne Ausnahme zu gelten.

1 Im vorliegenden Buch wird das „Recht auf Bildung“ in Anlehnung an das englische „right to education“ verstanden, wie es in verschiedenen Dokumenten der Vereinten Nationen sowie deren Sonderorganisationen beschrieben wird. Dieses Verständnis eröffnet einen weiten Bedeutungsrahmen, der unterschiedliche Dimensionen umfasst: Bildung, Erziehung, formale Bildung, sowie lebenslanges Lernen. Darüber hinaus weist das Menschenrecht auf Bildung eine normative inhaltliche Ausrichtung auf, die auf bestimmten Menschenbildern und zugrunde liegenden Werten beruht, aus denen sich spezifische Bildungskonzepte ableiten lassen. Eine detaillierte Begriffsanalyse erfolgt in Kapitel 3.

Zugleich bilden Menschenrechte – allen voran das Recht auf Bildung – einen zentralen normativen Bezugsrahmen im zeitgenössischen Bildungsdiskurs (Weyers, 2019, S. 72). Gerade im Angesicht gegenwärtiger Transformationsprozesse und Krisen, die auch die Sphäre der Bildung tiefgreifend prägen (UNESCO, 2021, S. 8), werden Menschenrechte als wesentliche Legitimationsgrundlage in bildungspolitischen Debatten herangezogen und beeinflussen die Gestaltung von Bildungssystemen wesentlich.

In diesem Zusammenhang stellt sich eine grundlegende Frage: Was bedeutet es, wenn wir von Bildung als Menschenrecht sprechen? Diese Monografie nimmt sich genau dieser Frage an.

Das vorliegende Buch ist in zwei Teile gegliedert, die sich jeweils aus zwei Kapiteln zusammensetzen. Teil I behandelt die menschenrechtliche Fundierung des Rechts auf Bildung: Kapitel 1 beleuchtet dabei allgemeine Grundlagen von Menschenrechten, während Kapitel 2 das Recht auf Bildung im Besonderen untersucht. Teil II bietet eine inhaltliche Analyse des Menschenrechts auf Bildung: Kapitel 3 interpretiert den Begriff „Bildung“ im Kontext dieses Rechts, während Kapitel 4 verschiedene Dimensionen des Rechts auf Bildung als Menschenrecht beleuchtet und es in Beziehung zu Fragen von Bildungsgerechtigkeit setzt. Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel kurz skizziert.

Kapitel 1 widmet sich den Grundlagen von Menschenrechten, die ein universelles Fundament für die Würde jedes Menschen bilden sollen – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder anderen Unterscheidungsmerkmalen. Es wird argumentiert, dass Menschenrechte sowohl moralische als auch juridische Rechte darstellen, die aus der engen Verbindung von Ethik und Recht hervorgehen. Historisch werden sie als Ergebnis eines vielschichtigen Entwicklungsprozesses verstanden, geprägt von kulturellen, philosophischen, religiösen und politischen Strömungen. Ein besonderer Fokus liegt auf der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (im Folgenden AEMR; Vereinte Nationen, 1948), die als Wendepunkt verstanden werden kann: Sie bildet die Basis für zahlreiche internationale Abkommen und hat die Idee universaler Menschenrechte global verankert. Zugleich wird sichtbar, dass ihre praktische Umsetzung bis heute mit politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Hürden verbunden ist. Kritische Perspektiven – etwa der Vorwurf einer westlich geprägten Ausrichtung oder die Problematik mangelnder Durchsetzungskraft – werden aufgegriffen, um die Notwendigkeit eines offenen Diskurses zu unterstreichen. Abschließend betont das Kapitel den dynamischen Charakter der Menschenrechte, die sich fortlaufend an neue Herausforderungen wie etwa digitale Überwachung, Klimawandel oder den Schutz besonders verletzlicher Gruppen anpassen müssen. Diese Offenheit für Kritik und Weiterentwicklung erscheint dabei nicht als Schwäche, sondern als Stärke.

Kapitel 2 analysiert das Recht auf Bildung als fundamentales Menschenrecht. Es ist in Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verankert und wurde in späteren Folgedokumenten der Vereinten Nationen weiterentwickelt. Das Kapitel zeigt, dass sich das Recht auf Bildung auf weit mehr als reine Wissensvermittlung bezieht: Bildung dient demnach der persönlichen Entfaltung, der Förderung von sozialer Gerechtigkeit, Toleranz und globaler Solidarität. Das Menschenrecht auf Bildung erscheint zugleich als individuelles Recht und als gesellschaftliche Verantwortung. Historisch betrachtet war insbesondere formale Bildung lange ein Privileg weniger, bis sie durch die Aufklärung und Einführung der Schulpflicht zunehmend zum universellen Recht wurde. Dennoch bestehen Spannungen zwischen staatlicher Steuerung und individueller Freiheit bis heute fort. Gegenwärtig hat das Recht auf Bildung zusätzliche Brisanz gewonnen durch globale Herausforderungen wie etwa soziale Ungleichheit, Klimawandel und technologische Umbrüche. Internationale Programme und Berichte betonen die Notwendigkeit inklusiver, hochwertiger Bildung und eines Konzepts des lebenslangen Lernens. Bildung wird hier als Schlüssel zur Bewältigung globaler Probleme und zur Förderung einer nachhaltigen, gerechten Weltordnung verstanden. Das Kapitel macht zugleich deutlich, dass die Realität hinter den normativen Ansprüchen zurückbleibt: Ungleicher Zugang, fehlende Chancengleichheit sowie Qualitätsdefizite zeigen, dass qualitativ hochwertige Bildung vielerorts weiterhin ein Privileg ist. Eine konsequente Verwirklichung des Rechts auf Bildung erfordert daher tiefgreifende strukturelle Reformen auf nationaler wie internationaler Ebene. Mit Blick auf diese Herausforderungen verweist das Kapitel abschließend auf die Notwendigkeit einer differenzierten Interpretation des Rechts auf Bildung.

Kapitel 3 widmet sich daher der Bedeutung des Begriffs „Bildung“ im Kontext des Menschenrechts auf Bildung. Ausgangspunkt ist hierbei die Feststellung, dass die Übersetzungen der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und ihrer Folgedokumente in zahlreiche Sprachen unvermeidlich zu Begriffsverschiebungen führen. Besonders markant zeigt sich dies im Vergleich von „Bildung“ und „education“. Während Letzteres primär den Bereich institutionell organisierter Erziehung und Bildung bezeichnet, bezieht sich „Bildung“ im Deutschen insbesondere auf einen kulturell verankerten Bildungsbegriff, der sich von Erziehung und formaler Bildung abgrenzt. Das Kapitel argumentiert, dass eine inhaltliche Auslegung von „Bildung“ stets einen ethischen Bezug erfordert, da Bildungs- und Erziehungskonzepte auf normativen Leitbildern beruhen. Das Menschenrecht auf Bildung stellt den Menschen als würdevolles, freies, entwicklungsfähiges, vernunftbegabtes, soziales, verletzbares, schutzbedürftiges und verantwortliches Wesen in einer globalen Welt in den Mittelpunkt. Ergänzt wird dieses Bild durch ethische Werte (Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit), moralische Werte (individuelle, soziale, ökologische) sowie nachrangige

ökonomische Bezüge. Auf dieser Grundlage ordnet das Kapitel dem Recht auf Bildung ein erweitertes humanistisches Bildungsideal zu, das über anthropozentrische Perspektiven hinausgeht. Aus den in den Menschenrechtsdokumenten verankerten Bildungszielen ergeben sich konkrete Konzepte: Persönlichkeitsbildung, Menschenrechtsbildung, Friedensbildung, interkulturelle –, ökologische – und kritisch-emanzipatorische Bildung.

Kapitel 4 befasst sich mit der Interpretation des Rechtsbegriffs im Kontext des Menschenrechts auf Bildung. Es zeigt, dass dieses nicht als einheitliches Recht verstanden werden kann, sondern als Gefüge unterschiedlicher Rechtstypen, die sich logisch unterscheiden und auf verschiedene Dimensionen des Rechts beziehen. Zur Analyse wird die logisch begründete Rechtstheorie von Stig und Helle Kanger herangezogen, die eine Möglichkeit bietet, die Vielschichtigkeit des Rechtsbegriffs zu strukturieren. Die Untersuchung mündet in eine Diskussion über das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit. Dabei wird der Blick auf das normative Leitbild von Bildungsgerechtigkeit gerichtet, die alle Ebenen des Bildungssystems umfasst – von der Makroebene der Bildungspolitik über die Mesoebene der Institutionen bis hin zur Mikroebene des Unterrichts. Bildungsgerechtigkeit wird als vielschichtiges, normatives Konzept dargestellt, das verschiedene Dimensionen und Auslegungen zulässt. Zur Vertiefung werden zentrale Theorien sozialer Gerechtigkeit herangezogen: John Rawls hebt die Bedeutung von Chancengleichheit hervor, Martha Nussbaum betont die Förderung grundlegender menschlicher Fähigkeiten und Michael Walzer unterstreicht die kommunitaristische Dimension von Bildung. Diese Ansätze liefern prototypisch unterschiedliche, aber teilweise komplementäre Perspektiven, die die Komplexität von Bildungsgerechtigkeit verdeutlichen und wertvolle Impulse für eine differenzierte und mehrperspektivische Betrachtung des Menschenrechts auf Bildung bieten.

Die vorliegende Monografie folgt einem interdisziplinären Ansatz. Bildungswissenschaften, Ethik und Jurisprudenz treten dabei in einen fruchtbaren Dialog, sodass ein Beitrag zur wechselseitigen Weiterentwicklung der beteiligten Disziplinen geleistet werden kann. Dadurch soll ein inhaltlicher Dialograum eröffnet werden, der die Vernetzung relevanter Perspektiven stärkt und neue Zugänge zu gemeinsamen Fragestellungen ermöglicht. Die interdisziplinäre Ausrichtung spiegelt sich auch in der methodischen Herangehensweise wider: Neben rechts- und sprachphilosophischen sowie logischen Analysen werden insbesondere ethische Argumentationsmuster und deren Begründungen herangezogen. Ergänzt wird dieser Zugang durch Ansätze aus den Bildungswissenschaften, vor allem im Hinblick auf die Interpretation eines menschenrechtlich fundierten Bildungsbegriffs, die Auseinandersetzung mit anthropologischen Leitbildern sowie mit Bildungszielen und -konzepten, wie

sie vor allem in der Allgemeinen Pädagogik und Bildungsphilosophie behandelt werden. Darüber hinaus werden zentrale menschenrechtliche Dokumente – allen voran die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) und ihre Folgedokumente der Vereinten Nationen sowie deren Sonderorganisationen – herangezogen und mithilfe qualitativer Inhaltsanalysen empirisch untersucht.

Ziel des Buches ist es zum einen, das Recht auf Bildung als Menschenrecht in seiner Tragweite klarer zu konturieren, und zum anderen, seine inhärente Vielschichtigkeit sichtbar zu machen. Auf diese Weise soll eine Grundlage geschaffen werden, die nicht nur zur theoretischen Verständigung beiträgt, sondern auch in der Praxis als Orientierungs- und Reflexionsrahmen für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Menschenrechts auf Bildung dienen kann.

Teil I

Menschenrechtliche Fundierung des Rechts auf Bildung

1 Zu den Grundlagen von Menschenrechten

Der Frage, was Bildung als Menschenrecht bedeutet bzw. wie dieses Recht interpretiert werden kann, geht die Frage voraus, was unter Menschenrechten generell zu verstehen ist. Menschenrechte sind – wie der Name schon andeutet – Rechte, die allen Menschen einzig und allein aufgrund ihres Menschseins zustehen. Es gibt jedoch unterschiedliche Positionen darüber, was unter Menschenrechten im Detail zu verstehen ist, wie sie interpretiert und begründet werden können. In diesem Zusammenhang ergeben sich eine Reihe weiterer Fragen, die allesamt umstritten sind: Handelt es sich bei Menschenrechten um (im Idealfall ethisch fundierte) moralische oder juridische Rechte? Was sind grundlegende Merkmale von Menschenrechten? Wie können Menschenrechte inhaltlich klassifiziert werden? Wie sind Menschenrechte historisch entstanden und gewachsen? Welche gegenwärtigen Entwicklungen sind zu beobachten? Wie lassen sich Menschenrechte begründen? Wie werden Menschenrechte kritisiert und inwiefern ist deren Kritik gerechtfertigt? Vor der Beschäftigung mit einzelnen Menschenrechten – im Falle dieses Buches mit dem Recht auf Bildung – erscheint es unabdingbar, zunächst diese grundlegenden Fragen zu beleuchten. Die folgende mehrperspektivische Einführung, in der Menschenrechte philosophisch, systematisch und historisch untersucht werden, soll einerseits ein klareres Bild über Menschenrechte schaffen und somit einen Nährboden für die weitere Diskussion bereitstellen und andererseits deren Komplexität bewusst machen.

1.1 Menschenrechte im Spannungsfeld von Ethik und Jurisprudenz

Der Menschenrechtsdiskurs ist sowohl Gegenstand der Ethik (= Morallehre) als auch der Jurisprudenz (= Rechtslehre). Der Argumentation dieses Buches zufolge bewegen sich Menschenrechte im Spannungsfeld zwischen Moral²,

2 Die Unterscheidung zwischen Moral und Ethik gestaltet sich in der Menschenrechtsdebatte vielfach unklar und wirft sowohl begriffliche als auch inhaltliche Herausforderungen auf. „Moral“ wird generell als ein „*Normensystem*, dessen Gegenstand *menschliches Verhalten* ist und das einen Anspruch auf *unbedingte Gültigkeit* erhebt“ (Hübner, 2021, S. 13) verstanden. Demgegenüber bezeichnet „Ethik“ – synonym mit Morallehre – die „philosophische Reflexion über das, was aus moralischen Gründen richtig oder falsch [...] gesollt und verbindlich“ (Pauer-Studer,

die im Idealfall ethisch begründet ist, und Recht. Dieser Standpunkt wird im Folgenden damit begründet, dass Moral und Recht (zumindest in ihrer Genese) generell sowie insbesondere im Rahmen der Menschenrechte eng miteinander verwoben sind. Aus diesem Grund werden unter Menschenrechten sowohl bestimmte moralische als auch juridische Rechte verstanden. Daraus ergibt sich ein relativ breit gefächelter Begriffsumfang, bei dem keine eindeutige Zuordnung von Menschenrechten zu nur einer Kategorie vorgenommen wird. Eine ähnliche Sichtweise vertreten auch andere Autor:innen (z.B. Arendt, 1951/1995; Fritzsche, 2016; Kirchschräger, 2013; Krennerich, 2023; Lohmann, 2019; Menke & Pollmann, 2007; Niederberger, 2025). Sie argumentieren ihre zugrundeliegenden Standpunkte allerdings auf unterschiedliche Weise. Manch andere Perspektiven grenzen die Extension von Menschenrechten weiter ein, indem sie diese entweder primär als moralische Rechte (z.B. Tugendhat, 1993; 2019) oder als juridische Rechte (z.B. Habermas, 1998; Kelsen, 1934; 1960) interpretieren. Auch diesen Auslegungen liegen nachvollziehbare Argumente zugrunde, was die Vielschichtigkeit des Themas noch stärker verdeutlicht.

1.1.1 Die normative Verflechtung von Moral und Recht

Heute wird in der Regel klar zwischen Moral und Recht unterschieden, was mitunter den Anschein erwecken könnte, als verlief zwischen den beiden Bereichen eine scharfe Trennlinie. Hans Kelsen etwa versteht in seinem Hauptwerk *Reine Rechtslehre* von 1934, das er im Jahr 1960 erweiterte, das Recht als ein normatives, jedoch vom Moralischen unabhängiges System. Es gründet auf einer sogenannten Grundnorm, aus der alle weiteren Rechtsnormen formal abgeleitet werden. Für die Gültigkeit des Rechts ist dabei nicht entscheidend, ob eine Norm moralisch gerecht ist. Ausschlaggebend ist allein ihre systematische Ableitbarkeit innerhalb des Rechtsgefüges. Damit betrachtet Kelsen das Recht

2003, S. 14) ist und entwickelt zudem auch normative Theorien, die Maßstäbe dafür setzen. Als Fachdisziplin widmet sich die Ethik außerdem der Analyse bestehender Moralsysteme, deren Begründungen sowie der Logik moralischer Begriffe, Aussagen und Argumentationen (Hübner, 2021, S. 17). Obwohl sich Moral und Ethik begrifflich klar unterscheiden lassen, besteht in der Praxis keine klare Abgrenzung zwischen beiden. Moralische Überzeugungen bleiben selten dauerhaft unreflektiert, aber erst wenn eine kritische Auseinandersetzung mit der Moral auf begriffliche Klarheit und rationale Begründung abzielt, kann im eigentlichen Sinne von Ethik gesprochen werden (Morscher, 2012, S. 45-46). Menschenrechte werden häufig als moralisch selbstverständlich vorausgesetzt, ohne sie zu reflektieren oder sich mit ihrer theoretischen Fundierung auseinanderzusetzen. Jedoch stützen sich Menschenrechte durchaus auf ethische Grundlagen und Begründungsansätze. Darüber hinaus sind sie offen für Weiterentwicklung und eine kritische Auseinandersetzung, was gerade auch in der philosophischen Ethik von zentraler Bedeutung ist, denn sie ist keinesfalls dogmatisch und „kann niemals die ethischen Probleme für uns lösen – und das soll sie auch nicht; sie soll uns vielmehr bei unserer eigenen Suche nach einer Problemlösung eine Hilfestellung und Orientierung bieten“ (Morscher, 2012, S. 95).

als in sich geschlossen und wertneutral: Es dient der Regelung staatlichen Handelns, nicht der Durchsetzung moralischer oder politischer Vorstellungen. Moralische Maßstäbe dürfen ihm zufolge nicht zur Bewertung der rechtlichen Gültigkeit herangezogen werden. In scharfem Gegensatz zur Naturrechtslehre, die das Recht aus einer höheren, moralischen Ordnung ableitet, lehnt Kelsen jegliche Form überpositiven Rechts ab. Die Trennung von Recht und Moral sieht er als notwendig, um das Recht moralisch beurteilen zu können. Eine Vermischung kann ihm zufolge gefährlich werden, da sie die Möglichkeit der Kritik eliminiert (Kelsen, 1934; 1960).

Die begriffliche Abgrenzung zwischen Moral und Recht ist jedoch Ergebnis eines historischen Prozesses, denn anfangs waren die beiden Bereiche eine Einheit und das Recht entwickelte sich im Laufe der Zeit aus der Moral heraus. Sowohl Moral als auch Recht sind dynamisch und so schlagen sich auch heute veränderte Moralvorstellungen regelmäßig in neuen Gesetzen nieder. Das Recht sollte Menschen unter anderem von moralischen Abwägungen entlasten (Fritzsche, 2016, S. 17-18). Auch gegenwärtig orientiert sich ein nicht geringer Anteil der Menschheit bei der Begründung von moralischen Einstellungen, Urteilen, Entscheidungen und Handlungen – ohne diese ethisch zu reflektieren, geschweige denn zu hinterfragen – explizit am Recht. Laut Lawrence Kohlberg (z.B. 1973; 1981; 1984) ist solch eine Argumentation der konventionellen Ebene der Moralbegründung zuzuordnen. Auf dieser Ebene befinden sich ihm zufolge ein Großteil der Jugendlichen und Erwachsenen. Jedoch ist in Anlehnung an Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung moralische Urteilsfähigkeit auf einer höheren – postkonventionellen – Ebene erstrebenswert, die auf kritischem Denken und eigenverantwortlichem Handeln beruht, anstatt Menschen genau davon zu entlasten, indem sie lernen, sich bei der Argumentation moralisch relevanter Themen nicht einzig und allein auf das Recht zu berufen. Ein ähnliches Problem ergibt sich, wenn sich Menschen bei derartigen Begründungen unhinterfragt an Konventionen orientieren, ohne diese ethisch zu überdenken.

Die ursprüngliche Verflechtung von Moral und Recht lässt sich auch etymologisch nachvollziehen. Der Ausdruck ‚Moral‘ leitet sich vom lateinischen Wort ‚mōrālis‘ her (Pfeifer et al., 1993a). Dieses wiederum ist eine Ableitung vom Terminus ‚mōs‘, der eine Vielzahl von Bedeutungen aufweist, die sowohl moralische als auch rechtliche Dimensionen berühren. ‚Mōs‘ kann unter anderem als „Wille“, „Gewohnheit“, „Sitte“, „Brauch“, aber auch als „Gesetz“ oder „Vorschrift“ interpretiert werden (Stowasser, 1979, S. 288). Diese Bedeutungsvielfalt zeigt, dass der Begriff nicht nur auf individuelle oder gesellschaftliche Verhaltensnormen verweist, sondern auch auf eine Art von Regelwerk, das eine verbindliche Ordnung schafft. Indem er auf die Reglementierung von Sitten und Verhaltensweisen verweist, impliziert der Ursprung des Moralbegriffs daher eine recht-

liche Dimension. Diese etymologische Verbindung unterstreicht die inhaltliche Verwobenheit von Moral und Recht, die bis heute in vielen gesellschaftlichen und rechtlichen Kontexten sichtbar bleibt. Diese Mehrdimensionalität wird im Eintrag zu ‚mōs‘ verdeutlicht:

mōs, mōris, *m.* **1. Wille:** alicui moren gerere zu Willen sein, sich fügen. **2. Gewohnheit, Sitte, Brauch:** *militaris, maiorum, in morem venire (vertere T) zur Gewohnheit werden LO, in morem V, de, ex more NVT nach der Sitte; supra morem; sine more ungewöhnlich V. occ. A. Gesetz, Vorschrift:* *palaestrae H, mores viris ponere V, neque mos neque cultus V. b. Art und Weise:* *Torrentis more V, in morem stagni V, caeli Beschaffenheit V, quo more wie V. 3. Pl. Gesinnung, Charakter, Lebenswandel, das Betragen, Benehmen:* *abire in avi mores dem Großvater nachgeraten L. (Stowasser et al., 1979, S. 288)*

Die verschiedenen Bedeutungen von ‚mōs‘ zeigen, dass der Terminus sowohl auf individuelle innere Einstellungen (z. B. „Gesinnung“ oder „Charakter“) als auch auf äußere, gesellschaftlich verbindliche Normen (z. B. „Gesetz“ oder „Vorschrift“) verweist. Diese Doppeldeutigkeit zeigt, dass Moral und Recht ursprünglich eng miteinander verbunden waren. Moralische Normen können in rechtliche Vorschriften übergehen, die das Verhalten einer Gemeinschaft regeln. Umgekehrt können rechtliche Regelungen auch moralische Werte widerspiegeln und verstärken. Die rechtliche Konnotation des lateinischen Begriffs wird besonders deutlich in Formulierungen wie „*mores viris ponere*“ (Gesetze für Männer aufstellen). Hier zeigt sich, dass sich das Konzept nicht nur auf eine Beschreibung von Gewohnheiten oder Sitten beschränkt, sondern auch eine rechtliche Dimension besitzen kann. Demzufolge hat der Ursprung des Moralbegriffs auch eine rechtliche Konnotation, indem es sich dabei um eine Art Reglementierung der Sitten handelt.

Die Verknüpfung von Moral und Recht zeigt sich auch im Rechtsbegriff. Der Ausdruck ‚Recht‘ reicht auf die indogermanische Wurzel **h₃reǵ-* zurück. Dieses Etymon bedeutet in etwa „aufrichten“ bzw. „geraderichten“ (Dudenredaktion, 2020) und ist demgemäß auch moralisch konnotiert, denn was das Recht aufrichtet bzw. geraderichtet ist unter anderem die Moral, die eine wesentliche Rolle für das zwischenmenschliche Zusammenleben spielt. Der moralische Beigeschmack des Rechtsbegriffs setzte sich über etliche Jahrhunderte hinweg fort. Im 8. Jahrhundert tauchte das althochdeutsche Wort ‚reht‘ erstmals auf, das sich auf unterschiedliche Begriffe, wie „Recht“, „Gerechtigkeit“, „Rechtssache“, „Gesetz“, „Gebot“, „Pflicht“, „rechter Glaube“, „Wahrheit“, oder „das Gerechte“ bezog (Pfeifer et al, 1993b). Einige dieser Konzepte werden heutzutage eher dem Bereich der Moral bzw. der Morallehre (= Ethik), andere dem Bereich des Rechts bzw. der Rechtslehre (= Jurisprudenz) zugeordnet; es gibt jedoch viele Überschneidungspunkte. Karen Glory (2017) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass sich die etymologischen Wurzeln des Rechts-

begriffs auf den geraden, klaren Weg im Gegensatz zu krummen, unübersichtlichen oder chaotischen Pfaden bezogen. Übertragen auf das menschliche Handeln steht „gerecht“ für ein geordnetes, zielgerichtetes Verhalten, das Umwege, Abwege oder Irrwege vermeidet. Diese räumliche Vorstellung wurde schon früh mit moralischen und juristischen Werten verbunden, was auf ein magisch-mythisches Denken zurückgeht, in dem Ordnung, Ethik und Recht noch eine Einheit bildeten. Symbolische Handlungen wie Schwören mit der rechten Hand dienten als rituelle Bekräftigung von Treue und Verpflichtung. Historische Beispiele – etwa aus dem alten Ägypten – zeigen, wie eng die Idee von Recht und Gerechtigkeit mit der Aufrechterhaltung einer kosmischen und staatlichen Ordnung verbunden war. Das zentrale Kriterium jeder Rechtsordnung ist dabei die „Gerichtetheit“: eine Verbindung von räumlicher Ausrichtung, emotionalem Gerechtigkeitsempfinden und rechtlicher Normsetzung (S. 7-9).

Zwischen Recht und Moral gibt es auch systematische Gemeinsamkeiten, die sich unter anderem interdisziplinär widerspiegeln. So befasst sich etwa die Rechtsethik mit den ethischen Aspekten des Rechts und ist sowohl Teil der Philosophie als auch der Rechtswissenschaften. Auch der Rechtsphilosophie generell kommt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle zu. Edgar Morscher (2012) stellt einen systematischen Zusammenhang zwischen Recht und Moral her (S. 43-45). Zunächst werden diese Ähnlichkeiten schematisch skizziert und im Anschluss daran näher beschrieben.

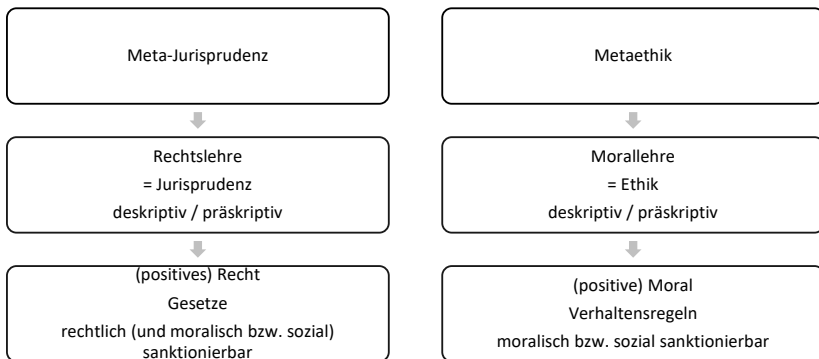


Abb. 1: Systematischer Zusammenhang zwischen Recht und Moral in Anlehnung an Morscher (2012, S. 45) (eigene Darstellung)

Die Ähnlichkeiten zwischen Recht und Moral werden – wie in Abbildung 1 dargestellt – durch eine Gegenüberstellung zentraler Merkmale der beiden Bereiche deutlich. Das Recht regelt das zwischenmenschliche Zusammenleben

und dient somit als Regelmechanismus von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen. Es ist allerdings nur ein sozialer Regelungsmechanismus unter mehreren (Fritzsche, 2016, S. 17). Rechte (im engeren Sinne) haben ihren Anwendungsbereich im Juridischen, dem Bereich des positiven oder „gesetzten“ Rechts, in dessen Zentrum Gesetze stehen, die innerhalb von Einzelstaaten gelten. Infolgedessen handelt es sich bei juristischen Rechten um Rechte, die Einzelnen durch Gesetze verliehen werden (Menke & Pollmann, 2007, S. 25). Der Terminus 'positives Recht' bezieht sich zumeist auf die Gesamtheit der in einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt geltenden Rechtsnormen, die als geltendes Recht in Kraft sind (Morscher, 2012, S. 43). Entscheidende Merkmale von positiven Rechtsnormen sind deren rechtliche Sanktionsmacht und institutionalisierte Einklagbarkeit (Fritzsche, 2016, S. 17). Daraus könnte man schließen, dass es moralische Rechte gar nicht geben kann, da man Rechte in diesem Sinne nur aufgrund geltender Gesetze haben kann. Ein näherer Blick auf die Moral entkräftet dieses Argument allerdings.

Obwohl es in der Moral im Gegensatz zum Recht keine kodifizierten, einklagbaren Normen gibt, wird gelegentlich von ‚positiver Moral‘ gesprochen. In Analogie zu Gesetzen gelten im Bereich der Moral Verhaltensrichtlinien, an denen sich Menschen bewusst oder unbewusst orientieren. Die zugrundeliegenden moralischen Normen und Werte werden anhand von Verhaltensmustern, Einstellungen und Überzeugungen sichtbar. Moralische Richtlinien sind zwar nicht direkt, aber dennoch indirekt in Kraft, da es im Falle von Verstößen zu sozialen Sanktionen kommen kann (Morscher, 2012, S. 43). Soziale Sanktionen werden beispielsweise durch moralische Missbilligung und Tadel auferlegt und sind Ausdruck moralischer Gefühle wie Scham, Empörung und Schuld (Lohmann, 2019, S. 66). Thomas Kesselring (2012) spricht in diesem Zusammenhang von moralischen Sanktionen. Dabei handelt es sich um emotionale Reaktionen auf das eigene moralische Verhalten (Schuldgefühl, Schuldbewusstsein, Selbstvorwürfe), auf moralisches Fehlverhalten einer zweiten Person (Groll, Übelnehmen, Ressentiment, „ich bin dir böse“) oder auf moralisches Fehlverhalten einer dritten Person (Empörung, Entrüstung, „ich verurteile die Person moralisch“). Diesen Reaktionen folgen häufig weitere Sanktionen, wie Distanzierung oder gemeinschaftlicher Ausschluss (S. 37). Moralische bzw. soziale Sanktionen sind zwar weniger förmlich und unbestimmter als rechtliche Sanktionen, aber nicht unbedingt minder wirksam (Kunz, 2017, S. 380). So können moralische bzw. soziale Sanktionen für einzelne Menschen in spezifischen Situationen unter Umständen sogar weitreichendere Konsequenzen als rechtliche Sanktionen haben. Man denke hierbei beispielsweise an folgende zwei Szenarien:

- (a) Rechtliche Sanktion: Person x verstößt gegen ein Gesetz. Infolgedessen wird eine geringe und für Person x leicht zu begleichende Geldstrafe eingefordert.

- (b) Soziale Sanktion: Person x und Person y sind lebenslange Freunde. Person x verletzt eine moralische Verhaltensrichtlinie. Infolgedessen wendet sich Person y von Person x ab und die innige Beziehung zerbricht.

Diese Beispiele zeigen, dass soziale bzw. moralische Sanktionen nicht zwingend hinter rechtlichen Sanktionen zurückstehen müssen. Diese Tatsache entkräftet das Argument, dass sich juridisches Recht von moralischen Verhaltensrichtlinien aufgrund ihrer Sanktionsmacht klar voneinander unterscheiden lassen. Zu sozialen Sanktionen kann es zudem nicht nur durch Verletzungen moralischer Verhaltensrichtlinien kommen, sondern – zusätzlich zu rechtlichen Sanktionen – auch bei Verstößen gegen juridisches Recht. Damit wird die Verwobenheit zwischen Moral und Recht noch deutlicher sichtbar.

Über das (positive) Recht bzw. die (positive) Moral hinausgehend gibt es, wie Morscher (2012) beschreibt, in beiden Bereichen zwei weitere Ebenen, die sich ähneln. Auf der nächsten Stufe erfolgt eine kritisch-rationale oder theoretische Auseinandersetzung mit dem (positiven) Recht bzw. der (positiven) Moral. Solch eine Vertiefung kann in beiden Fällen auf zweierlei Arten erfolgen: deskriptiv oder präskriptiv. Dabei wird das Recht bzw. die Moral entweder beschrieben und erklärt (= deskriptiv) oder es werden rechtliche bzw. moralische Wertungen und Normen aufgestellt (= präskriptiv: evaluativ und normativ). Im Falle des Rechts erfolgt die kritische Auseinandersetzung im Rahmen der Rechtslehre – der sogenannten Jurisprudenz – und im Falle der Moral in der Morallehre – der sogenannten Ethik. In der Rechtslehre setzen sich Rechtsgelehrte kritisch mit dem Recht auseinander, indem sie es näher beschreiben, interpretieren, seine Genese erklären oder überlegen, wie man das positive Recht verbessern kann. Die Morallehre hinterfragt, analysiert, begründet, bewertet und postuliert Verhaltensweisen, Einstellungen und Überzeugungen (S. 43-44).

Die vertiefende Auseinandersetzung mit Recht und Moral kann auf einer Metaebene nochmals hinterfragt werden. Dies geschieht im Rahmen der Meta-Jurisprudenz bzw. der Metaethik (Morscher, 2012, S. 45). Dabei geht es weder darum, moralische bzw. rechtliche Sachverhalte im deskriptiven Sinne zu beschreiben bzw. zu erklären noch darum, deren Rechtfertigung im präskriptiven Sinne zu bewerten bzw. selbst ein Regelsystem aufzustellen. Vielmehr wird auf der Metaebene der grundsätzliche Status moralischer bzw. rechtlicher Begriffe, Aussagen und Argumentationen untersucht. Dies kann auf ontologische, epistemologische oder sprachanalytische Weise erfolgen (Hübner, 2021, S. 37). In diesem Sinne bemühen sich die Meta-Jurisprudenz bzw. die Metaethik darum, Voraussetzungen für eine logisch konsistente Argumentation im Bereich der Jurisprudenz bzw. der Ethik zu schaffen.

Anhand dieser Zugänge wird die auch heute noch bestehende, jedoch oft unsichtbare, Verwobenheit von Moral und Recht sichtbar. Zusammengefasst

lässt sich feststellen, dass es sich sowohl beim (positiven) Recht als auch bei der (positiven) Moral um Regelungsmechanismen für das zwischenmenschliche Zusammenleben handelt, die rechtlich oder sozial sanktioniert werden können. Beide Bereiche lassen sich jeweils auf einer nächsthöheren Ebene, die der Ethik bzw. der Jurisprudenz beschreiben, erklären, bewerten und normieren. Auf einer noch höheren Ebene – im Rahmen der Metaethik bzw. Meta-Jurisprudenz – können die beiden Bereiche begriffslogisch untersucht werden, um die Voraussetzungen für einen kritisch-rationalen Diskurs zu schaffen.

In Anlehnung an Niklas Luhmann (1993) beschreibt Ulfrid Neumann (2017) eine mögliche sprachliche Unterscheidung zwischen Recht und Moral, die sich am Beurteilungsmaßstab orientiert, mit dem menschliches Verhalten behandelt wird. Während die Moral Handlungen nach den Kategorien „gut“ und „schlecht“ beurteilt, verwendet das Recht die Kategorien „rechtmäßig“ und „rechtswidrig“. Diese binäre Codierung führt dazu, dass sich Normensysteme in gewisser Weise selbst einem Bereich zuordnen; je nachdem, welche Bewertungslogik sie anwenden. Dabei ist zwischen der Zuordnung einer Normenordnung (also ob sie dem Recht oder der Moral angehört) und ihrer Geltung (also ihrer tatsächlichen Verbindlichkeit) zu unterscheiden. So kann etwa eine „Familienordnung“, die verbindliche Regeln über rechtmäßiges Verhalten aufstellt, begrifflich als Recht gelten, ohne staatlich gültig zu sein. Umgekehrt kann ein von einer Person aufgestelltes moralisches Regelwerk zwar moralischen Charakter haben, aber ohne Geltung bleiben. Mit diesem Kriterium lassen sich auch solche Normsysteme dem Recht zuordnen, deren Erzwingbarkeit fraglich ist, etwa das Kirchenrecht oder das Völkerrecht. Insgesamt verliert die Erzwingbarkeit jedoch als Abgrenzungskriterium im Zuge der Globalisierung an Bedeutung. Eine Normenordnung wird zunehmend nicht mehr deshalb als Recht anerkannt, weil sie durchsetzbar ist, sondern weil sie von supranationalen Institutionen als Recht anerkannt wird (Luhmann, 1993, S. 60-61; Neumann, 2017, S. 8-9).

1.1.2 Menschenrechte als moralische und juridische Rechte

Die Verwobenheit von Moral und Recht zeigt sich insbesondere im Bereich der Menschenrechte, die auf einen gemeinsamen moralischen Kern zurückgehen. Sie sind grundlegende Rechte, die allen Menschen von Geburt an zukommen und mit dem Prinzip der Menschenwürde begründet werden (von der Pfordten, 2016). Menschenrechte können etwa als „Mindeststandards für [eine] menschenwürdige Koexistenz“ (Bielefeldt, 2013, S. 248) oder – wie in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) formuliert – als „das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal“ (Vereinte Nationen, 1948) interpretiert werden. Menschenrechte werden nicht vom Staat verliehen und gelten daher neben Staatsbürger:innen genauso für Asylsuchende und irre-

guläre Einwanderer:innen, schwerkranke oder im Koma liegende Menschen, Kleinkinder, Gefangene und weitere Individuen. Es handelt sich somit um Rechte, die gleichermaßen allen Menschen, ungeachtet ihrer äußeren Umstände, also ohne Unterschied „etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Vereinte Nationen, 1948) zustehen. Die egalitäre Anerkennung von Individuen soll überdies nicht nur zwischen Staaten und Bürger:innen, sondern auch zwischen Menschen untereinander gewährleistet sein, was das moralische Fundament von Menschenrechten noch stärker verdeutlicht. Die Idee von Menschenrechten hat, wie Georg Lohmann (2019) betont, „in der moralischen Verpflichtung, alle anderen als Subjekte von gleichen Rechten anzuerkennen, ihren moralischen Ausgangspunkt“ (S. 89). Diese moralische Grundlage macht Menschenrechte notwendigerweise zu moralischen Rechten.

Gleichzeitig sind Menschenrechte unter gewissen Umständen jedoch auch juristische Rechte, da sie mancherorts zum Inhalt positiv-rechtlicher Regelungen, also rechtlich verankert wurden. In diesem Sinne stehen sie im engen Zusammenhang mit Grundrechten und Bürger:innenrechten, wie Karl-Peter Fritzsche (2016) spezifiziert:

Menschenrechte gelten für alle Menschen überall. Grundrechte sind Menschenrechte, die in der Verfassung eines Staates verankert sind und von allem Menschen im Hoheitsbereich dieses Staates eingeklagt werden können. Grundrechte sind positiv-rechtlich verankerte Menschenrechte. Bürgerrechte sind in der Verfassung verankerte einklagbare Rechte, die aber nur begrenzt für Staatsbürger gelten. [...] Ob sich die unverkennbaren Spannungen, die es zwischen diesen drei Kategorien gibt in künftigen „Weltbürgerrechten“ aufheben lassen, gehört zu den drängenden Fragen unserer Zeit (Fritzsche, 2016, S. 28)

Gesetzlich verankerte Menschenrechte sind in erster Linie Rechte von Individuen gegenüber Staaten. Somit sind Staaten, die Menschenrechte gesetzlich verankert haben, dazu verpflichtet, diese Rechte zu respektieren, zu schützen und zu gewährleisten. Insbesondere im Hinblick auf das Diskriminierungsverbot müssen Staaten jedoch auch das Verhältnis von Individuen untereinander regeln und somit kommt Menschenrechten in diesem Fall eine rechtliche Drittwirkung zu (Fritzsche, 2016, S. 59). Dennoch darf auch in diesem Fall die rechtliche Dimension nicht überbewertet werden, ohne die moralische Dimension mitzudenken, denn „[d]as direkte Verhältnis der Bürger untereinander wird [...] nicht durch die Menschenrechte als menschenrechtliche juristische Norm geregelt, sondern ‚nur‘ durch menschenrechtsorientierte Werte und Normen“ (Fritzsche, 2016, S. 59).

Hinzu kommt, dass Menschenrechten unter gewissen Umständen auch auf überstaatlicher Ebene positiv-rechtliche Gesetzeskraft zukommt. So können sich Bürger:innen der Mitgliedstaaten des Europarats bei Menschenrechtsverletzungen nicht nur an das jeweilige nationale Verfassungsgericht wenden, sondern dessen Urteile auch zusätzlich vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte überprüfen lassen (Menke & Pollmann, 2007, S. 25-26). Dagegen könnte man einwenden, dass es auch Menschen gibt, die weder Bürger:innen der Mitgliedstaaten des Europarats sind noch in Staaten leben, in denen Menschenrechte als Grundrechte verankert wurden. Diese Diskussion macht deutlich, dass sich Menschenrechte zwischen Moral und Recht bewegen. Daher nehmen Menschenrechte sowohl in der Ethik als auch in der Jurisprudenz eine bedeutende Rolle ein und sind Gegenstand beider Disziplinen (von der Pfordten, 2011).

Der Ansatz, dass Menschenrechte ihre eigentliche Bedeutung erst durch ihre Transformation in positives Recht – also durch Verfassungs- und Gesetznormen, die sie einklagbar machen – erhalten, weist nach Thomas Pogge (1997) Schwächen auf. Zum einen ist er zu stark formuliert: Ein Menschenrecht sollte auch dann als erfüllt gelten, wenn der gesicherte Zugang zu einem Gut faktisch gewährleistet ist, selbst wenn es nicht rechtlich verankert ist. So wäre das Recht auf Nahrung beispielsweise verwirklicht, wenn alle Menschen zuverlässig ernährt werden, unabhängig davon, ob dieses Recht in der Verfassung fixiert ist. Zum anderen ist das Verständnis zugleich zu schwach: Verfassungsrechte allein garantieren nicht, dass Menschen tatsächlich von ihnen profitieren. Häufig werden Normen missachtet oder den Betroffenen fehlen Wissen, Mittel und Unabhängigkeit, um ihre Rechte wirksam durchzusetzen (S. 14–17).

Hannah Arendt argumentiert in *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft* (1951/1995), dass Menschenrechte weder als bloß moralische Rechte noch als einfache rechtlich fixierte Einzelrechte verstanden werden können. Moralische Appelle bleiben ohnmächtig, weil sie keine verbindliche Durchsetzung garantieren, und rechtliche Einzelrechte ändern nichts an der fundamentalen Rechtlosigkeit etwa von Staatenlosen. Arendt begreift Menschenrechte daher als das „Recht, Rechte zu haben“ (S. 463), also als Anspruch auf Zugehörigkeit zu einer rechtlich-politischen Ordnung, in der Rechte überhaupt gelten und eingefordert werden können. Menschenrechte sind damit nicht außerhalb von Ordnungen denkbar, sondern fordern eine inklusive politische Struktur, die niemanden ausschließt.

Auch Fritzsche (2016) betrachtet Menschenrechte sowohl als juridische als auch moralische Rechte. Sie sind einerseits juridische Rechte, da sie Vorrang vor dem gewöhnlichen Recht haben, völkerrechtlich verankert und mancherorts als Grundrechte fixiert wurden. Als juridische Rechte zählen sie zwar zu

den starken Rechten, jedoch ist ihr Anerkennungsanspruch begrenzter als der von moralischen Rechten. Gleichzeitig sind sie jedoch moralische Rechte, da sie fordern, dass sich Menschen wechselseitig als selbstbestimmte Individuen mit gleichen Rechten anerkennen; und dies selbst dann, wenn der Staat nicht als Garant auftritt. Obwohl der Anerkennungsanspruch bei moralischen Rechten hoch ist, sind sie schwache Rechte, denn sie können (noch) auf keine Positivierung und Kodifizierung im Recht zurückgreifen und haben (noch) keine (rechtliche) Sanktionsmacht. Solange Staaten nicht als Garanten für Menschenrechte auftreten, können sie weder (rechtlich) sanktioniert noch eingeklagt werden. Erst wenn Staaten Menschenrechte als Grundrechte in ihre Verfassung verankern und sie gleichzeitig weiterhin als Elemente des Völkerrechts akzeptieren, werden sie zu starken Rechten (S. 21).

Die moralischen und rechtlichen Dimensionen von Menschenrechten sind auf dieser und ähnlicher Argumentationsgrundlagen untrennbar miteinander verbunden. Moralisch begründete Rechte finden idealerweise im positiven Recht ihren Schutz und ihre institutionelle Absicherung, während sie zugleich eine gewisse Autorität besitzen, die dem Recht vorausgeht (Bielefeldt, 2022, S. 3-9). Juridische Rechte wiederum bedürfen einer normativen Fundierung, die über den bloßen Verweis auf Rechtsdokumente hinausgeht. Da Menschenrechte universell gelten sollten, sind sie in besonderem Maße auf Akzeptanz und Begründung angewiesen. Moralische und rechtliche Aspekte können sich dabei wechselseitig bereichern: Moralische Forderungen können die Weiterentwicklung und Interpretation von Menschenrechten anstoßen, während rechtlich verankerte Rechte Schutz vor überzogenen moralischen Ansprüchen bieten (Krennerich, 2023, S. 19).

1.2 Wesenszüge und Systematisierung von Menschenrechten

Vor allem alltagssprachlich wird gerne von „den“ Menschenrechten gesprochen, ohne einer differenzierten Vorstellung, was sie darunter verstehen und wodurch sich Menschenrechte von sonstigen Rechten abgrenzen bzw. was ihre besonderen Merkmale sind. In Analogie zu anderen Rechten regeln auch Menschenrechte „Verhältnisse zwischen Rechtssubjekten und Adressaten und beziehen sich auf bestimmte Inhalte“ (Fritzsche, 2016, S. 18), allerdings sind Menschenrechte besondere Rechte mit bestimmten Eigenschaften. Zusätzlich zu den moralischen und juristischen Besonderheiten der Menschenrechte zeichnen sie sich durch eine Reihe weiterer Merkmale aus. Gleichzeitig können sie auf unterschiedliche Weise systematisiert werden. Die Kategorisierung der Menschenrechte variiert je nach dem rechtlichen Typus, der ihrer Einteilung zugrunde liegt.

1.2.1 Konstitutive Merkmale von Menschenrechten

Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) legt einen Katalog grundlegender Rechte fest, die jedem Menschen gegenüber dem Staat zustehen sollen. Diese Prinzipien machen deutlich, dass Menschenrechte nur dann ihre volle Wirkung entfalten, wenn sie umfassend, gleichberechtigt und in ihrem Zusammenhang geschützt und umgesetzt werden. Dabei werden drei zentrale Prinzipien betont: (1) Universalität: Menschenrechte gelten für alle – unabhängig von Merkmalen wie Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht oder Religion. (2) Unteilbarkeit: Alle Menschenrechte sind gleichwertig und dürfen nicht in mehr oder weniger wichtige Kategorien eingeteilt werden. Sie bilden ein einheitliches, untrennbares Ganzes. (3) Wechselwirkung (Interdependenz): Menschenrechte sind eng miteinander verknüpft und bedingen sich gegenseitig. So kann etwa die Ausübung bürgerlicher Rechte kaum verwirklicht werden, wenn grundlegende wirtschaftliche Rechte fehlen. Fritzsche (2016) identifiziert weitere wesentliche Charakteristika und arbeitet eine Reihe zentraler Merkmale von Menschenrechten heraus. Demnach sind sie angeboren und unverlierbar, vorstaatlich bzw. überstaatlich, individuell, egalitär, moralisch, rechtlich, politisch, universell, fundamental, unteilbar und interdependent sowie kritisch (S. 18-23). Als zusätzliches Merkmal hebt Michael Krennerich (2023) die kommunitäre Komponente von Menschenrechten hervor (S. 15). Als letztes wesentliches Merkmal wird noch ‚dynamisch‘ hinzugefügt. Diese 13 Charakteristika werden zunächst in Abbildung 2 schematisch dargestellt und anschließend kurz erläutert. Dadurch soll ein klareres und systematisches Bild über die Merkmale von Menschenrechten entstehen. Allerdings muss vorweg gesagt werden, dass einige dieser Merkmale Gegenstand kontroverser Diskussionen sind.

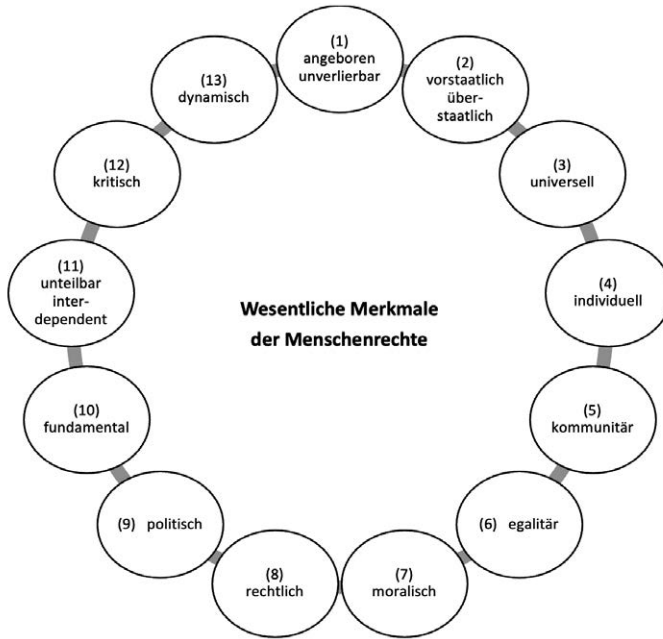


Abb. 2: 13 wesentliche Merkmale der Menschenrechte (eigene Darstellung)

Menschenrechte sind (1) *angeboren und unverlierbar*. Dies meint, dass alle Menschen allein aufgrund ihres Menschseins über Menschenrechte verfügen. Sie können diese somit weder erwerben, noch können sie ihnen genommen werden. Menschenrechte können selbst dann nicht verloren werden, wenn Menschen die Rechte anderer verletzen. Außerdem sind Menschenrechte (2) *vorstaatlich bzw. überstaatlich*. Sie gehen dem staatlichen Recht voraus, schützen die Legalität staatlicher demokratischer Herrschaft und kontrollieren die Machtverhältnisse zwischen Staaten und Bürger:innen. Überdies sind sie (3) *universell*, denn sie sind grenzenlos und gelten für alle Menschen und nicht nur für Bürger:innen einzelner Staaten, auch jenseits von Traditionen, kulturellen Differenzen und politischen Ideologien. Unter (4) *individuell* ist zu verstehen, dass die Träger:innen von Menschenrechten autonome Individuen unabhängig von Gemeinschaften sind. Auch kollektive Menschenrechte kommen letztendlich den Einzelnen zugute. Sie sind jedoch keine rein individualistischen Rechte, denn sie werden gemeinschaftlich ausgeübt, zielen auf ein Zusammenleben ohne Ausgrenzung und Unterdrückung ab und ermöglichen die Entfaltung aller. Indem sie auf das Gemeinwesen ausgerichtet sind, sind sie auch (5) *kommunitär*. Zugleich besitzen sie eine Dimension der Gleich-

heit und sind demnach (6) *egalitär*, da sie allen Menschen gleichermaßen zustehen. Dieser anti-diskriminatorische Kern wird dadurch begründet, dass Menschen zwar ungleich, jedoch gleichwertig und gleichwürdig sind. Diese Einsicht wird auch von Menschen im Umgang miteinander gefordert. Menschenrechte sind somit auch (7) *moralisch*. Sie fordern, dass sich Menschen gegenseitig als selbstbestimmte Individuen mit gleichen Rechten anerkennen. Dies gilt selbst dann, wenn der Staat nicht als Garant auftritt. Gleichzeitig sind sie auch (8) *rechtlich*, denn sie sind völkerrechtlich verankert und wurden in vielen Staaten als Grundrechte fixiert. Als juridische Rechte zählen sie zwar zu den starken Rechten, jedoch ist ihr Anerkennungsanspruch begrenzter als bei den moralischen Rechten. Menschenrechte sind zudem (9) *politisch*, was sich anhand der konfliktreichen politischen Umsetzung und Verankerung der philosophischen Ideen als Rechte zeigt. (10) *Fundamental* sind Menschenrechte, da sie nicht beliebige Bereiche als schutz- und entwicklungswürdig erachten, sondern nur jene, die für die Wahrung der Menschenwürde unverzichtbar sind. Da sich diese Bereiche ändern können, sind Menschenrechte nicht statisch, sondern offen und entwicklungsfähig. Außerdem sind Menschenrechte (11) *unteilbar bzw. interdependent*. Das bedeutet, dass sie nur als unteilbares Gesamtpaket umgesetzt werden sollen, da sie sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Zudem sind Menschenrechte (12) *kritisch*, denn sie üben Kritik an Verhältnissen, in denen die Würde des Menschen ungeschützt ist. Daher sind sie nicht nur als Ideale, sondern auch Instrumente zur andauernden Veränderung in Richtung einer humaneren Welt zu betrachten. Schließlich sind Menschenrechte (13) *dynamisch*. Sie stellen kein starres Dogma dar, sondern entwickeln sich fortlaufend weiter – gerade im Lichte gesellschaftlicher Veränderungen.

Dieses Bündel an Merkmalen soll ein klareres Bild von den Besonderheiten von Menschenrechten liefern, um sie von sonstigen Rechten abgrenzen zu können. Im nächsten Schritt wird zur weiteren Verständlichkeit erörtert, wie Menschenrechte eingeteilt werden können.

1.2.2 Kategorisierungsansätze von Menschenrechten

Menschenrechte lassen sich unterschiedlich kategorisieren. Dennoch gehören sie – wie zuvor erläutert – unteilbar zusammen, sind gleichwertig und interdependent (Fritzsche, 2016, S. 23). Im Folgenden werden zwei mögliche Einteilungen skizziert und beschrieben. Im dritten Kapitel des vorliegenden Buches wird eine mögliche logische Charakterisierung der in der AEMR festgelegten Menschenrechte (Kanger & Kanger, 1966) genauer vorgestellt und auf das Menschenrecht auf Bildung angewandt.

1.2.2.1 Bürgerliche und politische Rechte – soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte – Solidaritätsrechte

Eine mögliche Unterscheidung von Menschenrechten, die auch von den Vereinten Nationen getroffen wird, ist die Einteilung in (1) *bürgerliche und politische Rechte*, (2) *soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte* sowie (3) *Solidaritätsrechte*, wie in Abbildung 3 ersichtlich ist.

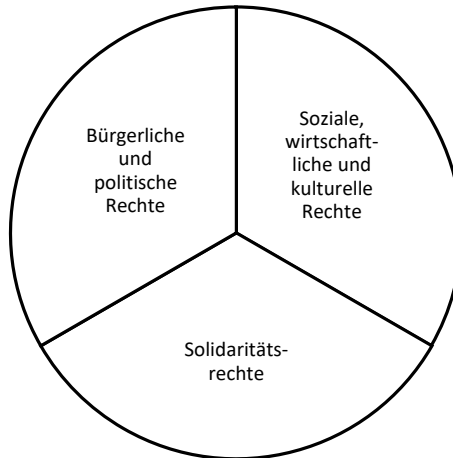


Abb. 3: Kategorisierung von Menschenrechten unter anderem der Vereinten Nationen (eigene Darstellung)

Auch Gert Sommer und Jost Stellmacher (2009, S. 14) unterscheiden in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) zwischen bürgerlichen und politischen Menschenrechten (Artikel 1 bis 21) sowie wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechten (Artikel 22 bis 30).

Die bürgerlichen und politischen Menschenrechte gründen auf Artikel 1 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), der die humanistisch-philosophische Basis für die nachfolgenden Rechte legt. Dieser betont, dass alle Menschen mit gleicher Würde und gleichen Rechten geboren sind. Artikel 3 formuliert einen ersten grundlegenden Anspruch, indem er das Recht auf Leben, Freiheit und persönliche Sicherheit festschreibt. Zusammengenommen gelten diese beiden Artikel als zentrale Voraussetzungen für alle weiteren Rechte. Zu diesem Rechtekanon zählen das fundamentale Recht auf Leben sowie weitere zentrale Menschenrechte, wie etwa das Asylrecht, die Meinungs- und Informationsfreiheit und das Verbot grausamer oder unmenschlicher Behandlung (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 14). Bürgerliche und politische Rechte halten den Staat davon ab bzw. berechtigen die Bürger:innen dazu, etwas zu tun.

Zu den bürgerlichen Rechten zählen vor allem die liberalen Abwehrrechte (z.B. persönliche Freiheit, Integrität, Privatheit, Gewissens-, Religions- und Meinungsfreiheit) und zu den politischen Rechten diejenigen, die die demokratische Teilnahme ermöglichen (z.B. Wahl- und Stimmrecht, Petitionsrecht, gleiche Ämterzugänglichkeit, Vereins-, Versammlungs- und Parteienfreiheit) (Fritzsche, 2016, S. 26).

Die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte basieren auf Artikel 22 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), der einen zweiten grundlegenden Rahmen schafft. Er stellt fest, dass jeder Mensch ein Recht auf soziale Sicherheit hat – als Voraussetzung für die Wahrung seiner Würde und die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Diese Rechte umfassen wirtschaftliche, soziale und kulturelle Ansprüche, wobei gleichzeitig eine gewisse Relativierung erfolgt: Die Umsetzung dieser Rechte hängt von den jeweiligen Ressourcen und Möglichkeiten eines Staates ab. Im weiteren Verlauf werden diese Rechte konkretisiert, darunter das Recht auf Arbeit, Schutz vor Arbeitslosigkeit, einen angemessenen Lebensstandard (einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnraum und medizinischer Versorgung) sowie das Recht auf Bildung – den Gegenstandsbereich des vorliegenden Buches. Ergänzend betont Artikel 28 das Recht jedes Menschen auf eine soziale und internationale Ordnung, in der die in der Erklärung verankerten Rechte und Freiheiten vollständig verwirklicht werden können (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 14-15). Soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte verpflichten Staaten dazu, für alle Bürger:innen menschenwürdige Lebensbedingungen zu gewährleisten, die ohne staatliche Aktivitäten nicht zu erreichen wären. (Fritzsche, 2016, S. 26).

Solidaritätsrechte sind Rechte, die die Zusammenarbeit der Völkergemeinschaft erfordern, wie etwa das Recht auf Entwicklung, Umwelt und Frieden (Fritzsche, 2016, S. 27-28). Diese Formulierungen werden insbesondere auch in den beiden multilateralen völkerrechtlichen Verträgen, die 1966 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurden, nämlich dem *Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt; Vereinte Nationen, 1966a)* und dem *Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (Zivilpakt; Vereinte Nationen, 1966b)* sichtbar.

1.2.2.2 Abwehrrechte bzw. negative Freiheitsrechte – Partizipationsrechte bzw. positive Teilnahmerechte – (Soziale) Teilhaberechte

Lohmann (2019) und Fritzsche (2016) unterscheiden drei Kategorien von Menschenrechten, die je nach Standpunkt verschieden gewichtet werden. Obwohl die beiden Autoren die jeweiligen Einteilungskategorien unterschiedlich bezeichnen, sind sie inhaltlich vergleichbar. Lohmann unterscheidet zwischen (1) *negativen Freiheitsrechten*, (2) *positiven Teilnahmerechten* und (3) *sozialen Teilhaberechten*. Eine ähnliche Dreiteilung findet sich auch bei Fritzsche, der

zwischen (1) *Abwehrrechten*, (2) *Teilnahmerechten* bzw. *Partizipationsrechten* und (3) *Teilhaberechten* differenziert (vgl. Abbildung 4).

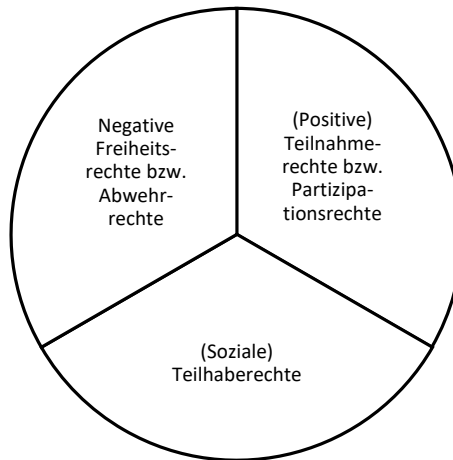


Abb. 4: Kategorisierung von Menschenrechten laut Lohmann (2019, S. 64) und Fritzsche (2016, S. 26) (eigene Darstellung)

Negative Freiheitsrechte umfassen vornehmlich Abwehrrechte gegen willkürliche Gewalteinwirkung durch den Staat und durch Einzelne. Insbesondere eine klassisch-liberale Interpretationsweise von Menschenrechten fasst diese vorwiegend als gleiche negative Freiheitsrechte aller Menschen auf. Dieser Auffassung zufolge sind Menschenrechte vorstaatliche, moralische Rechte, die mithilfe der Naturrechtsauffassung John Lockes (z.B. 1689/1988) und der Vernunftrechtsauffassung Immanuel Kants (z.B. 1795/1996; 1795/2022; 1797/1990) begründet werden. Die Gewährleistung negativer Freiheitsrechte wird demgemäß als hinreichende Bedingung für Teilnahme- und Teilhaberechte verstanden.

Positive Teilnahmerechte betreffen die politische und gesellschaftliche Meinungs- und Willensbildung. Teilnahmerechte bzw. Partizipationsrechte sollen es Menschen ermöglichen, ihr Umfeld mitzugestalten. Solche Rechte werden insbesondere gemäß einer durch Jean-Jacques Rousseau (1762/1986) beeinflussten republikanischen Auffassung von Menschenrechten fokussiert. Gemäß dieser Sichtweise gewährleistet eine positive Verpflichtung aller Menschen an der Teilnahme und Mitwirkung sowohl die negativen Freiheitsrechte als auch die sozialen Teilhaberechte.

Soziale Teilhaberechte sichern die Gewährung gleicher und angemessener Lebensbedingungen, damit andere Rechte angemessen wahrgenommen werden können. Eine sozialistische Interpretation von Menschenrechten betont die gleichen sozialen Teilhaberechte aller Menschen. Gemäß dieser Auffassung bilden sie den Nährboden für negative Freiheitsrechte und positive Teilnahmerechte. Dies wird mit der anthropologischen Annahme begründet, dass der Mensch ein gemeinschaftliches Wesen ist (Lohmann, 2019, S. 64-65).

1.2.2.3 Logische Rechtsanalyse nach Kanger

Menschenrechte können auch logisch analysiert und infolgedessen kategorisiert werden. Eines der fundiertesten Systeme der Rechtslogik stammt von Stig und Helle Kanger (Kanger & Kanger, 1966), das im Kapitel 4 des vorliegenden Buches vorgestellt und anschließend auf das von den Vereinten Nationen (1948) festgelegte Menschenrecht auf Bildung angewandt wird.

1.3 Legitimation und Kontroversen von Menschenrechten

Die Autorität von Menschenrechten basiert auf ihrer universellen Idee: Sie gelten als unveräußerliche Rechte, die jedem Menschen aufgrund seiner Würde zustehen (von der Pfordten, 2016). Trotz ihrer moralischen Strahlkraft werden sie auch kritisch betrachtet, da ihre Umsetzung ineffizient ist und sie als westlich geprägtes Konzept hinterfragt werden. Postkoloniale Kritiker:innen sehen in ihnen eurozentrische Verzerrungen. Dennoch wird betont, dass die Autorität von Menschenrechten nicht von Gesetzen geschaffen wird, sondern auf einer inhärenten menschlichen Würde beruht. Diese „intrinsische Autorität“ schützt sie vor staatlicher Willkür und macht sie zu einem universellen Anspruch, der Respekt einfordert und nicht von politischem Opportunismus abhängt (Bielefeldt, 2022, S. 3-9). Zahlreiche Autor:innen (siehe dazu z. B. das Themenheft *Menschenrechte und Kritik*; Lohmann, 2013) setzen sich mit der Kritik an Menschenrechten auseinander.

1.3.1 Begründung von Menschenrechten

Für die Begründung von Menschenrechten existieren neben der natur- und vernunftrechtlichen Tradition vielfältige Ansätze, wie etwa theologische (Gott als Quelle), kantianische (Selbstzweckhaftigkeit des Menschen), vertragstheoretische, diskursethische, sowie solche, die sich auf menschliche Bedürfnisse, Fähigkeiten oder gemeinsame Leidensgeschichten stützen (Fritzsche, 2016, S. 24). In diesem Zusammenhang unterscheidet Marie-Luisa Frick (2017) zwischen religiösen und säkularen, moralischen und politisch-rechtlichen Begründungsansätzen. Sie argumentiert, dass die Pluralität der Begründungspfade nicht als Schwäche oder Bedrohung für deren Universalitätsanspruch

betrachtet werden sollte, sondern vielmehr als eine Stärke. Diese Vielfalt ermöglicht es, Menschenrechte aus unterschiedlichen Perspektiven zu legitimieren und ihre Akzeptanz in verschiedenen kulturellen und weltanschaulichen Kontexten zu fördern. Dabei greift sie auf das Konzept des „overlapping consensus“ von John Rawls (1993) zurück, betont jedoch, dass ein solcher Konsens nicht auf normativen Vernünftighkeitsstandards beruhen muss. Vielmehr sieht sie die Grundlage von Menschenrechten in anspruchsvollen axiologischen Werten, die nicht in gleicher Distanz zu allen Weltanschauungen stehen, sondern bestimmte normative Voraussetzungen mit sich bringen. Die Begründungsvielfalt wird somit als ein Mittel verstanden, Menschenrechte anschlussfähig zu machen, ohne ihre fundamentalen Werte zu relativieren. Gleichzeitig hebt Frick hervor, dass die Qualität der Begründungen entscheidend ist, um Menschenrechte überzeugend und nachhaltig zu legitimieren (Frick, 2017, S. 189-198).

Historisch besonders einflussreich für die Begründung von Menschenrechten ist die natur- und vernunftrechtliche Tradition der Aufklärung, die Menschenwürde und Freiheit als zentrale Grundlagen betont (Fritzsche, 2016, S. 24). In der Präambel der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) werden die unveräußerliche Würde jedes Menschen sowie das Recht auf Gleichheit besonders hervorgehoben. Als oberstes Ziel der Menschheit wird die Verwirklichung von Menschenrechten genannt. Zudem unterstreicht die Präambel die Bedeutung der Herrschaft des Rechts, um zu verhindern, dass Menschen gezwungen sind, aus Verzweiflung gegen Unterdrückung und Willkür aufzubegehren. Auch die Gleichberechtigung von Frauen und Männern, der soziale Fortschritt sowie bessere Lebensbedingungen in einer Atmosphäre größerer Freiheit werden als zentrale Anliegen hervorgehoben. Schließlich wird die Notwendigkeit eines gemeinsamen Verständnisses von Menschenrechten und Grundfreiheiten als Voraussetzung für deren umfassende Umsetzung betont.

Als zentraler Begriff zur Begründung von Menschenrechten gilt die Menschenwürde. Menschenrechte leiten sich in ihrer Begründung aus der Menschenwürde ab. Sie ist die Grundlage von Menschenrechten und gilt auch selbst als Menschenrecht (von der Pfordten, 2016, S. 50). Menschsein – so behauptet die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) – umfasst Menschenwürde. Menschenrechte dienen primär dazu, die Würde des Menschen zu schützen. Sowohl im Artikel 1 als auch in der Präambel derselben Erklärung wird diese Argumentation sichtbar. Artikel 1 besagt, dass „[a]lle Menschen [...] frei und gleich an **Würde und Rechten** geboren [sind]. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“ (Vereinte Nationen, 1948; Hervorhebungen von mir). In der Präambel wird die Begründung der Menschenrechte mithilfe der Menschenwürde noch deutlicher:

*Da die Anerkennung der **angeborenen Würde** und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet, [...] da die Völker der Vereinten Nationen in der Charta ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die **Würde** und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau erneut bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen in größerer Freiheit zu fördern, [...] verkündet die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal. (Vereinte Nationen, 1948; Hervorhebungen von mir)*

Die Menschenwürde ist in zwei weiteren Artikeln von zentraler Bedeutung. Artikel 22, das Recht auf soziale Sicherheit, normiert u.a., dass jeder Mensch einen Anspruch darauf hat, „in den Genuß der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine **Würde** und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind“ (Vereinte Nationen, 1948; Hervorhebung von mir). Artikel 23, das Recht auf Arbeit, legt Folgendes fest: „Jeder, der arbeitet, hat das Recht auf gerechte und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der **menschlichen Würde** entsprechende Existenz sichert, gegebenenfalls ergänzt durch andere soziale Schutzmaßnahmen“ (Vereinte Nationen, 1948; Hervorhebungen von mir).

Auch in der *Charta der Vereinten Nationen* vom Jahr 1945 (Vereinte Nationen, 1945) – also drei Jahre vor der Verkündung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) – spielte die Bezugnahme auf die Menschenwürde eine wesentliche Rolle. In der Präambel dieser Charta wird die Würde des Menschen im Zuge der vier Hauptziele der Vereinten Nationen genannt:

Wir, die Völker der Vereinten Nationen – fest entschlossen, künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat, unseren Glauben an die Grundrechte des Menschen, an **Würde** und Wert der menschlichen Persönlichkeit, an die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie von allen Nationen, ob groß oder klein, erneut zu bekräftigen, Bedingungen zu schaffen, unter denen Gerechtigkeit und die Achtung vor den Verpflichtungen aus Verträgen und anderen Quellen des Völkerrechts gewahrt werden können, den sozialen Fortschritt und einen besseren Lebensstandard in größerer Freiheit zu fördern (Vereinte Nationen, 1945; Hervorhebung von mir)

In der Europäischen Menschenrechtskonvention von 1950 wird die Menschenwürde bemerkenswerterweise nicht erwähnt, allerdings bezieht sich der Europäische Gerichtshof wiederholt darauf. In den Menschenrechtspakten von 1966 (Vereinte Nationen 1966a; 1966b) wird der Bezug zur Menschenwürde wieder hergestellt. In den Präambeln dieser Pakte wird die Anerkennung „der allen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft innewohnenden Würde“ gefordert und von der Erkenntnis, „daß sich diese Rechte aus der dem Menschen

innewohnenden Würde herleiten“ gesprochen. Im Artikel 10 des *Zivilpakts* (Vereinte Nationen, 1966b) wird gefordert, dass jeder Mensch, „dem seine Freiheit entzogen ist, [...] menschlich und mit Achtung vor der dem Menschen innewohnenden Würde behandelt werden [muss]“. Im Artikel 13 des *Sozialpakts* (Vereinte Nationen, 1966a) wird gefordert, dass „Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewußtseins ihrer Würde gerichtet sein [muss]“. Besonders die *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* von 2000, also der *EU-Grundrechtscharta* (European Union, 2000) räumt der Würde des Menschen eine grundlegende Rolle ein, indem sie diese, ähnlich wie die im *Grundgesetz der Republik Deutschland* (Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz, 2025), im Kapitel 1 und insbesondere im Artikel 1 verbürgt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie ist zu achten und zu schützen.“ Außerdem werden im Artikel 25 der *EU-Grundrechtscharta* „das Recht älterer Menschen auf ein würdiges und unabhängiges Leben“, im Artikel 31 „würdige Arbeitsbedingungen“ und im Artikel 34 für Menschen, „die nicht über ausreichende Mittel verfügen, [...] [die Sicherstellung eines] menschenwürdige[...][n] Dasein[s]“ gefordert. Die Menschenwürde ist jedoch keine Erfindung der Vereinten Nationen, wie Dietmar von der Pfordten (2016) herausarbeitete. Besonders zu betonen ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Idee der Menschenwürde auch außerhalb der westlichen Welt eine entscheidende Rolle spielt. Dies ist besonders wichtig, da Menschenrechten gelegentlich ein fehlender Wertpluralismus unterstellt wird. Ali Al-Nasini (2016) untersuchte beispielsweise das Konzept der Menschenwürde in historischen Religionsdiskursen Asiens und stellte fest, dass es in Asien seit langer Zeit „Überlegungen zum Konzept der Menschenwürde [gibt], die allen Menschen unabhängig jeglicher Merkmale wie etwa Herkunft, Geschlecht oder Alter denselben Wert zuschreiben, da sie sich alle durch ein dem Menschen einzig gegebenes schützenswertes Merkmal auszeichnen, nämlich durch die Würde“ (Al-Nasini, 2016, S. 178).

1.3.2 Kritik und Verteidigung von Menschenrechten

Kritik gegenüber Menschenrechten gab es bereits in früheren Zeiten. Im ausgehenden 18. Jahrhundert äußerte etwa Jeremy Bentham in seinem Manuskript *Anarchical fallacies* (1791/1843) scharfe Kritik gegen naturgegebene Menschenrechte und bezog sich dabei insbesondere auf die französischen Menschenrechte. Er behauptete, dass die Idee des Naturrechts „nonsense upon stilts“ (S. 501), also Unsinn auf Stelzen, sei.

Natural rights is simple nonsense: natural and imprescriptible rights, rhetorical nonsense,—nonsense upon stilts. But this rhetorical nonsense ends in the old strain of mischievous nonsense: for immediately a list of these pretended natural rights is given, and those are so expressed as to present to view legal rights. And of these rights,

whatever they are, there is not, it seems, any one of which any government can, upon any occasion whatever, abrogate the smallest particle. (Bentham, 1791/1843, S. 501)

Diese Kritik beruht darauf, dass Bentham als bedeutender Mitbegründer der utilitaristischen Idee die Forderung nach individuellen Rechten einzelner Menschen nicht mit dem Grundgedanken des Utilitarismus vereinen konnte. Von diesem Standpunkt aus betrachtet argumentierte er logisch konsistent, dass die Idee von Menschenrechten im Widerspruch zum utilitaristischen Prinzip des größten Nutzens aller Betroffenen stehe. Dieser Position zufolge steht das Glück der Gesamtheit vor dem Glück des einzelnen Menschen (von der Pfordten, 2016, S. 38). Bentham ist nicht der einzige Kritiker.

Amartya Sen (2020) weist darauf hin, dass Menschenrechte sowohl als plausibel als auch als fragwürdig erachtet werden. Einerseits hat die zentrale Idee, dass jeder Mensch ungeachtet seiner Umstände über Menschenrechte verfügt, etwas Reizvolles an sich und die moralische Anziehungskraft von Menschenrechten wird dazu genutzt, um in der gegenwärtigen politischen Diskussion schlagkräftige Argumente im Widerstand gegen menschliches Leid zu liefern. Gleichzeitig wird genau dieser Grundgedanke als wenig überzeugend erachtet. Kritiker:innen stellen die Frage, woher Menschenrechte eigentlich kommen und treten der vagen konzeptuellen Fundiertheit mit intellektueller Skepsis gegenüber (S. 7-8).

Samuel Moyns Arbeiten zu Menschenrechten (z. B. 2014; 2015; 2018) sind bekannt für ihre überraschende, provokative und polarisierende Natur. In seinen einflussreichen Monografien dekonstruiert er heroische Erzählungen und hinterfragt traditionelle Annahmen über die Ursprünge von Menschenrechten. Er betont die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit Menschenrechten, um politische Arroganz, moralische Selbstzufriedenheit und das Risiko zu vermeiden, dass Organisationen eigennützig agieren. Außerdem warnt Moyn davor, Menschenrechte in eine Quasi-Religion zu verwandeln, die absolute Überlegenheit gegenüber anderen moralischen Systemen beansprucht. Eine gründliche Kritik an den Ansprüchen, Normen und Praktiken von Menschenrechten ist demnach wichtig (Bielefeldt, 2020).

Menschenrechten wird mitunter auch ein ideologischer Charakter unterstellt, insbesondere wenn sie zu politischen Zwecken instrumentalisiert werden, die ihren eigenen Prinzipien widersprechen. Sie sind ein politisiertes Thema, das häufig ideologisch aufgeladen und für politische Zwecke instrumentalisiert wird. Obwohl weltweit Konsens darüber besteht, dass Menschenrechtsverletzungen inakzeptabel sind, zeigt die Geschichte, wie stark Menschenrechte mit politischen und kulturellen Interessen verknüpft sind. Beispiele dafür sind der Ost-West-Konflikt im Kontext der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) oder nationalistisch geprägte Debatten zur Religionsfreiheit. Solche Kontroversen verdeutlichen, dass Menschenrechte nicht nur humanitäre Prinzipien, son-

dern auch Ausdruck nationaler Identität und Selbstverständnisses sein können (Kannowski, 2025, S. 36-37). Ihre historische Entwicklung zeigt zudem, dass der universelle Gleichheitsanspruch nicht von Anfang an gegeben war – bestimmte Gruppen wie Frauen oder nicht-weiße Männer wurden ursprünglich ausgeschlossen. Dennoch verweist die bis heute anhaltende Weiterentwicklung von Menschenrechten auf eine dynamische Offenheit für Inklusion und Veränderung (Fritzsche, 2016, S. 48).

Menschenrechtsorganisationen wie *Amnesty International* berichten regelmäßig über schwerwiegende Menschenrechtsverletzungen (Amnesty International, 2025). Außerdem fordern Exklusionen in vielfältigen Formen die universelle Geltung von Menschenrechten heraus. Frick (2017) fordert in diesem Zusammenhang, dass das Spannungsfeld zwischen universellen Ansprüchen und spezifischen Kontexten analysiert werden muss, um die Belastbarkeit des Universalismus zu prüfen. Sie unterscheidet zwischen intentionalen und nicht-intentionalen sowie formellen und informellen Ausschlüssen, die entweder bewusst herbeigeführt, auf faktischen Gegebenheiten beruhen oder durch staatliche Institutionen bzw. privates Handeln legitimiert werden. Anhand konkreter Beispiele verdeutlicht sie die Bandbreite solcher Exklusionen: (1) Religionszugehörigkeiten (2) National(staatlich)e Zugehörigkeit, (3) Standes- und Kastenzugehörigkeiten, (4) Rassische und ethnische Unterschiede, (5) Geschlechtsunterschiede, (6) Unterschiede in Alter und Lebensstadien, (7) Unterschiede in sexueller Orientierung, (8) Unterschiede in Graden von Behinderung, sowie (9) Entmenslichung sogenannter „Menschheitsverbrecher“, denen grundlegende Rechte verweigert werden. Frick betont die Notwendigkeit, individuelle Rechte und kollektive Güter abzuwägen, um die universelle Idee von Menschenrechten in unterschiedlichen Kontexten zu stärken (Frick, 2017, S. 200-313).

Kritische Stimmen argumentieren aufgrund dieser Gegebenheiten, dass Menschenrechte macht- und wirkungslos seien, da sie Diskriminierung und andere Menschenrechtsverletzungen nicht verhindern könnten. Diese Vermutung der Ohnmacht gründet jedoch, wie Fritzsche (2016) argumentiert, unter anderem auf überzogenen Erwartungen und Fehlurteilen (S. 46-48). Häufig wird in einem einseitig positiven Menschenbild übersehen, dass die bloße Etablierung von Rechten noch keine Garantie für deren konsequente Befolgung darstellt. Denn „‚Recht‘ haben und ‚Recht‘ erhalten sind zweierlei“ (Brieskorn, 1997, S. 23). Darüber hinaus erschöpft sich die Durchsetzung von Menschenrechten nicht in der rechtlichen Normierung und der öffentlichen Skandalisierung von Missständen. Vielmehr handelt es sich um einen langfristigen und komplexen Prozess. Gerade die schrittweise Verwirklichung von Menschenrechten – etwa durch die vorbeugende Bekämpfung ihrer Ursachen und die Sanktionierung von Verstößen – erfordert langwierige politische

Aushandlungen. Dieser Zeitfaktor wird in der Debatte häufig übersehen. Ein weiterer wesentlicher Einwand gegen die Annahme der Wirkungslosigkeit verweist darauf, dass viele Menschenrechtsverletzungen erst durch die Etablierung entsprechender Normen überhaupt sichtbar und kritisierbar werden. Was heute als Menschenrechtsverletzung wahrgenommen wird, galt vielerorts noch vor wenigen Jahren als unangefochtene Tradition oder kulturelle Praxis. Ein Beispiel dafür ist die Diskriminierung von Frauen. Gerade die wachsende Verankerung menschenrechtlicher Standards führt zwangsläufig zu einem Anstieg der wahrgenommenen Verstöße. In diesem Zusammenhang ließe sich schließlich auch die Frage umkehren: Wie wäre es heute um globale Missstände und Menschenrechtsverletzungen bestellt, wenn nicht bereits erhebliche Anstrengungen zu ihrem Schutz unternommen worden wären? (Fritzsche, 2016, S. 46–47).

Am Konzept von Menschenrechten wird zudem häufig kritisiert, dass sie zwar einen universellen Geltungsanspruch erheben, sich jedoch an westlichen Werten, wie dem Individualismus orientieren. Frick (2017) untersucht in diesem Zusammenhang die individualistischen Ressourcen der Menschenrechtsidee, die die Freiheitsdimension stützen. Sie betont, dass Menschenrechte sowohl individuelle Ansprüche darstellen, die sich von Gruppenrechten abgrenzen, als auch emanzipatorische Funktionen erfüllen, indem sie den Einzelnen vor kollektiven Interessen schützen. Diese Ressourcen finden sich in religiösen Traditionen, wie etwa dem Christentum, das die Würde des Einzelnen betont, und in säkularen Ansätzen, wie der Aufklärung, die Autonomie und Selbstbestimmung hervorhebt. Wenn kollektive Interessen jedoch über individuelle Rechte gestellt werden, ergeben sich jedoch Herausforderungen: (1) Der kosmoontologische Kollektivismus, der den Menschen als Teil einer spirituellen Ordnung sieht und dadurch individuelle Ansprüche relativieren kann, (2) der sozialontologische Kollektivismus, der Gruppen als primäre Träger:innen von Rechten betrachtet und individuelle Interessen den Gruppeninteressen unterordnet und (3) der funktionalistische Kollektivismus, der den Einzelnen nach seinem Nutzen für das Gemeinwohl bewertet und individuelle Rechte zugunsten kollektiver Ziele wie Sicherheit oder soziale Gerechtigkeit einschränkt. Frick fordert eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage, wie weit kollektive Ziele menschenrechtlich legitimiert werden können, ohne die individuellen Ansprüche zu gefährden (S. 314–408).

Zahlreiche Argumentationsansätze gegen ein eurozentristisch geprägtes Weltbild von Menschenrechten konzentrieren sich auf die Suche nach historisch geprägten kulturübergreifenden Grundwerten. Die politische Aufladung des Themas erschwert dabei eine rein historische Betrachtung, da Menschenrechte kein abgeschlossenes Phänomen der Vergangenheit sind. Historisch basieren Menschenrechte der Ersten Generation auf einem individualistischen

Menschenbild des Westens, während in anderen Kulturen, wie etwa im antiken Asien, der Mensch eher als Teil eines Kollektivs betrachtet wurde. Die Zweite Generation von Menschenrechten, geprägt durch die Arbeiterbewegung und den Kommunismus, betont kollektive Rechte, wobei individuelle Abwehrrechte oft zurücktraten. Die Dritte Generation, die vor allem im Globalen Süden entstand, legt den Fokus auf kollektive Rechte wie das Recht auf Entwicklung und Solidarität, was in Verbindung mit der Kolonialgeschichte steht (Kannowski, 2025, S. 37-40). Diese drei Generationen haben sich historisch entwickelt: Die erste Generation umfasst bürgerliche und politische Rechte wie Leben, Freiheit und Eigentum, die aus der Aufklärung und Revolutionen des 18. Jahrhunderts hervorgingen. Die zweite Generation entstand im 19. Jahrhundert und umfasst wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, die auf soziale Gerechtigkeit und ein menschenwürdiges Leben abzielen. Die dritte Generation, geprägt durch den Globalen Süden, umfasst kollektive Rechte wie das Recht auf Entwicklung, eine lebenswerte Umwelt und Solidarität, die sich gegen westlichen Imperialismus und für den Schutz von Gemeinschaften richten (Kannowski, 2025, S. 29-33). Um eine Rangordnung zu vermeiden, wird zunehmend der Begriff „Dimension“ anstatt „Generation“ verwendet (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 22).

Menschenrechte sind zwar – so wie sie in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) formuliert wurden – geographisch betrachtet europäischen Ursprungs. Dennoch sind sie nicht als Ausdruck eines rein westlichen Charakters zu interpretieren. Federführend bei der Ausarbeitung der Erklärung waren nicht nur Vertreter:innen westlicher Staaten, sondern beispielsweise auch der aus dem Libanon stammende Philosoph Charles Malik sowie der chinesische Philosoph Peng Chun Chang (von der Pfordten, 2016, S. 53). Zudem waren Menschenrechte zum Zeitpunkt ihrer Verkündung selbst in der westlichen Welt keineswegs unumstritten; es gab zahlreiche kritische Stimmen. Daher lässt sich nicht von einem einheitlich europäischen oder westlichen Geist sprechen, der Menschenrechten zugrunde läge (Fritzsche, 2016, S. 48). Darüber hinaus ist die Idee der Menschenwürde, die das Fundament für die Begründung von Menschenrechten bildet, keineswegs auf Europa beschränkt. Sie findet sich in unterschiedlichen Formen auch in anderen Teilen der Welt und in den großen Weltreligionen (von der Pfordten, 2016, S. 53). Ebenso existiert das Ideal gleicher Verhaltensregeln für alle Menschen in zahlreichen Kulturen außerhalb Europas. Der Verweis auf kulturelle Unterschiede ist zudem ideologiekritisch zu prüfen, da dieses Argument nicht selten dazu dient, Menschenrechte im Namen von Tradition, Religion oder kollektiven Werten abzuwehren und bestehende Machtverhältnisse zu legitimieren (Fritzsche, 2016, S. 48). Menschenrechtsverletzungen wurden lange Zeit als kulturelle Traditionen hingenommen und entsprechend eingeordnet, insbesondere an Orten, an denen

Menschenrechte zuvor kaum eine Rolle spielten. Erst mit der Etablierung und Verankerung von Menschenrechten werden solche Missstände sichtbar und können als Verletzungen benannt sowie kritisiert werden. Solange es keine verbindlichen Normen gab, blieben Menschenrechtsverletzungen oft macht- und wirkungslos. In der Folge entstanden kritische Stimmen, die den Schutz von Menschenrechten in Frage stellten. Gleichzeitig können Menschenrechte als gemeinsame Sprache verstanden werden, die dazu beiträgt, ideologische und kulturelle Differenzen zu überbrücken (Menke & Pollmann, 2007, S. 10–11).

Otfried Höffe (z. B. 1992; 2009) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass Menschenrechte zwar häufig als westliches Exportgut kritisiert werden, ihre Grundlagen jedoch in vielen Kulturen angelegt sind. Um den Vorwurf eines „Rechtskulturimperialismus“ zu vermeiden, schlägt er einen zweistufigen interkulturellen Diskurs vor: einen Grundlagendiskurs über die universellen Bedingungen des Zusammenlebens und einen kulturspezifischen Anschlussdiskurs zur „Inkulturalisierung“ von Menschenrechten. Kulturen und Individuen sollen verschieden sein dürfen. Dieses Recht auf Differenz ist allerdings begrenzt, nämlich da, wo die Rechte anderer bedroht werden. Anstelle von idealisierten Menschenbildern benötigen Menschenrechte eine anthropologische Grundlage, die sich nicht auf ideale Vorstellungen vom Menschen, sondern auf grundlegende Bedingungen menschlicher Existenz stützt. Damit meint er transzendente Interessen wie dem Schutz von Leben und Freiheit beruht. Der Schutz zentraler Rechte ergibt sich durch einen kollektiven, stillschweigenden „Tausch“: Ich verzichte auf Gewalt – die anderen auch. Das ist der Kern vieler Freiheitsrechte. Menschenrechte gründen auf Wechselseitigkeit: Wer Rechte beansprucht, muss auch Pflichten übernehmen, etwa den Verzicht auf Gewalt. So verstanden, beruhen Menschenrechte auf einem universellen Prinzip des gegenseitigen Respekts und können kulturübergreifend legitimiert werden. Menschenrechte sind kein Geschenk, sondern beruhen auf Wechselseitigkeit und Anerkennung universaler Interessen. Nur so kann ihre Geltung über Kulturen hinweg legitimiert werden.

Morscher (2012) hinterfragt generell die Angemessenheit der Metapher der „Suche“ nach kulturübergreifenden Grundwerten und schlägt vor, stattdessen von deren Kreation zu sprechen: „Die metaphorische Rede von der ‚Suche‘ nach kulturübergreifenden Grundwerten sollte endlich durch die zwar ebenfalls metaphorische, jedoch treffendere Rede vom ‚Schaffen‘ und ‚Erfinden‘ kulturübergreifender Grundwerte ersetzt werden“ (Morscher, 2012, S. 111). Weiters erläutert er, dass „eine solche ‚Erfindung‘ [...] jedoch nicht auf einem schöpferischen Einfall oder Geistesblitz eines ‚moralischen Genies‘ [beruht], sondern das Ergebnis eines gemeinsamen kritischen Dialogs [ist]“ (Morscher, 2012, S. 111). Er argumentiert zudem, dass die Anerkennung von Menschen-

rechten politische Überzeugungsarbeit erfordert, die auf der Einsicht basiert, dass es keine absolute moralische Wahrheit oder objektive Wertmaßstäbe gibt, was er im folgenden Zitat weiter ausführt.

Das Bemühen um die Anerkennung der Menschenrechte ist jedoch der politischen Durchsetzungsarbeit vorgelagert, und dieses Bemühen um Anerkennung der Menschenrechte ist in erster Linie eine Überzeugungsarbeit. Diese Überzeugungsarbeit muß im Bewußtsein erfolgen, daß auch diejenigen, die sie zu leisten haben, bei aller subjektiven Überzeugtheit nicht im Besitze der moralischen Wahrheit und eines absoluten Wertmaßstabes sind, weil es diese schlicht und einfach nicht gibt. Vielmehr müssen wir alle auch unsere eigenen Normen und Wertmaßstäbe ständig kritisch hinterfragen und im Gespräch mit anderen, speziell auch unter Berücksichtigung anderer kultureller und weltanschaulicher Rahmenbedingungen weiterzuentwickeln versuchen. Das intersubjektive Bemühen um möglichst allgemein akzeptable „objektive“ Wertmaßstäbe und Normen muß im Bewußtsein erfolgen, daß dabei zwar möglichst breite Intersubjektivität anzustreben, aber Objektivität im eigentlichen Sinn nie erreichbar ist. Das Vorgaukeln einer illusorischen Wahrheit und Objektivität auf dem Gebiet moralischer Werte und Normen ist wesentlich gefährlicher als das Eingeständnis ihrer Unerreichbarkeit. Dieses Eingeständnis ist sogar eine wesentliche Voraussetzung für einen angemessenen Gedankenaustausch über diese Fragen (Morscher, 2012, S. 110)

Stattdessen müssen Normen und Werte, so Morscher (2012) weiter, kritisch hinterfragt und im Dialog mit anderen Kulturen und Weltanschauungen weiterentwickelt werden. Ziel ist eine möglichst breite intersubjektive Akzeptanz, da echte Objektivität unerreichbar bleibt. Das Eingeständnis dieser Unerreichbarkeit ist entscheidend für einen offenen und angemessenen Gedankenaustausch. Jede moralische Überzeugung enthält unvermeidlich eine subjektive Komponente, die zwar minimiert, aber nie vollständig aufgehoben werden kann (S. 110-111). Damit bringt Morscher die Argumentation über Menschenrechte auf eine non-kognitivistisch metaethische Ebene, wonach präskriptive Ausdrücke, wie sie etwa in Rechten vorkommen, nicht wahr oder falsch sein können.

Frick (2017) unterstreicht, dass die Universalität von Menschenrechten auf mehreren Ebenen – methodisch, konzeptionell, begründungstheoretisch und praktisch – einer kritischen Prüfung bedarf. Sie macht deutlich, dass Menschenrechte keine natürlichen Eigenschaften des Menschen sind, sondern vielmehr Ansprüche, die sich Menschen gegenseitig zusprechen und auch entziehen können. Diese dynamische und konfliktreiche Natur verleiht Menschenrechten einen zutiefst politischen Charakter. Gleichzeitig argumentiert sie, dass die globale Akkommodation von Menschenrechten unverzichtbar ist, auch wenn sie nicht ohne Widersprüche oder lineare Fortschritte verläuft. Während die ethische Dimension von Menschenrechten als vorrangig betrachtet wird, betont Frick, dass erst ihre rechtliche Verankerung sie zu echten

Menschenrechten macht. Dabei plädiert sie für eine philosophische Fundierung, die auf Werthaltungen und moralischen Überzeugungen basiert, ohne sich auf absolute moralische Wahrheiten oder objektive Werte zu stützen. Außerdem hebt sie hervor, dass Menschenrechte als offenes Konzept verstanden werden müssen, das Raum für unterschiedliche Perspektiven und Traditionen bietet, ohne dabei ihre zentralen Prinzipien – Gleichheit und Freiheit – zu verlieren. Frick fordert einen globalen Dialog, in dem Menschenrechte ihre Belastbarkeit und Anschlussfähigkeit in verschiedenen kulturellen und weltanschaulichen Kontexten unter Beweis stellen können (S. 409–419).

Auch wenn Menschenrechte nicht frei von Unvollkommenheiten sind, stellen sie einen unverzichtbaren und konkreten Rahmen für die Diskussion über ein gerechtes und friedvolles Zusammenleben dar. Ihre Offenheit für Kritik ist dabei von zentraler Bedeutung, da sie ihnen die notwendige Flexibilität verleiht, sich an neue gesellschaftliche Herausforderungen anzupassen. Gerade diese Fähigkeit zur Weiterentwicklung bewahrt Menschenrechte davor, in eine unbewegliche Dogmatik zu erstarren, und macht sie zu einem lebendigen Instrument für die Gestaltung einer besseren Zukunft.

1.4 Genese von Menschenrechten

Nachdem dargelegt wurde, was unter Menschenrechten verstanden werden kann, welche Merkmale ihnen zugeschrieben werden und wie sie sich kategorisieren lassen, folgt nun – erst an dieser Stelle – ein kurzer historio-graphischer Überblick. Diese Reihenfolge ist bewusst gewählt: Im Kontext von Menschenrechten mangelt es häufig an Wissen, obwohl sie als selbstverständlich gesehen werden. Daher war es zunächst wichtig zu klären, was unter Menschenrechten verstanden werden kann und durch welche Eigenschaften sie charakterisiert werden. Auf dieser Grundlage lässt sich ihre historische Entwicklung sinnvoll einordnen und kritisch bewerten. Hinzu kommt, dass die Geschichte von Menschenrechten ein kontroverses und vielschichtig diskutiertes Thema ist.

Die Genese von Menschenrechten entpuppt sich als komplexes Unterfangen und es stellt sich die Frage, ob eine historische Aufarbeitung überhaupt möglich ist. Aus diesem Grund wurde eine Skizzierung historischer Entwicklung von Menschenrechten nicht als Ausgangspunkt dieses Buches gewählt. Peter G. Kirchschläger (2013, S. 20) kritisiert etwa, dass die Begründung von Menschenrechten zu stark an bestimmte historische Ereignisse gebunden wird. Für ihre heutige weltweite Gültigkeit seien ihm zufolge nicht ihre zeitlich oder örtlich bedingte Entstehung entscheidend, sondern vielmehr rationale, universelle Gründe. „Einzelne Stimmen im gegenwärtigen philosophischen

Menschenrechtsdiskurs scheinen [...] über das Ziel hinaus zu gehen, wenn sie Ansatzpunkte für die Begründung der Menschenrechte in partikularen historischen Ereignissen sehen [...]. Weder die zeitliche noch die örtliche Einbettung der Entstehung der Menschenrechte ist jedoch entscheidend für die heutige weltweite Relevanz der Menschenrechte, sondern es sind rationale Gründe“ (Kirchschläger, 2013, S. 20).

Menschenrechte resultieren historisch betrachtet aus einem komplexen Zusammenspiel von philosophischen, moralischen, theologischen, juristischen und politischen Gedanken sowie Ereignissen. Jacques Mourgeon (1998) bezweifelt, ob man überhaupt von einer Geschichte von Menschenrechten sprechen kann, da ihre Entwicklung chaotisch verläuft und von Wiederholungen, Wechselspielen, Gegensätzen sowie Brüchen zwischen Fortschritten und Rückschritten geprägt ist (S. 19). Die Genese von Menschenrechten verläuft demzufolge nicht in einer rein linearen Weise, sondern vielmehr in Pendelbewegungen durch die Menschheitsgeschichte. Um dennoch einen Versuch anzustellen, einige Meilensteine der Menschenrechtsgeschichte möglichst unverfälscht zu erzählen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den Hintergründen, die zur Entstehung und Entwicklung von Menschenrechten beigetragen haben. Eine derartige Vertiefung würde jedoch weit über den Rahmen dieses Buches hinausgehen. Im Folgenden wird daher lediglich eine auf wesentliche Ereignisse reduzierte Zusammenfassung skizziert, die zwar nicht die gesamte Verwobenheit historischer Aspekte der Menschenrechtsentwicklung abbildet, aber dennoch einen kurzen Überblick über wichtige Ereignisse, die wesentlich für die Entwicklung von Menschenrechten waren, liefert.

Die Entstehung und Entwicklung des Begriffs „Menschenrecht(e)“, sowie entsprechende sprachspezifische Synonyme, taucht um die Mitte des 17. Jahrhunderts in mehreren europäischen Sprachen aus einer sprachlichen Verschmelzung von „Mensch“ und „Recht“ auf, wie etwa bei Thomas Hobbes (1651/2010), der im *Leviathan* ein „Right of every man“ (Kapitel IV) beschreibt. Im Deutschen erscheint „Menschenrecht“ (im Singular) gegen Ende des 17. Jahrhunderts zunächst als das vom Menschen gesetzte Recht (also das positive Recht), während der Plural „Menschenrechte“ erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im heutigen Sinne verwendet wird. Begriffe wie „Grundrechte“ oder „Grundgesetz“ sind in Gesetzestexten älter als „Menschenrechte“ und hatten im deutschen Sprachraum ursprünglich andere Bedeutungen, häufig ohne Bezug zu subjektiven Rechten. Historische Vorstellungen von Herrschaftsverträgen und der Begrenzung von Macht durch das Recht spielten jedoch eine wichtige Rolle in der längeren Entwicklung von Menschenrechten (Kannowski, 2025, S. 22-25). Ein Blick über die Grenzen Europas hinaus wäre in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung.

1.4.1 Historische Wurzeln von Menschenrechten

Die Ursprünge von Menschenrechten sind umstritten und werden kontrovers diskutiert. In der Geschichte finden sich, wie Andreas Niederberger (2025) beschreibt, Vorformen von Menschenrechten sowohl in religiösen als auch rechtlich-politischen Quellen. Religiöse Traditionen brachten universale Pflichten hervor – wie etwa die Goldene Regel oder die Gebote, anderen keinen Schaden zuzufügen und in Not zu helfen –, die eine grundlegende Normativität jenseits partikularer Ordnungen etablierten und auch Herrschende relativierten. Rechtlich-politische Quellen – wie etwa die *Magna Carta* (The National Archives, 2025a; 2025b) – zeigen dagegen, dass Herrschaft an Pflichten gebunden sein kann und dass auch Unterworfenen Ansprüche haben, selbst wenn diese zunächst nur privilegierten Gruppen zukamen. Gemeinsam verweisen diese Vorformen darauf, dass Pflichten und Ansprüche allgemeiner Natur gedacht werden konnten und niemand – auch nicht Herrschende – prinzipiell von ihnen ausgenommen war. Damit bereiten sie die Idee universeller Menschenrechte vor, auch wenn sie noch nicht deren konkrete Form und Begründung erreichten (S. 33-37).

Bernd Kannowski (2025) betrachtet monokausale Erklärungsversuche – obwohl sie einen wahren Kern beinhalten können – kritisch und führt dabei drei Beispiele an: Während manche Ansätze die Ursprünge von Menschenrechten in der durch die Reformation geprägten Gewissens- und Religionsfreiheit der nordamerikanischen Kolonien verorten, sehen andere sie im historischen Ringen gegen persönliche Unfreiheit begründet. Wiederum wird auch der Schutz vor willkürlicher Verhaftung – etwa durch das Habeas-Corpus-Prinzip – als möglicher Ausgangspunkt betrachtet. Solche und ähnliche Erklärungen greifen Kannowski zufolge jedoch zu kurz, da sie den Blick verengen und andere historische sowie regionale Entwicklungen ausblenden. Menschenrechtliche Überlegungen stammen nicht exklusiv aus einzelnen Zeitperioden, geografischen Regionen, Kulturen, Gesellschafts- oder Staatsformen, religiösen oder säkularen Traditionen, sondern ziehen sich durch die Menschheitsgeschichte hindurch. Menschenrechte entstanden demnach zeitlich und örtlich unterschiedlich, ohne einen klaren Anfangspunkt (S. 26-27).

Es gibt einige umstrittene bzw. mittlerweile zum Teil widerlegte Annahmen zu den Ursprüngen von Menschenrechten, wie beispielsweise der in Babylon (im heutigen Irak) gefundene *Kyros Zylinder* von 539 v. Chr., der seit 1971 im Hauptquartier der Vereinten Nationen in New York als erste Menschenrechtserklärung ausgestellt ist, von Historiker:innen heutzutage jedoch vorwiegend als Propagandatext interpretiert wird (Kannowski, 2025, S. 49-61; van der Spek, 2014, S. 3). Hinzu kommt, dass einige historische Entwicklungen, die uns zu den Ursprüngen von Menschenrechten führen könnten, aufgrund einer dürftigen Quellenlage nur unzureichend wissenschaftlich belegbar sind, da sie nicht

verschriftlicht wurden oder im Laufe der Zeit verlorengegangen sind. Beispielsweise soll im 13. Jahrhundert im heutigen Staatsgebiet von Mali die *Mandén-Charta*, eine Erklärung grundsätzlicher Menschenrechte verkündet worden sein, die als weit radikaler als die zur selben Zeit in England proklamierte *Magna Carta* (The National Archives, 2025a; 2025b) beschrieben wird. Die *Mandén-Charta* soll aus sieben Abschnitten bestanden und bereits grundlegende Rechte wie die Unantastbarkeit menschlichen Lebens, Nicht-Diskriminierung, Gleichheit vor dem Gesetz, Bildung, Meinungs- und Handlungsfreiheit gefordert haben. Historische Details sind jedoch unsicher, da die *Mandén-Charta* lediglich mündlich überliefert wurde (Widman, 2009; UNESCO 2022).

Die Idee von Menschenrechten ist auf jedem Fall nicht ausschließlich europäischen Ursprungs, denn überlieferte Quellen zu menschenrechtlichen Überlegungen sowie einflussreichen Personen führen uns auf eine historische Weltreise. Frühe Entwicklungen lassen sich beispielsweise – wie Paul Gordon Lauren (2013) ausführt – im Nahen Osten (z.B. im *Codex Ur-Nammu*, ca. 2100-2050 v. Chr., im *Codex Lipit-Ištar*, ca. 1930 v. Chr. oder in den *Gesetzen von Eshnunna*, ca. 1770 v. Chr.), im alten China (z.B. bei Konfuzius, 551-479 v. Chr., bei Mo Tzu, 470-391 v. Chr. oder bei Meng Zi, 372-289 v. Chr.), im alten Indien (z.B. im *Arthashastra Staatsrechtslehrbuch*, ca. 300 v. Chr.), im antiken Griechenland (z.B. in Platons *Politeia*, ca. 370 v. Chr. oder in Aristoteles *Politik*, ca. 350 v. Chr.) und im antiken Rom (z.B. bei Cicero, 106-43 v. Chr.) belegen. Außerdem liegen menschenrechtliche Ideen in den Ursprüngen aller Weltreligionen (Lauren, 2013, S. 164-175).

Das verdeutlicht, dass menschenrechtlich basierte Ideen nicht ausschließlich europäischen Ursprungs sind. Zwar liegen die im Folgenden skizzierten Meilensteine aus der Geschichte der Menschenrechtsentwicklung – ihrer historischen Dokumentation wegen – überwiegend in Europa und den Vereinigten Staaten von Amerika; eine rein eurozentristische Sichtweise greift allerdings – wie oben beschrieben – zu kurz.

Ein wesentlicher und gut belegter historische Meilenstein in der Entwicklung der Menschenrechtsgeschichte führt ins England des 13. Jahrhunderts. Dort wurden im Jahr 1215 durch die *Magna Carta* (The National Archives, 2025a) dem König bestimmte Rechte aberkannt und im Gegenzug dazu die Rechte der Aristokratie gestärkt. Dieser Friedensvertrag wurde im Jahr 1297 rechtsverbindlich (The National Archives, 2025b). Da dieses Dokument nur Menschen eines bestimmten Standes mehr Rechte einräumt, widerspricht es dem heutigen Verständnis von Menschenrechten grundsätzlich (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 22). Trotzdem war die *Magna Carta* wesentlich für das englische Verfassungsrecht und die Entwicklung moderner Demokratien. Artikel 6 der Europäischen Menschenrechtskonvention, das Recht auf ein faires Verfahren, lässt sich auf Artikel 29 der *Magna Carta* von 1297 (The National Archives, 2025b) zurückführen, worin folgendes gefordert wird:

NO Freeman shall be taken or imprisoned, or be disseised of his Freehold, or Liberties, or free Customs, or be outlawed, or exiled, or any other wise destroyed; nor will We not pass upon him, nor condemn him, but by lawful judgment of his Peers, or by the Law of the Land. We will sell to no man, we will not deny or defer to any man either Justice or Right. (The National Archives, 2025b)

Im 17. Jahrhundert wurden – ebenfalls auf englischem Boden – weitere Meilensteine in der Entwicklung von Menschenrechten gelegt. Die Rechte des Königs wurden weiter eingeschränkt und gleichzeitig die des Parlaments und der Bevölkerung gestärkt. So war die *Petition of Right* (UK Parliament, 2025) von 1627/1628 eine Bittschrift, mit der sich das Parlament an den König richtete und beispielsweise forderte, dass niemand ohne vorherige Verhandlung hingerichtet werden dürfe. Dies wurde im Jahr 1688/1689 in der *Bill of Rights* (Legislation UK, 2025b) auch festgeschrieben. Ein weiteres wichtiges Dokument aus jener Zeit war der *Habeas-Corpus-Act* (Legislation UK, 2025a) von 1679, ein Gesetz, das den Schutz der persönlichen Freiheit fest schrieb. Von nun an war die Bevölkerung rechtlich vor willkürlicher Verhaftung seitens des Königs geschützt. Der Schutz der Bevölkerung vor Übergriffen des Staates wurde zu einer der wesentlichen Funktionen von Menschenrechten (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 23).

1.4.2 Politische Erstverwirklichung von Menschenrechten nach der „Lockschen Wende“

Die meisten menschenrechtsbezogenen Werke beginnen die Geschichte erst im Europa des 17. und 18. Jahrhunderts zu erzählen, obwohl sich menschenrechtliche Überlegungen durch die gesamte Menschheitsgeschichte hindurchziehen. Ausgangspunkt sind die damals diskutierten philosophischen Überlegungen zum Naturrecht, die beispielsweise von Hugo Grotius (z.B. 1625/1869), Thomas Hobbes (z.B. 1651/2001) und insbesondere John Locke (z.B. 1689/1988) diskutiert wurden. Der zugrundeliegende Gedanke besagt, dass alle Menschen unabhängig von deren äußeren Umständen über bestimmte grundsätzliche Rechte verfügen (sollten). Aus dieser Perspektive werden Menschenrechte als universelle Rechte verstanden. Jedoch blieben solche Überlegungen zunächst lediglich Ideen und es wurde vorerst nicht gesagt, wie solche Rechte realisiert werden können.

Erst durch ein für die damalige Zeit radikales Umdenken – hier als „Locksche Wende“ bezeichnet – sollte sich dies ändern, indem eine Möglichkeit ange dacht wurde, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Locke gilt nicht nur als bedeutender philosophischer – sondern auch politischer Wegbereiter für die Idee von Menschenrechten. In seinem erstmals 1689 veröffentlichten Manuskript *Two Treaties of Government* argumentierte er, dass Leben, Freiheit und Eigentum als natürliche Rechte eines jeden Menschen

zu verstehen seien und sah es als die Aufgabe des Staates, diese Rechte zu schützen (Locke, 1689/1988). Mit seiner Idee, Staaten zu verpflichten Menschenrechte zu schützen, also diese als positive Rechte gesetzlich zu verankern, schaffte er die Grundlage für die politische Umsetzung von Menschenrechten. Genau dieser Grundgedanke wurde im Rahmen der amerikanischen und französischen Revolution aufgegriffen und realisiert, indem letztendlich Menschenrechte in deren neuen Verfassungen verankert wurden.

Mit der *Virginia Bill of Rights* (National Archives, 2025a) wurde 1776 erstmals ein Menschenrechtskatalog formuliert, der Vorbild für die Unabhängigkeitserklärung des Kongresses der Vereinigten Staaten wurde. In diesem aus 16 Artikeln bestehenden Dokument wurden Rechte und demokratische Prinzipien verankert, die größtenteils später auch in die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) einfließen: das Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum, Versammlungs- und Pressefreiheit, Freizügigkeits- und Petitionsrecht, Rechtsschutz und Wahlrecht. Zusammen mit der – ebenfalls aus dem Jahr 1776 – stammenden amerikanischen Unabhängigkeitserklärung, der *Declaration of Independence* (National Archives, 2025b), gilt sie als eines der wichtigsten Dokumente der Menschenrechtsgeschichte. Darauf basierend wurde im Jahr 1787 die Verfassung der Vereinigten Staaten verabschiedet, die eineinhalb Jahre später in Kraft trat und 1791 durch die *Bill of Rights* (National Archives, 2025c) erweitert wurde, wodurch die Macht der Regierung weiter eingeschränkt und die Rechte der Bevölkerung gestärkt wurden.

In Frankreich verlautbarte die französische Nationalversammlung 1789 die *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (Conseil Constitutionnel, 2025), eine aus 17 Artikeln bestehende Erklärung von Menschen- und Bürgerrechten, die über den Staat hinausgehen sollten. Dieses Dokument wurde der französischen Verfassung vorangestellt, die 1791 verabschiedet wurde und Frankreich in eine konstitutionelle Monarchie verwandelte. Im Jahr 1793 wurde die erste republikanische Verfassung Frankreichs – die Jakobiner Verfassung – verabschiedet, die allerdings aufgrund des Krieges und des Sturzes der Jakobiner nie in Kraft trat (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 27). Aus menschenrechtsperspektivischer Sicht stellte das aus 35 Artikeln bestehende Dokument eine wesentliche Erweiterung der französischen Verfassung dar. Inhaltlich wurden darin Rechte gefordert, die zu politischer und sozialer Gerechtigkeit führen sollten. Außerdem beinhaltete das Dokument bereits wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. In den Folgejahren versuchte Napoleon Bonaparte die neue französische Demokratie, die auf Menschenrechten aufgebaut war, zu zerstören, was ihm auch beinahe gelungen wäre. Infolge dieser Entwicklungen fanden Menschenrechte im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts als Grundrechte Einzug in die meisten europäischen Verfassungen. Trotzdem war zu jener Zeit der Unterschied zwischen Menschen- und Bürger:innenrechten noch nicht bewusst und nicht allen Menschen wurden

Menschenrechte zugestanden. In den Vereinigten Staaten von Amerika galten die Rechte, die im Rahmen der *Virginia Declaration of Rights* (National Archives, 2025a) sowie der *United States Declaration of Independence* (National Archives, 2025b) proklamiert wurden nicht für alle Menschen und blieben somit Frauen, Native Americans und Sklaven untersagt. Sklaverei blieb in den Vereinigten Staaten von Amerika bis in die 1860er Jahre gesetzlich erlaubt. Es gab jedoch auch prominente kritische Stimmen, wie etwa Alexander von Humboldt, der sich, obgleich ein Bewunderer der Vereinigten Staaten, mit Nachdruck gegen die Sklaverei wandte und sich damit in einem seiner wenigen Dissenspunkte von seinem engen Freund Thomas Jefferson unterschied (Wulf, 2016, S. 123-125).

Auch in Frankreich galten die Rechte, die im Rahmen der *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (Conseil Constitutionnel, 2025) gefordert wurden, nur für Männer, während Frauen weiterhin wesentliche Rechte vorenthalten wurden. Die Frauenrechtlerin Marie-Olympe de Gouges forderte etwa zeitgleich zur Einführung der französischen Verfassung in ihrer *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne* (Assemblée Nationale, 2025) von 1791 die rechtliche Gleichstellung der Frauen und endete dafür schließlich unter der Guillotine (Fritzsche, 2014, S. 32-38). Schrittweise entwickelte sich die internationale Frauenrechtsbewegung jedoch zu einer kraftvollen Stimme, die weltweit Gehör fand. Neben den ersten Erfolgen in Neuseeland (1893), Finnland (1906), Großbritannien (1918) und den USA (1920) erkämpften sich Frauen auch in anderen Staaten sukzessive politische Beteiligung. Aktivistinnen wie Emmeline Pankhurst in Großbritannien, Susan B. Anthony in den USA oder Aletta Jacobs in den Niederlanden spielten dabei entscheidende Rollen (Bleyer, 2025; Karl, 2011; McMillen, 2008).

Darüber hinaus beschränkten sich rechtlich verankerte Menschenrechte zunächst vorwiegend auf die westliche Welt. Viele Regionen der Welt standen noch immer unter kolonialer Herrschaft europäischer Großmächte. Die Unterdrückung indigener Völker und die wirtschaftliche Ausbeutung ganzer Kontinente prägten große Teile Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Insbesondere der indische Unabhängigkeitsführer Mahatma Gandhi trat im frühen 20. Jahrhundert mit Nachdruck dafür ein, dass universelle Menschenrechte allen Menschen zustehen – unabhängig von Herkunft, Kultur oder Religion. Er gilt bis heute als Schlüsselfigur für ein diesbezügliches Umdenken und machte den Anspruch auf Menschenrechte über den westlichen Kontext hinaus bekannt (Kapoor & Kerkhoffs, 2017). Ein weiterer früher Versuch, die universelle Geltung der Menschen- und Bürgerrechte auf andere Kontinente auszuweiten, war die Erklärung *Africans' Claims in South Africa*, die der African National Congress (ANC) am 16. Dezember 1943 verabschiedete. Es forderte vor allem das allgemeine Wahlrecht sowie die Abschaffung der institutionalisierten Rassentrennung in Südafrika (African National Congress, 2025).

Solche und vergleichbare fortschrittliche Entwicklungen wurden jedoch insbesondere in mehreren Teilen Europas bereits ab den 1920er Jahren durch autoritäre Regime – etwa den Faschismus in Italien – und vor allem in den 1930er Jahren durch den Nationalsozialismus in Deutschland sowie den Franquismus in Spanien zerstört, was zu beispielloser Entrechtung, Verfolgung und systematischem Mord führte. Millionen Menschen wurden ihrer grundlegenden Rechte beraubt und Opfer staatlich organisierter Gewalt. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war der weltweite Ruf nach einem grundlegenden politischen und moralischen Wandel unüberhörbar. Die internationale Gemeinschaft erkannte die dringende Notwendigkeit verbindlicher Menschenrechtsstandards, um ähnliche Verbrechen in Zukunft zu verhindern.

1.4.3 Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948)

Als Reaktion auf die Gräueltaten des Zweiten Weltkriegs wurden nach Kriegsende im Jahr 1945 die Vereinten Nationen gegründet. Eines ihrer Hauptziele war es, wie sie in ihrem Gründungsvertrag – der *Charta der Vereinten Nationen* (Vereinte Nationen, 1945) – festlegten, den „Glauben an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit, an die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie von allen Nationen, ob groß oder klein, erneut zu bekräftigen“ (Vereinte Nationen, 1945). In Folge richteten die UN-Mitgliedsstaaten im Jahre 1946 auf Grundlage von Artikel 68 der *Charta der Vereinten Nationen* (Vereinte Nationen, 1945) eine eigene Menschenrechtskommission ein. Diese dem Wirtschafts- und Sozialrat der Vereinten Nationen unterstellte Kommission erhielt den Auftrag, ein umfassendes internationales Menschenrechtsdokument zu entwerfen, da die Charta selbst nur unzureichende Vorgaben enthielt. 1947 begann die aus 18 Fachleuten bestehende Kommission ihre Arbeit unter dem Vorsitz von Eleanor Roosevelt (Gareis & Varwick, 2002, S. 186). Wesentlich beteiligt bei der Ausarbeitung waren der kanadische Jurist John Peters Humphrey, der libanesische Philosoph und Politiker Charles Malik, der französische Jurist René Cassin, der chinesische Diplomat und Philosoph Peng Chun Chang sowie der französische Philosoph Jacques Maritain. Die Kommission verfolgte ein dreistufiges Vorgehen: Zunächst wurde eine Deklaration von Menschenrechten erstellt, gefolgt von rechtlich bindenden Verträgen und der Schaffung von Institutionen zur Durchsetzung der Rechte.

Am 10. Dezember 1948 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die AEMR (Vereinte Nationen, 1948). Sie wurde von 48 Staaten unterstützt, während sich 8 Staaten der Stimme enthielten. Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) betont die universelle Gültigkeit von Menschenrechten und enthält grundlegende Rechte, sowie bürgerliche, politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte. Artikel 28 fordert eine internationale

Ordnung, die die Verwirklichung dieser Rechte ermöglicht, während Artikel 29 Pflichten des Individuums gegenüber der Gemeinschaft betont. Einschränkungen der Rechte sind – gemäß Artikel 30 – nur im Einklang mit den Zielen der Vereinten Nationen erlaubt (Gareis & Varwick, 2002, S. 187-188). Das Dokument sollte demnach als Grundlage für ein neues, international anerkanntes Recht dienen, das zukünftige Kriege verhindern soll (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 13).

Die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) umfasst 30 Artikel. Darin werden mehr als 100 einzelne bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 14), Verbote und Pflichten festgelegt und beschrieben. Laut dieser Erklärung hat jeder Mensch das Recht auf Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Leben, Freiheit, Rechtsfähigkeit, Gleichheit vor dem Gesetz, Rechtsschutz, faire Gerichtsverfahren, Unschuldsvermutung, Freiheit des Einzelnen, Freizügigkeit, Auswanderungsfreiheit, Asylrecht, Staatsangehörigkeit, Eheschließung, Familie, Eigentum, Gedankenfreiheit, Gewissensfreiheit, Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, Informationsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Vereinigungsfreiheit, öffentliche Mitwirkung, politische Beteiligung, Demokratie, gleiches Wahlrecht, soziale Sicherheit, Arbeit, gleichen Lohn, Erholung, Freizeit, Wohlfahrt, Bildung, Kulturleben, soziale und internationale Ordnung. Außerdem sind Diskriminierung, Sklaverei, Sklavenhandel, Folter, willkürliche Verhaftung und Ausweisung verboten. Darüber hinaus werden Grundpflichten angegeben. All diese Rechte, Verbote und Pflichten werden im Erklärungsdokument in detaillierter Weise beschrieben (Vereinte Nationen, 1948, S. 1-6).

Diese Erklärung wurde zu einem wichtigen Bezugspunkt politischen Handelns. Sie ist jedoch keine verbindliche Rechtsquelle des Völkerrechts und daher auch nicht rechtskräftig (Steiner & Alston, 2000, S. 151), sondern lediglich eine Empfehlung zu allgemeinen Grundsätzen von Menschenrechten. Der rechtliche Status und somit auch die Durchsetzung von Menschenrechten sind daher diffus. Es fehlen klare Antworten auf die Fragen, wer durch diese Rechte verpflichtet und wer anspruchsberechtigt sein soll (Fritzsche, 2016, S. 31-32). Trotzdem hat die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) eine große historische Bedeutung und gilt als Grundlage für zusätzliche Abkommen, um ihre rechtliche Verankerung zu gewährleisten (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 16).

1.4.4 Weiterentwicklung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

Da die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) keinen rechtsverbindlichen Charakter besitzt, wurden auf ihrer Grundlage Verträge entwickelt, die deren Inhalte präzisieren und differenzieren, und ratifiziert werden können. Dadurch können Menschenrechtsverletzungen juristisch angeklagt werden. Durch

die Ratifizierung verpflichten sich die Vertragsstaaten, die im jeweiligen Abkommen festgelegten Vorgaben in nationales Recht zu überführen. Einige dieser Abkommen werden zudem durch Zusatzprotokolle ergänzt, die ebenfalls einer gesonderten Ratifizierung durch die Staaten bedürfen. Allerdings haben nicht alle Vertragsstaaten auch die entsprechenden Zusatzprotokolle angenommen (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 16)

Die Erarbeitung rechtlich bindender Verträge gestaltete sich schwierig, insbesondere durch weltanschauliche Konflikte während des Kalten Krieges. 1949 legte die Menschenrechtskommission einen ersten Entwurf für einen Menschenrechtspakt vor, der jedoch keine wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte enthielt. Auf Druck der sozialistischen Staaten wurden diese Rechte später integriert. Die Generalversammlung entschied schließlich, zwei getrennte „Zwillingspakete“ zu entwickeln: einen *Sozialpakt* (*Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte*; Vereinte Nationen, 1966a) und einen *Zivilpakt* (*Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte*; Vereinte Nationen, 1966b). Die Entwicklung der beiden Pakte dauerte über zwei Jahrzehnte, da ideologische, kulturelle und rechtstechnische Differenzen überwunden werden mussten. Während die Rechte des *Zivilpakts* (Vereinte Nationen, 1966b) direkt einklagbar sind, erfordert der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) schrittweise Maßnahmen der Staaten, was seine Umsetzung erschwert. Dennoch stellen die beiden Pakte zusammen mit der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) die Grundlage der Internationalen Menschenrechtscharta dar, die den weltweiten Schutz von Menschenrechten maßgeblich voranbrachte. Die Menschenrechtscharta hat die Bedeutung von Menschenrechten als globales Gut etabliert und die staatliche Souveränität relativiert, indem sie internationale Eingriffe bei Menschenrechtsverletzungen legitimiert. Sie bildet die Grundlage für zahlreiche weitere internationale Abkommen und Mechanismen zum Schutz von Menschenrechten (Gareis & Varwick, 2002, S. 186-191).

Es gelang allerdings erst im Jahr 1966, die zwei Pakte abzuschließen, und dauerte länger als eine weitere Dekade, bis die Beiden letztendlich 1967 in Kraft traten (von der Pfordten, 2016, S. 50). Zusammengenommen umfassen die beiden Pakte die meisten Bestimmungen der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948). Eine Ausnahme bildet dabei beispielsweise das Recht auf Asyl, das in den Pakten nicht verankert ist. Allerdings wurden zusätzliche Rechte hinzugefügt, wie etwa das Recht auf Selbstbestimmung der Völker, um einen Schritt in Richtung Entkolonialisierung zu setzen. Im Laufe der Zeit wurden mehr als 100 weitere Völkerrechtsverträge, in denen Staaten sich auf verbindliche Menschenrechte einigten, verabschiedet und traten letztendlich auch in Kraft. Die bekanntesten davon sind das *Internationale Übereinkommen über die Beseitigung jeglicher Form von Rassendiskriminierung* (Vereinte Nationen, 1965; 1969 aufgrund der Dringlichkeit noch vor den beiden Pakten verabschiedet

und in Kraft getreten), das *Übereinkommen über die Beseitigung jeglicher Form von Diskriminierung der Frau* (Vereinte Nationen, 1979; 1981), das *Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe* (Vereinte Nationen, 1984; 1987), die *Konvention über die Rechte des Kindes* (Vereinte Nationen, 1989; 1992), die *Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen* (Vereinte Nationen, 1990; 2003), die *Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Vereinte Nationen 2006; 2008).

Staaten, die die oben angeführten Dokumente unterzeichnen, verpflichten sich zu einer sukzessiven Implementierung der darin enthaltenen Rechte, können sich einzelne Rechte allerdings vorbehalten. Die erwähnten Konventionen sind rechtsverbindlich, jedoch nur durch schwache Mittel durchsetzbar. So sind Vertragsstaaten dazu verpflichtet, dem UN-Menschenrechtsausschuss regelmäßige Staatenberichte vorzulegen, in denen sie sowohl über Fortschritte als auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung berichten. Außerdem können Individualbeschwerden einzelner Bürger:innen von Staaten, die das entsprechende Zusatzprotokoll unterzeichnet haben, beim UN-Menschenrechtsausschuss eingebracht werden. Trotz völkerrechtlicher Ratifikation bestehen dennoch bis heute massive Menschenrechtsverletzungen, die etwa von der OHCHR in den jährlichen *Human Rights Annual Reports* (OHCHR, 2025a) dokumentiert werden.

Die zweite Weltkonferenz über Menschenrechte in Wien im Jahr 1993 (die erste fand 1969 in Teheran statt) verabschiedete die *Wiener Erklärung und Aktionsprogramm* (Vereinte Nationen, 1993), die Menschenrechte als gleichrangig mit Entwicklung und Demokratie betonen. Die Erklärung fordert Regierungen auf, Menschenrechte zu wahren, und unterstreicht deren Universalität, Unteilbarkeit sowie den Zusammenhang mit Demokratie und Entwicklung unter Berücksichtigung der Umwelt. Sie hebt die Rechte indigener Völker hervor, fordert Schutz vor Armut und sozialem Ausschluss, verurteilt Menschenrechtsverletzungen und betont die Bedeutung von Bildung und Menschenrechtsbildung. Zudem wird darin die Verantwortung der Staatengemeinschaft hervorgehoben, eine internationale Ordnung zur Verwirklichung von Menschenrechten zu schaffen. Die Erklärung unterscheidet erstmals die bereits erwähnten drei Generationen bzw. Dimensionen von Menschenrechten: bürgerliche und politische Rechte (erste Generation bzw. Dimension), wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (zweite Generation bzw. Dimension) sowie die noch nicht verbindlich verabschiedeten Rechte auf Entwicklung, Frieden und Umweltschutz (dritte Generation bzw. Dimension). Die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) gilt als historisch entscheidendes Dokument, doch müssen Menschenrechte aufgrund spezifischer gesellschaftlicher und historischer Bedingungen kontinuierlich weiterentwickelt werden. Ein

Ansatz hierfür sind die Rechte der dritten Generation bzw. Dimension, wie das Recht auf Frieden, Entwicklung und eine gesunde Umwelt (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 22). Der historische Einblick in die Entwicklung von Menschenrechten zeigt, dass Menschenrechte nicht statisch, sondern dynamisch sind, und sich kontinuierlich weiterentwickeln. Die Vielfalt und historische Wandelbarkeit von Menschenrechten zeigt, dass sie sich an gesellschaftliche, kulturelle und politische Kontexte kontinuierlich anpassen (Kannowski, 2025, S. 28). Es gibt kontroverse Debatten darüber, welche Rechte künftig als Menschenrechte anerkannt und institutionell verankert werden sollten. Beispiele für neuere Menschenrechtsentwicklungstendenzen sind der zunehmende Schutz für besonders verletzbare Gruppen, wozu nicht nur Frauen, Kinder, Flüchtlinge, Migrant:innen, Minderheiten und Menschen mit Behinderungen, sondern demnächst etwa auch Menschen fortgeschrittenen Lebensalters (Fritzsche, 2016, S. 45) und indigene Völker (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 19-22) zählen sollen. Außerdem sollen Gefährdungen durch neue wissenschaftliche und technische Entwicklungen mitberücksichtigt werden. Dazu zählen beispielsweise digitaler Analphabetismus, Datenüberwachung und Gen-Manipulation. Außerdem wird die menschenrechtliche Verantwortung von Wirtschaftsunternehmen diskutiert (Fritzsche, 2016, S. 45).

1.5 Resümee zu den Grundlagen von Menschenrechten

Das erste Kapitel widmete sich den Grundlagen von Menschenrechten. Sie werden im vorliegenden Buch sowohl als moralische als auch juristische Rechte interpretiert, was sich aus der engen Verflechtung von Ethik und Recht ableitet. Menschenrechte bilden ein Fundament für die Wahrung der Würde eines jeden Menschen, unabhängig von Herkunft, Geschlecht, Religion oder anderen Unterscheidungsmerkmalen. Sie weisen eine Reihe charakteristischer Merkmale auf: Menschenrechte gelten als angeboren und unveräußerlich, vor- bzw. überstaatlich, universell und egalitär, besitzen moralische, rechtliche und politische Dimensionen, sind fundamental, unteilbar sowie zugleich kritisch und kritisierbar. Zudem lassen sie sich unterschiedlich kategorisieren. Historisch betrachtet sind Menschenrechte das Ergebnis eines langen und komplexen Entwicklungsprozesses, der von philosophischen, religiösen und politischen Überlegungen geprägt ist. Ihre Genese zeigt, dass die grundsätzliche Idee von Menschenrechten in verschiedenen Kulturen und Epochen unabhängig voneinander entstanden ist. Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) markiert einen entscheidenden Wendepunkt. Sie dient als Grundlage für zahlreiche internationale Abkommen und hat Menschenrechte global etabliert. Dennoch bleibt ihre Umsetzung eine Herausforderung, da sie häufig von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Interessen beeinflusst wird.

Menschenrechtskritik, wie etwa deren westlich orientierte Prägung oder mangelnde Durchsetzungskraft, zeigt die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Diskurses und einer Weiterentwicklung.

Menschenrechte sind dynamisch und anpassungsfähig, was ihre Stärke ausmacht. Neue Herausforderungen wie digitale Überwachung, Klimawandel oder die Rechte besonders verletzlicher Gruppen erfordern eine ständige Erweiterung und Anpassung des Menschenrechtskatalogs. Ihre Offenheit für Kritik und Weiterentwicklung bewahrt sie davor, zu einem starren Dogma zu werden, und macht sie zu einem lebendigen Instrument für die Gestaltung einer gerechteren und humaneren Welt.

2 Zu den Grundlagen des Menschenrechts auf Bildung

Nachdem im ersten Schritt die Grundlagen von Menschenrechten diskutiert wurden, kann nun – im zweiten Schritt – das Recht auf Bildung als Menschenrecht in den Fokus rücken. Der Frage, was das Recht auf Bildung als Menschenrecht bedeutet bzw. wie dieses Recht interpretiert werden kann, geht zunächst die grundlegende Frage voraus, was unter Bildung als Menschenrecht zu verstehen ist. Bevor eine detaillierte inhaltliche Auseinandersetzung sowie Interpretation dieses Rechts erfolgen kann, ist es daher unerlässlich, zunächst die grundlegenden Aspekte des Rechts auf Bildung und dessen Genese zu beleuchten. Dazu zählt, seine historische Entwicklung nachzuvollziehen, seine rechtliche Verankerung in internationalen Abkommen zu analysieren und seine Bedeutung im Kontext aktueller globaler Herausforderungen und gesellschaftlicher Veränderungen zu verstehen.

2.1 Genese des Menschenrechts auf Bildung

Ebenso wie Menschenrechte generell ist auch das Recht auf Bildung als Menschenrecht historisch gewachsen. Es wurde in Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verankert und in nachfolgenden Dokumenten der Vereinten Nationen (Vereinte Nationen, 1965; 1966a; 1966b; 1979; 1989; 2006; 2015), deren Sonderorganisationen UNHCR (UNHCR, 1951) und UNESCO (z. B. UNESCO, 1972; 1996; 2021), sowie anderer internationaler Organisationen (z. B. Council of Europe, 1952) rechtlich und inhaltlich weiterentwickelt. Ähnlich wie Menschenrechte im Allgemeinen wirft auch das Recht auf Bildung eine Reihe von Fragen auf; insbesondere hinsichtlich seiner Interpretation. Diese Fragen werden im zweiten Teil dieses Buches näher untersucht. Bevor jedoch das Recht auf Bildung als Menschenrecht interpretiert werden kann, gilt es zunächst, seine historische Entwicklung und heutige Bedeutung zu betrachten.

2.1.1 Historische Wurzeln des Menschenrechts auf Bildung

(Formale) Bildung galt lange Zeit – zum Teil ist dies auch heute noch der Fall – als Privileg und wurde einem Großteil der Menschen vorenthalten, was im Folgenden anhand ausgewählter historischer Beispiele, die sich auf den europäischen Kulturraum beschränken, skizziert wird. In der westlichen Welt gab es etwa im antiken Griechenland bereits fundiert durchdachte bildungsphilo-

sophische Konzepte, wie etwa das Bildungsideal der *Padeia*. Bildung wurde in der Polis als Voraussetzung für ein tugendhaftes Leben und die aktive Teilnahme am politischen Gemeinwesen gesehen. Dennoch war sie ein Privileg für die Oberschicht und blieb vorwiegend freien, männlichen Bürgern vorbehalten. Bildung galt nicht als individuelles Recht, sondern als Aufgabe der Stadtstaaten, um deren Bürger:innen heranzubilden. Im antiken Rom blieb Bildung ebenfalls weitgehend ein soziales Distinktionsmerkmal der Elite (Reble, 2004, S. 19-49; Tenorth, 2010, S. 42-50). Auch im europäischen Mittelalter wurde Bildung tendenziell nicht als Recht für alle Menschen verstanden, sondern als sakrale Pflicht. Klöster entwickelten sich zu Bildungszentren, in denen vorrangig der Klerus ausgebildet wurde. Bildung diente hier primär dem Zugang zur göttlichen Wahrheit, nicht der individuellen Selbstentfaltung. Im Hochmittelalter wurde die Schriftkenntnis zunehmend als Machtinstrument wahrgenommen und es entstanden die ersten Universitäten – etwa in Bologna, Paris und Oxford (Seel, 2010, S. 23-24).

Im Spätmittelalter sowie der beginnenden Neuzeit, als Städte zu wirtschaftlichen und kulturellen Zentren wuchsen, gewann die Schrift auch im Bürgertum zunehmend an Bedeutung. Es etablierten sich unterschiedliche städtische Schulen, in denen auch Bürgersöhne grundlegende Fertigkeiten erlernen konnten. Im 17. Jahrhundert verbreitete Johann Amos Comenius die Idee der allgemeinen Menschenbildung und entwarf ein erstes umfassendes Schulkonzept mit vier sechsjährigen Stufen, sowie umfassende progressive didaktische Überlegungen (Seel, 2010, S. 24-27).

Mit der Idee der Volksbildung und der sukzessiven Einführung der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht (zuerst im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken im Jahr 1592) übernahmen die Staaten im Verlauf der Neuzeit zunehmend die Organisation und Aufsicht über Erziehung, Bildung und Berufsausbildung der Bürger:innen, sodass sich geregelte Schulsysteme etablierten. Schulen sollten nicht länger ein *Ecclesiasticum*, also eine Sache der Kirche, bleiben, sondern zu einem *Politicum*, also einer Sache des Staates, werden (Seel, 2010, S. 28-30). Aus heutiger Perspektive könnte man annehmen, dass die Einführung der Schul- bzw. Unterrichtspflicht aus einem menschenrechtlichen Bewusstsein resultierte, nämlich aus der Einsicht, dass allen Menschen ein Recht auf Bildung zustehen und die Schulpflicht die Durchsetzung dieses Rechts gewährleisten sollte. Das stimmt allerdings nur bedingt.

Einerseits verbreitete sich etwa zeitgleich – im Zuge der europäischen Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert – die Idee, dass allen Menschen die gleichen Rechte zustehen sollten. Bildung wurde zu jener Zeit eng verbunden mit den Idealen von Freiheit, Vernunft und Menschenwürde, und sollte demnach zum allgemeinen Recht aller Menschen werden. Andererseits lag der Einführung der Schulpflicht auch die Idee zugrunde, das Denken und Wissen der Be-

völkerung entsprechend zu steuern, um die Gesellschaft stabil zu halten und von oben herab lenken zu können. Staatlich streng regulierte Lehrpläne und die Verbeamtung von Lehrkräften dienten unter anderem dazu, ihre Loyalität gegenüber dem System zu festigen sowie deren Pflicht zur Staatstreue festzuschreiben (Fend, 2006, S. 253). Agustina S. Paglayan (2021) untersuchte die Entwicklung der Primarbildung der letzten 200 Jahre in 109 Ländern und kam zu dem Ergebnis, dass in der westlichen Welt systematische Grundschulbildung vorwiegend nicht durch Demokratien, sondern durch Autokratien etabliert wurde, häufig als Reaktion auf Aufstände. So wurde beispielsweise das erste staatliche Grundschulsystem in Preußen 1763 unter Friedrich dem Großen nach einer Reihe von Bauernaufständen eingeführt und staatlich kontrolliert. Ziel war es, die Bevölkerung gehorsam zu machen. Formale Bildung diente dabei weniger der individuellen Entfaltung als vielmehr als strategisches Mittel, um den Status quo zu sichern, politische Loyalität zu festigen und moralisches Verhalten zu prägen – insbesondere auf der Ebene der Grundschule, wo politische und moralische Indoktrination am effektivsten umgesetzt werden konnte. Grundschulen fungierten somit als Instrumente der Ordnung und Kontrolle (S. 180-183). Ähnlich betrachtet Michel Foucault die Schule vor allem als eine Art „Dressurakademie für das Volk“, in der Macht und Disziplin wirken. In *Überwachen und Strafen* (1975) beschreibt er, wie moderne Gesellschaften subtile Formen der Macht entwickeln, die Individuen nicht durch direkten Zwang, sondern durch Überwachung, Normierung und Selbstkontrolle formen. Die Schule ist für Foucault ein typisches Beispiel dieser „Disziplinargesellschaft“: Kinder lernen stillzusitzen, sich zu ordnen und dem Tagesablauf zu folgen, wobei Körper und Verhalten minutiös reguliert werden. Zentral ist das Prinzip der Überwachung: Mit der Metapher des Panoptikums zeigt Foucault, dass Schüler:innen ständig dem Blick von Lehrerpersonen, Mitschüler:innen und Prüfungen ausgesetzt sind, wodurch sie Normen internalisieren, ohne dass physischer Zwang nötig ist. Zudem verknüpft Schule ihm zufolge Wissen mit Macht: Sie vermittelt nicht nur Inhalte, sondern produziert „normale“ Subjekte, die leistungsorientiert und angepasst sind. Leistungsbewertungen, Zeugnisse und Klassenrankings dienen der Normierung und Einordnung der Schüler:innen in ein gesellschaftliches System. Damit argumentiert Foucault, dass Schule Macht subtil, aber wirksam ausübt: Sie reguliert Verhalten, erzeugt Selbstdisziplin und reproduziert gesellschaftliche Strukturen. Formale Bildung ist in diesem Sinne eng mit Disziplin verbunden, und pädagogische Praxis ist niemals neutral, sondern immer auch eine Form von Machtausübung.

Bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert kritisierte Wilhelm von Humboldt etwa in seiner frühen Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen [Grenzen] der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792/1851) im Sinne eines individualistischen Liberalismus die Einmischung des Staates in die Erziehung und

Bildung der Menschen, indem er argumentierte, dass diese Vermischung zu einer Beschneidung der menschlichen Freiheit führe. Er plädierte – ähnlich wie später etwa Robert Nozick (z.B. 1977) – für einen Minimalstaat, der sich auf die innere und äußere Sicherheit beschränken sollte, andere Sphären allerdings dem freien Wirken der Nation überlassen sollte. Nicht Staaten, sondern Gemeinden sollten Schulen ihm zufolge organisieren. Demnach sprach sich Humboldt in seinen jungen Jahren gegen eine Einmischung des Staates in das Leben der Bürger:innen aus, um deren Freiheit nicht zu beschneiden, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

[...] dass der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern dies als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings nothwendigen Maassregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und dass alles, was diese Absicht befördern kann, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgesetze u.s.f. schlechterdings ausserhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege. (Humboldt, 1792/1856, S. 100-101)

Dieses Argument muss allerdings vor dem Hintergrund des spezifischen historischen Kontexts betrachtet werden. Humboldt kritisierte damit den sich zu jener Zeit im Ausklang befindenden Absolutismus, der die Selbstbestimmung und Würde der Menschen durch Bevormundung und Untertanenmoral beschnitt, Menschen zum Eigentum des Staates machte und hierarchisch dirigierte. In Folge der politischen Umbrüche und Reformen im frühen 19. Jahrhundert modifizierte er seine Position in Richtung eines gemäßigten Liberalismus und sah den Staat zunehmend als Kulturträger. Humboldt betrachtete die Menschheit in seinen späteren Schriften (z.B. Humboldt, 1809/2017) als Gemeinschaft von Individuen, die am Staatsleben teilnehmen sollten und sah es als die Aufgabe des Staates, die Würde und Freiheit der Menschen zu schützen sowie das Ideal der zweckfreien Allgemeinbildung zu verwirklichen. Somit schlossen sich persönliche Freiheit und ein staatlich organisiertes Schulwesen nicht mehr aus, denn Humboldt plädierte von nun an dafür, das staatliche Bildungswesen auf den Gedanken der reinen Menschenbildung auszurichten.

Dennoch ist die Frage nach der Umsetzung des Rechts auf Bildung bis heute umstritten und verweist auf ein dauerhaftes Spannungsfeld zwischen staatlicher Steuerung und individueller Bildungsfreiheit. Während der Staat einerseits die Aufgabe hat, Bildung zu organisieren, zugänglich zu machen und rechtlich abzusichern, besteht andererseits stets die Gefahr, dass Bildungsinhalte und -strukturen politischen, ideologischen oder ökonomischen Interessen untergeordnet werden. Dieses Spannungsverhältnis betrifft sowohl die Ausgestaltung der Bildungsinstitutionen als auch die Frage, inwiefern Bildung zur Förderung individueller Selbstbestimmung dient oder zur sozialen Steue-

rung instrumentalisiert wird. Bis heute ist damit nicht nur die rechtliche, sondern auch die inhaltliche und strukturelle Umsetzung des Rechts auf Bildung umstritten und Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Die anhaltenden Debatten über Zugang, Qualität und Ausgestaltung des Bildungswesens werfen die Frage auf, welche verbindlichen Grundlagen das Recht auf Bildung überhaupt besitzt. In diesem Zusammenhang kommt der menschenrechtlichen Verankerung des Rechts auf Bildung eine zentrale Bedeutung zu.

2.1.2 Menschenrechtliche Verankerung des Rechts auf Bildung

Die Entwicklung des Rechts auf Bildung als Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) vollzog sich in einem komplexen Prozess, der die unterschiedlichen Perspektiven und Prioritäten der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen widerspiegelte. Dabei gab es verschiedene Formulierungsphasen sowie intensive Diskussionen und Debatten, die in die endgültige Fassung mündeten.

Die ursprüngliche Fassung des Artikels 26 enthielt grundlegende Aussagen wie: „Everyone has the right to education“ (UNESCO, 2000, S. 90). Die Vorlage wurde mehrfach überarbeitet und weiterentwickelt, um sämtliche Aspekte des Rechts auf Bildung zu berücksichtigen. Der französische Jurist René Cassin spielte eine zentrale Rolle bei der Überarbeitung des Artikels. In seinem ersten Entwurf wurde der Fokus auf die Verpflichtung der Staaten gelegt, Grundbildung kostenlos und obligatorisch zu machen, sowie auf die Förderung von Chancengleichheit im Zugang zu höherer Bildung (UNESCO, 2000, S. 88). Während der Diskussionen im Drafting Committee und später in der Kommission für Menschenrechte wurden mehrere Änderungen am Text vorgenommen. Ein zentraler Streitpunkt war die Frage, ob Bildung als individuelles Recht oder als gesellschaftliche Verantwortung definiert werden sollte. Vertreter wie Charles Malik aus dem Libanon betonten die Notwendigkeit, die Inhalte und Ziele der Bildung klar zu definieren, um Missbrauch zu vermeiden. Dies führte zur Aufnahme von Aussagen wie: „Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms“ (UNESCO, 2000, S. 95). Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Frage der Nichtdiskriminierung. Aus der Sowjetunion kam der Vorschlag, explizit festzulegen, dass der Zugang zu Bildung unabhängig von Rasse, Geschlecht, Sprache, Religion oder politischer Zugehörigkeit gewährleistet sein sollte. Dies wurde in den endgültigen Text integriert, um sicherzustellen, dass das Recht auf Bildung universell und inklusiv ist (UNESCO, 2000, S. 101). Der Artikel 26 wurde letztendlich in drei Absätze unterteilt, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Rechts auf Bildung behandeln: (1) den Zugang zu Bildung, (2) die Ziele von Bildung und (3) Elterliche Rechte.

Nach mehreren Überarbeitungen und Diskussionen wurde der endgültige Text von Artikel 26 am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen. Der Artikel erhielt breite Unterstützung, obwohl es auch Enthaltungen gab. Die Annahme von Artikel 26 markierte einen wichtigen Meilenstein in der Geschichte des Menschenrechts auf Bildung, da er das universelle Recht auf Bildung erstmals in einem internationalen Dokument verankerte (UNESCO, 2000, S. 97). Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) hat seit Beginn eine zentrale Rolle in der internationalen Bildungsagenda gespielt und zahlreiche Abkommen inspiriert. Der Artikel bleibt ein grundlegender Bezugspunkt für die Förderung von Bildung als Menschenrecht und für die Bekämpfung von Diskriminierung im Bildungswesen (UNESCO, 2000, S. 100).

Nicht nur die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) behandelt das Recht auf Bildung als Menschenrecht, sondern auch später veröffentlichte Dokumente der Vereinten Nationen, in denen es entsprechend weiterentwickelt wurde. So ist das Recht auf Bildung im *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge* von 1951/1954 (UNHCR, 1951), im ersten Zusatzprotokoll der *Europäischen Menschenrechtskonvention* (Council of Europe, 1952), im *Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung* von 1965/1969 (Vereinte Nationen, 1965), im *Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* von 1966/1976 (Vereinte Nationen, 1966a), im *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau* von 1979/1981 (Vereinte Nationen, 1979), in der *Konvention über die Rechte des Kindes* von 1989/1990 (Vereinte Nationen, 1989) sowie im *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* von 2006/2008 (Vereinte Nationen, 2006) verankert. Im Folgenden werden die entsprechenden Stellen angeführt und kurz erläutert.

2.1.2.1 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

In der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) ist das Recht auf Bildung, wie zuvor erwähnt, im Artikel 26 verankert:

- (1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
- (2) Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

- (3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll. (Vereinte Nationen, 1948, p. 5-6)

Das in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) festgeschriebene Recht auf Bildung garantiert demnach jedem Menschen Zugang zu unentgeltlicher Grundbildung, die mindestens den obligatorischen Grundschulunterricht umfasst. Darüber hinaus sollen Fach-, Berufs- und Hochschulbildung allen je nach ihren Fähigkeiten offenstehen. Bildung soll die volle Entfaltung der Persönlichkeit fördern, Respekt für Menschenrechte und Grundfreiheiten stärken sowie Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen Nationen und verschiedenen Gruppen fördern, um den Frieden zu sichern. Zudem haben Eltern das vorrangige Recht, die Art der Bildung für ihre Kinder zu bestimmen.

Der Artikel betont demnach, dass Bildung nicht nur ein Recht, sondern auch ein wichtiges Mittel zur Persönlichkeitsentwicklung und Friedensförderung ist. Sie soll allen Menschen unabhängig von Herkunft oder Status offenstehen und Toleranz sowie Respekt fördern. Gleichzeitig wird die Rolle der Eltern bei der Bildungswahl anerkannt, was die individuelle Freiheit stärken soll. So verbindet das Recht auf Bildung persönliche Entfaltung mit sozialer Verantwortung.

2.1.2.2 Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge

Das *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge* (kurz: *Genfer Flüchtlingskonvention*; GFK) von 1951, das 1954 in Kraft trat, behandelt das Recht auf Bildung, wie zuvor erwähnt, im Artikel 22, der sich der öffentlichen Erziehung widmet:

- (1) Die vertragschließenden Staaten werden den Flüchtlingen dieselbe Behandlung wie ihren Staatsangehörigen hinsichtlich des Unterrichts in Volksschulen gewähren.
- (2) Für über die Volksschule hinausgehenden Unterricht, insbesondere die Zulassung zum Studium, die Anerkennung von ausländischen Studienzeugnissen, Diplomen und akademischen Titeln, den Erlass von Gebühren und Abgaben und die Zuerkennung von Stipendien, werden die vertragschließenden Staaten eine möglichst günstige und in keinem Falle weniger günstige Behandlung gewähren, als sie Ausländern im Allgemeinen unter den gleichen Bedingungen gewährt wird. (UNHCR, 1951, p. 11)

In der *Genfer Flüchtlingskonvention* (UNHCR, 1951) legt das Recht auf Bildung fest, dass Flüchtlinge einen gleichen Zugang zu Volksschulbildung wie den Staatsangehörigen des Aufnahmelandes erhalten. Darüber hinaus sollen Flüchtlinge für weiterführende Bildung, wie Studium und Anerkennung von Abschlüssen, eine möglichst günstige und keinesfalls benachteiligende Behandlung erhalten, vergleichbar mit der anderer Nicht-Staatsbürger:innen unter ähnlichen Bedingungen.

Demnach unterstreicht der Artikel, dass Flüchtlinge beim Zugang zur Bildung nicht benachteiligt werden dürfen. Sie sollen in der Grundbildung gleichgestellt mit Staatsbürger:innen und in der weiterführenden Bildung zumindest wie andere Nicht-Staatsbürger:innen behandelt werden. Dies soll Chancengleichheit und Integration fördern.

2.1.2.3 Europäische Menschenrechtskonvention

In der *Europäischen Menschenrechtskonvention* von 1950, die 1953 in Kraft trat, wird das Recht auf Bildung im Artikel 2 des ersten Zusatzprotokolls, das 1952 hinzugefügt wurde, behandelt:

Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen. (Council of Europe, 1952)

Das Recht auf Bildung wird in der *Europäischen Menschenrechtskonvention* festgelegt und stellt klar, dass niemandem dieses Recht verwehrt werden darf. Gleichzeitig verpflichtet es den Staat, das Erziehungsrecht der Eltern zu achten, insbesondere in Bezug auf deren religiöse und weltanschauliche Ansichten. Der Artikel schützt dadurch das individuelle Recht auf Bildung und betont zugleich die Bedeutung elterlicher Freiheit bei der Wahl einer Erziehung, die ihren Überzeugungen entspricht. Dadurch wird Bildung als Recht mit dem Schutz familiärer Werte verbunden.

2.1.2.4 Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung

Im *Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung* (kurz: *Rassendiskriminierungskonvention*; ICERD) von 1965, das 1969 in Kraft trat, wird auf das Recht auf Bildung zunächst im Artikel 5 Bezug genommen.

Im Einklang mit den in Artikel 2 niedergelegten grundsätzlichen Verpflichtungen werden die Vertragsstaaten die Rassendiskriminierung in jeder Form verbieten und beseitigen und das Recht jedes einzelnen, ohne Unterschied der Rasse, der Hautfarbe, des nationalen Ursprungs oder des Volkstums, auf Gleichheit vor dem Gesetz gewährleisten; dies gilt insbesondere für folgende Rechte: [...]

e) wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte [...]

v) das Recht auf Erziehung und Ausbildung

(Vereinte Nationen, 1965, S. 5)

Außerdem behandelt die *Rassendiskriminierungskonvention* (Vereinte Nationen, 1965) das Recht auf Bildung auch im Artikel 7:

Die Vertragsstaaten verpflichten sich, unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, zu treffen, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen, zwischen den Völkern und Rassen- oder Volksgruppen Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zu fördern sowie die Ziele und Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Erklärung der Vereinten Nationen über die Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung und dieses Übereinkommens zu verbreiten. (Vereinte Nationen, 1965, S. 6)

Die *Rassendiskriminierungskonvention* (Vereinte Nationen, 1965) legt fest, dass das Recht auf Bildung allen Menschen ohne Unterschied auf Rasse, Hautfarbe, Herkunft oder Volkszugehörigkeit zusteht und vor dem Gesetz gleichbehandelt werden muss. Bildung wird dabei als Teil der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte anerkannt. Zudem verpflichtet die Konvention die Vertragsstaaten, durch Bildung und Erziehung aktiv gegen rassistische Vorurteile vorzugehen und Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen verschiedenen Gruppen zu fördern.

Der Artikel hebt demnach hervor, dass Bildung frei von Diskriminierung allen Menschen gleichermaßen zustehen muss. Er sieht Bildung nicht nur als individuelles Recht, sondern auch als Mittel, um Rassismus abzubauen und gesellschaftlichen Zusammenhalt durch Toleranz und gegenseitiges Verständnis zu fördern.

2.1.2.5 Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte

Der *Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (kurz: *Sozialpakt*; IPwskR) von 1966, der 1976 in Kraft trat, befasst sich mit dem Recht auf Bildung zunächst im Artikel 13:

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht eines jeden auf Bildung. Sie stimmen überein, daß die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewußtseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muß. Sie stimmen ferner überein, daß die Bildung es jedermann ermöglichen muß, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, daß sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassistischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muß.

(2) Die Vertragsstaaten anerkennen, daß im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechtes

- a) der Grundschulunterricht für jedermann Pflicht und allen unentgeltlich zugänglich sein muß;
 - b) die verschiedenen Formen des höheren Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen;
 - c) der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muß;
 - d) eine grundlegende Bildung für Personen, die eine Grundschule nicht besucht oder nicht beendet haben, soweit wie möglich zu fördern oder zu vertiefen ist;
 - e) die Entwicklung eines Schulsystems auf allen Stufen aktiv voranzutreiben, ein angemessenes Stipendiensystem einzurichten und die wirtschaftliche Lage der Lehrerschaft fortlaufend zu verbessern ist.
- (3) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des gesetzlichen Vormundes zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen.
- (4) Keine Bestimmung dieses Artikels darf dahin ausgelegt werden, daß sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigt, Bildungseinrichtungen zu schaffen und zu leiten, sofern die im Absatz 1 niedergelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten Mindestnormen entspricht. (Vereinte Nationen, 1966a)

Überdies behandelt der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) das Recht auf Bildung auch im Artikel 14:

Jeder Vertragsstaat, der zu dem Zeitpunkt, da er Vertragspartei wird, im Mutterland oder in sonstigen seiner Hoheitsgewalt unterstehenden Gebieten noch nicht die Grundschulpflicht auf der Grundlage der Unentgeltlichkeit einführen konnte, verpflichtet sich, binnen zwei Jahren einen ausführlichen Aktionsplan auszuarbeiten und anzunehmen, der die schrittweise Verwirklichung des Grundsatzes der unentgeltlichen allgemeinen Schulpflicht innerhalb einer angemessenen, in dem Plan festzulegenden Zahl von Jahren vorsieht. (Vereinte Nationen, 1966a)

Der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) erkennt das Recht jedes Menschen auf Bildung an und betont, dass Bildung zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Achtung von Menschenrechten und zur Förderung von Toleranz, Frieden und gesellschaftlicher Teilhabe beitragen soll. Er fordert unentgeltliche und verpflichtende Grundbildung sowie den schrittweisen Ausbau kostenloser Zugänge zu weiterführender und Hochschulbildung. Außerdem sollen

auch Erwachsene Zugang zu grundlegender Bildung erhalten. Eltern haben das Recht, über die Art der Bildung ihrer Kinder entsprechend ihrer Überzeugungen zu entscheiden. Staaten sind zudem verpflichtet, ein Bildungssystem auf allen Ebenen auszubauen und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrbedingungen zu ergreifen. Zudem fordert er von Staaten ohne allgemeine kostenlose Grundbildung die Entwicklung eines konkreten Umsetzungsplans innerhalb von zwei Jahren.

Die beiden Artikel verstehen Bildung demnach – in Analogie zum Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) – als zentrales Menschenrecht, das zur persönlichen Entfaltung, zur Stärkung von Menschenrechten und zur Förderung von Frieden und Toleranz beiträgt. Der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) verpflichtet die Staaten, allen Menschen – unabhängig von Herkunft – schrittweise kostenlosen Zugang zu Bildung auf allen Ebenen zu ermöglichen und dabei auch das Recht der Eltern auf Mitbestimmung zu achten. Bildung wird hier sowohl als individuelles Recht als auch als gesellschaftliche Verantwortung gesehen.

2.1.2.6 Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau

Das *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau* (kurz: *Frauenrechtskonvention*; CEDAW) von 1979, das 1981 in Kraft trat, behandelt das Recht auf Bildung im Artikel 10:

Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung der Frau, um ihr im Bildungsbereich die gleichen Rechte wie Männern zu gewährleisten und auf der Grundlage der Gleichberechtigung von Mann und Frau insbesondere folgendes sicherzustellen:

- a) gleiche Bedingungen bei der Berufsberatung, bei der Zulassung zum Unterricht und beim Erwerb von Zeugnissen an Bildungseinrichtungen jeder Art sowohl in ländlichen als auch in städtischen Gebieten; diese Gleichberechtigung gilt für die vorschulische, allgemeinbildende, fachliche, berufliche und die höhere fachliche Ausbildung sowie für jede Art der Berufsausbildung;
- b) Zulassung zu denselben Studienprogrammen und Prüfungen sowie Lehrkräften mit gleichwertigen Qualifikationen und zu Schulanlagen und Ausstattungen derselben Qualität;
- c) Beseitigung jeder Art stereotyper Rollenauffassung von Mann und Frau auf allen Erziehungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden;
- d) Chancengleichheit bei der Erlangung von Stipendien und sonstigen Ausbildungsbeihilfen;

- e) gleiche Möglichkeiten des Zugangs zu Fortbildungsprogrammen, darunter Programmen für erwachsene Analphabeten und zur funktionellen Alphabetisierung, insbesondere zur möglichst baldigen Verringerung jedes Bildungsgefälles zwischen Mann und Frau;
- f) Verringerung des Prozentsatzes der vorzeitigen Studienabgänge bei Studentinnen und Veranstaltung von Programmen für Mädchen und Frauen, die vorzeitig aus der Schule ausgetreten sind;
- g) gleiche Möglichkeiten zur aktiven Teilnahme an Sport und Leibesübungen;
- h) Zugang zu spezifischen Informationen im Erziehungs- und Bildungsbereich, die zur Gewährleistung der Gesundheit und des Wohlergehens der Familie beitragen, einschließlich Informationen und Beratungsdiensten im Rahmen der Familienplanung. (Vereinte Nationen, 1979)

Die *Frauenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1979) verpflichtet die Vertragsstaaten, Diskriminierung im Bildungsbereich zu beseitigen und Frauen gleiche Rechte wie Männern zu garantieren. Dies umfasst unter anderem gleichen Zugang zu allen Bildungsstufen, gleichen Bedingungen bei der Zulassung, Prüfung und Ausstattung, die Förderung von Gleichberechtigung durch überarbeitete Lehrinhalte und Methoden sowie Chancengleichheit bei Stipendien, Weiterbildung und sportlicher Betätigung. Ziel ist es, bestehende Bildungsungleichheiten abzubauen und Frauen eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Gesellschaft zu ermöglichen.

Der Artikel sieht Bildung demnach als Schlüssel zur Gleichstellung der Geschlechter und fordert, dass Frauen und Mädchen auf allen Ebenen die gleichen Bildungsrechte und -chancen wie Männer haben. Die *Frauenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1979) betont demnach die Notwendigkeit, stereotype Rollenbilder abzubauen und gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um Bildungsbenachteiligungen von Frauen zu verringern.

2.1.2.7 Konvention über die Rechte des Kindes

Die *Konvention über die Rechte des Kindes* (kurz: *Kinderrechtskonvention*; KRK) von 1989, die 1990 in Kraft trat, beschreibt das Recht auf Bildung zunächst im Artikel 28:

Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;

- c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
 - d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
 - e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.
- (3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen. (Vereinte Nationen, 1989)

Dieser Artikel bezieht sich auf den Zugang zu Schulen und Hochschulen, auf menschenwürdige Umstände an Schulen und auf die Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetismus. Auch Artikel 29 der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) setzt sich mit dem Recht auf Bildung auseinander:

Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

- (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
- a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
 - d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.
- (2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht. (Vereinte Nationen, 1989)

Die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) erkennt das Recht jedes Kindes auf Bildung an und verpflichtet die Vertragsstaaten, allen Kindern

gleichberechtigt Zugang zu kostenloser Grundbildung sowie zu weiterführender und höherer Bildung entsprechend ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen. Bildung soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Persönlichkeit und Fähigkeiten des Kindes fördern, den Respekt vor Menschenrechten, kultureller Vielfalt, Umwelt und friedlichem Zusammenleben stärken. Schuldisziplin muss dabei stets die Würde des Kindes wahren. Zudem wird das Recht betont, Bildungseinrichtungen frei zu gründen, solange staatliche Mindeststandards eingehalten werden.

Die beiden Artikel betonen demnach, dass Bildung ein grundlegendes Recht aller Kinder ist, welches ihre persönliche Entwicklung und soziale Integration fördert. Die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) stellt zudem sicher, dass Bildung nichtdiskriminierend ist und Werte wie Respekt, Toleranz und Umweltschutz vermittelt. Gleichzeitig schützt sie die Würde der Kinder und respektiert die Vielfalt von Bildungseinrichtungen. Die Hervorhebung des Umweltschutzes in diesem Dokument – im Unterschied zu früheren Dokumenten – ist ein Beispiel für die historisch bedingte dynamische Entwicklung der Menschenrechte, da Umweltschutz in den 1980er-Jahren als zentrales Anliegen erkannt wurde.

2.1.2.8 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Die *Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (kurz: *Behindertenrechtskonvention*; BRK) von 2006, die 2008 in Kraft trat, beschreibt das Recht auf Bildung im Artikel 24:

Bildung

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.
- (3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem
- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
 - b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
 - c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.
- (4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.
- (5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.

Die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) garantiert Menschen mit Behinderungen das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit. Sie fordert ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen sowie lebenslanges Lernen, das die persönliche Entfaltung, Würde und gesellschaftliche Teilhabe fördert. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht vom regulären Bildungssystem ausgeschlossen werden und sollen gleichberechtigten, unentgeltlichen Zugang zu Grund- und weiterführender Bildung erhalten, mit individuell angepasster Unterstützung und Hilfsmitteln wie Gebärdensprache oder Brailleschrift. Zudem verpflichtet die Konvention die Staaten, Fachkräfte entsprechend auszubilden und Menschen mit Behinderungen auch Zugang zu Hochschulbildung, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung zu gewährleisten.

Artikel 24 beschreibt Bildung demnach als fundamentales Recht für Menschen mit Behinderungen und betont die Wichtigkeit von Inklusion und individueller Unterstützung. Sie stärkt die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und fördert die Würde und Selbstbestimmung, indem sie Barrieren im Bildungssystem abbaut und gleiche Chancen für alle schafft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Recht auf Bildung nach den Vereinten Nationen als universelles Menschenrecht zu verstehen ist, das allen Menschen unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Behinderung, sozialem Status oder Lebenslage diskriminierungsfrei zusteht. Bildung soll allen zugänglich, hochwertig und inklusiv sein – von der frühen Kindheit bis zum lebenslangen Lernen. Bildung wird damit als Schlüssel zu individueller Entwicklung, menschenwürdigem sozialen Zusammenhalt, gesellschaftlicher Teilhabe, Toleranz und zum Abbau von Vorurteilen verstanden. Die UN-Mitgliedsstaaten sind verpflichtet, chancengerechte Bildungssysteme zu schaffen, individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen, Elternrechte zu respektieren und strukturelle Benachteiligungen aktiv abzubauen. Im zweiten Teil des vorliegenden Buches liegt der Schwerpunkt auf der ausführlichen Interpretation des Menschenrechts auf Bildung.

2.2 Das Menschenrecht auf Bildung im 21. Jahrhundert

Das Recht auf Bildung als Menschenrecht hat im 21. Jahrhundert angesichts tiefgreifender globaler Veränderungen und Herausforderungen eine inhaltliche Weiterentwicklung erfahren. Bildung wird von den Vereinten Nationen sowie deren – unter anderem mit Bildungsfragen beauftragten – Sonderorganisation UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) zunehmend als Schlüssel zur Bewältigung von Problemen wie sozialer Ungleichheit, Klimawandel und technologischen Disruptionen betrachtet. Mithilfe von einflussreichen Berichten und Programmen werden Impulse

gesetzt, um Bildung als fundamentales Menschenrecht sowie Grundlage für eine nachhaltige und gerechte Zukunft zu fördern.

Die rasch voranschreitende Globalisierung und Technologisierung gegen Ende des 20. Jahrhunderts brachten tiefgreifende gesellschaftliche, technologische und wirtschaftliche Umbrüche mit sich. Diese Veränderungen führten nicht nur zu neuen Möglichkeiten, sondern auch zu wachsenden Herausforderungen und einem weit verbreiteten Gefühl der Haltlosigkeit. Viele Menschen erlebten eine innere Zerrissenheit – zwischen dem Globalen und dem Lokalen, dem Universellen und dem Individuellen, dem Traditionellen und dem Innovativen, dem Langfristigen und dem Kurzfristigen, dem Geistigen und dem Materiellen, der Erweiterung und der Aneignung von Wissen sowie zwischen Wettbewerb und Chancengleichheit. Solche und ähnliche vielfältigen Spannungsfelder lösten bei vielen Menschen Ernüchterung, Unsicherheit und Ängste aus. Bildung wurde vor diesem Hintergrund als Schlüssel angesehen, um auf diese tiefgreifenden Entwicklungen zu reagieren (UNESCO, 1996, S. 14-15). Dabei stellt sich nach wie vor die zentrale Frage, wie Bildung gezielt genutzt werden kann und sollte, um den Herausforderungen der Gegenwart wirksam zu begegnen und positive Veränderungen für die Menschheit zu fördern.

Die Vereinten Nationen, allen voran die UNESCO, haben dabei durch entscheidende Programme und Berichte wegweisende Impulse gesetzt, um Bildung neu zu definieren und zukunftsorientiert zu gestalten. Bereits vor der Jahrtausendwende legte der Bericht *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996) einen visionären Rahmen für eine zeitgemäße Bildung im 21. Jahrhundert. Im Jahr 2000 widmete sich der Weltbildungsbericht mit dem Titel *The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life* (UNESCO, 2000) dem Recht auf Bildung als Menschenrecht und analysierte es im Kontext der drängenden globalen Herausforderungen zu jener Zeit. Mit der *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) und dem darin verankerten Nachhaltigkeitsziel 4 – dem Sustainable Development Goal 4; SDG 4 – wurde 2015 das Ziel einer inklusiven, gerechten und hochwertigen Bildung weltweit verankert. Mit dem Bericht *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO, 2021) knüpft die UNESCO an diese Ansätze an und formuliert ein neues Bildungsverständnis im Sinne eines Sozialvertrags im Zeichen globaler Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und gesellschaftlichen Wandels. Die folgenden Ausführungen werfen einen Blick in diese ausgewählten zentralen Dokumente, die das Recht auf Bildung im 21. Jahrhundert maßgeblich prägen. Sie beleuchten nicht nur aktuelle Entwicklungen, sondern zeigen auch, wie innovative Ansätze dazu beitragen können, dieses grundlegende Menschenrecht in einer dynamischen und sich wandelnden Welt umzusetzen. Ziel der Textauswahl ist es, aktuelle Trends sichtbar zu machen.

Als Quintessenz der vier im Folgenden skizzierten Dokumente ergibt sich, dass Bildung als fundamentales Menschenrecht und als globales öffentliches Gut betrachtet wird, das sowohl individuelle Entwicklung als auch kollektives Wohl fördert. Bildung wird als Schlüssel zur Bewältigung globaler Herausforderungen wie sozialer Ungleichheit, Klimawandel, technologischen Disruptionen und kulturellen Spannungen angesehen. Sie ist unverzichtbar für die Förderung von Frieden, sozialer Gerechtigkeit, nachhaltiger Entwicklung und globaler Solidarität. Die zentralen Leitgedanken umfassen die Notwendigkeit von inklusiver, chancengleicher und hochwertiger Bildung für alle, die Förderung von lebenslangem Lernen, die Anpassung von Bildung an kulturelle und soziale Kontexte sowie die Stärkung von Bildungsinfrastrukturen und Lehrpersonen. Bildungssysteme sollen demnach nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Werte wie Toleranz, Nachhaltigkeit und globale Verantwortung fördern. Zudem wird betont, dass Bildung ko-kreativ gestaltet werden muss, um den Bedürfnissen einer dynamischen und sich wandelnden Welt gerecht zu werden.

Die ausgewählten Berichte und Programme fordern eine Neuausrichtung der Bildungssysteme, die auf den Prinzipien von Gerechtigkeit, Inklusion und Nachhaltigkeit basiert. Bildung wird als transformative Kraft verstanden, die nicht nur individuelle Chancen verbessert, sondern auch die Grundlage für eine gerechtere, friedlichere und nachhaltigere Welt schafft. In den Dokumenten zeigt sich, dass Bildung nicht nur ein individuelles Recht, sondern auch eine gesellschaftliche Verantwortung darstellt. Sie ist ein zentraler Hebel für die Förderung sozialer Gerechtigkeit, nachhaltiger Entwicklung und globaler Zusammenarbeit und bleibt ein entscheidender Faktor für die Gestaltung einer besseren Zukunft.

2.2.1 Learning: The Treasure Within (1996)

Im Jahr 1993 initiierte der damalige UNESCO-Generaldirektor Federico Mayor die Gründung der *International Commission on Education for the Twenty-First Century* mit 15 Mitgliedern aus verschiedenen Regionen der Welt. Ihre Aufgabe bestand darin, die zentrale Frage zu untersuchen, welche Rolle Bildung im 21. Jahrhundert einnehmen sollte, um den zukünftigen Herausforderungen effektiv zu begegnen. Ziel war es, innovative Ansätze zu entwickeln, die den Anforderungen einer sich wandelnden Welt gerecht werden. Unter der Leitung von Jacques Delors, dem ehemaligen Präsidenten der EU-Kommission, veröffentlichte die Kommission 1996 ihren wegweisenden Bericht *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996), der diese Fragestellungen umfassend analysierte und richtungsweisende Perspektiven für Bildung im 21. Jahrhundert aufzeigte.

Als Ausgangspunkt diente insbesondere der im Jahre 1972 veröffentlichte UNESCO-Bericht *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (UNESCO, 1972), auch bekannt als Faure-Bericht, der die Chancen und Herausforderungen der Bildung im 20. Jahrhundert analysierte und visionäre Vorschläge entwickelte. Der Faure-Bericht betrachtete bereits in den 1970er Jahren Bildung als einen lebenslangen, ganzheitlichen und transformativen Prozess, der eine grundlegende Neuausrichtung der Bildungssysteme erforderte, um den Anforderungen der sich verändernden Welt gerecht zu werden. Dabei wurden zentrale Prinzipien wie lebenslanges Lernen, ganzheitliche Bildung, soziale Gerechtigkeit, technologische Integration, kulturelle Vielfalt und ethische Verantwortung betont, die auch in späteren Dokumenten hervorgehoben wurden.

Knapp 25 Jahre später hob der Delors-Bericht insbesondere fünf Leitgedanken hervor: Bildung als notwendige Utopie, Bildung als öffentliches Gut, Lebenslanges Lernen, Internationale Zusammenarbeit und Ganzheitliche Bildung.

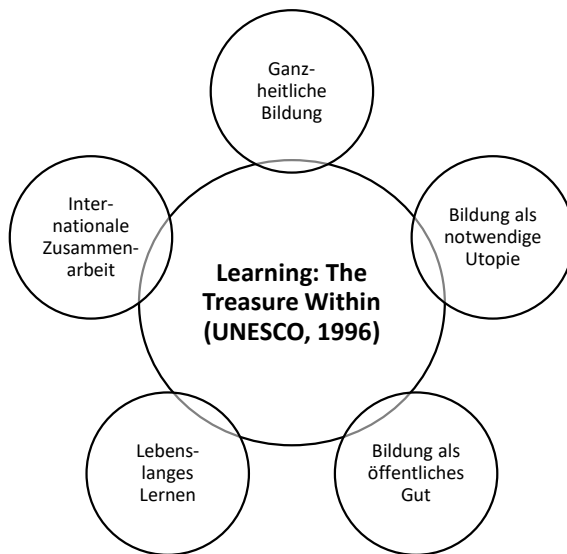


Abb. 5: Zentrale Leitgedanken des Berichts *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996) (eigene Darstellung)

Der Delors-Bericht beschreibt Bildung als eine „necessary utopia“ (UNESCO, 1996, S. 11), also als eine notwendige Utopie. Die Vorstellung von Bildung als Hoffnungsträgerin für eine bessere Zukunft ist jedoch keineswegs neu. Bildung – in all ihren Interpretationen – wurde und wird häufig als Schlüssel

angesehen, um den zahlreichen Herausforderungen zu begegnen, mit denen die Menschheit konfrontiert ist. Sie gilt als Mittel, um Armut, Ausgrenzung, Unwissenheit, Unterdrückung und Krieg zu bekämpfen. Gleichzeitig wird ihr die Fähigkeit zugeschrieben, Frieden, Freiheit und soziale Gerechtigkeit zu fördern und so ein besseres Zusammenleben der Menschen zu ermöglichen. Die Erwartungen an Bildung sind dementsprechend hoch. Bildung als universelles Wundermittel gegen alle Probleme der Menschheit zu betrachten, mag laut dem Bericht zwar übertrieben sein, dennoch wird sie als ein wesentliches Instrument angesehen, um die Entwicklung der Menschheit in eine Richtung zu lenken, die mit den Menschenrechten im Einklang steht (UNESCO, 1996, S. 11).

Bildung wird in diesem Bericht als grundlegendes Menschenrecht und öffentliches Gut betrachtet, das allen zugänglich sein sollte. „Education is a public good that should be available to all. Once this principle is accepted, public and private funding may be combined“ (UNESCO, 1996, S. 30). Der Bericht fordert, dass Bildungssysteme so gestaltet werden, dass sie soziale Ungleichheiten abbauen und Chancengleichheit fördern. Dies erfordert eine Kombination aus öffentlicher und privater Finanzierung, angepasst an die jeweiligen nationalen Gegebenheiten. Außerdem werden Lehrpersonen als zentrale Akteur:innen im Bildungsprozess hervorgehoben. Der Bericht fordert eine bessere Lehrer:innenbildung sowie Unterstützung für Lehrpersonen, um ihnen zu ermöglichen, ihre Rollen effektiv auszufüllen. Sie sollten nicht nur Wissen, sondern auch Werte vermitteln und gleichzeitig die Freude am Lernen fördern.

In einer zunehmend globalisierten Welt plädiert der Bericht für die Notwendigkeit, Bildung als Mittel zur Förderung von internationaler Zusammenarbeit und gegenseitigem Verständnis zu nutzen. Bildung sollte dazu beitragen, die Kluft zwischen Globalisierung und lokaler Identität, Tradition und Moderne sowie Wettbewerb und Solidarität zu überwinden. „The Commission noted the growing tendency, in the political and economic spheres, to resort to international action as a way of finding satisfactory solutions to problems that have a global dimension“ (UNESCO, 1996, S. 31)

Der Delors-Bericht spricht sich – wie der Faure-Bericht – ausdrücklich für die Förderung des lebenslangen Lernens aus. Er unterstreicht, dass Lernen weder mit der Schule beginnt noch dort endet, sondern vielmehr einen kontinuierlichen Prozess darstellt, der das gesamte Leben umfasst. Dieser Prozess nimmt häufig seinen Anfang in der Familie oder der Gemeinschaft und überschreitet die traditionelle Trennung von Grundbildung und höherer Bildung. Lebenslanges Lernen bedeutet auch, sich den Herausforderungen einer sich rasant wandelnden Welt zu stellen. Die zunehmende Veränderung traditioneller Lebensmuster macht es notwendig, andere Menschen und die Welt besser zu verstehen, um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen. Obwohl die

Idee des lebenslangen Lernens nicht neu ist, gewinnt sie angesichts der rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen immer mehr an Bedeutung. Doch Lernen als lebenslanger Prozess ist keine Selbstverständlichkeit – es muss selbst erlernt werden. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, in der frühen Kindheit verstärkt Neugierde und Wissensdurst zu fördern sowie die Freude am Lernen zu wecken – oder zumindest nicht zu hemmen. Ebenso essenziell ist es, frühzeitig die Fähigkeit zu entwickeln, zu lernen, wie man lernt. In einer idealen Gesellschaft ist jedes Individuum zugleich Lernende:r und Lehrende:r (UNESCO, 1996, S. 11–33).

Der Bericht schlägt außerdem eine Grundlage für eine ganzheitliche Bildung im 21. Jahrhundert vor: die vier Säulen des Lernens. Das Fundament für diese Säulen soll eine breite Grundbildung sein, die vor allem Fertigkeiten, die für das lebenslange Lernen notwendig sind, vermitteln. Zu den Säulen des Lernens zählen das Lernen zu wissen (learning to know), das Lernen zu tun (learning to do), das Lernen zu sein (learning to be) und das Lernen, zusammenzuleben (Learning to live together).

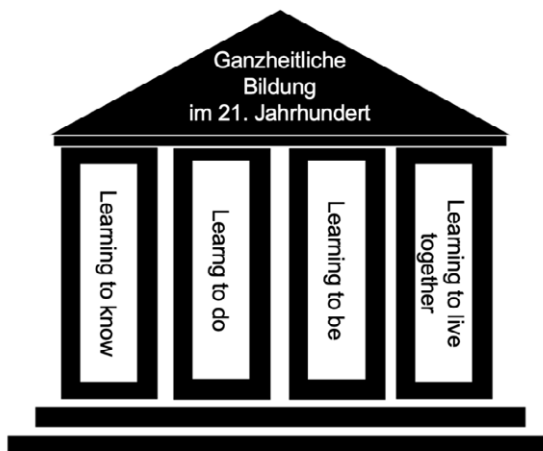


Abb. 6.: Die vier Säulen für ganzheitliche Bildung im Bericht *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996) (eigene Darstellung)

Die Säule des „Lernens zu wissen“ betont die Bedeutung einer breiten Allgemeinbildung, kombiniert mit der Fähigkeit, sich auf bestimmte Themen zu spezialisieren. Ziel ist es, die Grundlage für lebenslanges Lernen zu schaffen. Es geht darum, nicht nur Wissen zu erwerben, sondern auch die Fähigkeit zu entwickeln, selbstständig zu lernen: „Learning to know, by combining a suf-

ficiently broad general knowledge with the opportunity to work in depth on a small number of subjects. This also means learning to learn, so as to benefit from the opportunities education provides throughout life" (UNESCO, 1996, S. 37).

Die Säule „Lernen zu tun“ fokussiert die Entwicklung von Kompetenzen, die es ermöglichen, in verschiedenen Situationen zu handeln und in Teams zu arbeiten. Es geht nicht nur um berufliche Fertigkeiten, sondern auch darum, praktische Probleme zu lösen und sich an neue Herausforderungen anzupassen: „Learning to do, in order to acquire not only an occupational skill but also, more broadly, the competence to deal with many situations and work in teams“ (UNESCO, 1996, S. 37).

Die Säule „Lernen zu sein“ zielt auf die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit ab. Sie umfasst die Förderung von Autonomie, Urteilsvermögen und persönlicher Verantwortung. Bildung sollte alle Aspekte des menschlichen Potenzials berücksichtigen, einschließlich Gedächtnis, Vernunft, ästhetischem Empfinden und körperlicher Fähigkeiten: „Learning to be, so as better to develop one's personality and be able to act with ever greater autonomy, judgement and personal responsibility“ (UNESCO, 1996, S. 37)

Die Säule „Lernen, zusammenzuleben“ hebt die Notwendigkeit hervor, andere Menschen zu verstehen, ihre Unterschiede zu respektieren und Konflikte friedlich zu lösen. Ziel ist es, ein Bewusstsein für die gegenseitige Abhängigkeit in einer globalisierten Welt zu schaffen und gemeinsame Projekte zu fördern: „Learning to live together, by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence – carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding and peace“ (UNESCO, 1996, S. 37).

Es lässt sich festhalten, dass der Delors-Bericht eine visionäre Grundlage für die Bildung im 21. Jahrhundert geschaffen hat. Seine Ansätze bleiben auch heute relevant und richtungsweisend, um den Anforderungen einer sich stetig wandelnden Welt gerecht zu werden.

2.2.2 The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life (2000)

Der Weltbildungsbericht aus dem Jahr 2000 mit dem Titel *The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life* (UNESCO, 2000) widmete sich dem Recht auf Bildung als fundamentales Menschenrecht und analysierte dessen Bedeutung vor dem Hintergrund der globalen Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts. Der Bericht hebt die Bedeutung von Bildung als grundlegendes Menschenrecht und als Grundlage für Frieden und Entwicklung hervor. Es verweist auf die globale Verpflichtung zur Umsetzung der Ziele von „Education for All“ (EFA), die im Jahr 2000 beim Weltbildungsforum

in Dakar erneuert wurde. Der Bericht soll als Hintergrund und Motivation für diese Verpflichtung dienen und die Herausforderungen sowie Fortschritte bei der Verwirklichung des Rechts auf Bildung beleuchten. Koïchiro Matsuura, der damalige Generaldirektor der UNESCO, betonte, dass Bildung nicht nur ein individuelles Recht, sondern auch ein kollektives Gut ist, das für die Entwicklung der Menschheit von zentraler Bedeutung ist (UNESCO, 2000, S. 5). Der Bericht ist in vier Hauptkapitel unterteilt, die verschiedene Aspekte des Rechts auf Bildung und dessen Umsetzung beleuchten. Ergänzt wird er durch Anhänge, die detaillierte Statistiken und historische Hintergründe, wie die Entstehung von Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), enthalten (UNESCO, 2000, S. 4). Die fünf Leitthemen des Berichts umfassen Bildung als grundlegendes Menschenrecht, Wertebildung und gesellschaftliche Verantwortung, Alphabetisierung und Grundbildung, Sekundar- und Hochschulbildung sowie Bildung für alle als lebenslangen Prozess.

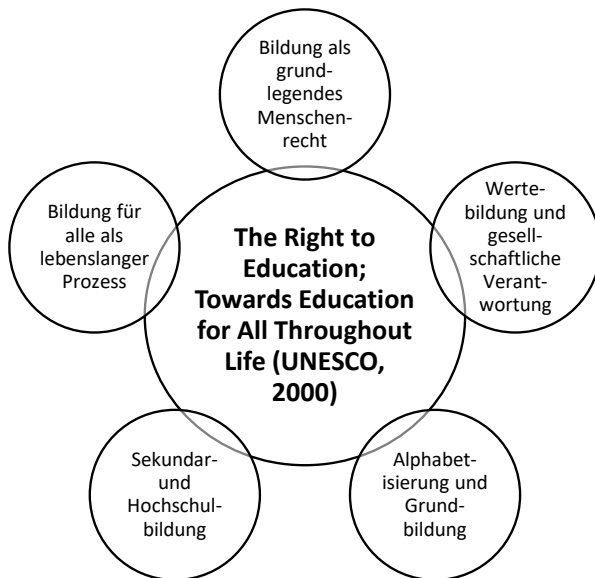


Abb. 7: Zentrale Leitgedanken des Weltbildungsberichts *The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life* (UNESCO, 2000) (eigene Darstellung)

Das erste Kapitel, *A multi-faceted right*, beleuchtet die Komplexität des Rechts auf Bildung, wie es in Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verankert ist. Es wird betont, dass Bildung nicht nur ein individuelles Recht ist, sondern auch eine gesellschaftliche Verantwortung darstellt. Das Kapitel diskutiert die

verschiedenen Dimensionen dieses Rechts, einschließlich der Verpflichtung, Bildung kostenlos und obligatorisch auf der Grundstufe anzubieten, sowie der Förderung von technischer, beruflicher und höherer Bildung. Es wird auch auf die Herausforderungen eingegangen, die mit der Umsetzung dieses Rechts verbunden sind, wie etwa die Sicherstellung von Chancengleichheit und die Anpassung an kulturelle und nationale Unterschiede. Ein zentraler Punkt ist die Frage, wie Bildung über die Schulbildung hinaus definiert werden kann, insbesondere im Kontext von lebenslangem Lernen. „Education is not only an individual right but also a societal responsibility, requiring free and compulsory primary education and the promotion of technical, vocational, and higher education“ (UNESCO, 2000, S. 16). Das Kapitel schließt mit der Feststellung, dass die internationale Gemeinschaft in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte bei der Ausweitung des Zugangs zu Bildung gemacht hat, jedoch weiterhin vor großen Herausforderungen steht: „Significant progress has been made in expanding access to education, but major challenges remain“ (UNESCO, 2000, S. 16)

Kapitel 2, *Towards basic education for all*, konzentriert sich auf die Entwicklung der Grundbildung und die Bekämpfung des Analphabetismus. Es wird die historische Entwicklung der Grundbildung nachgezeichnet, beginnend mit der Idee der „fundamentalen Bildung“ in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Das Kapitel beschreibt die Bemühungen zur Erreichung von Alphabetisierung, einschließlich der Einführung von Konzepten wie „funktionale Alphabetisierung“, die darauf abzielt, praktische Fähigkeiten zu vermitteln, die im täglichen Leben anwendbar sind. „Functional literacy aims to provide practical skills that are applicable in daily life“ (UNESCO, 2000, S. 27). Es wird auch auf die Herausforderungen eingegangen, die mit der Erreichung universeller Grundbildung verbunden sind, wie etwa die Diskrepanz zwischen formaler und informeller Bildung und die Notwendigkeit, Bildungsinhalte an die kulturellen und sozialen Kontexte der Lernenden anzupassen. „Education must be adapted to the cultural and social contexts of learners to ensure its relevance and effectiveness“ (UNESCO, 2000, S. 30). Das Kapitel hebt hervor, dass Bildung nicht nur ein Ziel an sich ist, sondern auch ein Mittel zur Förderung von sozialer Gerechtigkeit, kultureller Identität und nachhaltiger Entwicklung: „Education is not only a goal in itself but also a means to promote social justice, cultural identity, and sustainable development“ (UNESCO, 2000, S. 50).

Das dritte Kapitel, *An expanding vision of educational opportunity*, erweitert den Fokus auf Bildung über die Grundbildung hinaus und untersucht die Entwicklung von Sekundar- und Hochschulbildung. Es wird betont, dass Bildung ein lebenslanger Prozess ist, der nicht auf die Schulzeit beschränkt sein sollte. „Education is a lifelong process that extends beyond formal schooling“

(UNESCO, 2000, S. 56). Das Kapitel diskutiert die Konzepte von „lebenslangem Lernen“ und „lebenslanger Bildung“ und deren Bedeutung für die Anpassung an die sich schnell verändernden Anforderungen der modernen Gesellschaft. Es wird auch auf die Herausforderungen eingegangen, die mit der Ausweitung von Sekundar- und Hochschulbildung verbunden sind, wie etwa die Sicherstellung von Chancengleichheit und die Förderung von Vielfalt in der Bildungslandschaft. „Expanding secondary and higher education requires ensuring equal opportunities and promoting diversity in the educational landscape“ (UNESCO, 2000, S. 60). Ein zentraler Punkt ist die Notwendigkeit, Bildungssysteme so zu gestalten, dass sie die individuellen Talente und Fähigkeiten der Lernenden fördern und gleichzeitig den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden: „Education systems must nurture individual talents while meeting the demands of the labor market“ (UNESCO, 2000, S. 70). Kapitel 4, *A renewed concern for education's purposes*, widmet sich den Zielen der Bildung, insbesondere in Bezug auf Frieden, Menschenrechte und Demokratie. Es wird betont, dass Bildung nicht nur der individuellen Entwicklung dient, sondern auch ein Mittel zur Förderung von sozialem Zusammenhalt und globaler Solidarität ist. „Education serves not only individual development but also fosters social cohesion and global solidarity“ (UNESCO, 2000, S. 74). Das Kapitel diskutiert die Rolle der Bildung bei der Förderung von Toleranz, Verständnis und Respekt für kulturelle Vielfalt. „Education plays a crucial role in promoting tolerance, understanding, and respect for cultural diversity“ (UNESCO, 2000, S. 78). Es wird auch auf die Bedeutung von Bildung für die Förderung von nachhaltiger Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit eingegangen. Zudem fordert der Bericht, Bildungssysteme so zu gestalten, dass sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Werte und Einstellungen fördern, die für die Bewältigung globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Armut und Konflikte erforderlich sind: „Education must not only impart knowledge but also foster values and attitudes necessary to address global challenges such as climate change, poverty, and conflicts“ (UNESCO, 2000, S. 85). In der Gesamtschau des Berichts lässt sich festhalten, dass er Bildung als grundlegendes Menschenrecht sowie als Schlüssel zu Frieden, sozialer Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung hervorhebt. Zugleich macht er deutlich, dass die weltweite Verwirklichung dieses Rechts nach wie vor eine große Herausforderung darstellt – insbesondere im Hinblick auf Chancengleichheit, Qualität und Zugang. Der Bericht unterstreicht darüber hinaus, dass die Umsetzung des Rechts auf Bildung eine Investition in die gemeinsame Zukunft der Menschheit ist.

2.2.3 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015)

Mit dem Millennium-Gipfel im Jahr 2000 und der Verabschiedung der Millennium-Entwicklungsziele (MDGs) wurde ein erster globaler Rahmen geschaffen, um dringende globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts systematisch anzugehen. Im Jahr 2010 begann daraufhin der sogenannte Post-MDG-Prozess, der die Grundlage für eine neue weltweite Entwicklungsagenda nach 2015 legte. Wichtige Meilensteine waren die UN-Berichte *Realizing the Future We Want for All* (United Nations, 2012) und *A New Global Partnership* (United Nations, 2013). Parallel dazu einigten sich die UN-Mitgliedsstaaten 2012 auf die Entwicklung der Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals; SDGs). Die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* (englische Fassung: *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*; United Nations, 2015), die im Jahre 2015 auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung verabschiedet wurden, ist seither der globale Rahmen für nachhaltige Entwicklung. Sie ist ein globaler Aktionsplan, der von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde, um bis 2030 eine nachhaltige und gerechte Welt zu schaffen (United Nations, 2015, S. 2). Sie umfasst 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung und 169 Unterziele, die die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – wirtschaftlich, sozial und ökologisch – in einer integrierten und unteilbaren Weise adressieren. Die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verpflichteten sich dazu, die darin festgelegten 17 anspruchsvollen Ziele für eine nachhaltigere Entwicklung der Welt anzustreben (United Nations, 2015, S. 6).

Die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) setzt sich für eine Welt ein, in der Armut und Hunger in all ihren Formen beendet werden und alle Menschen in Würde, Gleichheit und einem gesunden Lebensumfeld leben können. Sie betont den Schutz des Planeten durch nachhaltige Ressourcennutzung, die Bekämpfung des Klimawandels und den Erhalt der Biodiversität, um die Bedürfnisse heutiger und zukünftiger Generationen zu sichern. Gleichzeitig fördert sie nachhaltiges Wirtschaftswachstum, sozialen Fortschritt und technologische Innovation im Einklang mit der Natur. Frieden ist ebenfalls ein zentraler Bestandteil der Agenda, da nachhaltige Entwicklung ohne friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften, die frei von Angst und Gewalt sind, nicht möglich ist. Um diese Ziele zu erreichen, setzt die Agenda auf starke globale Partnerschaften, die Solidarität und Zusammenarbeit zwischen Regierungen, der Zivilgesellschaft, dem Privatsektor und anderen Akteur:innen fördern (United Nations, 2015, S. 2).

Die zentrale Rolle von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein wesentlicher Punkt des Dokuments. Trotz der inhaltlichen Vielschichtigkeit lassen sich fünf

zentrale Leitgedanken herausarbeiten: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusiver und chancengleicher Zugang, Beseitigung von Ungleichheiten, Lebenslanges Lernen, sowie Bildungsinfrastruktur und Lehrkräfte.



Abb. 8: Zentrale Leitgedanken der Agenda 2030 - Ziele für nachhaltige Entwicklung (UN, 2015) (eigene Darstellung)

Bildung wird in diesem Zusammenhang als Schlüsselfaktor für die Erreichung vieler anderer Ziele angesehen, da sie Menschen dazu befähigt, Armut zu überwinden, Gleichheit zu fördern und nachhaltige Entwicklung voranzutreiben. Die Agenda erklärt: „Education is a fundamental human right and a key enabler of sustainable development“ (S. 19). Zudem widmet die Agenda Bildung das Sustainable Development Goal (SDG) 4, das darauf abzielt, inklusive, gerechte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und lebenslanges Lernen für alle zu fördern. Die Agenda entwickelt demnach das Recht auf Bildung im Rahmen des SDG 4 (Sustainable Development Goal 4) als eigenes Nachhaltigkeitsziel inhaltlich weiter, das im Folgenden zitiert wird:

Ziel 4. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern

4.1 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt

4.2 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind

4.3 Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten

4.4 Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen

4.5 Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten

4.6 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen

4.7 Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung

4.a Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten

4.b Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs- und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen

4.c Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen (Vereinte Nationen, 2015).

Außerdem betont die Agenda 2030, dass Bildung nicht nur auf formale Schulbildung beschränkt ist, sondern lebenslanges Lernen für alle Menschen fördern soll, unabhängig von Alter, Geschlecht oder sozialem Status. Es wird erklärt: „We envisage a world with equitable and universal access to quality education at all levels, to health care and social protection, where physical, mental and social well-being are assured“ (S. 25).

Einen weiteren Punkt betrifft die Infrastruktur und die Lehrer:innenbildung. Es wird gefordert, Bildungseinrichtungen zu bauen und zu verbessern, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind, sowie die Zahl qualifizierter Lehrpersonen durch internationale Zusammenarbeit zu erhöhen, insbesondere in Entwicklungsländern. Die Agenda formuliert: „Build and upgrade education facilities that are child, disability and gender sensitive and provide safe, non-violent, inclusive and effective learning environments for all“ (S. 16).

Darüber hinaus sollten bis 2020 weltweit Stipendien insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, kleine Inselstaaten und afrikanische Länder, erheblich ausgeweitet werden, um den Zugang zu höherer Bildung und beruflicher Ausbildung zu fördern. Dazu heißt es in der Agenda: „Substantially expand globally the number of scholarships available to developing countries, in particular least developed countries, small island developing States and African countries, for enrolment in higher education, including vocational training and information and communications technology, technical, engineering and scientific programmes“ (S. 16).

Die Agenda 2030 betont insgesamt – insbesondere mit SDG 4 – die zentrale Rolle von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gefordert werden inklusive, hochwertige Bildung und lebenslanges Lernen für alle, chancengleicher Zugang zu allen Bildungsstufen, die Beseitigung von Geschlechterdisparitäten sowie der Ausbau sicherer Bildungseinrichtungen und qualifizierter Lehrkräfte, insbesondere im globalen Süden. Bildung wird zudem mit Gleichstellung, Teilhabe und globaler Verantwortung in Verbindung gebracht.

2.2.4 Reimagining Our Futures Together – A New Social Contract for Education (2021)

Der Bericht *Reimagining our Futures Together: a New Contract for Education* (UNESCO, 2021) wurde von der International Commission on the Futures of Education unter der Leitung von Sahle-Work Zewde, der Präsidentin Äthiopiens, entwickelt. Der Bericht reagiert auf die tiefgreifenden Herausforderungen, die durch globale Krisen wie den Klimawandel, soziale Ungleichheiten, technologische Disruptionen und die COVID-19-Pandemie verschärft wurden. Er fordert eine Neuausrichtung der Bildung, um eine gerechtere, nachhaltigere und friedlichere Zukunft zu schaffen.

Im Kern plädiert der Bericht für einen neuen Sozialvertrag für Bildung, der auf den Prinzipien von Inklusion, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit basiert. Der Bericht betont die Notwendigkeit, Bildungssysteme weltweit grundlegend zu überdenken, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Bildung wird dabei als ein globales öffentliches Gut betrachtet, das nicht nur individuelle Entwicklung, sondern auch kollektives Wohl fördern

soll. In diesem Kontext wird auf die Zukunftsverantwortung verwiesen: „Education must be a common good that supports the collective futures of humanity and the planet“ (UNESCO, 2021, S. 3). Zusammenfassend ist der Bericht ein visionäres Dokument, das Bildung als Schlüssel zur Gestaltung einer besseren Zukunft betrachtet. Er fordert eine radikale Transformation der Bildungssysteme, die auf den Prinzipien von Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und globaler Solidarität basiert. Der Bericht bietet eine klare Roadmap für die Verwirklichung dieser Vision und betont: „The futures of education must be anchored in a commitment to human rights, social justice, and the protection of the planet“ (UNESCO, 2021, S. 4). Inhaltlich behandelt das Dokument Themen wie Bildung als globales öffentliches Gut, die ko-kreative Gestaltung von Bildungsprozessen, den Zusammenhang von Technologie und Bildungsgerechtigkeit, lebenslanges Lernen als grundlegendes Prinzip von Bildungssystemen sowie globale Zusammenarbeit und Solidarität im Sinne einer nachhaltigen Zukunft.

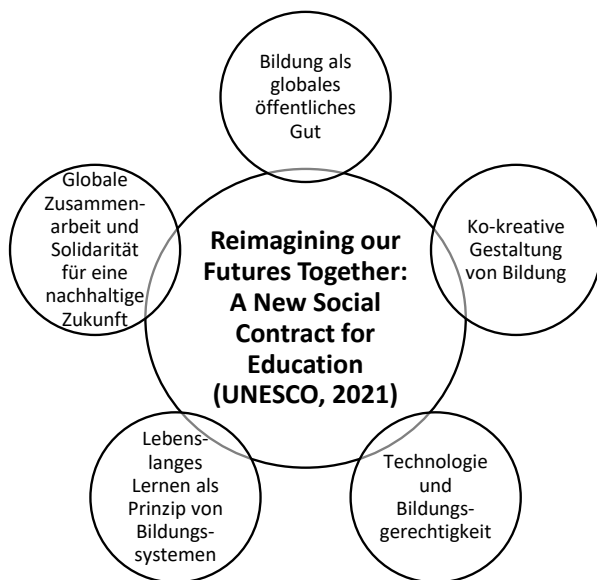


Abb. 9: Zentrale Leitgedanken des Dokuments *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO, 2021) (eigene Darstellung)

Einer der Leitgedanken des Berichts ist, dass Bildung nicht länger als rein individuelles Gut betrachtet werden darf, sondern als ein kollektives Gut, das die gesamte Gesellschaft betrifft. Der Bericht argumentiert: „The idea of education as a public and common good must be reaffirmed and expanded to

meet the challenges of our times“ (UNESCO, 2021, S. 11). Das bedeutet, dass Bildungssysteme so gestaltet werden müssen, dass sie nicht nur den Zugang für alle gewährleisten, sondern auch soziale Gerechtigkeit und ökologische Nachhaltigkeit fördern.

Der Bericht fordert eine Abkehr von traditionellen, hierarchischen Bildungssystemen hin zu partizipativen und flexiblen Ansätzen. Bildung sollte als ein ko-kreativer Prozess verstanden werden, bei dem Lernende, Lehrende und Gemeinschaften aktiv in die Gestaltung von Bildungsinhalten und -methoden einbezogen werden. Es heißt: „Education must be co-constructed with the participation of all stakeholders, including students, teachers, families, and communities“ (UNESCO, 2021, S. 25). Dieser Ansatz soll sicherstellen, dass Bildungssysteme den Bedürfnissen und Potenzialen aller Lernenden gerecht werden.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Rolle der Technologie in der Bildung. Während digitale Technologien enorme Chancen für den Zugang zu Bildung bieten, warnt der Bericht vor den Risiken, die mit der Kommerzialisierung und der digitalen Kluft verbunden sind. Es wird betont: „Digital technologies must be governed in ways that ensure they support education as a public good and do not exacerbate inequalities“ (UNESCO, 2021, S. 45). Der Bericht fordert daher eine kritische Auseinandersetzung mit der Nutzung von Technologie in Bildungssystemen, um sicherzustellen, dass sie inklusiv und gerecht bleibt. Angesichts der sich rasch verändernden Welt betont der Bericht die Bedeutung von lebenslangem Lernen. Bildungssysteme sollten nicht nur auf formale Schulbildung beschränkt sein, sondern auch informelles und nicht-formales Lernen anerkennen und fördern. Es wird argumentiert, dass lebenslanges Lernen Menschen dazu befähigt, sich an stetige Veränderungen anzupassen und neue Anforderungen souverän zu meistern: „Lifelong learning must become a central organizing principle of education systems, enabling people to adapt to changing circumstances throughout their lives“ (UNESCO, 2021, S. 67).

Schließlich unterstreicht das Dokument die Bedeutung von globaler Zusammenarbeit und Solidarität. Bildung wird als Mittel gesehen, um globale Herausforderungen wie den Klimawandel, soziale Ungleichheit und Konflikte anzugehen. Der Bericht ruft dazu auf: „We must build a new social contract for education that is based on shared values of human dignity, social justice, and environmental sustainability“ (UNESCO, 2021, S. 10). Diese Vision erfordert eine enge Zusammenarbeit zwischen Ländern, Gemeinschaften und Institutionen, um Bildungspolitiken und -praktiken zu entwickeln, die auf gemeinsamen Werten basieren.

Trotz innovativer Ideen und Fortschritten erscheint die Zukunft der Welt im Allgemeinen sowie – im Kontext von Bildung – im Besonderen keineswegs

rosig, sondern ist nach wie vor von zahlreichen Herausforderungen geprägt, wie auch in diesem Bericht hervorgehoben wird:

Looking to the future it is all too easy to paint an even darker picture. It is possible to imagine an exhausted planet with fewer spaces for human habitation. Extreme future scenarios also include a world where quality education is a privilege of elites, where vast groups of people live in misery because they lack access to essential goods and services. Will curricula become increasingly irrelevant and current educational inequalities only worsen with time? Will our humanity become further eroded? (UNESCO, 2021, p. 3)

Ein Blick in die UNESCO-Weltbildungsberichte (UNESCO, 2025a) der letzten Jahre macht deutlich, dass Bildung in vielen Teilen der Welt weiterhin ein Privileg bleibt. Insbesondere im Hinblick auf die Verwirklichung des Rechts auf Bildung bestehen noch erhebliche Defizite – sei es in Bezug auf den Zugang, die Chancengleichheit oder die Qualität der Bildungsangebote.

2.3 Resümee zu den Grundlagen des Rechts auf Bildung als Menschenrecht

Nach einer allgemeinen Einführung in die Menschenrechtsdebatte im Kapitel 1 widmete sich Kapitel 2 dem Menschenrecht auf Bildung im Besonderen. Dieses ist im Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verankert und wurde in Folgedokumenten der Vereinten Nationen aufgegriffen bzw. weiterentwickelt. Dazu zählen die *Genfer Flüchtlingskonvention* (1951), das erste Zusatzprotokoll der *Europäischen Menschenrechtskonvention* (1952), die *Rassendiskriminierungskonvention* (1965), der *Sozialpakt* (1966a), die *Frauenrechtskonvention* (1979), die *Kinderrechtskonvention* (1989) sowie die *Behindertenrechtskonvention* (2006). Das Menschenrecht auf Bildung umfasst in seiner ursprünglichen Form unentgeltlichen und verpflichtenden Grundschulunterricht, den Zugang zu grundlegender Bildung, die Verfügbarkeit von Fach- und Berufsschulunterricht sowie den entsprechend den Fähigkeiten offenen Hochschulunterricht. Eltern haben das Recht, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen. Zentrale Bildungsziele sind die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Förderung von Toleranz und Frieden. Bildung wird dabei als individuelles Recht und zugleich im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung verstanden. Historisch war formale Bildung lange ein Privileg weniger, bevor sie durch die Aufklärung und Einführung der Schulpflicht zunehmend als universelles Recht anerkannt wurde. Dennoch bleibt die Umsetzung bis heute von Spannungen zwischen staatlicher Steuerung und individueller Bildungsfreiheit geprägt. Seit der Jahrtausendwende zum 21. Jahrhundert hat das Recht auf Bildung durch globale Herausforderungen wie soziale Ungleichheit, Klimawandel und

technologische Disruptionen an Aufmerksamkeit gewonnen. Wegweisende Programme sowie Berichte zum Menschenrecht auf Bildung und darüber hinaus betonen die Notwendigkeit inklusiver, hochwertiger Bildung und lebenslangen Lernens. Dazu zählen etwa *Learning: The Treasure Within* (1996), *The Right to Education; Towards Education for All Throughout Life* (2000), die *Agenda 2030 – Ziele für nachhaltige Entwicklung* (2015) sowie *Reimagining our Futures Together – A New Social Contract for Education* (2021). Bildung wird darin als Schlüssel zur Bewältigung globaler Probleme und zur Förderung einer nachhaltigen, gerechten Welt verstanden.

Trotz Fortschritten bleibt Bildung in vielen Teilen der Welt ein Privileg, und es bestehen erhebliche Defizite in Bezug auf Zugang, Chancengleichheit und Qualität. Die Verwirklichung des Rechts auf Bildung erfordert daher weiterhin strukturelle Veränderungen, um Bildung als Menschenrecht für alle zu gewährleisten. Die bestehenden „Baustellen“ verdeutlichen, wie weit die Realität von den formulierten Zielen entfernt ist und wie dringend strukturelle Veränderungen auf nationaler wie internationaler Ebene notwendig sind.

Eine differenzierte Interpretation des Rechts auf Bildung – aus inhaltlicher sowie rechtlicher Perspektive – ist hierbei von zentraler Bedeutung. Diese Thematik steht im Mittelpunkt des zweiten Teils dieses Buches.

Teil II

Inhaltliche Analyse des Rechts auf Bildung als Menschenrecht

3 Zur Bedeutung von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung

Der erste Teil des vorliegenden Buches (Kapitel 1 und 2) widmete sich der menschenrechtlichen Fundierung des Rechts auf Bildung. Dabei wurden sowohl allgemeine Grundlagen von Menschenrechten als auch die spezifische Verankerung des Rechts auf Bildung untersucht. Offengeblieben sind bisher jedoch zentrale Fragen nach dem Bildungsbegriff selbst sowie auch dem Rechtsbegriff, der dem Menschenrecht auf Bildung zugrunde liegt. Kapitel 3 nimmt sich daher der Interpretation von „Bildung“ im Kontext des Menschenrechts auf Bildung an. Dies erweist sich als komplexes Unterfangen, da der Bildungsbegriff vielschichtig ist und in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen aufweist. Zudem werden Bildungskonzepte von anthropologischen Leitbildern und Wertesystemen geprägt, die im Menschenrecht auf Bildung Ausdruck finden. Diese Hintergründe und Konzepte werden im folgenden Kapitel systematisch analysiert.

3.1 „Bildung“ als Übersetzungsproblem im Menschenrecht auf Bildung

Bevor mit der eigentlichen Interpretation des Menschenrechts auf Bildung begonnen werden kann, ist zunächst festzuhalten, dass die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) gleichzeitig in mehreren Sprachen veröffentlicht wurde: Arabisch, Englisch, Französisch, Mandarin, Russisch und Spanisch (hier in alphabetischer Reihenfolge). Diese Sprachversionen sind rechtlich gleichwertig, das heißt, keine Sprache hat Vorrang gegenüber einer anderen, was für Übersetzungsfragen besonders relevant ist. Inzwischen wurde die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) – als meistübersetztes Dokument der Menschengeschichte – in 570 Sprachen übersetzt (OHCHR, 2025b). Auch die nachfolgenden Konventionen und Dokumente der Vereinten Nationen sowie deren Sonderorganisationen, die die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) weiterentwickelten, wurden in zahlreiche Sprachen übersetzt. Die Vielzahl an Übersetzungen zeigt den Anspruch auf Universalität, führt aber auch zu Übersetzungsproblemen. Je nach Sprache werden unterschiedliche Ausdrücke verwendet, um ähnliche Begriffe zu

bezeichnen³. Dabei kann ein und derselbe Begriff jedoch in verschiedenen Sprachräumen unterschiedliche Bedeutungen und Konnotationen aufweisen. Dieses Problem ergibt sich insbesondere auch für die deutsche Übersetzung des Menschenrechts auf Bildung. Im folgenden Abschnitt wird die sprachliche und inhaltliche Vielschichtigkeit des Ausdrucks ‚Bildung‘ und des zugrunde liegenden Begriffs „Bildung“ im Kontext des Rechts auf Bildung analysiert.

3.1.1 „Bildung“ im menschenrechtlichen Diskurs

In den meisten Sprachen lässt sich kein präzises Äquivalent zum deutschen Begriff „Bildung“ finden, da eine klare inhaltliche Abgrenzung zu verwandten Konzepten wie etwa „Erziehung“ häufig fehlt oder sprachlich nicht differenziert wird. Diese sprachspezifischen Unterschiede erschweren nicht nur eine präzise Übersetzung bildungsrelevanter Ausdrücke, sondern bergen auch das Risiko tiefgreifender Missverständnisse in internationalen Bildungsdebatten, da zentrale Konzepte häufig kulturell unterschiedlich konnotiert und interpretiert werden (Varkøy, 2010, S. 86). So kennt etwa die englische Sprache keinen Ausdruck, der den deutschen Bildungsbegriff in seiner Tiefe und kulturellen Prägung vollständig abbildet, während umgekehrt im Deutschen ein adäquates Pendant zum englischen „education“ fehlt, das dessen volle Bedeutung widerspiegelt (Drinck, 2010 S. 94). Zwischen ‚Bildung‘ und ‚education‘ unterscheiden sich in der Interpretation sowohl der Begriffsinhalt als auch der Begriffsumfang. Diese Unterschiede zeigen intersprachliche Grenzen auf, die den internationalen Diskurs – auch im Hinblick auf das Recht auf Bildung – erschweren, da sie zu terminologischer sowie begrifflicher Unklarheit und Missverständnissen führen können.

Der Ausdruck ‚Bildung‘ wird auch innerhalb der deutschen Sprache uneinheitlich verwendet. So wird er neben dem klassischen Bildungsbegriff – in Anlehnung an das Englische – in erster Linie mit schulischer Bildung in Verbindung gebracht, wie Andreas Dörpinghaus, Andreas Poenitsch und Lothar Wigger (2013) hervorheben. Dies zeigt sich an gängigen Wortkombinationen wie etwa ‚Bildungssysteme‘, ‚Bildungswege‘, ‚Bildungsreformen‘, ‚Bildungspolitik‘, ‚Bildungsstandards‘ und ‚Bildungsabschlüsse‘, die im Kern alle auf das Schulwesen Bezug nehmen (S. 20). Julian Nida-Rümelin (2013) beschreibt eine weitere oftmals vorgenommene Unterscheidung: „In der deutschsprachigen Diskussion wird häufig zwischen Bildung einerseits und Erziehung andererseits unterschieden. Bildung ist dann Sache der Schulen, Erziehung die der Familien“ (S. 221). In den Bildungswissenschaften spricht man im Zusammen-

3 Im Folgenden werden sprachliche Ausdrücke in einfachen Anführungszeichen, Begriffe bzw. konzeptionelle Inhalte hingegen in doppelten Anführungszeichen gesetzt. Diese Unterscheidung soll die Differenz zwischen der sprachlichen Form und dem zugrunde liegenden Bedeutungsgehalt deutlich machen.

hang mit Erziehung und Bildung, die durch ein Schul- bzw. Bildungssystem organisiert und reglementiert wird, von formaler Bildung. Obwohl formale Bildung einen wesentlichen Bestandteil des Menschenrechts auf Bildung darstellt, lässt es sich nicht als Recht auf formale Bildung reduzieren; insbesondere im Hinblick auf seine Weiterentwicklung in verschiedenen Konventionen und Dokumenten mit Fokus auf das lebenslange Lernen.

Die begriffliche Komplexität des Bildungsbegriffs zeigt sich besonders deutlich im Recht auf Bildung als Menschenrecht. Artikel 26 der deutschen Fassung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) besagt, dass jeder Mensch ein Recht auf Bildung hat. Dabei wurde der Ausdruck ‚Bildung‘ in der deutschen Übersetzung als Äquivalent für den in der englischen Fassung verwendeten Terminus ‚education‘ gewählt. Allerdings wird in der detaillierten Ausführung dieses Rechts in der englischen Version⁴ durchgehend von ‚education‘ gesprochen, während in der deutschen Fassung teils von ‚Bildung‘ und teils von ‚Unterricht‘ (in verschiedenen Wortkombinationen) die Rede ist:

1. Jeder hat das Recht auf **Bildung**. Die **Bildung** ist unentgeltlich, zum mindesten der **Grundschulunterricht** und die **grundlegende Bildung**. Der **Grundschulunterricht** ist obligatorisch. **Fach- und Berufsschulunterricht** müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der **Hochschulunterricht** muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
2. Die **Bildung** muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. **Sie** muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der **Bildung** zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll. (Vereinte Nationen, 1948; Hervorhebungen von mir)

In der Präambel der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), in welcher in der englischen Version⁵ von ‚teaching‘ und ‚education‘ die Rede ist, wird in der deut-

4 Englische Version von Artikel 26 der AEM: „1. Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit. 2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. 3. Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children“ (United Nations, 1948; Hervorhebungen von mir)

5 Englische Version eines Teils der Präambel der AEM: „Now, therefore, The General Assembly, Proclaims this Universal Declaration of Human Rights as a common standard of achievement for all peoples and all nations, to the end that every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote

schen Übersetzung von ‚Unterricht‘ und ‚Erziehung‘ gesprochen, wobei im Deutschen der Erziehungsbegriff eine andere Bedeutung und Konnotation als der Bildungsbegriff aufweist, wie im Abschnitt 3.2. diskutiert wird.

[Daher] verkündet die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch **Unterricht** und **Erziehung** die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten. (Vereinte Nationen, 1948; Hervorhebungen von mir)

Während in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) von ‚Bildung‘, ‚Unterricht‘ und ‚Erziehung‘ die Rede ist, finden sich in den Folgedokumenten der Vereinten Nationen weitere Termini. So wird etwa in der *Genfer Flüchtlingskonvention* (UNHCR, 1951) erstmals auch von ‚Ausbildung‘ gesprochen. Die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) führt zudem den Ausdruck ‚lebenslanges Lernen‘ ein, obwohl dieses Konzept bereits in früheren UNESCO-Berichten – etwa bereits im *Faure-Bericht* von 1972 (UNESCO, 1972) – eine zentrale Rolle spielte. Diese Vielfalt an Ausdrücken und den damit einhergehenden Begrifflichkeiten spiegelt die zunehmende inhaltliche Erweiterung des Rechts auf Bildung wider. Im Folgenden werden zentrale Begriffe skizziert, die sich aus dieser Entwicklung ableiten lassen.

3.1.2 Begriffsscharakterisierungen im Menschenrecht auf Bildung: Bildung, Erziehung, formale Bildung, lebenslanges Lernen

Ob der deutsche Ausdruck ‚Bildung‘ der geeignete Terminus für das sogenannte Recht auf Bildung insgesamt ist, muss aufgrund der vorherigen Überlegungen grundsätzlich infrage gestellt werden. Eine allgemeingültige Definition von ‚Bildung‘ gibt es allerdings, wie Jörg Zirfas (2017) betont, nicht, da der Ausdruck einerseits im Alltag mit vielfältigen Bedeutungen versehen wird, andererseits in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen unterschiedlich verstanden wird. Zudem wird er etwa in der Pädagogik je nach Richtung oder Schule mit verschiedenen Bedeutungen versehen. Die Bedeutung von Bildung lässt sich daher nur im Kontext spezifischer theoretischer Ansätze bestimmen (S. 41). Aufgrund der Vielschichtigkeit des Ausdrucks ‚Bildung‘ wird

respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction“ (United Nations, 1948; Hervorhebungen von mir)

er gelegentlich als „God-term“ bezeichnet, also als Terminus von dem – ähnlich wie bei anderen Ausdrücken, die sich ebenfalls auf abstrakte Begriffe beziehen – nicht genau gesagt werden kann, was der dahinterstehende Begriff genau bedeutet (Lederer, 2014, S. 46; S. 55). Angesichts seiner inhaltlichen Breite lässt sich „Bildung“ nicht reportiv (feststellend), sondern nur stipulativ (festschreibend) definieren. Dies bedeutet, dass keine endgültige, objektive Definition existiert, die allgemein gültig ist, sondern allenfalls eine vorläufige Festlegung, die den Begriff für einen bestimmten Kontext oder Zweck operationalisierbar macht (Morscher, 2017).

Trotzdem kann der kulturell tief verwurzelte klassische deutsche Bildungsbegriff charakterisiert werden, sofern man ihn im historischen Kontext belässt. Nuancen dieses Konzepts finden sich auch im Menschenrecht auf Bildung wieder; insbesondere im Hinblick auf Persönlichkeitsbildung und lebenslanges Lernen. Der klassische deutsche Bildungsbegriff unterscheidet sich in seiner Auslegung etwa grundlegend vom englischen „education“. Im Deutschen fehlt im Gegensatz zum Englischen ein Oberbegriff, um die unterschiedlichen inhaltlichen Dimensionen, die im Recht auf Bildung adressiert werden, zusammenzufassen.

Eine terminologische Schwäche im Deutschen besteht, wie Barbara Drinck (2010) erläutert, darin, dass die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ selbst in der Erziehungswissenschaft häufig nicht klar voneinander abgegrenzt werden und deshalb oft synonym verwendet werden. Diese Unschärfe führte dazu, dass soziologische und psychologische Fachbegriffe wie „Lernen“, „Entwicklung“, „Sozialisation“ und „Enkulturation“ in die Diskussion aufgenommen wurden, um die vielfältigen Phänomene im Erziehungs- und Bildungsprozess besser zu erfassen. Ab Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ zunehmend durch „Lernen“ ersetzt, insbesondere im schulischen Kontext, wo die Schule als Ort optimaler Lernprozesse verstanden wurde. Diese Entwicklung hält bis heute an, etwa in Konzepten wie „selbstorganisiertes Lernen“ oder „kooperatives Lernen“. Der Begriff „Lernen“ bleibt jedoch pädagogisch ungebunden und bezieht sich nicht zwingend auf kulturelle Werte oder normative Zielsetzungen. Daher kann die Optimierung von Lernprozessen allein nicht die pädagogische Begründung und Auswahl der Lerninhalte ersetzen (S. 94-95). Erziehung und Bildung umfassen etwa auch Werte, Gemeinschaft und Weltbezug. Die Reduktion auf den Lernbegriff wird auch von Gert Biesta (2010) kritisiert, wie er beispielsweise im folgenden Zitat zum Ausdruck bringt:

I relate the marginalization of the question of good education to a phenomenon that I refer to as the “learnification” of education, by which I have in mind the tendency to replace a language of education with a language that only talks about education in terms of learning. I argue that while learning obviously is one of the central concerns

of education, a language of learning makes it particularly difficult to grapple with questions of purpose – and also with questions of content and relationship. (Biesta, 2010, S. 5)

Biesta (2010) bezeichnet mit dem Konzept der „Learnification“ die Tendenz, Erziehung und Bildung ausschließlich auf das Lernen zu reduzieren und hinterfragt diese Entwicklung kritisch. Dadurch, so argumentiert er, geraten zentrale Fragen nach Zweck, Inhalt und Beziehung von Erziehung und Bildung aus dem Blick. (S. 5)

Im Folgenden wird die für das Deutsche zentrale Differenzierung zwischen „Bildung“ (im klassischen deutschen Sinne) und „Erziehung“ skizziert und – mit Blick auf das Recht auf Bildung – um die Begriffe „Formale Bildung“ und „lebenslanges Lernen“ ergänzt.

3.1.2.1 Bildung

Der deutsche Ausdruck ‚Bildung‘ geht etymologisch auf das althochdeutsche Wort ‚Bildunga‘ zurück, das so viel wie „Widerschein“ oder „Abbild“ bedeutete und im Laufe seiner Begriffsgeschichte einen tiefen Bedeutungswandel erfuhr (Pfeifer et al., 1993c), wie im Folgenden illustriert wird:

Bildung f. ‚der Vorgang des Entfaltens der geistigen Anlagen, des Erziehens sowie dessen Ergebnis‘, auch ‚Schaffung, Formung‘ und ‚Gestalt‘, ahd. *Bilidunga* ‚Widerschein, Abbild‘ (11. Jh.), bei Notker (für lat. *imāginātio*) ‚Vorstellung, Vorstellungskraft‘ (vgl. asächs. *Unbiliðunga* ‚Unförmigkeit‘, 11. Jh.), mhd. *bildunge* ‚Bildnis, Gestalt, Muster‘, in der Mystik ‚Phantasie‘; nhd. zunächst vor allem ‚bildliche Darstellung, Abbild‘ und (sehr verbreitet im 18. Jh.) ‚Gestalt‘, seit Mitte des 18. Jhs. (dem Verb *bilden* entsprechend, s. oben) auch ‚geistig-seelische Formung des Menschen, Erziehung‘ (Pfeifer et al., 1993c)

Das ursprüngliche Konzept entwickelte sich im Mittelalter und stand zunächst im Kontext der Theologie. Als Begründer gilt Meister Eckhart, der das Ziel der Menschheit darin sah, zur Gottebenbildlichkeit zu gelangen. Er kritisierte dabei die zunehmende Entfremdung des Menschen von Gott und verstand Bildung als den Prozess, sich gemäß dem göttlichen Abbild (*Imago Dei*) formen zu lassen, um so eine Wiedervereinigung mit Gott zu erreichen (Fraas, 2000, S. 44–45). Im Laufe der Neuzeit erfuhr der Bildungsbegriff einen tiefgreifenden Bedeutungswandel. Insbesondere mit dem Übergang zur Aufklärung entwickelte er sich sukzessive von einem theologischen zu einem weltlichen Konzept und grenzte sich teilweise sogar kritisch von der Theologie ab (Heidt, 2015, S. 3). Bildung wurde zunehmend mit Erziehung und Ausbildung assoziiert und erhielt eine neue Zielsetzung: Anstatt lediglich Abbilder zu formen, rückten die Förderung individueller Selbstentfaltung und die Verwirklichung des vollen menschlichen Potenzials in den Vordergrund. Diese Neuausrichtung

machte Bildung zu einem zentralen Thema der deutschen Philosophie des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts.

Denker wie Wilhelm von Humboldt (1793/1960), Johann Gottlieb Fichte (1800/1962), Immanuel Kant (1803) und Friedrich Schleiermacher (1820–21/2008) setzten sich intensiv mit Fragen der Bildung auseinander und entwickelten wegweisende theoretische Ansätze, die bis heute von Bedeutung sind. Federführend entwarf insbesondere Humboldt, vielfach als Begründer des klassischen Bildungsbegriffs angesehen, ein Ideal von Bildung, das auf der harmonischen und ganzheitlichen Entfaltung individueller Potenziale und der Wechselwirkung zwischen persönlicher Entwicklung und gesellschaftlicher Verantwortung beruht. Allgemeine Menschenbildung bedeutet ihm zufolge, die eigenen Potenziale ganzheitlich und harmonisch zu entfalten, um den inneren Reichtum der Menschheit zu realisieren. Dabei orientiert er sich am Vorbild des klassischen Griechentums als Idealbild für alle Lebensbereiche. Humboldt zufolge ist Bildung der Ursprung und die Bestimmung des Menschen (Bacher, 2023, S. 17–20). Sie ist konstitutiv für das Menschsein, wie er in seinem Werk *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen [Grenzen] der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* beschreibt: „Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1792/1851, S. 9). Bildung bedarf Humboldt zufolge zweier notwendiger und hinreichender Bedingungen, damit sie sich entfalten kann: Freiheit und vielfältige Gelegenheiten zur Welt- und Selbsterfahrung (Mannigfaltigkeit der Situationen), zu denen diverse Bildungsinhalte, persönliche Erfahrungen und soziale Interaktionen zählen (Bacher, 2024b, S. 175–177). Diese Bedingungen sind eng miteinander verwoben, wie er mit eigenen Worten beschreibt:

Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. Zwar ist nun einesteils diese Mannigfaltigkeit allemal Folge der Freiheit, und andernteils gibt es auch eine Art der Unterdrückung, die, statt den Menschen einzuschränken, den Dingen um ihn her eine beliebige Gestalt gibt, so daß beide gewissermaßen eins und dasselbe sind. (Humboldt, 1792/1851, S. 9)

Humboldt zufolge ist Bildung ein lebenslanger Prozess, der im Kontakt mit der Welt (z. B. Kulturen, Sprachen) und in der Rückkehr zu sich selbst stattfindet, wodurch sich sowohl der einzelne Mensch als auch die gesamte Menschheit entfalten kann (Bacher, 2024b, S. 176–180).

Margit Stein (2024) beschreibt Bildung vor diesem Hintergrund insgesamt als lebenslangen, individuellen und selbstbestimmten Entwicklungsprozess, der

nicht an ein bestimmtes Alter oder hierarchisches Verhältnis – wie etwa bei der Erziehung – gebunden ist. Der Fokus von Bildung ist eine umfassende Persönlichkeitsentfaltung jenseits bloßer Ausbildung zur Nützlichkeit. Bildung soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern zur Selbstreflexion, Urteilsfähigkeit und kritischen Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Kultur befähigen. Dieses Konzept, das Bildung als integrativen Prozess von Selbstbildung und Weltaneignung versteht, prägte nicht nur die damalige Bildungsdebatte, sondern bildet auch eine wichtige Grundlage für die fortlaufende Entwicklung moderner Bildungsansätze (S. 74). Ähnlich spricht Klaus Zierer (2006) mit Blick auf Bildung von einem lebenslangen, inneren Prozess, der die gesamte Persönlichkeit des Menschen in ihrer leiblichen, seelischen und geistigen Einheit umfasst. Sie zielt sowohl auf eine allgemeine Entfaltung menschlicher Wesensmerkmale (wesensgemäß) als auch auf die individuelle, situationsbezogene Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext (seinsgerecht). Bildung bedeutet somit auch die aktive Teilhabe an Gemeinschaft, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen und die Mitgestaltung des Lebensumfelds – stets unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und Aufgaben jedes Einzelnen (S. 53).

Neue Perspektiven und Konzepte konnten sich auf dieser Grundlage entfalten, wobei die zentralen Elemente von Humboldts Idee – wie etwa Autonomie, Persönlichkeitsbildung und Ganzheitlichkeit – als zeitlos gültige Kernprinzipien bewahrt wurden. Einer dieser Ansätze wurde von Wolfgang Klafki (1985/1996) entworfen. Er sieht als wichtigstes Bildungsziel die Emanzipation und Mündigkeit des Menschen. Das bedeutet, dass Bildung die Fähigkeit fördert, sich selbstständig mit zentralen Schlüsselproblemen und grundlegenden Lebensbereichen der globalisierten Welt auseinanderzusetzen, etwa mit Friedenssicherung, Umweltschutz, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Menschenrechten. Bildung in allen grundlegenden menschlichen Fähigkeiten zur freien Persönlichkeitsentfaltung und Bildung als Aneignung von gesellschaftlich relevanten Fragestellungen und Schlüsselproblemen, die Gegenwart und Zukunft prägen, sieht Klafki als Menschenrecht (Stein, 2024, S. 74), was wieder zum Thema Menschenrechte zurückführt.

3.1.2.2 Erziehung

Eng mit dem Bildungsbegriff ist der Begriff der „Erziehung“ verknüpft. Der deutsche Ausdruck ‚Erziehung‘ geht etymologisch auf das althochdeutsche Wort ‚irziohan‘ im 8. Jahrhundert zurück, das so viel wie „ziehen“, „aufziehen“ und „erziehen“ bedeutete. Es wurde inhaltlich vom lateinischen ‚educāre‘ geprägt, das in etwa „aufziehen“, „großziehen“, „ernähren“ sowie „erziehen“ bedeutete. ‚Erziehung‘ als Substantiv wurde ca. ab 1500 verwendet (Pfeifer et al., 1993d), wie im Folgenden beschrieben wird:

erziehen Vb. 'jmdn., besonders ein Kind, geistig und charakterlich formen, seine Neigungen und Fähigkeiten entfalten', ahd. *irziohan* 'ziehen, aufziehen, erziehen' (8. Jh.), mhd. *erziehen*, eigentlich 'herausziehen'; die Bedeutung des Verbs steht seit ahd. Zeit unter dem Einfluß von lat. *educāre* 'auf-, großziehen, ernähren, erziehen'; **Erzieher** m. (17. Jh., vereinzelt 15. Jh.), **Erziehung** f. (um 1500) (Pfeifer et al., 1993d)

„Erziehung“ bezeichnete ursprünglich vielfältige, oft körperliche Tätigkeiten. Die Pädagogik jedoch, die sich im 18. Jahrhundert als Wissenschaft etablierte, grenzt sich von einigen dieser Bedeutungen ab (Zirfas, 2017, S. 36).

Der Begriff „Erziehung“ ist, wie Drinck (2010) ausführt, nicht nur von „Bildung“, sondern auch von „Sozialisation“ abzugrenzen. „Sozialisation“ umfasst alle tatsächlichen Einflüsse auf das Hineinwachsen in gesellschaftliche Strukturen, während Erziehung ein normativ ausgerichteter Prozess ist, in dem gezielt pädagogische Werte und Maßstäbe vermittelt, gesteuert und überprüft werden. Erziehung findet stets in der Beziehung zwischen dem bzw. der Erzieher:in (*Educator*) und der bzw. dem zu Erziehenden (*Educandus*) statt und kann als „planmäßige Sozialisation“, also als gezielte Eingliederung der heranwachsenden Generation in die Gesellschaft verstanden werden (S. 75).

Der Erziehungsbegriff ist, gemäß Zirfas (2017), ein theoretisches Konstrukt, das nicht nur Handlungen, sondern auch Wirkungen, Menschenbilder und normative Zielsetzungen umfasst. Die Pädagogik geht davon aus, dass der Mensch sowohl erziehungsbedürftig als auch erziehungsfähig ist. Erziehung wird meist als dreistellige Relation verstanden – zwischen dem bzw. der Erzieher:in, dem Erziehungsgegenstand und dem bzw. der zu Erziehenden – und zielt in der Praxis auf Vermittlung und Aneignung ab. Erzieher:innen möchten die Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Verhaltenspotenziale der zu Erziehenden fördern. Inhaltlich zielt Erziehung auf die Erweiterung von Wissen, moralischen Anforderungen sowie praktischen Fähigkeiten und Einstellungen (S. 36-39), wie im Folgenden Zitat näher ausgeführt wird:

Der Erzieher will durch das Aufzeigen von Möglichkeiten, das Problematisieren von Inhalten bzw. Sachverhalten und Fragestellungen sowie das Hinweisen auf Notwendigkeiten und Ansprüche beim Zögling Wahrnehmungs-, Denk-, Handlungs- und Verhaltenspotentiale freisetzen und entwickeln. Bezieht man die Frage auf Inhalte der Erziehung, so zielt diese auf die Veränderung bzw. Erweiterung von kognitiv-theoretischem Wissen, von sozio-moralischen Sollensanforderungen und praktischen Könnensformen, d.h. auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen des Zöglings (Zirfas, 2017, S. 39)

Historisch wurden die zu Erziehenden, so Zirfas (2017) weiter, meist aus der Perspektive der Erzieher:innen betrachtet, was ein Machtverhältnis widerspiegelt. Doch neben dieser Machtposition zeigt sich auch die grundlegende Abhängigkeit des Menschen von Erziehung, um in der Gesellschaft bestehen

zu können. Sie sichert nicht nur das Überleben, sondern ermöglicht das Zum-Leben-Kommen – die aktive Teilhabe an Sprache, Kultur und Moral. In diesem Sinne ist Erziehung ein kulturelles Gedächtnis, das nichtgenetische Fähigkeiten und Werte weitergibt und Generationen miteinander verbindet. Im Sinne Schleiermachers soll sich die jüngere Generation Wissen und Können so aneignen, dass sie Traditionen bewahren, mit anderen Generationen kooperieren und zugleich die Zukunft aktiv mitgestalten kann (S. 37-38).

Wolfgang Hörner (2010) betont, dass unter „Erziehung“ ein von außen angestoßener Prozess verstanden wird. Bei „erziehen“ handelt es sich um ein transitives Verb (ich erziehe jemanden; ich werde von jemandem erzogen). Das Verhältnis zwischen dem bzw. der Erzieher:in und dem bzw. der zu Erziehenden ist normativ geprägt, da es darauf abzielt, gesellschaftliche Werte und Normen gezielt an die nächste Generation weiterzugeben. Dabei werden auch emotionale Aspekte bewusst einbezogen – Erziehung will Gefühle hervorrufen und festigen und nutzt dazu auch affektive Mittel. Im Gegensatz dazu bezieht sich Bildung primär auf den kognitiven Bereich, ist nicht ausdrücklich normativ und erscheint sprachlich meist in reflexiver Form (er/sie bildet sich) (S. 12).

Erziehung ist im praktischen Handeln nicht klar fassbar, da sie sich durch verschiedene Handlungen manifestiert, die dann als „erzieherisch“ bezeichnet werden. Viele dieser Handlungen haben einen protopädischen Charakter – sie sind nicht als reine Erziehungsakte erkennbar, sondern vollziehen sich nebenbei im Alltag (Zirfas, 2017, S. 36). Auch Stein (2024) hebt die bewusste sowie unbewusste Einflussnahme im Kontext der Erziehung hervor, die sich in drei Formen zeigt: intentional (z.B. Lob, Unterricht), funktional (z.B. Vorbildwirkung) und extensional (z.B. Lernsettings). Im Zentrum steht der interaktive Austausch zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden, mit dem Ziel, psychische Dispositionen langfristig zu beeinflussen – wobei die Wirkungen offen und nicht vorhersehbar sind (S. 43-45).

Erziehungsinhalte und -ziele sind zeit- und kulturabhängig. Erziehung findet im sozialen Miteinander von Erzieher:innen und den zu Erziehenden statt und ist darauf ausgerichtet, die zu Erziehenden schrittweise zur Unabhängigkeit zu befähigen. Zentrales Ziel ist die Selbstständigkeit der zu Erziehenden – sei es finanziell, geistig oder moralisch – und auch deren Unabhängigkeit von der Erziehung. Damit ist Erziehung immer auf ihre eigene Aufhebung hin angelegt (Zirfas, 2017, S. 40).

3.1.2.3 Formale Bildung

Formale Bildung bezeichnet, wie Rohlfs (2017) beschreibt, jene Formen von Bildung und Erziehung, die innerhalb eines staatlich organisierten und reglementierten Bildungssystems stattfinden. Ihr liegt der Anspruch zugrunde,

allen Menschen den Zugang zu Bildung strukturiert und chancengleich zu ermöglichen. Dies erfordert ein System, das Bildungsprozesse bewusst plant, institutionell verankert und rechtlich reguliert. Die formale Bildung umfasst dabei in der Regel alle Bildungsstufen – von der Grundschule, in manchen Ländern bereits vom Kindergarten an, bis hin zur Universität (S. 37). Im Rahmen der formalen Bildung findet Unterricht an bestimmten Orten und während klar definierter Zeitspannen statt. Lehrende bearbeiten dort mit Lernenden einen Inhalt, der curricular verankert ist (Kraler et al., 2022, S. 27).

Klassisch wird formale Bildung – in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt (1809/2017) – in drei Stufen unterteilt: primäre, sekundäre und tertiäre Bildung. Jede dieser Stufen erfüllt eine spezifische Funktion im Bildungsprozess: Die Primarstufe dient der Vorbereitung auf das Lernen. Im Vordergrund steht der Erwerb grundlegender Fertigkeiten und die Entwicklung kognitiver, sozialer und emotionaler Fähigkeiten, die als Voraussetzung für weiterführendes Lernen gelten. In der Sekundarstufe, dem eigentlichen Schulunterricht, steht das Lernen selbst im Zentrum. Ziel ist es, die Lernenden zur Selbstständigkeit – hier wird der Erziehungsbegriff deutlich – zu befähigen und gleichzeitig das Fundament für ein intrinsisch motiviertes, lebenslanges Weiterlernen – hier kommt der Bildungsbegriff zum Vorschein – zu legen. Humboldt beschreibt dies wie folgt: „Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei anderen gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist“ (S. 112). Dieses übergeordnete Ziel der Reifeprüfung scheint in gegenwärtigen Bildungssystemen weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein. Nach der Absolvierung einer Reifeprüfung folgt die tertiäre Stufe bzw. der Universitätsunterricht. Dabei steht das selbstständige Forschen der Studierenden im Mittelpunkt, das von Dozierenden geleitet und unterstützt wird (S. 110-114). Hier kommen sowohl der erzieherische Emanzipationsgedanke als auch das bildungsgeleitete Prinzip der individuellen Autonomie deutlich zum Vorschein.

Gegenwärtig wird formale Bildung auch global klassifiziert, um den internationalen Vergleich zu vereinfachen. Dafür wurde von der UNESCO die *International Standard Classification of Education (ISCED)* erstellt, die sowohl Schultypen als auch Schulsysteme einteilt. Es werden dabei auch Bildungsniveaus, die durch unterschiedliche Bildungsabschlüsse erreicht werden sollen, definiert. In der aktuellen Fassung werden zwei Vorstufen, nämlich *Early childhood educational development* und *Pre-primary education*, sowie acht Hauptstufen der formalen Bildung unterschieden. Diese sind (1) *Primary education*, (2) *Lower secondary education*, (3) *Upper secondary education*, (4) *Post-secondary non-tertiary education*, (5) *Short-cycle tertiary education*, (6) *Bachelor or equivalent*, (7) *Master or equivalent*, (8) *Doctoral or equivalent* (UNESCO, 2011).

Formale Bildung ist in ein komplexes Geflecht aus Wechselbeziehungen und Spannungsfeldern eingebunden (Kraler et al. 2022, S. 28). Diese lassen sich

exemplarisch anhand zentraler Bezugspunkte skizzieren: (1) Ein erstes Spannungsfeld betrifft das Verhältnis zwischen Lernenden, Lehrenden und dem Unterrichtsinhalt. Innerhalb formaler Bildung besteht hier – gemäß des Erziehungskonzepts – ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis, das im didaktischen Dreieck anschaulich gemacht werden kann. Bereits in der ursprünglichen Konzeption, die auf Johann Friedrich Herbart (1806/1969) zurückgeht, wurde die Selbsttätigkeit der Lernenden als zentrales Element hervorgehoben (Benner, 1997, S. 49). Die Lehrperson wird dabei nicht als reine Wissensvermittlerin verstanden, sondern als Impulsgeberin in einem dialogischen Lernprozess. (2) Ein weiteres Spannungsfeld zeigt sich in der Beziehung zwischen formaler Bildung und Gesellschaft. Formale Bildung steht in permanenter Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und Erwartungen, nicht zuletzt, weil Menschen in einem bestimmten Alterssegment gesetzlich zur Teilnahme daran verpflichtet sind. Dabei übernimmt formale Bildung sowohl eine tradierende Funktion, indem sie kulturelle Werte und Normen weitergibt und gesellschaftliche Stabilität sichert, als auch eine innovative Funktion, indem sie gesellschaftlichen Wandel reflektiert und mitgestaltet (Kraler, 2012, S. 45). (3) Ein besonders kontrovers diskutiertes Spannungsfeld betrifft außerdem die Beziehung zwischen formaler Bildung und Wirtschaft. In diesem Kontext wird häufig die Kritik laut, dass Bildung zunehmend unter dem Primat wirtschaftlicher Verwertbarkeit stehe und primär auf ökonomische Nützlichkeit ausgerichtet sei – sei es für den Arbeitsmarkt, den Staat oder gesellschaftliche Effizienz. Damit, so der Vorwurf, gerate der humboldtsche Bildungsbegriff, der auf Selbstbildung und zweckfreie Persönlichkeitsentfaltung abzielt, zunehmend ins Hintertreffen (Bacher & Oldenburg, 2026a; Gruber, 2009; Liessmann, 2016; Nussbaum, 2012; Pieper, 2017; Philipp, 2019). Seit PISA konzentriert sich der Bildungsdiskurs zudem, wie Rohlfs (2017) kritisiert, vorwiegend auf schulische Leistungen und Vergleichsstudien. Dies lenkt zwar Reformen an, verengt aber den Bildungsbegriff auf formalisierte und messbare Kompetenzen. Eine zeitgemäße Bildungsforschung muss auch non-formale und informelle Bildungsprozesse einbeziehen, da sie entscheidend zur Identität, sozialen Integration und Teilhabe beitragen (S. 43-47).

Formale Bildung bildet den Kern des menschenrechtlich garantierten Rechts auf Bildung. In der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) wird ausdrücklich eine verpflichtende und kostenfreie Grundschulbildung gefordert sowie ein allgemeiner und chancengleicher Zugang zu weiterführender Bildung betont. Dies steht auch in den Folgedokumenten der Vereinten Nationen im Fokus. Der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) konkretisiert dies etwa, indem er die schrittweise Einführung kostenfreier Sekundar- und Hochschulbildung fordert. Auch die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) hebt das Recht auf ein inklusives, diskriminierungsfreies formales Bildungssystem

hervor, das die Teilhabe aller Menschen – unabhängig von körperlichen oder geistigen Einschränkungen – garantiert.

3.1.2.4 Lebenslanges Lernen

Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ erweitert das Bildungsverständnis über die formale Schul- und Hochschulbildung hinaus und schließt non-formale sowie informelle Lernprozesse mit ein, die ein Leben lang andauern können. Jede Form des Lernens – formales, non-formales und informelles Lernen – trägt auf ihre Weise wesentlich zum Konzept des lebenslangen Lernens bei und entfaltet ihr volles Potenzial im Zusammenspiel mit den anderen. Im Gegensatz zum formalen Lernen findet non-formales Lernen außerhalb formaler Bildungseinrichtungen, aber innerhalb organisierter Strukturen statt. Es basiert auf der bewussten Entscheidung der Lernenden, bestimmte Fertigkeiten oder Wissensbereiche zu erwerben, folgt jedoch nicht zwingend einem festen Lehrplan oder formalen Prüfungsanforderungen. Typische Lernorte sind etwa Sportvereine, Musikgruppen oder Lesekreise. Solche Lernprozesse können mit zunehmender Kompetenz der Teilnehmenden an Formalität gewinnen (z. B. durch Prüfungen im musischen Bereich). Für erwachsene Migrant:innen bietet non-formales Lernen etwa eine wichtige Möglichkeit zum Spracherwerb, beispielsweise durch die Teilnahme an organisierten Aktivitäten, bei denen sprachliches Lernen mit der Aneignung praktischer Fertigkeiten verbunden wird. Informelles Lernen findet außerhalb von Schulen und Bildungseinrichtungen statt und geschieht unbeabsichtigt im Rahmen alltäglicher Aktivitäten. Es ist nicht zielgerichtet, sondern entsteht inzidentell und unfreiwillig – etwa durch Erfahrungen, Beobachtungen oder soziale Interaktionen. Daher wird es auch als erfahrungsbasiertes Lernen bezeichnet. Im Gegensatz dazu ist formales und non-formales Lernen zumindest teilweise bewusst gesteuert, während informelles Lernen ausschließlich nebenbei erfolgt (Council of Europe, 2025). Das Menschenrecht auf Bildung bezieht sich in seiner ursprünglichen Fassung zwar primär auf formale Bildung, erkennt jedoch zunehmend die Bedeutung non-formaler und implizit auch informeller Bildung an. Damit erweitert sich das Verständnis von Bildung im menschenrechtlichen Diskurs zu einem umfassenden, lebensbegleitenden Prozess, der unterschiedliche Lernorte und -formen einschließt. Das Recht auf Bildung berücksichtigt damit sukzessive die Tatsache, dass Bildung nicht an einen bestimmten Lebensabschnitt gebunden ist, sondern in vielfältigen Formen – formal, non-formal und informell – kontinuierlich stattfinden muss. Die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) betont, dass Bildung der Entfaltung von Persönlichkeit, Talenten und kultureller Identität dienen soll – Ziele, die stark mit informellem Lernen verknüpft sind. Die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) fordert schließlich erstmals explizit in einer Menschenrechtskonvention die Schaffung von Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen.

Die Etablierung und Betonung des lebenslangen Lernens im Kontext der Weiterentwicklung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) zeigt sich insbesondere im Rahmen der Analyse ausgewählter Strategiepapiere und Berichte der Vereinten Nationen und der UNESCO (siehe Kapitel 2 im vorliegenden Buch). Der bereits in den 1970er Jahren erschienene Bericht *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (UNESCO, 1972) legte den Grundstein für ein Verständnis von Bildung als lebenslangen, ganzheitlichen und transformativen Prozess. Dieses Konzept wurde in späteren Schlüsseldokumenten weiterentwickelt, insbesondere in den 1990ern im Bericht *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996), der vier Säulen des Lernens festlegt und Bildung als lebenslange Aufgabe betont. Mit *The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life* (UNESCO, 2000) wird das Prinzip des lebenslangen Lernens explizit mit dem Menschenrecht auf Bildung verknüpft. Die *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) greift diesen Ansatz mit dem Nachhaltigkeitsziel 4 (SDG 4) auf und fordert eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle. Der Bericht *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO, 2021) fordert schließlich eine grundlegende Neuausrichtung von Bildungssystemen, wobei lebenslanges Lernen als zentrales Element einer gerechten, nachhaltigen und demokratischen Gesellschaft verstanden wird. Diese Dokumente verdeutlichen, wie sich das Verständnis von Bildung als Menschenrecht im 21. Jahrhundert zunehmend in Richtung eines lebenslangen Lernprozesses entwickelt hat (siehe dazu Kapitel 2.2. des vorliegenden Buches).

Auch im Kontext des lebenslangen Lernens wird die Vielschichtigkeit des Rechts auf Bildung deutlich, die nicht zuletzt zu Herausforderungen in der sprachlichen Übersetzung führt. Bildung wird im Rahmen dieses Menschenrechts längst nicht mehr ausschließlich als formale Schulbildung verstanden, sondern zunehmend als ein lebenslanger, dynamischer Prozess, der auch non-formale und informelle Lernformen umfasst. Dies verdeutlicht, dass die sprachliche Komplexität des Bildungsbegriffs erheblich ist. Gleiches gilt für seine inhaltliche Vielschichtigkeit, wie in den nächsten Abschnitten dieses Kapitels erläutert wird.

3.2 Die ethische Dimension von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung

Für die inhaltliche Interpretation von „Bildung“ (und damit in Verbindung stehenden pädagogischen Konzepten wie etwa „Erziehung“, „formale Bildung“ und „lebenslanges Lernen“) im Menschenrecht auf Bildung erweist sich ein Rückgriff auf die Ethik als unerlässlich, denn Bildungs- und Erziehungskon-

zepte sind von Normativität geprägt. Sie basieren im Kern auf festgelegten Idealen, Zielen und Aufgaben (Wigger, 2019, S. 187), denen normative anthropologische Leitbilder sowie Werte zugrunde liegen (Fend, 2006, S. 230; Jäger, 1934, S. 24; Nida-Rümelin, 2013, S. 21; Pieper, 2017, S. 129; Stein, 2024, S. 14-16; Zirfas, 2021), wie Annemarie Pieper – mit Blick auf Erziehung – eindrücklich schildert:

Ethische Zielvorstellungen sind für eine Theorie der Erziehung unverzichtbar. Denn letztlich entscheidet das Menschenbild, die normative Vorstellung, was und wie der Mensch sein soll, um ein guter Mensch zu sein, über die Lerninhalte und die Form ihrer Vermittlung. In diese normative Vorstellung vom guten Menschen als Maßstab der Erziehung gehen freilich empirische, durch den jeweiligen Zeitgeist und die entsprechenden Lebensumstände bedingte Bestimmungsmomente mit ein. (Pieper, 2017, S. 129)

Auch Jörg Zirfas (2021) verweist darauf, dass sowohl pädagogische Theorien als auch praktisches pädagogisches Handeln stets von bestimmten (häufig unausgesprochenen) Menschenbildern getragen werden. Er unterstreicht die Bedeutung, diese zugrundeliegenden Annahmen explizit zu machen und sie im Rahmen pädagogischer Praxis kritisch zu reflektieren, wie er im Folgenden zum Ausdruck bringt:

Jede pädagogische Theorie und jedes pädagogische Handeln enthält ein explizites oder implizites Menschenbild. Häufig sind diese Menschenbilder implizit, d.h., dass die Grundlagen, die Beschreibungen, die Entwicklungsperspektiven und die geforderten Zielzustände nur unzureichend herausgearbeitet wurden oder dem pädagogisch Handelnden nur unzureichend bewusst sind. Da Menschenbilder auch Vorstellungen darüber enthalten, was Erziehung, Bildung, Unterricht, Entwicklung, Spiel etc. sind, wozu sie dienen und wie sie umzusetzen sind, sollten im professionellen Geschehen Menschenbilder und ihre pädagogischen Implikationen soweit wie möglich bekannt und in ihren Implikationen durchdacht sein. (Zirfas, 2021, S. 20)

In der Pädagogischen Anthropologie wird der Mensch, wie Wulf und Zirfas (2014) erläutern, grundsätzlich als *Homo educandus* – als ein von Natur aus erziehungsbedürftiges Wesen – und zugleich als *Homo educabilis* – als ein von Natur aus erziehungsfähiges Wesen – verstanden: Nur wer erziehungsbedürftig ist, soll erzogen werden, und nur wer erziehungsfähig ist, kann erzogen werden. Die beiden Autoren schlagen vor, den pädagogischen Grundriss der Anthropologie zu erweitern. Sie beschreiben den Menschen als ein erzieherisches, lernendes, bildendes, lehrendes sowie sozialisierendes und kultivierendes Wesen. Der Mensch ist erzieherisch, weil er sowohl erzogen wird als auch selbst erzieht; lernend, da er lernfähig und lernbedürftig ist; sich bildend, weil er Bildungsprozesse aktiv vollzieht und ihrer bedarf; lehrend, insofern er Wissen, Werte und Fähigkeiten weitergibt; und schließlich sozialisierend und

kultivierend, da er sich in sozialen und kulturellen Kontexten entwickelt und diese zugleich mitgestaltet (S. 14).

Zirfas (2021) beschreibt, dass Menschenbilder sich nicht nur als konzeptionelle Vorstellungen dessen verstehen lassen, was der Mensch ist, sondern auch wie er zu dem geworden ist, der er gegenwärtig ist, was er potenziell werden kann und was er – im Sinne moralischer Ansprüche – sein soll. Sie umfassen somit Annahmen über einen empirisch-deskriptiven Ist-Zustand, über das Entwicklungs- und Bildungspotenzial des Menschen (Kann-Zustand) sowie über einen normativ geforderten Soll-Zustand. Menschenbilder sind integrale Bestandteile von philosophischen Systemen, religiösen Lehren, weltanschaulichen Orientierungen und pädagogischen Theorien, zugleich aber auch tief in all jenen kulturellen Ausdrucksformen verankert, die der Mensch im Verlauf seiner Geschichte hervorgebracht hat. Es existiert eine Vielzahl von Menschenbildern, die mit unterschiedlichen pädagogischen Konzepten korrespondieren. Dazu zählen etwa das christliche, das darwinistische, das humanistische und das ökonomische Menschenbild, die jeweils spezifische Vorstellungen vom Wesen, der Entwicklung und dem Ziel des Menschen repräsentieren (S. 12-13). Pädagogische Menschenbilder übernehmen zudem Deutungs-, Orientierungs- und Legitimationsfunktionen. Sie prägen das Verständnis vom Menschen, strukturieren Erwartungen und rechtfertigen erzieherisches Handeln. Dabei sind sie untrennbar mit Wertvorstellungen verbunden (Wulf & Zirfas, 2014, S. 12).

Menschenbilder, Werte, Bildungsziele und Bildungskonzepte greifen wie Zahnräder ineinander und bestimmen gemeinsam, wie Bildung und Erziehung interpretiert und gestaltet werden. Menschenbilder beschreiben die grundlegende Sicht auf den Menschen – etwa als von Natur aus neugierig, als formbares Wesen, als selbstbestimmt oder als soziales Lebewesen – und beeinflussen, welche Art von Bildung und Erziehung überhaupt als erstrebenswert erachtet wird. Werte – wie beispielsweise Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität oder Leistung – dienen als grundlegende Orientierungen und bestimmen gemeinsam mit den Menschenbildern, welche Ziele Bildung und Erziehung verfolgen sollten; sie sind oft kulturell oder gesellschaftlich geprägt. Bildungs- und Erziehungsziele formulieren konkreter, was Lernende können, wissen oder sein sollen – etwa aus dem Wert der Solidarität das Ziel, Perspektiven anderer zu verstehen und empathisch zu handeln. Bildungs- und Erziehungskonzepte sind schließlich Modelle, die festlegen, wie diese Ziele erreicht werden sollen, etwa durch die Auswahl geeigneter Methoden, Inhalte und Organisationsformen.

Die inhaltliche Ausgestaltung und Konkretisierung von Erziehungs- und Bildungszielen, -idealen und -aufgaben ist Gegenstand kontroverser Diskussionen (Wigger, 2019, S. 187-188). Daher sind Ethik, Erziehung und Bildung –

unabhängig von der Auslegung des Bildungs- und Erziehungsbegriffs – eng miteinander verknüpft. Von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit wurde die Verwobenheit insbesondere zwischen formaler Bildung, Pädagogik und Ethik als selbstverständlich angesehen (Horster & Oelkers, 2005, S. 7). Mit der Etablierung der Pädagogik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin und ihrer zunehmenden akademischen Institutionalisierung im Verlauf des 19. Jahrhunderts traten, wie Kirsten Meyer (2011) beschreibt, die philosophischen Fragen, die mit Erziehung und Bildung verbunden sind – etwa die nach dem guten Leben – zunehmend in den Hintergrund. An die Stelle der Reflexion über die Zwecke von Erziehung und Bildung traten verstärkt Fragen nach deren Mitteln (S. 3-4). Im Laufe des 20. Jahrhundert vergrößerte sich die Kluft zwischen Ethik und Pädagogik noch weiter (Prenzel, 2020, S. 48). Dies ist unter anderem auf einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel ab den 1960er- und 1970er-Jahren zurückzuführen: von einer, wie Nicole Balzer und Johannes Bellmann (2019) beschreiben, normativen und innenperspektivischen Pädagogik hin zu einer empirisch orientierten und außenperspektivischen Erziehungswissenschaft, die sich durch „normative Enthaltsamkeit“ (S. 22) positioniert, jedoch in ihrer Konstruktion „paradoxaerweise gerade mit *normativen und pädagogischen* Positionierungen [...] einhergeht“ (S. 23). Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich bis in die Gegenwart (S. 21-23).

Im Laufe der Geschichte haben unterschiedliche normative anthropologische Vorstellungen sowie gesellschaftliche, politische und kulturelle Werte die Umsetzung und Gestaltung von Erziehung sowie Schul- und Bildungssystemen (sofern es welche gab) tiefgreifend geprägt. Helmut Fend (2006) betont in diesem Zusammenhang, dass die zentrale ideelle Triebkraft des abendländischen Bildungswesens in der Entwicklung menschenzentrierter Weltbilder liegt, in denen individuelles Werden und persönliches Handeln als bedeutungsvoll gelten. Dadurch wurden Erziehung und Bildung zu einem zentralen Anliegen, sei es in religiöser oder säkularer Perspektive (S. 230), wie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

Die wichtigste ideelle Entwicklung, die das okzidentale Bildungswesen angetrieben hat, liegt in der Entfaltung von Bildern des Menschen, in denen sein Werden und sein persönliches Handeln eine große Bedeutung haben. Die anthropozentrischen Weltbilder, in denen der Mensch kein unscheinbarer und unbedeutender Teil einer größeren Ordnung ist, sondern Ort eines dramatischen heilsgeschichtlichen oder säkularen Geschehens wird, haben „Arbeit am Menschen“ bedeutsam gemacht. (Fend, 2006, S. 230)

Zur Veranschaulichung, wie unterschiedliche Menschenbilder die Zielsetzungen und Ausgestaltung von verschiedenen Bildungssystemen prägten, wird im Folgenden exemplarisch das antike Griechenland herangezogen, in dem sich die Grundformen der Polis stark unterschieden: Sparta verkörperte etwa

den aristokratischen Kriegerstaat, während Athen als freiheitlich-demokratischer Rechtsstaat galt. Die jeweiligen Menschenbilder und Wertvorstellungen spiegelten sich in ihren Zugängen und Umsetzungen von Erziehung und formaler Bildung wider. So war Sparta von Macht, Disziplin und kriegerischer Tüchtigkeit geprägt. Das Individuum war dem Staat strikt untergeordnet, und auch Frauen wurden in die staatlichen Zwecke eingebunden. Kunst, Wissenschaft und Geistesbildung galten als unbedeutend. Kinder wurden früh der Familie entzogen und in staatlichen, getrenntgeschlechtlichen Erziehungsanstalten erzogen. Jungen durchliefen ab dem siebten Lebensjahr eine strenge militärische Ausbildung, die bis zum 30. Lebensjahr dauerte und auf körperliche Stärke, Gehorsam und seelische Härte abzielte. In Athen hingegen entstand bereits um 600 v. Chr. ein Gesetzesstaat mit allgemeiner Rechtsordnung, begleitet von einer Blüte der Künste, Philosophie und Wissenschaften. Ab dem 5. Jahrhundert v. Chr. richtete sich das Interesse stärker auf den Menschen innerhalb der Polis. Das Ethos des aktiven Staatsbürgers betonte die politische Teilhabe; jedoch blieben Frauen und Sklaven davon ausgeschlossen. Die Erziehung zielte auf körperliche und geistige Schönheit, mit Unterricht in Literatur, Musik, Gymnastik und Wissenschaften. Homers Dichtung spielte dabei eine zentrale Rolle. Gegen 400 v. Chr., in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche, entstanden erste Ansätze einer höheren Bildung, die zunehmend von rationalen und individualistischen Tendenzen geprägt war (Reble, 2004, S. 25-27). Das Beispiel des antiken Griechenlands veranschaulicht, wie tiefgreifend unterschiedliche Menschenbilder sowie Werte die Gestaltung von Erziehung und formaler Bildung selbst innerhalb derselben Epoche prägen können.

Auch Menschenrechten liegen spezifische anthropologische Leitbilder und Werte zugrunde, die auch das Recht auf Bildung inhaltlich prägen. Als normativer Bezugsrahmen moderner Bildungskonzepte beeinflussen Menschenrechte – insbesondere das Recht auf Bildung – sowohl deren Interpretation als auch die Ausgestaltung von Bildungssystemen, wie Stefan Weyers (2019) betont: „Die Menschenrechte stellen heute eine zentrale normative Grundlage des Erziehungs- und Bildungssystems dar und sind ein wichtiger Bezugspunkt für die erziehungswissenschaftliche Diskussion“ (S. 72). Aktuelle bildungspolitische Initiativen sowie Debatten – wie etwa zu Inklusion, Diversität, Bildungsgerechtigkeit und Partizipation – beziehen sich ausdrücklich auf Menschenrechtskonventionen, da diese in liberalen Demokratien eine zentrale Legitimationsgrundlage mit verbindlichen normativen und rechtlichen Ansprüchen darstellen (Weyers, 2019, S. 72). Demnach sind die Menschenbilder und Werte, auf denen etwa die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) aufbaut, maßgeblich für die Reflexion und Umsetzung pädagogischer Praxis. Im Folgenden werden daher anthropologische Leitbilder und normative Wertvorstellungen untersucht, die Menschenrechten zugrunde liegen.

Vorweg sei betont, dass Menschenbilder und Wertsysteme – ebenso wie Menschenrechte selbst – keine starren Konstrukte darstellen, sondern Kritikfähigkeit und einem kontinuierlichen Wandel unterliegen, der auf gesellschaftliche und globale Entwicklungen reagiert. Dies zeigt sich etwa deutlich in der Weiterentwicklung der in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) festgelegten Menschenrechte. Während dieses Ursprungsdokument etwa noch auf einem anthropozentrischen Weltbild basiert, wurde es mit der Zeit erweitert. So fordert beispielsweise die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) in Artikel 29 Umweltbewusstsein als wesentliches Bildungsziel in der Weiterentwicklung des Rechts auf Bildung, was die ab den 1980er Jahren wachsende Bedeutung des Umweltschutzes unterstreicht, der seither auch zunehmend in Erziehung und formaler Bildung als Ziel integriert wurde und dort zur Entwicklung ökologischer Bewusstseinsbildung beiträgt. Die *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) spiegelt die diesbezügliche Weiterentwicklung wider. Die SDGs integrieren ökologische Verantwortung in ihren globalen Entwicklungszielen. Beispielsweise fordert Ziel 4 eine Bildung, die unter anderem ökologisch nachhaltiges Denken fördert, während Ziele wie 13 (Klimaschutz) und 15 (Schutz von Ökosystemen) den Blick über anthropozentrische Perspektiven hinaus erweitern (Vereinte Nationen, 2015). Diese Entwicklungen zeigen den Übergang von einem rein menschenzentrierten Ansatz im Recht auf Bildung hin zu einer ganzheitlichen Sicht, die den Menschen als Teil eines größeren ökologischen Systems begreift.

Damit richtet sich der Blick erneut auf eine zentrale Eigenschaft von Menschenrechten, die bereits im ersten Kapitel des vorliegenden Buches thematisiert wurde: ihre Kritisierbarkeit und Offenheit zur Weiterentwicklung im Angesicht aktueller Transformationsprozesse (Morscher, 2012, S. 110-111; Frick, 2017, S. 409-419; Fritzsche, 2016, S. 48). Menschenrechte dürfen nicht zu einem starren und unveränderbaren Moralsystem werden, das unreflektiert bleibt und damit Gefahr läuft, den ethischen Anspruch zu verlieren, der sie auszeichnet. Um ihrem Wesen als dynamische Orientierung für globale Gerechtigkeit zu entsprechen, ist eine kontinuierliche, kritische Auseinandersetzung notwendig. Dabei bedarf es nicht nur der Hinterfragung ihrer Anwendung, sondern auch einer fortwährenden Reflexion und Anpassung der zugrunde liegenden Menschenbilder und Werte, um sicherzustellen, dass sie den immer komplexer werdenden gesellschaftlichen, kulturellen und ökologischen Anforderungen gerecht bleiben. Genau darin liegt eine der wesentlichen Aufgaben der Ethik, wie Pieper (2017) beschreibt:

Doch ist es gerade hier die Aufgabe der Ethik, ständig daran zu erinnern, dass dieses durch den Zeitgeist mitgeprägte Menschenbild nicht als endgültig ausgegeben und dogmatisch fixiert werden darf, sondern durch kritische Distanzierung offen gehalten werden muss für neue, bessere, menschenwürdigere Bestimmungen. (Pieper, 2017, S. 129)

Der kritische Diskurs über Menschenbilder und Werte sollte demnach stets lebendig gehalten und deren zeitbedingte Prägung hinterfragt werden. Anthropologische Vorstellungen und Werte, die durch historische, kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse geprägt sind, dürfen nicht als absolut oder unveränderlich betrachtet werden. Stattdessen müssen sie offenbleiben für Reflexion, Kritik und Weiterentwicklung. Die Ethik mahnt dazu, Versuche der Dogmatisierung zu vermeiden und Menschenbilder stets in ihrem Kontext zu überprüfen, zu erweitern und an neue Erkenntnisse und Werte mehrperspektivisch reflektiert und begründet anzupassen, um der Vielfalt und Würde des menschlichen Lebens Rechnung zu tragen. Im Folgenden werden anthropologische Leitbilder sowie inhärente Werte von Menschenrechten herausgearbeitet.

3.2.1 Anthropologische Leitbilder von Menschenrechten

Auch Menschenrechte basieren (zumindest implizit) auf Menschenbildern. Insbesondere das Menschenrecht auf Bildung stellt, wie Peter G. Kirchscläger (2024) erläutert, einen zentralen Bestandteil des Menschenbildes dar, denn das Recht auf Bildung ist nicht nur ein eigenständiges Menschenrecht, sondern auch eine Voraussetzung für die Verwirklichung aller anderen Menschenrechte. Bildung steht somit im Zentrum des Menschenbildes, das die Menschenrechte der Vereinten Nationen insgesamt prägt. Das Recht auf Bildung soll es Menschen ermöglichen, ein Leben in Würde zu führen, sich selbst zu verstehen, moralische Fähigkeiten zu entwickeln, ihre Verletzbarkeit zu erkennen und sich als Träger:innen von Rechten wahrzunehmen. Als sogenanntes „Empowerment Right“ befähigt das Recht auf Bildung Menschen, ihre Rechte zu kennen und einzufordern, wodurch sie die Verwirklichung aller anderen Menschenrechte unterstützt. Zugleich zeigt sich eine enge Verbindung zu anderen Rechten wie etwa Meinungsfreiheit und politischer Teilhabe. Bildung umfasst daher auch Menschenrechtsbildung, um das Bewusstsein für Rechte und Pflichten zu fördern. Damit wird deutlich, dass das Recht auf Bildung sowohl Voraussetzung als auch Ausdruck des gesamten menschenrechtlichen Denkens ist (S. 130-131).

Für die Interpretation des Rechts auf Bildung und die darin verankerten Bildungs- und Erziehungskonzepte spielen anthropologische Vorstellungen eine zentrale Rolle. Anthropologische Leitbilder, die Menschenrechten zugrunde liegen, sind sowohl von säkularen als auch von religiösen Vorstellungen geprägt. Marie-Luisa Frick (2017) beleuchtet diese Verbindung insbesondere im Hinblick auf die Freiheitsdimension, die nicht nur auf säkulare, sondern auch auf religiöse Menschenbilder zurückgreift. Religiöse Menschenbilder betonen häufig die individuelle Verantwortung der Gläubigen für ihr Heil und ihre

Lebensführung. Diese Verantwortung wird in verschiedenen Traditionen wie der Karma-Lehre in indischen Religionen oder der christlichen Vorstellung von Sünde und Vergebung hervorgehoben. Allerdings betont Frick auch die Ambivalenz religiöser Traditionen, da diese oft Schwierigkeiten haben, Einzelpersonen in ihre Freiheit zu entlassen, insbesondere wenn diese als schädlich für die soziale Kohäsion wahrgenommen werden. Säkulare Menschenbilder hingegen basieren auf Vernunft, Biologie oder Ästhetik und sind eng mit der humanistischen Tradition und dem Liberalismus verbunden. Diese Traditionen haben die Freiheitsdimension von Menschenrechten entscheidend geprägt, insbesondere durch die Betonung der individuellen Selbstgestaltung und Autonomie. Der neuzeitliche Humanismus brachte eine bis dahin unerreichte Wertschätzung des Individuums hervor, während der Liberalismus die politische Theorie und Ethik der westlichen Zivilisation wesentlich beeinflusste (S. 315-324).

Dennoch verzichten etwa die Menschenrechtsdokumente der Vereinten Nationen bewusst auf ein explizit festgelegtes Menschenbild, da ein solches, wie Kirchschräger (2024) erläutert, einige Probleme mit sich bringt: Es besteht beispielsweise die Gefahr einer Deutungsvielfalt: Wenn definiert wird, was ein Mensch „ist“, wird der Anspruch, dass alle Menschen gleichermaßen Träger:innen von Rechten sind, relativiert. Menschenrechte sollen aber universell gelten, unabhängig von kulturellen, religiösen oder ideologischen Menschenbildern. Eine an bestimmte Weltanschauungen gebundene Vorstellung vom Menschen würde der Universalität und Inklusivität der Menschenrechte widersprechen. Außerdem würde ein festes Menschenbild der Entwicklungs-offenheit und Dynamik der Menschenrechte widersprechen. Diese müssen sich an gesellschaftliche Veränderungen anpassen können, was ein starres Verständnis vom Menschen behindern würde. Zudem birgt jedes Menschenbild das Risiko der Diskriminierung in sich: Wenn nur bestimmte Eigenschaften (z. B. Vernunft, Selbstbewusstsein, Eigenständigkeit) als wesentlich gelten, werden Menschen, die diesen Merkmalen nicht entsprechen, wie etwa Menschen mit schweren Behinderungen, ausgeschlossen (S. 120-123).

Trotzdem kann die Rede über ein Menschenbild der Menschenrechte, wie Kirchschräger (2024) weiters ausführt, auch einen wichtigen Mehrwert für das Verständnis und die Umsetzung der Menschenrechte leisten. Dadurch wird eine ganzheitliche Sicht auf die Menschenrechte ermöglicht, wie sie etwa von den Vereinten Nationen festgelegt wurden, und wird deutlich, welche zentralen Lebensbereiche diese Rechte schützen. Außerdem können dadurch Menschenrechte gebündelt werden und der Eigenwert der Person hervorgehoben werden, wodurch die in einzelnen Rechten konkretisierten Schutzbereiche sichtbar werden. Zudem kann dadurch die Menschenwürde in den Mittelpunkt gerückt werden, die den Sinn, die Unveräußerlichkeit und die

Verantwortung der Menschenrechte begründet. Letztendlich trägt ein Menschenbild zur Vermenschlichung und Personalisierung der Menschenrechte bei, macht sie im Alltag erfahrbar und unterstützt Bildungsprozesse sowie die Entwicklung einer universellen Menschenrechtskultur. Die Legitimation der Rede von einem Menschenbild der Menschenrechte beruht auf diesem Mehrwert, einem offenen Begriffsverständnis von Menschenbildern sowie ihrer Funktion für die Adaption der Menschenrechte in unterschiedliche kulturelle, religiöse und weltanschauliche Kontexte, ohne deren universellen Inhalt zu verändern. Kirchschräger schlägt in diesem Zusammenhang zehn Mosaiksteine eines Menschenbilds der Menschenrechte vor (S. 123-131).

Die einzelnen Menschenrechte sind selbst, wie Kirchschräger (2024) weiters betont, Ausdruck eines impliziten Menschenbildes. Sie bilden ein Mosaik, aus dem sich das Verständnis des Menschen erschließen lässt (S. 121). Um der Vorstellung eines starren und dogmatisch festgelegten Menschenbildes zu vermeiden, wird im Folgenden anstatt der Singularform Menschenbild die Pluralform Menschenbilder beziehungsweise anthropologische Leitbilder verwendet. Dadurch soll der Raum für Dialog und Weiterentwicklung betont werden, anstatt Menschen auf ein klar abgegrenztes Bild zu reduzieren. Basierend auf einer eigenen inhaltlichen Analyse der einzelnen Artikel der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) im Hinblick auf die zugrunde liegenden Menschenbilder, konnten im Wesentlichen folgende zentrale anthropologische Leitbilder als Hauptkategorien identifiziert werden: (1) Der Mensch als würdevolles Wesen, (2) der Mensch als freies Wesen, (3) der Mensch als entwicklungsfähiges Wesen, (4) der Mensch als vernunftbegabtes Wesen, (5) der Mensch als soziales Wesen und (6) der Mensch als verantwortliches Wesen in einer globalen Welt. Aus der Weiterentwicklung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) im Rahmen der nachfolgenden Konventionen der Vereinten Nationen wird noch ein weiteres Bild, (7) der Mensch als verletzliches und schutzbedürftiges Wesen, hinzugefügt. In der folgenden Abbildung werden diese Menschenbilder dargestellt und anschließend kurz erläutert.

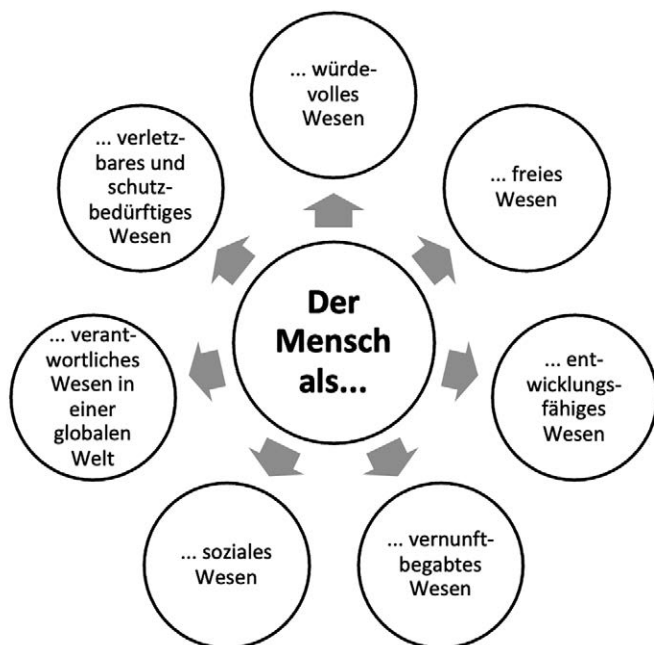


Abb. 10: Sieben anthropologische Leitbilder der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte (eigene Darstellung)

Die menschenrechtsbezogenen Menschenbilder der Vereinten Nationen betonen insbesondere die Würde, Freiheit und das Entwicklungspotenzial des Menschen sowie seine Vernunftbegabung und Beziehungsfähigkeit. Ebenso heben sie die Verantwortung von Einzelmenschen in einer global vernetzten Welt hervor. Die an dieser Stelle vorgenommene menschenrechtliche und philosophische Einbettung erfolgt bewusst knapp und nur in exemplarischer Form. Ziel ist es nicht, den jeweiligen Hintergrund zu jedem Leitbild detailliert darzustellen, sondern beispielhaft aufzuzeigen, wie sich bestimmte menschenrechtliche und philosophische Perspektiven mit zentralen Aspekten dieser Leitbilder verbinden lassen.

(1) Der Mensch als *würdevolles* Wesen: Das Konzept der Menschenwürde bildet die Grundlage der AEMR (Vereinte Nationen, 1948). Die unveräußerliche Würde eines jeden Menschen ist somit der zentrale ethische Maßstab der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte. Insbesondere Artikel 1 besagt: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (Vereinte Nationen, 1948). Das Bild des Menschen als würdevolles Wesen basiert auf der Annahme, dass der Mensch einen inhärenten Wert besitzt, der

unabhängig von äußeren Bedingungen oder seiner Leistung ist. Die Menschenwürde wird für die Begründung von Menschenrechten explizit herangezogen (von der Pfordten, 2016). Dieses Konzept findet seine wichtigsten philosophischen Grundlagen in der Ethik Immanuel Kants. In seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785/1996) spricht Kant jedem Menschen eine unveräußerliche Würde zu, die ihn verpflichtet, stets als „Zweck an sich“ behandelt zu werden und niemals bloß als Mittel zum Zweck. Würde wird hier mit der Autonomie und moralischen Selbstgesetzgebung des Menschen verknüpft.

(2) Der Mensch als *freies* Wesen: Die Freiheit des Menschen spiegelt sich direkt in Artikel 3 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) wider, wonach jeder Mensch das Recht auf Freiheit und persönliche Sicherheit hat. Ebenso garantiert etwa Artikel 18 Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit, wodurch die freie Entfaltung des Individuums respektiert wird. Die Freiheit des Menschen ist ein zentrales Thema in der Philosophie und es wurden im Laufe der Zeit teils recht unterschiedliche Freiheitsvorstellungen und -konzepte entwickelt. Der Idee der Freiheit kam insbesondere in der Aufklärung sowie der liberalen politischen Philosophie – z. B. bei John Locke (1689/1988), der die individuelle Freiheit als Menschenrecht und Basis politischer Ordnungen sieht – eine besondere Bedeutung zu. Kant betont die Freiheit des Willens als Grundlage der Moral: Nur ein freier Wille kann moralisch handeln (Kant, 1788/2003). Im 20. Jahrhundert beschreibt Jean-Paul Sartre etwa in *Das Sein und das Nichts* (1943) den Menschen als radikal frei. Der Mensch sei dazu verurteilt, frei zu sein, weil er keine vorgegebenen Essenzen oder festen Daseinszwecke hat. Diese Konzeption erfordert, dass der Mensch sich selbst entwirft, Verantwortung für seine Entscheidungen übernimmt und authentisch handelt.

(3) Der Mensch als *entwicklungsfähiges* Wesen: Das Menschenbild des Menschen als entwicklungsfähiges Wesen findet besonders Ausdruck in Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), also im Recht auf Bildung selbst. Bildung fördert die geistige und persönliche Entwicklung und ermöglicht es dem Menschen, sein Potenzial auszuschöpfen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Für die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit sind – wie im Artikel 21 betont wird – wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte unentbehrlich. Das Bild des Menschen als entwicklungsfähiges Wesen betont seine Fähigkeit zur Bildung, Reifung und Veränderung. Diese Perspektive ist eng mit der Aufklärung und dem Humanismus verbunden, insbesondere bei Denkern wie Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt. Herder beschreibt den Menschen in *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791/2017) als ein Wesen, das durch Kultur, Sprache und Geschichte eine ständige Entwicklung durchläuft. Humboldt (1792/1829; 1792/1851; 1793/1960) ergänzt – inspiriert durch Aristoteles *Nikomachischer Ethik* (ca. 330

v. Chr./2017) –, dass die Bildung des Menschen auf die harmonische Entfaltung seines Potenzials abzielen muss (Bacher, 2023). Auch in modernen Konzepten (z. B. aus der Entwicklungspsychologie) wird der Mensch als ein durch Lernen, Erfahrung und soziale Interaktion sich stetig weiterentwickelndes Individuum verstanden (Vygotsky, 1978). Ergänzend dazu betont Nussbaum (2000) in ihrem Ansatz „Capabilities Approach“, dass die Entfaltung menschlicher Fähigkeiten nicht nur ein individuelles, sondern auch ein gesellschaftliches Ziel sei.

(4) Der Mensch als *vernunftbegabtes* Wesen: Artikel 1 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) beschreibt den Menschen als „mit Vernunft und Gewissen begabt“. Artikel 19 betont das Recht jedes Menschen auf Meinungsäußerung und Informationsfreiheit und Artikel 21 das Recht auf demokratische Wahlen. Auch diese Rechte beruhen auf der Fähigkeit zur Vernunft und reflektieren die Bedeutung rationaler Kommunikation und autonomer Urteilsfähigkeit. Ebenso wird im humanistischen Diskurs betont, dass die Ausübung von Vernunft für freiheitliche und demokratische Gesellschaften essenziell ist. Die Vernunft ist eine der zentralen Eigenschaften, die den Menschen auszeichnet. Bereits Aristoteles (ca. 330 v. Chr./2024) definiert den Menschen in seiner *Politik* als „zoon logon echon“, also als ein Lebewesen, das zur Vernunft und Sprache fähig ist. Auch die Rationalismus-Tradition, wozu etwa René Descartes (1641/2020) zählt (*Cogito ergo sum*: Ich denke, also bin ich), sieht in der Vernunft die Grundlage für die menschliche Existenz. In der Aufklärung wurde die Vernunft zum Leitbegriff. Für Kant ist – wie er beispielsweise in seiner *Kritik der reinen Vernunft* (1781/1998) argumentiert – die Vernunft die Fähigkeit des Menschen, sich seiner Freiheit bewusst zu werden, moralische Prinzipien zu erkennen und zu befolgen. Vernunft bedeutet dabei nicht nur logisches Denken, sondern auch die Fähigkeit, universelle Gesetze aufzustellen und sich an ihnen zu orientieren. In *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung* (Kant, 1784) behandelt Kant zudem die Frage, wie der Mensch selbstständig den Weg zur Vernunft findet, um das Dunkel der Vorurteile zu überwinden.

(5) Der Mensch als *soziales* Wesen: In der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) zeigt sich dieses Menschenbild besonders deutlich in denjenigen Artikeln, die die Solidarität, den Schutz der Familie und die Rechte von Gemeinschaften betonen, wie beispielsweise Artikel 16, der das Recht auf Ehe und Familie garantiert. Das Menschenbild des beziehungsfähigen Wesens hebt die essenzielle Rolle von Beziehungen für die menschliche Entfaltung sowie die Gesellschaft hervor. Menschen entwickeln und formen ihre Identität und ihre Fähigkeiten in sozialen Zusammenhängen, basierend auf ihrer Fähigkeit, Beziehungen einzugehen, Vertrauen aufzubauen und Empathie zu zeigen. Bereits Aristoteles beschreibt in seiner *Politik* (ca. 330 v. Chr./2024) den Menschen als ein Wesen, das seine Natur nur in der Gemeinschaft mit anderen vollständig

entfalten kann. Im 20. Jahrhundert hebt etwa Martin Buber die zentrale Bedeutung gelingender zwischenmenschlicher Beziehungen hervor, indem er die „Ich-Du“-Beziehung als eine tiefgehende Begegnung, die den Menschen über Zweckmäßigkeit hinaus zu echter Gemeinschaft führt, beschreibt. Sie ist wichtig für individuelle Selbstentfaltung und fördert Solidarität sowie gegenseitigen Respekt in der Gesellschaft. So wird soziale Gerechtigkeit durch Anerkennung und Empathie möglich (*Ich und Du*, 1923/2021; Stöger, 2003). Zudem betont etwa Emmanuel Lévinas, dass die Beziehung zum „Anderen“ – insbesondere die Begegnung mit dem Antlitz eines anderen Menschen – eine ethische Verantwortung begründet (*Totalität und Unendlichkeit*, 1961/2002).

(6) Der Mensch als *verantwortliches* Wesen in einer globalen Welt: Die Verantwortungsdimension des Menschen wird im Artikel 29 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verdeutlicht: „Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft“ (Vereinte Nationen, 1948). Dies weist darauf hin, dass die Rechte des Einzelnen eng mit seiner Verantwortung für die Gesellschaft verbunden sind. Der Artikel reflektiert die Notwendigkeit, gemeinsam an globalen Herausforderungen wie sozialer Gerechtigkeit zu arbeiten. Um die Jahrtausendwende zum 21. Jahrhundert wurde die gesellschaftliche Perspektive erweitert und auch die Verantwortung gegenüber der Natur miteinbezogen (Vereinte Nationen, 1989; Vereinte Nationen, 2015). Der Mensch als verantwortliches Wesen wird philosophisch etwa von Aristoteles geprägt, der den Menschen in seiner *Politik* als „zoon politikon“ beschreibt. Dabei ist die soziale Natur des Menschen nicht nur biologisch begründet, sondern auch ethisch und politisch. In der Neuzeit wurde dieses Menschenbild weiterentwickelt, insbesondere durch Karl Marx, der den Menschen als ein durch gesellschaftliche Verhältnisse geprägtes Wesen versteht (*Thesen über Feuerbach*, 1845/1978). In der heutigen globalisierten Welt geht dieses soziale Menschenbild über die lokale Gemeinschaft hinaus. Jürgen Habermas betont in seiner *Theorie des kommunikativen Handelns* (1981/1995) sowie generell im Rahmen seiner Diskursethik (z.B. 1991), dass der Mensch in einem globalen Zusammenhang durch rationale Kommunikation und Verständigung agieren muss, um Probleme wie etwa soziale Ungerechtigkeit kooperativ zu lösen.

Diese anthropologischen Leitbilder spiegeln die Menschenbilder, die der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) zugrunde liegen, im Wesentlichen wider. Sie definieren den Menschen als würdevolles, freies, entwicklungsfähiges, vernunftbegabtes, beziehungsfähiges und verantwortungsvolles Wesen. In den Folgejahrzehnten wurde dieses Verständnis durch zahlreiche menschenrechtliche Abkommen weiterentwickelt und differenziert, wodurch sich auch die zugrundeliegenden Menschenbilder erweiterten.

(7) Der Mensch wurde zunehmend als *verletzbares* und *schutzbedürftiges* Wesen beschrieben, obwohl dieses Bild auch bereits der AEMR (Vereinte Natio-

nen, 1948) implizit zugrunde liegt: So treten in der *Genfer Flüchtlingskonvention* (UNHCR, 1951) Aspekte von Schutzbedürftigkeit und Exklusion explizit in den Vordergrund – Flüchtlinge werden als verletzbare, aber gleichwertige Subjekte mit Anspruch auf Teilhabe betrachtet. Das Zusatzprotokoll zur *Europäischen Menschenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1952) betont das individuelle Recht auf Bildung im rechtstaatlichen Rahmen. Mit der *Antidiskriminierungskonvention* (Vereinte Nationen, 1965) und der *Frauenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1979) werden die anthropologischen Leitbilder um die Dimension sozialer und struktureller Ungleichheiten erweitert: Der Mensch wird zunehmend als in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettetes Subjekt verstanden. Besonders deutlich wird dieser Wandel in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) und der *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006): Das Kind gilt als eigenständiges, entwicklungsfähiges Wesen mit eigenen Rechten, Menschen mit Behinderungen als vollwertige Bildungssubjekte, deren gleichberechtigte Teilhabe nur durch inklusive Strukturen verwirklicht werden kann. Es zeigt sich eine Entwicklung von einem abstrakt-universellen hin zu einem vielfältigen, kontextsensiblen Menschenbild, das individuelle Lebenslagen, soziale Ungleichheiten und strukturelle Barrieren aktiv mitberücksichtigt.

Die anthropologischen Leitbilder bilden die ethische und philosophische Basis von Menschenrechten. Gleichzeitig betonen sie die Verantwortung von Einzelmenschen für die eigene Entwicklung und die der Gesellschaft. Zentrale Werte wie etwa Würde, Freiheit, Vernunft, soziale Verbundenheit und globale Verantwortung stehen dabei im Mittelpunkt. Im Menschenrecht auf Bildung, wie es in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) verankert ist, spiegeln sich einige dieser anthropologischen Leitbilder explizit und andere implizit wider. Der Fokus liegt insbesondere auf Entwicklungsfähigkeit, Vernunftbegabung sowie Verantwortung in einer globalen Welt. Bildung wird in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) als Mittel zur Selbstverwirklichung und zur Förderung von Verständnis, Toleranz und Frieden verstanden.

Im Folgenden wird noch eine tiefere Betrachtungsebene eingenommen. Dabei stehen die menschenrechtsbezogenen Werte im Mittelpunkt, die dem Recht auf Bildung sowie den damit verbundenen Menschenbildern und anthropologischen Leitbildern zugrunde liegen.

3.2.2 Menschenrechtsbezogene Bildungswerte

Menschenrechte sowie die ihnen innewohnenden Menschenbilder gründen in ihrem Kern auf zentralen Werten, also Prinzipien, die als gut, richtig oder erstrebenswert angesehen werden. Normative Phrasen (z. B. sollen, müssen, dürfen, geboten, verboten, erlaubt), wie sie in Rechten und Pflichten vorkommen, beruhen auf Bewertungen, die durch evaluative Phrasen (z. B. gut,

schlecht, wünschenswert, wertvoll, problematisch, ungerecht) zum Ausdruck gebracht werden. Diese Werte repräsentieren zugleich die Wertvorstellungen, die im Menschenrecht auf Bildung durch Bildung und Erziehung vermittelt und gestärkt werden sollen, da Bildung als Mittel zur Durchsetzung aller anderen Menschenrechte gilt, wie bereits in der Präambel der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) betont wird. Damit bilden menschenrechtsbasierte Werte auch eine wesentliche ethische Grundlage der Bildungskonzepte, die im Kontext des Menschenrechts auf Bildung verankert sind.

Ein Verständnis menschenrechtsbasierter Bildungswerte im Licht gegenwärtiger gesellschaftlicher Wertorientierungen erfordert eine Auseinandersetzung mit derzeitigen Wertediskursen. Pieper (2017, S. 208-212) unterzog zeitgenössische Werte in marktwirtschaftlich organisierten und demokratisch verfassten Kulturen einer deskriptiv-ethischen Analyse. Auf dieser Grundlage entwickelte sie ein systematisches Modell von Werten, das eine strukturierte Einordnung aktueller Wertvorstellungen ermöglicht und zugleich einen analytischen Rahmen für die den Menschenrechten der Vereinten Nationen inhärenten Werte bietet. Dieses Wertsystem wird im Folgenden beschrieben und anschließend mit den der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) zugrundeliegenden Werten und ausgewählten Folgedokumenten verglichen und kontrastiert. Pieper unterscheidet drei Gruppen von Werten, die in demokratisch fundierten Kulturen dominieren, und gliedert diese hierarchisch: (1) auf der oberen Ebene stehen die ethischen Grundwerte, (2) auf der mittleren Ebene die moralischen Werte und (3) auf der unteren Ebene die ökonomischen Werte. In der folgenden Abbildung werden diese Ebenen dargestellt:

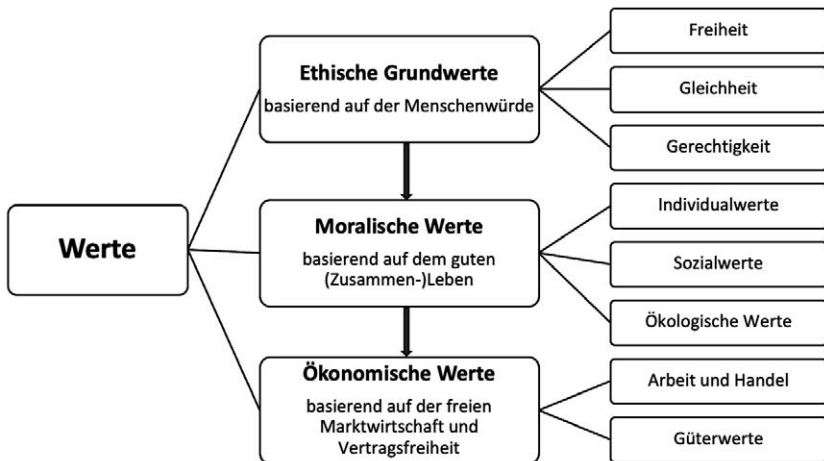


Abb. 11: Kategorisierung von Werten in zeitgenössischen demokratischen Kulturen nach Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung)

Piepers Wertesystem beruht auf einem klaren Rang- bzw. Prioritätensystem (Pieper, 2017, S. 210), wie sie im Folgenden beschreibt:

Die in der Menschenwürde verankerten *ethischen* Werte sind die Basis, auf welcher die *moralischen* Werte angemessen verwirklicht werden können und die *ökonomischen* Werte zur materiellen Absicherung eines für alle guten Lebens an die beiden anderen Wertgruppen angebunden werden (Pieper, 2017, S. 211)

Normativ betrachtet basiert demnach das gesamte Wertemodell auf den *ethischen* Grundwerten. Sie bilden die Grundlage, von der sowohl *moralische* als auch *ökonomische* Werte ihre Legitimität und Orientierung ableiten. Ohne den *ethischen* Grundwerten verlieren die nachgeordneten Werte an Bedeutung, was sowohl zu individuellen wie auch nationalen egoistischen Tendenzen führt. Entscheidend ist eine ausgewogene Rangordnung, die ihre gegenseitige Abhängigkeit anerkennt und durch einen normativen Diskurs geschaffen wird. Nur so lassen sich sozial verträgliche Lösungen finden und Extremismen wie ethischer Fundamentalismus, Moralismus und Ökonomismus vermeiden (Pieper, 2017, S. 210-211).

Im Folgenden werden die drei Ebenen skizziert und anschließend im Kontext der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte analysiert.

(1) Ethische Grundwerte stehen auf der oberen Ebene und gründen im Prinzip der Menschenwürde. Demnach besitzt jeder Mensch einen unantastbaren Wert. Daraus ergeben sich grundlegende Rechte, die für alle gelten und nicht verhandelbar sind, wie Pieper (2017) beschreibt: „Der Wert der Menschenwürde verpflichtet dazu, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit als Grundwerte zu respektieren, auf die jedes Individuum ein unantastbares Recht hat“ (S. 210). Pieper zufolge stehen Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Menschenwürde, die als Letztbegründung von Menschenrechten herangezogen wird. In der folgenden Abbildung werden die von Pieper festgelegten ethischen Grundwerte dargestellt und im Anschluss generell sowie im menschenrechtlichen Kontext analysiert.

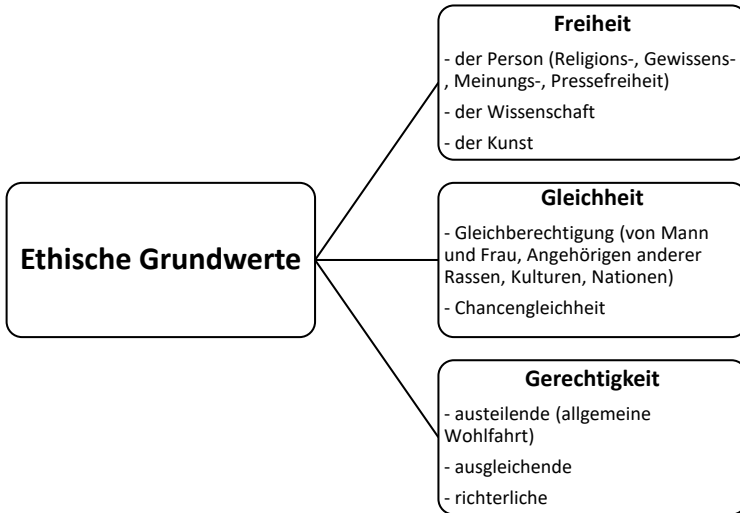


Abb. 12: Ethische Grundwerte nach Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung)

Pieper unterscheidet drei ethische Grundwerte: Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit. Die Freiheit umfasst grundlegende Rechte wie die persönliche Freiheit, Religions- und Gewissensfreiheit sowie Meinungs- und Pressefreiheit. Darüber hinaus beinhaltet sie die Freiheit von Wissenschaft und Kunst, die essenziell für individuelle Entfaltung und gesellschaftlichen Fortschritt ist. Die Gleichheit betont die Gleichberechtigung aller Menschen, unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, kulturellem Hintergrund oder nationaler Herkunft, und garantiert Chancengleichheit in allen Lebensbereichen. Gerechtigkeit wird in zwei Dimensionen betrachtet: die austeilende Gerechtigkeit, die auf das allgemeine Wohl abzielt und soziale Sicherheit gewährleistet, sowie die ausgleichende, richterliche Gerechtigkeit, die für Fairness und Rechtsgleichheit sorgt.

Diese Grundwerte bilden nicht nur das ethische Fundament in Piepers Wertemodell, sondern gelten auch als Leitprinzipien der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechten. Sie sind in mehreren Artikeln der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verankert:

- Freiheit ist gleich zu Beginn der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) als zentraler Grundwert angeführt. Artikel 1 erklärt: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ und betont damit die Unantastbarkeit der Würde jedes Einzelnen sowie die Freiheitsrechte der Person als Grundlage des menschlichen Zusammenlebens. Artikel 18 setzt dieses

Prinzip fort mit der Aussage: „Jeder hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit“, die den Schutz persönlicher Überzeugungen und religiöser Praktiken garantiert. Ergänzend dazu stärkt Artikel 19 das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit, die essenziell für den gesellschaftlichen Diskurs sind, indem er festhält: „Jeder hat das Recht auf Meinungs- und Informationsfreiheit“. Schließlich erweitert Artikel 27 Absatz 1 die Freiheitsrechte auf den Bereich von Kultur, Wissenschaft und Kunst: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen und sich an den Errungenschaften von Wissenschaft und Kunst zu erfreuen.“ Damit wird die Freiheit der künstlerischen und wissenschaftlichen Entfaltung ebenfalls ausdrücklich geschützt.

- Gleichheit wird parallel zur Freiheit im ersten Artikel der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) als fundamentaler Grundwert verankert. Artikel 1 erklärt: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“, und formuliert damit neben der Freiheit auch die universelle Gleichheit aller Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder anderen Unterschieden. Artikel 2 ergänzt dies, indem er die Forderung stellt: „Jeder Mensch hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung“. Hierdurch wird die Gleichberechtigung aller Menschen in Bezug auf individuelle Merkmale noch deutlicher betont. Artikel 7 bekräftigt das Prinzip der rechtlichen Gleichheit mit der Aussage: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich“, womit sichergestellt wird, dass jede Person in gleichem Maße Schutz und Gerechtigkeit erfährt, insbesondere vor Gericht. Darüber hinaus stärkt Artikel 21 Absatz 2 die politische Gleichheit, indem er festhält: „Jeder hat das Recht, an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes direkt oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken“. Dieses Recht garantiert allen Menschen die gleichberechtigte Teilhabe an politischen Prozessen und Entscheidungen.
- Gerechtigkeit wird in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) als ethischer Grundwert sowohl in ausgleichender als auch in austeilender Form festgelegt. Artikel 8 stellt klar: „Jeder hat Anspruch auf wirksamen Rechtsschutz durch die zuständigen innerstaatlichen Gerichte“, und gewährleistet somit richterliche Gerechtigkeit, die Schutz und Ausgleich bei Rechtsverletzungen bietet. Ergänzend dazu stärkt Artikel 9 den Schutz vor willkürlichem Unrecht mit der Bestimmung: „Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden“. Die austeilende Gerechtigkeit wird insbesondere in Artikel 22 betont, der festhält: „Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen

Rechte zu verwirklichen“, womit das allgemeine Wohlergehen und die soziale Sicherung gefördert werden. Artikel 23 und 24 verdeutlichen diesen Ansatz weiter, indem sie das Recht auf Arbeit und „gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen“ als Grundlage für soziale und wirtschaftliche Gleichstellung anerkennen. Zusätzlich sichert Artikel 25 jedem Menschen „das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohlergehen sichert [...] sowie auf soziale Sicherung,“ und unterstreicht damit die Verpflichtung, grundlegende Lebensbedürfnisse abzudecken. Schließlich bekräftigt Artikel 30, dass „keine Bestimmung dieser Erklärung dahin ausgelegt werden darf“, Handlungen zu legitimieren, „die auf die Vernichtung der hierin aufgeführten Rechte und Freiheiten abzielen“. Dies stellt sicher, dass Gerechtigkeit und Schutz universell und unveräußerlich bleiben.

(2) Neben den ethischen Grundwerten führt Pieper moralische Werte an, die sie auf einer mittleren Ebene ansiedelt. Darunter versteht sie Werte, die sich im Verlauf der kulturellen Entwicklung herausgebildet haben und deren Ziel es ist, ein gutes (Zusammen-)leben in einer lebenswerten Welt zu ermöglichen (Pieper, 2017, S. 210). Sie beschreibt die moralischen Werte wie folgt:

Die mittlere Gruppe von Werten umfasst die im Verlauf der kulturellen Evolution entstandenen *moralischen Werte*, die für alle Mitglieder der Handlungsgemeinschaft ein gutes Leben ermöglichen sollen. Die Individualwerte sichern das Recht auf persönliche Selbstentfaltung, die Sozialwerte sichern das einvernehmliche Miteinanderumgehen der Individuen, und die ökologischen Werte sichern nicht nur die Lebensqualität der menschlichen Individuen durch einen pfleglichen Umgang mit der Umwelt, sondern gestehen auch außermenschlichen Lebewesen einen Quasi-Subjektstatus zu. (Pieper, 2017, S. 210)

Die folgende Abbildung stellt die von Pieper identifizierten moralischen Grundwerte dar. Danach werden diese sowohl allgemein als auch unter dem Gesichtspunkt der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte analysiert.

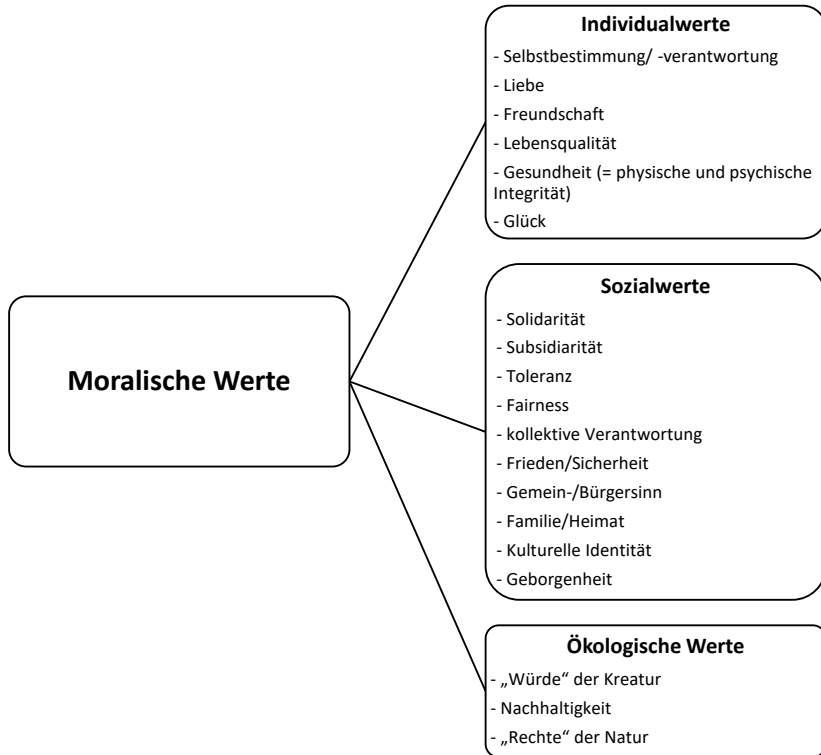


Abb. 13: Moralische Werte laut Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung)

Pieper unterscheidet drei Kategorien moralischer Werte: (1) Individualwerte, (2) Sozialwerte und (3) Ökologische Werte. Die Individualwerte konzentrieren sich auf die persönliche Entfaltung und das Wohlbefinden des Einzelnen. Sie beinhalten Aspekte wie Selbstbestimmung, Eigenverantwortung, Liebe, Freundschaft, Gesundheit, Lebensqualität und das Streben nach Glück. Die Sozialwerte zielen auf das Zusammenleben in Gemeinschaften ab und betonen Solidarität, Subsidiarität, Toleranz, Fairness und kollektive Verantwortung. Ebenso gehören Frieden, Sicherheit, Gemeinsinn, kulturelle Identität, Geborgenheit, Familienstärke und ein empfundener Bezug zur Heimat zu dieser Kategorie. Schließlich umfasst die dritte Kategorie, die ökologischen Werte, Ansprüche auf den verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt. Dazu zählen die Würde der Kreatur, Nachhaltigkeit und die Idee von „Rechten“ der Natur, die den Schutz des Ökosystems und der nicht-menschlichen Lebensformen betonen. Diese drei Kategorien erfassen einen ganzheitlichen Ansatz für

moralisches Handeln, das den Einzelnen, die Gemeinschaft und die Umwelt gleichermaßen berücksichtigt.

Die moralischen Werte – insbesondere die Individual- und Sozialwerte – finden an verschiedenen Stellen der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) ihren Ausdruck. Im Gegensatz dazu spielen ökologische Werte darin kaum eine Rolle. Mit der zunehmenden Sensibilisierung für ökologische Anliegen wurden ökologische Werte jedoch in weiterführenden Dokumenten der Vereinten Nationen und deren Sonderorganisationen im Zuge eines diesbezüglichen Wertewandels ab dem ausgehenden 20. Jahrhundert (z. B. Vereinte Nationen, 1989; Vereinte Nationen, 2015) verankert.

- Individualwerte spielen eine zentrale Rolle in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948). Artikel 3 betont etwa folgendes: „Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person“ und stellt damit die Grundpfeiler von Selbstbestimmung, persönlicher Sicherheit und Lebensqualität sicher. Artikel 12 schützt die Privatsphäre und persönliche Integrität mit der Aussage: „Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr ausgesetzt werden“, wodurch Werte wie Geborgenheit und persönliche Autonomie gestärkt werden. Artikel 16 Absatz 1 fördert den Wert von Liebe und Freundschaft, indem er erklärt: „Heiratsfähige Männer und Frauen haben ohne Einschränkung aufgrund der Rasse, der Staatsangehörigkeit oder der Religion das Recht, zu heiraten und eine Familie zu gründen“, was auch das familiäre Wohl hervorhebt. Schließlich sichert Artikel 25 Absatz 1 das Recht auf ein würdiges Leben und beschreibt: „Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohlergehen sichert“, womit die Werte Gesundheit, Glück und Lebensqualität ausdrücklich geschützt werden.
- Zudem bilden Sozialwerte eine zentrale Grundlage der AEMR (Vereinte Nationen, 1948). Artikel 1 erklärt: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“, und hebt damit implizit Werte wie Solidarität, Fairness und Toleranz hervor, die als Fundament des menschlichen Zusammenlebens dienen. Artikel 17 Absatz 1 stärkt den Gemeinssinn und die kollektive Verantwortung, indem er feststellt: „Jeder hat das Recht, sowohl allein als auch in Gemeinschaft mit anderen Eigentum zu besitzen“, was die Grundlage für ein Leben innerhalb einer Gemeinschaft bildet. Artikel 21 Absatz 1 fördert den aktiven Bürgersinn und politische Teilhabe durch die Aussage: „Jeder hat das Recht, an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes direkt oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken“. Außerdem betont Artikel 29 Absatz 1 die Pflichten gegenüber der Gemeinschaft: „Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist“, und

unterstreicht damit die Bedeutung von Solidarität und Subsidiarität für das Gemeinwohl.

- Ökologische Werte werden in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), wenn überhaupt, nur implizit angedeutet. Sie erhielten jedoch in späteren Dokumenten der Vereinten Nationen eine bedeutende Rolle – erstmals in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989), sowie insbesondere der *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015). Ziel 15 des letzteren Dokuments fordert etwa: „Die Ländökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, die Bodenverschlechterung beenden und umkehren sowie den Verlust der biologischen Vielfalt stoppen.“ Dies betont ausdrücklich die Verantwortung, den natürlichen Lebensraum zu schützen. Auch Ziel 13 desselben Dokuments ruft dazu auf: „Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen zu ergreifen“, was die globale Verpflichtung zur Nachhaltigkeit und zum Schutz der Umwelt unterstreicht. Solche und ähnliche Zielsetzungen erweitern das ursprüngliche anthropozentrische Menschenrechtsverständnis um ökologische Werte.

(3) Neben den ethischen Grundwerten und den moralischen Werten unterscheidet Pieper (2017) schließlich – auf einer unteren Ebene – die ökonomischen Werte, die sie in Arbeit und Handel sowie Güterwerte unterteilt.

Der Begriff „Wert“ selbst hat auch eine ökonomische Bedeutung, wie Thomas Kesselring (2025) erläutert. Deshalb assoziieren viele Menschen Werte zunächst mit Geld, Wertpapieren oder Vermögen. Die Ökonomie betrachtet Werte überwiegend instrumentell: Geld dient als Mittel, um Güter und Dienstleistungen zu erwerben, die entweder notwendig (z. B. Nahrung, Sicherheit, Bildung) oder erfreulich (z. B. Reisen, Theater) sind. Damit ist etwas wertvoll, wenn es einen Zweck erfüllt – dieser Zweck muss jedoch selbst ebenfalls einen Wert besitzen. Werte mit Selbstzweck-Charakter bleiben weitgehend außerhalb des ökonomischen Blickfelds. Ökonomisch wird zwischen Gebrauchswert (z. B. die Schaufel zum Graben) und Tauschwert (das Geld zum Kauf der Schaufel) unterschieden. Der ökonomische Wert eines Gutes entspricht meist dem Marktwert, also dem Preis, der sich durch Angebot und Nachfrage bestimmt. Dieser kann stark schwanken und auch vom sogenannten „inneren Wert“ abweichen, der ökonomisch schwer fassbar ist. Darüber hinaus lassen sich aus Konsumgewohnheiten Rückschlüsse auf nicht-instrumentelle Werte ziehen, etwa persönliche Vorstellungen von Glück und Sinn. Marketing und Marktforschung nutzen solche Informationen gezielt, um Konsumverhalten zu beeinflussen (S. 20-21).

Ökonomische Werte sichern die wirtschaftliche Eigenständigkeit und tragen zur materiellen Existenzsicherung des bzw. der Einzelnen bei. Pieper (2017) beschreibt sie wie folgt: „Die unterste Gruppe von Werten umfasst die *ökonomischen Werte*. Freie Marktwirtschaft und Vertragsfreiheit garantieren das Recht, durch Arbeit und Handel Werte zu erwirtschaften und Güterwerte für den Eigenbesitz zu erwerben“ (S. 210). Die folgende Abbildung stellt Piepers Einteilung der ökonomischen Werte dar. Im Anschluss erfolgt eine Betrachtung dieser Werte im Allgemeinen sowie eine Analyse im Kontext der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte.

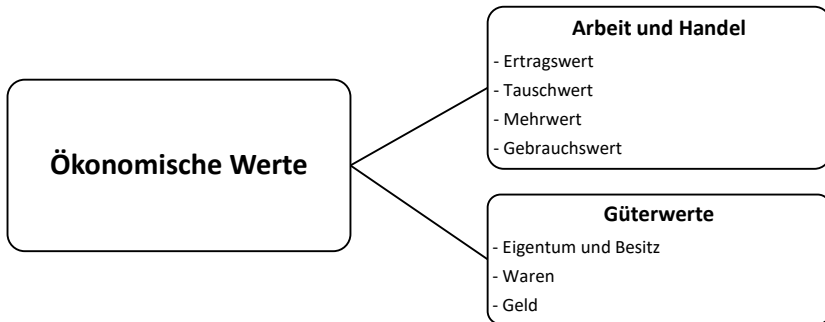


Abb. 14: Ökonomische Werte laut Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung)

Ökonomische Werte beruhen auf der freien Marktwirtschaft und der Vertragsfreiheit. Sie lassen sich in zwei Kategorien unterteilen: (1) Arbeit und Handel sowie (2) Güterwerte. Zu Arbeit und Handel zählen der Ertragswert, der durch die produktive Leistung entsteht, der Tauschwert, der durch den Handel und Austausch von Gütern geschaffen wird, der Mehrwert, der als wirtschaftlicher Überschuss oder Gewinn resultiert, sowie der Gebrauchswert, der die Nützlichkeit eines Gutes für die Verbraucher:innen beschreibt. Ergänzend dazu stehen die Güterwerte, die sich auf den Besitz und die Verwendung von Ressourcen konzentrieren. Dazu zählen das Recht auf Eigentum und Besitz, sowie die zentralen ökonomischen Instrumente Waren und Geld, die den Handel erleichtern und den ökonomischen Austausch innerhalb eines Vertrags- und Marktsystems ermöglichen. Gemeinsam bilden diese Werte die Grundlage für wirtschaftliche Freiheit, individuellen Wohlstand und soziale Stabilität in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft.

In der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) werden wirtschaftliche Kategorien wie der Tauschwert, der Mehrwert oder der Gebrauchswert nicht thematisiert. Ebenso fehlen detaillierte Ausführungen zu Prinzipien des Marktes wie der Vertragsfreiheit oder den monetären Aspekten, wie sie durch Werte wie Wa-

ren oder Geld repräsentiert werden. Die Erklärung bleibt auf die Sicherung grundlegender Menschenrechte fokussiert. Auch der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) ist keine marktwirtschaftliche oder handelspolitische Regelung, sondern ein Dokument, das sich auf die Sicherung grundlegender wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte konzentriert. Dennoch bezieht sich die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) ebenso wie ihre Folgedokumente auf marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaften, was durchaus kritisch betrachtet werden kann.

- Arbeit und Handel werden in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) im Artikel 23 Absatz 1 behandelt: „Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Wahl des Arbeitsplatzes, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit“. Dieser Artikel bezieht sich auf den Ertragswert, indem die Arbeit als fundamentale Quelle des Lebensunterhalts anerkannt wird. Der Artikel spricht jedoch nicht explizit Tauschwert, Mehrwert oder Gebrauchswert an, die typischerweise die Dynamik von Handel und Wirtschaft prägen. Die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) legt ihren Schwerpunkt primär auf den Schutz der individuellen Rechte am Arbeitsplatz und weniger auf die wirtschaftlichen Prinzipien des Marktes.
- Güterwerte bzw. das Recht auf Eigentum und Besitz wird in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) im Artikel 17 verankert: „Jeder hat das Recht, sowohl allein als auch in Gemeinschaft mit anderen Eigentum zu besitzen“. Dies bezieht sich auf den Güterwert Eigentum/Besitz, indem es das Recht auf persönlichen Besitz betont. Die *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) nimmt jedoch keinen Bezug auf materielle Güter wie Waren oder Geld als Werte, die innerhalb eines ökonomischen Systems entstehen. Ziel des Artikels ist hier die rechtliche Absicherung des Eigentums, nicht die Betrachtung ökonomischer Kategorien.

Daraus lässt sich schließen, dass menschenrechtsbasierte Werte weitgehend mit den von Pieper beschriebenen ethischen Grundwerten und moralischen Werten übereinstimmen (wenn man ökologische Werte aus den Folgedokumenten mit einbezieht), während ökonomische Werte in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) und deren Folgedokumenten nur ansatzweise Berücksichtigung finden, dennoch aber von marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaften ausgegangen wird. Die in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) verankerten Werte sind vorwiegend Ausdruck eines humanistischen Menschenbilds und durchziehen die gesamte Erklärung sowie nachfolgende Dokumente.

Gegenwärtig zeigt sich jedoch, Pieper (2017) zufolge, ein problematischer gesellschaftlicher Wertewandel: Die Rangordnung des Wertesystems wird normativ umgekehrt, indem ökonomische Werte als vorrangig und universell gültig betrachtet werden, während moralische und ethische Werte als nachrangige und idealistische Zusatzwerte ohne direkten Nutzen gelten. Dies

äußert sich etwa im Bildungsbereich, wo etwa musische Fächer bei Sparmaßnahmen häufig gestrichen werden – unter dem Argument, sie hätten keinen wirtschaftlichen Nutzen für die spätere Verwertbarkeit der Lernenden. Damit tritt die ökonomische Zweckdienlichkeit im Sinne des Menschenbildes des *Homo Oeconomicus* zunehmend an die Stelle umfassender Wert- und Bildungsziele (Pieper, 2017, S. 210-211). Bereits vor mehr als 100 Jahren kritisierte Eduard Spranger (1914/1966) dieses Menschenbild, indem er vor der „dämonischen Leidenschaft“ (S. 158) des Gewinnstrebens und der „Kunst, neue Bedürfnisse zu wecken, statt nur vorhandene sachgemäß zu befriedigen“ warnte (S. 150). Der *Homo Oeconomicus* verkörpert Spranger zufolge das „bloß begehrende, enge Ich“ (Spranger, 1923/1973, S. 292), das durch Erziehung und Bildung zu überwinden sei. Erziehung und Bildung sollen ihm zufolge Individuen vom ökonomischen Nutzenstreben zu einem „höheren Selbst“ führen (Spranger, 1914/1966, S. 348).

Der Einfluss des *Homo Oeconomicus* ist insbesondere an derzeitigen Tendenzen an Universitäten sichtbar. Das anthropologische Leitbild des rational kalkulierenden, leistungsorientierten Menschen, der Bildung vor allem als Investition in Humankapital begreift und kontinuierlich Kosten-Nutzen-Abwägungen vornimmt, prägt nicht nur ökonomische Theorien, sondern zunehmend auch die Anforderungen an Studierende, Lehrende und Forschende, was vielfach kritisiert wird (Liessmann, 2016; Nussbaum, 2012; Phillipp, 2019). In diesem Kontext wird universitäre Bildung im Sinne von Entrepreneurship (Ecker et al., 2019) primär als Mittel zur Erreichung kurzfristiger Ziele und extrinsischer Ergebnisse gesehen und damit sukzessive auf zweckorientierte Ausbildung reduziert. Studierende sowie Wissenschaftler:innen sollen effizient, schnell und mit greifbarem Nutzen „funktionieren“. Nicht nur an Universitäten, sondern auch an Schulen setzen sich ökonomische Tendenzen durch. Beispielsweise wird an österreichischen Schulen insbesondere seit 2009 (Bundesministerium Bildung, 2025) verstärkt auf Bildungsstandards gesetzt. Obwohl die Förderung individueller Fähigkeiten und Talente betont wird, führt die Praxis häufig zu einer Ökonomisierung und Ökonometrisierung von Bildung, die die Vielfalt der Lernenden nicht ausreichend berücksichtigt. Das Menschenbild des *Homo Oeconomicus* wird im Zusammenspiel mit dem Phänomen der sozialen Beschleunigung zusätzlich verstärkt, da Wettbewerb und Beschleunigung sich gegenseitig antreiben (Rosa, 2022, S. 35).

Kritisch betrachtet zeigt sich demnach, dass die inhaltliche Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung in vielen Bildungssystemen gefährdet ist. In diesem Zusammenhang stellen sich die Fragen, ob menschenrechtsbasierte Bildungswerte den Veränderungen aktueller bildungspolitischer ökonomisch geprägter Wertorientierungen standhalten können und wie darauf reagiert werden sollte (Bacher & Oldenburg, 2026b).

3.2.2.1 Bildungswerte im Menschenrecht auf Bildung

Menschenrechtsbasierte Werte – insbesondere die ethischen Grundwerte und moralischen Werte laut Pieper (2017, S. 209-212) – spiegeln sich in vielfältiger Weise in den Ausgestaltungen des Menschenrechts auf Bildung wider. Dabei dürfen die Werte, die mit Erziehung und Bildung angestrebt werden, jedoch nicht auf jene beschränkt werden, die explizit im Menschenrecht auf Bildung verankert sind. Vielmehr müssen sie im umfassenden Zusammenhang mit anderen Menschenrechten betrachtet werden, was auch aus dem Menschenrecht hervorgeht. Wichtig für die diesbezügliche Diskussion ist außerdem, dass menschenrechtliche Werte in unterschiedlichen Dokumenten der Vereinten Nationen weiterentwickelt wurden. Im Folgenden werden Werte im Menschenrecht auf Bildung anhand der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und ihren Folgedokumenten analysiert.

Das Recht auf Bildung ist in den von Pieper (2017, S. 209-211) identifizierten *ethischen* Grundwerten von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit verwurzelt.

- Freiheit wird im Recht auf Bildung mehrfach betont: Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) sieht Bildung im Menschenrecht auf Bildung nicht nur als Zugang zu Wissen, sondern auch als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit und zur Stärkung von Toleranz, Meinungsfreiheit und Verständnis zwischen den Kulturen. Daraus ergibt sich eine enge Verbindung zur Freiheit der Person, insbesondere zur Meinungs- und Gewissensfreiheit. Diese Aspekte werden auch in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) hervorgehoben, wo Bildung ausdrücklich die Achtung vor den eigenen Überzeugungen sowie religiösen und kulturellen Vorstellungen fördern soll. Die Freiheit der Wissenschaft wird im *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) im Artikel 13 ausdrücklich geschützt, insbesondere im Zusammenhang mit akademischer Lehre und Forschung. Die Freiheit der Kunst ist weniger explizit verankert, wird aber implizit im Kontext der kulturellen Bildung berührt, etwa durch die Betonung von Vielfalt und Ausdrucksmöglichkeiten in der *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006).
- Gleichheit steht ebenfalls im Zentrum: Zahlreiche Dokumente – etwa die *Rassendiskriminierungskonvention* (Vereinte Nationen, 1965), die *Frauenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1979) und die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) – verpflichten die Vertragsstaaten dazu, Bildungssysteme diskriminierungsfrei zu gestalten. Die Gleichberechtigung aller Menschen – unabhängig von Geschlecht, Herkunft, Religion oder Behinderung – ist dabei ein zentrales Ziel. Besonders deutlich wird auch die Forderung nach Chancengleichheit: Bildung soll allen in gleicher Weise offenstehen – unabhängig von sozialen oder persönlichen Voraussetzungen. Dies wird unter anderem durch den Anspruch auf kostenlose Grundbildung und den schrittweisen Ausbau höherer Bildung für alle konkretisiert.

- Gerechtigkeit schließlich wird im Recht auf Bildung in mehrfacher Hinsicht thematisiert. Im Sinne ausgleichender Gerechtigkeit verpflichtet sich der Staat, Bildung als öffentliches Gut bereitzustellen und allen zugänglich zu machen – gerade auch benachteiligten Gruppen wie Flüchtlingen (*Genfer Flüchtlingskonvention*; UNHCR, 1951), Kindern (*Kinderrechtskonvention*, Vereinte Nationen, 1989) oder Menschen mit Behinderungen (*Behindertenrechtskonvention*, Vereinte Nationen, 2006). Ausgleichende Gerechtigkeit zeigt sich in Maßnahmen zur Beseitigung bestehender Ungleichheiten – etwa durch ein inklusives Bildungssystem, gezielte Förderung und Nichtdiskriminierung. Richterliche Gerechtigkeit ist indirekt erkennbar in der Möglichkeit, Diskriminierung im Bildungsbereich rechtlich anzufechten, wie etwa durch Individualbeschwerdeverfahren in der Europäischen Menschenrechtskonvention oder Monitoring-Prozesse in den Konventionen der Vereinten Nationen.

Das in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und ihren Folgedokumenten verankerte Recht auf Bildung ist außerdem eng mit den von Pieper (2017, S. 209-212) angeführten zentralen *moralischen* Werten verknüpft.

- Es bezieht sich auf Individualwerte, wie etwa Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, indem es Menschen befähigt, eigenständig zu denken und ihr Leben selbst zu gestalten – eine Perspektive, die sich klar in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948; Artikel 26), im *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a, Artikel 13) und in der *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006, Artikel 24) findet. Auch wenn Begriffe wie Liebe, Freundschaft oder Geborgenheit nicht ausdrücklich genannt werden, ermöglichen inklusive Bildungssysteme – etwa laut *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) und *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) – soziale Beziehungen und emotionale Sicherheit. Bildung trägt wesentlich zur Lebensqualität bei, insbesondere durch Gesundheitsaufklärung und gesellschaftliche Teilhabe. Als moralisches Gut wird sie zudem mit der Möglichkeit verbunden, ein erfülltes, glückliches Leben zu führen.
- In Bezug auf Sozialwerte zeigt sich Bildung als Mittel zur Förderung von Solidarität, indem sie den Zugang für benachteiligte Gruppen wie Flüchtlinge, Frauen, Kinder oder Menschen mit Behinderungen absichert. Auch wenn der Begriff „Subsidiarität“ nicht ausdrücklich auftaucht, wird in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) die wichtige Rolle der Eltern im Bildungsprozess anerkannt – ein Ausdruck subsidiärer Verantwortung. Toleranz ist ein zentrales Bildungsziel in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), ebenso wie die Förderung von Fairness, kollektiver Verantwortung und sozialem Zusammenhalt. Bildung wird als Grundlage für Frieden und Sicherheit verstanden und ist somit ein wesentliches Element zur Stabilisierung demokratischer Gesellschaften. Darüber hinaus betonen verschiedene

Dokumente – etwa das erste Zusatzprotokoll der *Europäischen Menschenrechtskonvention* (Council of Europe, 1952) oder die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) – den Gemeinsinn und die kulturelle Verankerung von Bildung, indem sie das Recht der Eltern auf Bildung im Einklang mit ihren Überzeugungen und die Achtung kultureller Identitäten festschreiben.

- Ökologische Werte sind bislang im klassischen Recht auf Bildung nur am Rande vertreten. Zwar finden sich keine direkten Bezüge zu Nachhaltigkeit oder den „Rechten der Natur“ in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948), doch neuere Dokumente wie die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) oder die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) lassen Raum für eine Bildung, die Umweltbewusstsein und ökologische Verantwortung integriert. Diese Tendenzen gewinnen insbesondere im Rahmen der *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) zunehmend an Bedeutung.

Das in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) und ihren Folgedokumenten verankerte Recht auf Bildung lässt sich auch mit den von Pieper (2017, S. 209-212) klassifizierten *ökonomischen Werten* in Verbindung bringen – wenn auch vorwiegend eher implizit und sekundär. Auch wenn ökonomische Werte im menschenrechtlichen Bildungsdiskurs nicht im Vordergrund stehen, bilden sie eine Hintergrunddimension, wenn es etwa um Fach- und Berufsausbildung, soziale Gerechtigkeit, individuelle Zukunftschancen und Teilhabe geht.

- Im Bereich Arbeit und Handel zeigt sich Bildung als wichtiger Faktor für ökonomische Selbstständigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. So spielen etwa in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) und im *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) auch Fach- und Berufsausbildung eine zentrale Rolle.
- Im Hinblick auf Güterwerte zeigt sich, dass Bildung langfristig zu finanziellem Eigentum und ökonomischer Sicherheit beitragen kann. Zwar ist Bildung selbst in den Menschenrechtsdokumenten der Vereinten Nationen nicht als Ware oder handelbares Gut konzipiert, doch der Zugang zu kostenfreier Grundbildung – wie sie etwa in der *AEMR* (Vereinte Nationen, 1948) oder im *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) gefordert wird – verweist indirekt auf ihre wirtschaftliche Bedeutung und den Wunsch, finanzielle Barrieren abzubauen. Damit wird auch Geld als ökonomischer Wert implizit berührt – insbesondere dort, wo Bildung als Mittel zur Armutsbekämpfung und sozialen Mobilität gedacht ist. Eigentum im engeren Sinne ist nicht direkt mit Bildung verknüpft, doch durch den Zugang zu Bildung steigt die Chance auf gerechte Teilhabe an gesellschaftlichen Gütern.

3.2.3 Ein erweitertes humanistisches Bildungsideal im Menschenrecht auf Bildung

Die anthropologischen Leitbilder und Werte, welche den von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechten zugrunde liegen, finden sich nahezu vollständig im humanistischen Bildungsideal wieder, wenngleich nicht in ihrer Gesamtheit. Der Ursprung des Humanismus liegt, wie Michael Zichy (2010) ausführt, in einer langen Tradition, die von der griechischen und römischen Antike über den Renaissancehumanismus bis hin zum Neuhumanismus des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts reicht. Friedrich Immanuel Niethammer prägte den Begriff „Humanismus“ im frühen 19. Jahrhundert und verstand darunter eine Bildungsbewegung zur voll entfalteten Menschlichkeit. Vertreter wie Cicero oder Seneca im römischen Humanismus betonten die Verbindung von Wissen, Tugend und Verantwortung für das Gemeinwohl. In der Renaissance griffen Gelehrte wie Giovanni Pico della Mirandola oder Erasmus von Rotterdam diese Ideen auf, um das Menschenbild als frei gestaltendes, zur moralischen Selbstbestimmung befähigtes Wesen zu betonen. Der Neuhumanismus – vertreten unter anderem durch Wilhelm von Humboldt, Johann Gottfried Herder und Friedrich Schiller – verband diese klassischen Ideale mit einem modernen Bildungsverständnis (S. 30-36).

Das humanistische Bildungskonzept gründet auf der unveräußerlichen Würde des Menschen und seiner Fähigkeit zur Selbstvervollkommnung. Vernunft und Sprache gelten dabei nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern als schöpferische Kräfte des Denkens, die den Menschen als vernunftbegabtes Wesen auszeichnen. Im Mittelpunkt steht daher die Entwicklung dieser Vernunftfähigkeit. Zugleich betont das Konzept die Freiheit und Autonomie des Menschen, die ihn befähigen, eigenverantwortlich zu handeln und sich selbst Gesetze zu geben. Der Mensch wird als perfektibel verstanden, also als Wesen, das sich aus eigener Kraft fortwährend weiterentwickeln kann. Gleichzeitig ist er sozial veranlagt, was die Bedeutung der Gemeinschaft und zwischenmenschlicher Beziehungen unterstreicht. Bildung verfolgt deshalb nicht nur das Ziel der persönlichen Entfaltung, sondern ebenso die Förderung moralischer Lebensführung, wodurch das Bewusstsein für Verantwortung gegenüber anderen gestärkt wird (S. 36-40).

Julian Nida-Rümelin (2013) geht in seiner *Philosophie einer humanen Bildung* ebenfalls von einem humanistisch geprägten Bildungskonzept aus, das Bildung als einen Prozess der Selbstverwirklichung und Vernunftförderung begreift. Er betont, dass Bildung nicht bloß als Mittel zum Zweck, etwa zur Machterlangung oder Karriere, dienen darf, sondern Menschen dazu befähigen soll, ihr Leben als „Autorinnen und Autoren“ (Nida-Rümelin, 2016, S. 4) eigenverantwortlich, frei und mit innerer Stimmigkeit zu gestalten. Dabei sind Vernunftfähigkeit, Freiheit und Verantwortung untrennbar miteinander verbunden: Freiheit be-

deutet für ihn nicht Willkür, sondern die Fähigkeit, sich durch nachvollziehbare Gründe leiten zu lassen und so ein kohärentes, erkennbares Leben zu führen. Diese individuelle Autonomie ist zugleich Grundlage für eine funktionierende Demokratie, die auf dem gemäß Habermas „zwanglosen Zwang des besseren Arguments“ (Habermas, 1981/1995, S. 47) und dem offenen Dialog basiert. Nida-Rümelin sieht in Menschenrechten einen globalen, wenn auch fragilen Konsens, der kulturelle Vielfalt anerkennt und als Fundament menschlicher Würde unverzichtbar ist. Er warnt davor, Bildungssysteme international zu vereinheitlichen, da sie tief in den jeweiligen Kulturen verwurzelt sind und deren eigenständige Entwicklungswege respektieren müssen. Stattdessen plädiert er für eine Kultur der Anerkennung, die Vielfalt als Stärke einer Demokratie versteht und den gegenseitigen Respekt über unterschiedliche Lebens- und Bildungstraditionen hinweg fördert. So verbindet er – im Sinne des Humanismus – individuelle Selbstentfaltung mit gesellschaftlicher Solidarität und demokratischer Verantwortung (S. 2-8).

Im Zentrum des humanistischen Bildungsideals stehen Grundüberzeugungen, die die anthropologischen Leitbilder sowie Werte der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte widerspiegeln. An oberster Stelle steht die Würde des Menschen, ein zentrales Menschenbild, das auch in deren Menschenrechtsdokumenten verankert ist. Ebenso ist das Bild des Menschen als vernunftbegabtes Wesen eine fundamentale anthropologische Grundlage – sowohl für den humanistischen Bildungsgedanken als auch für die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) sowie ihrer Folgedokumente. Ergänzt wird dies durch das Ideal der Freiheit oder Autonomie, das ebenfalls in den Menschenrechtsdokumenten seinen Niederschlag findet. Darüber hinaus geht der Humanismus von der Vervollkommenung des Menschen aus. Dieses Verständnis des Menschen als entwicklungsfähiges Wesen spiegelt sich in den Menschenrechten der Vereinten Nationen wider. Bildung soll dabei sowohl die individuelle Persönlichkeitsentwicklung fördern als auch die soziale Natur des Menschen berücksichtigen und zur Entfaltung sowie zum friedlichen Zusammenleben der gesamten Menschheit führen. Somit zeigt sich in der Verbindung von Humanismus und Menschenrechten auch das Menschenbild des beziehungsfähigen und sozialen Wesens. Humanistische Bildung zielt folglich sowohl auf persönliche Selbstverwirklichung als auch auf eine ethisch reflektierte Lebensweise ab, die zur Entfaltung der Gesellschaft beiträgt. Darin manifestiert sich das Bild des Menschen als verantwortliches Wesen – verstanden allerdings im Sinne einer anthropozentrischen Perspektive.

Der vorrangig menschenzentrierte Blickwinkel des Humanismus bedarf einer Erweiterung im Kontext von Menschenrechten, insbesondere vor dem Hintergrund der ökologischen Werte, die seit den 1980er Jahren zunehmend Eingang in menschenrechtliche Dokumente gefunden haben und auch im

Kontext des Rechts auf Bildung erstmals in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) verankert wurden. Zugleich stellt die dem Humanismus zugrundeliegende Sichtweise, welche die europäische Antike als kulturellen und moralischen Maßstab für die Ausbildung voll entfalteter Menschlichkeit betrachtet, eine Herausforderung dar – nicht zuletzt aufgrund ihres eurozentristischen Weltbildes. Ein erweiterter Humanismus, der den Menschen nicht isoliert betrachtet, sondern ihn in ein größeres, übergeordnetes Ganzes einbettet und somit über das rein Menschliche hinausblickt und auch die gesamte Welt miteinbezieht, lässt sich mit den von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechten in ihrer weiterentwickelten Form vereinbaren.

3.3 Bildungs- und Erziehungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung

Ausgehend von der sprachlichen und ethischen Analyse des Menschenrechts auf Bildung lässt sich an dieser Stelle ein Übergang zur konzeptionellen Ebene vollziehen. Die zuvor herausgearbeiteten anthropologischen Leitbilder und die ihnen zugrundeliegenden Werte der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte im Allgemeinen sowie des Rechts auf Bildung im Besonderen bilden dabei die Grundlage für die Bildungs- und Erziehungsziele⁶, die den Menschenrechten zugrunde liegen. Für die Identifikation konkreter Bildungs- und Erziehungskonzepte⁷, auf denen das Menschenrecht auf Bildung basiert, ist daher ein Blick in die Bildungsziele entscheidend, wie sie in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und deren Folgedokumenten formuliert werden. Aus einer Analyse der konkreten Bildungsziele in den menschenrechtsbasierten Dokumenten der Vereinten Nationen können sechs Bildungskonzepte identifiziert werden: Persönlichkeitsbildung, Menschenrechtsbildung, Friedensbildung, Interkulturelle Bildung, Ökologische Bildung und Emanzipatorische Bildung. In der folgenden Tabelle wird dies dargestellt.

6 Im Folgenden werden Bildungs- und Erziehungsziele einheitlich als ‚Bildungsziele‘ bezeichnet.

7 Im Folgenden werden Bildungskonzepte und Erziehungskonzepte einheitlich als ‚Bildungskonzepte‘ bezeichnet.

Tab. 1: Bildungsziele und damit verbundene Bildungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung (eigene Darstellung)

Bildungsziele in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und deren Folgedokumente	Bildungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung
• <i>AEMR</i>: „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein“ (Vereinte Nationen, 1948) • <i>Sozialpakt</i>: „Bildung [muss] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewußtseins ihrer Würde gerichtet sein“ (Vereinte Nationen, 1966a) • <i>Kinderrechtskonvention</i>: „Die Bildung des Kindes [muss] darauf gerichtet sein [...], a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (Vereinte Nationen, 1989) • <i>Behindertenrechtskonvention</i>: „[Die] Vertragsstaaten [gewährleisten] ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen [...]; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“ (Vereinte Nationen, 2006)	> Persönlichkeitsbildung
• <i>AEMR</i>: „Bildung muss [...] auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“ (Vereinte Nationen, 1948) • <i>Sozialpakt</i>: Bildung [muss] auf [das] Bewußtsein [der] Würde [der menschlichen Persönlichkeit] gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken“ (Vereinte Nationen, 1966a) • <i>Kinderrechtskonvention</i>: „Die Bildung des Kindes [muss] darauf gerichtet sein [...], b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln“ (Vereinte Nationen, 1989) • <i>Behindertenrechtskonvention</i>: „[Die] Vertragsstaaten [gewährleisten] ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“ (Vereinte Nationen, 2006)	> Menschenrechtsbildung

Bildungsziele in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und deren Folgedokumente	Bildungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung
• <i>AEMR</i>: „[Bildung] muss der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ (Vereinte Nationen, 1948) • <i>Kinderrechtskonvention</i>: „Die Bildung des Kindes [muss] darauf gerichtet sein [...], d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“ (Vereinte Nationen, 1989)	> Friedensbildung
• <i>AEMR</i>: „[Bildung] muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen“ (Vereinte Nationen, 1948) • <i>Kinderrechtskonvention</i>: „Die Bildung des Kindes [muss] darauf gerichtet sein [...], c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“ (Vereinte Nationen, 1989)	> Interkulturelle Bildung
• <i>Kinderrechtskonvention</i>: „Die Bildung des Kindes [muss] darauf gerichtet sein [...], e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln“ (Vereinte Nationen, 1989)	> Ökologische Bildung
• <i>Behindertenrechtskonvention</i>: „[Die] Vertragsstaaten [gewährleisten] ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Vereinte Nationen, 2006)	> Emanzipatorische Bildung

Die dem Menschenrecht auf Bildung zugrunde liegenden normativen Orientierungen und Bildungsziele sind demnach wesentlich in mehreren Bildungskonzepten. Insgesamt können in den Leitgedanken des Rechts auf Bildung – im Geiste eines erweiterten humanistischen Bildungsideals – zwei Richtungen unterschieden werden: (1) Bildung als Weg nach innen und (2) Bildung als

Weg in die Welt. Gerade die Wechselwirkung dieser beiden Zugänge macht einen wesentlichen Kern des humboldtschen Bildungsideals aus, wie Wilhelm von Humboldt in eigenen Worten beschreibt:

Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen. Diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. (Humboldt, 1793/1960, 235-236)

Als Weg nach innen ist Bildung als Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen, die etwa Selbstkenntnis, kritisches Denken und emotionale Kompetenzen stärkt. Menschen lernen, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, Werte zu reflektieren und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Diese innere Entwicklung ermöglicht es, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und sich bewusst auf die Herausforderungen der Welt einzustellen.

Als Weg in die Welt erweitert Bildung den Blick über das Individuum hinaus. Unter „Welt“ versteht Humboldt, wie Clemens Menze (1965) erläutert, das Gegenüber des Menschen ist, das auf ihn einwirkt und ihn prägt, zugleich aber auch der umfassende Raum, der ihn trägt. Dennoch versteht Humboldt die Welt nicht vor allem als widerständige, äußere Realität, sondern als „Bildungswelt“ – als jene Welt, die für den Menschen vor allem in ihrer Bedeutung für seine geistige und persönliche Bildung denkwürdig wird (S. 140). Als Weg in die Welt verstanden befähigt Bildung mit Blick auf das Menschenrecht auf Bildung Menschen, aktiv und verantwortungsvoll in der Gesellschaft zu handeln, fördert Menschenrechtsbewusstsein, Friedensfähigkeit, interkulturelles Verständnis, ökologisches Handeln und emanzipatorisches Denken. Bildung macht die Lernenden sensibel für gesellschaftliche Ungleichheiten und globale Zusammenhänge und unterstützt sie darin, für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Frieden einzutreten. So verbindet sich die innere Entwicklung mit sozialer Verantwortung und trägt zur Gestaltung einer gerechten und solidarischen Welt bei. Bildung im Sinne des Menschenrechts auf Bildung umfasst demnach sowohl die persönliche Entwicklung als auch die gesellschaftliche Teilhabe. Diesen Zugängen können unterschiedliche Bildungskonzepte zugeordnet werden. Ersterem – der Bildung zur Innerlichkeit – entspricht in ihrem Kern das Konzept der Persönlichkeitsbildung. Zweiterem – der Bildung zur Welt – entsprechen mehrere Bildungskonzepte: Im Kontext des Rechts auf Bildung als Menschenrecht sind hierbei insbesondere Menschenrechtsbildung, Friedensbildung, Interkulturelle Bildung, Ökologische Bildung sowie Emanzipatorische Bildung von entscheidender Bedeutung, wie in folgender Abbildung dargestellt wird.

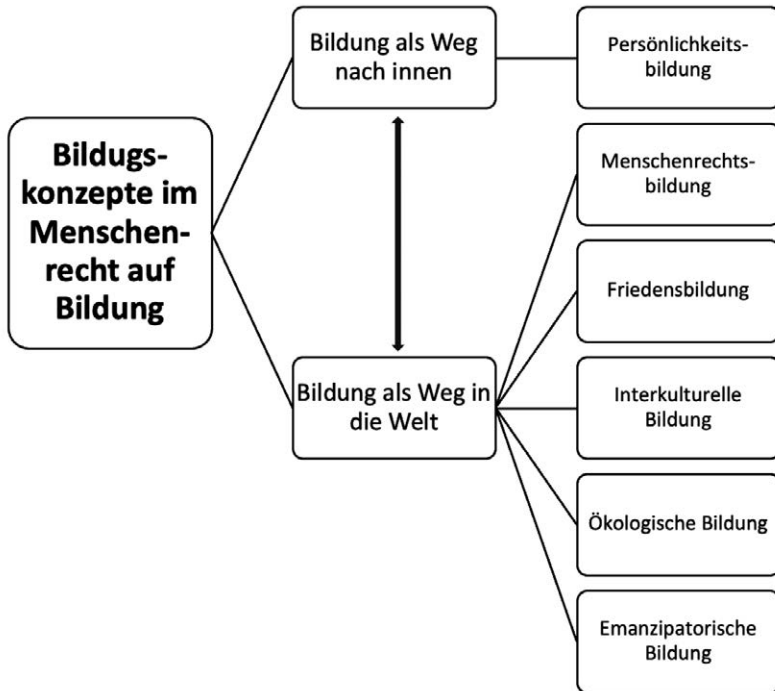


Abb. 15: Bildungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung (eigene Darstellung)

Nachfolgend erfolgt eine skizzierende Darstellung der zentralen Bildungskonzepte, die dem Menschenrecht auf Bildung zugrunde liegen.

3.3.1 Persönlichkeitsbildung

Das Konzept der Persönlichkeitsbildung wird im Kontext des Menschenrechts auf Bildung in mehreren Dokumenten als zentrales Bildungsziel hervorgehoben, das auf die umfassende Entfaltung des Individuums abzielt. Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) formuliert, dass „Bildung [...] auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein“ muss. Der Sozialpakt (Vereinte Nationen, 1966a) ergänzt diesen Anspruch und betont, dass Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewußtseins ihrer Würde gerichtet sein“ soll. Die Kinderrechtskonvention (Vereinte Nationen, 1989) konkretisiert dies weiter, indem sie fordert, dass „die Bildung des Kindes [...] darauf gerichtet sein [muss], a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“. Schließlich fordert die Behindertenrechtskonvention

(Vereinte Nationen, 2006) ein inklusives Bildungssystem, das „a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung bringt“ und „b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen lässt“. Im Sinne der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte zielt Persönlichkeitsbildung darauf ab, die individuelle Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werten und Einstellungen zu unterstützen, die für ein selbstbestimmtes Leben notwendig sind. Sie unterstützt Menschen dabei, ihre Stärken zu erkennen und kritisches Denken sowie moralische Urteilsfähigkeit zu entwickeln.

Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung und Individualismus gelten als zentrale Elemente insbesondere des neuhumanistischen Bildungsideals. Die Entfaltung des eigenen Potenzials gilt Humboldt zufolge als Sinn der menschlichen Existenz und Weg zur Vervollkommenung. Sie dient nicht allein dem Individuum, sondern auch der Gesellschaft: Wer sich selbst verwirklicht, wirkt positiv auf das Gemeinwesen und fördert ein harmonischeres Zusammenleben (z. B. Humboldt, 1792/1829; 1792/1851; 1793/1960). Im 19. Jahrhundert klappte jedoch, wie Carola Kuhlmann (2013) erläutert, eine Lücke zwischen den idealistischen Reformideen (z. B. Wilhelm von Humboldt, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel) und der Realität in pädagogischen Institutionen. Statt Selbstbestimmung standen häufig Gehorsam, Disziplin und Unterordnung im Vordergrund. Zahlreiche Schulen und Erziehungsanstalten dienten weniger der Persönlichkeitsentwicklung als der Vorbereitung auf industrielle Pflichterfüllung und militärische Gehorsamkeit. Bildung wurde zunehmend zum Instrument des Bürgertums, um sich gegenüber Adel und unteren Schichten abzugrenzen. Höhere Bildungseinrichtungen waren weitgehend Männern aus bürgerlichen Kreisen vorbehalten. Erziehung zielte dabei weitgehend auf Selbstbeherrschung und bürgerliche Tugenden wie Ordnung, Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein und Fleiß, während den „unteren Schichten“ Triebhaftigkeit und Bedürfnisorientierung zugeschrieben wurden. Die bürgerliche Pädagogik entwickelte subtile Formen der Disziplinierung („schwarze Pädagogik“), bei denen Kinder Gehorsam lernen sollten, ohne den Erwachsenen zu misstrauen. Diese Formen der Unterdrückung reichten bis ins 20. Jahrhundert und fanden im Nationalsozialismus einen Höhepunkt (S. 81-82).

Als Gegenbewegung zur „schwarzen Pädagogik“ entwickelte sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts – aufbauend auf Vorläufern aus dem 18. und 19. Jahrhundert – reformpädagogische Strömungen (Böhm, 2012), in denen die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum stand. Ihre kanonische Bestimmung ist jedoch keineswegs eindeutig (Koerrenz, 2014, S. 111-115).

Insbesondere Jean-Jacques Rousseaus Konzepte der natürlichen und negativen Erziehung fanden, wie Stein (2024) beschreibt, in der Reformpädagogik breite Resonanz. Diese wandte sich entschieden gegen Militarismus, Nationalismus und starren Konservatismus – Tendenzen, die vor allem von der Jugend zunehmend kritisch hinterfragt und abgelehnt wurden. Äußere Entwicklungen wie Industrialisierung, Verstädterung, Mobilität und Militarismus führten zu einer tiefen Entfremdung des Menschen von sich selbst und seinen Mitmenschen. Der bisherige Fortschrittsglaube geriet spätestens mit dem Ersten Weltkrieg ins Wanken. In Anlehnung an Rousseau besann sich die Reformpädagogik auf die Natur des Menschen und Kindes zurück und betonte das Ursprüngliche, Unverfälschte und Selbst-Erfahrene. Dabei verband sich die Hoffnung, durch eine neue Erziehungswirklichkeit auch die Gesellschaft positiv zu verändern und den verkrusteten Strukturen des 19. Jahrhunderts entgegenzuwirken (S. 54-55). Barz (2018) zählt zur Reformpädagogik die Ansätze von „Maria Montessori, Peter Petersen, Alexander S. Neill, von John Dewey und Janusz Korczak, von Rudolf Steiners Waldorfschulen und Hermann Lietz Landerziehungsheimen“ (S. 1), die alle zwischen 1900 und der Machtergreifung der Nationalsozialisten entstanden sind und betont, dass sie „seither eine wechselhafte Geschichte durchlebt [haben]; sie wurden gefeiert, sie wurden verboten, sie wurden kritisiert, sie wurden totgesagt“ (S. 1). Stein (2024) nennt die Jugendbewegung (z. B. Karl Fischer), die Kunsterziehungsbewegung (z. B. Ferdinand Avenarius), die Arbeitsschulbewegung (z. B. Georg Kerschensteiner), Landerziehungsheime und Lebensgemeinschaftsschulen (z. B. Hartmut von Hentig) sowie die Pädagogik vom Kinde aus (z. B. Maria Montessori) als wichtige reformpädagogische Strömungen (S. 55-56). Trotz unterschiedlicher Ansätze, die teils bis heute kontrovers diskutiert werden (Kraus, 2010), lässt sich ein gemeinsames Ziel erkennen: die ganzheitliche Entwicklung der Lernenden. Im Vordergrund stehen dabei Selbstständigkeit, Kreativität, soziale Kompetenzen und individuelle Entfaltung. Entsprechend wird nicht nur kognitives Wissen vermittelt, sondern die systematische Unterstützung der persönlichen und sozialen Entwicklung in den Mittelpunkt gestellt.

Eine weitere zentrale Strömung, die in der Persönlichkeitsentwicklung eine entscheidende Rolle spielte, führt in die Psychologie. In den 1960er Jahren etablierte sich die Humanistische Psychologie neben Psychoanalyse und Behaviorismus als „dritte Kraft“ der Psychologie. Sie betont, dass jeder Mensch von Natur aus den Drang zur Selbstverwirklichung besitzt, der jedoch durch gesellschaftliche Zwänge und Umwelteinflüsse oft blockiert wird. Ziel ist es, dem Individuum zu helfen, sich selbst zu erkennen, zu entfalten und zugleich verantwortungsvoll in der Gemeinschaft zu handeln (Hinte, 2005, S. 48-52). Kurt Goldstein gilt als Vorläufer der Humanistischen Psychologie. Nach seiner Auffassung stellt Selbstverwirklichung ein grundlegendes Handlungsmotiv des Menschen dar: Das Individuum strebt nach Entfaltung, Unabhängigkeit

und Selbstbestimmung, getrieben vom Potenzial, das in ihm angelegt ist, wie er in eigenen Worten beschreibt:

The organism has definite potentialities, and because it has them, it has the need to actualize or realize them. The fulfillment of these needs represents the self-actualization of the organism. Driven by such needs, we experience ourselves as active personalities and are not passively impelled by drives that are felt to conflict with the personality. (Goldstein, 1947, S. 146)

Abraham Maslow (1954) knüpft daran an und beschreibt Persönlichkeitsentwicklung als „the full use and exploitation of talents, capabilities, potentialities, etc.“ (S. 150). Menschen, die ihre Persönlichkeit entwickeln, scheinen ihr Potenzial zu verwirklichen und das Beste zu geben, wozu sie fähig sind – ganz im Sinne von Friedrich Nietzsches Aufruf: „Werde, der du bist!“. Es sind Personen, die ihre Fähigkeiten bereits vollständig entfaltet haben oder sich auf dem Weg befinden, dies zu tun (S. 150). Maslow (1943) versteht Selbstverwirklichung als menschliches Grundbedürfnis, das jedoch erst nach der Befriedigung physiologischer, sicherheitsbezogener, sozialer und anerkennungsbezogener Bedürfnisse wirksam wird. Nur wenige erreichen dieses Stadium, und die Formen der Selbstverwirklichung sind individuell verschieden (S. 370–396). Carl Rogers (1961) entwickelt daraus die personenzentrierte Psychotherapie und unterscheidet zwei Dimensionen: persönliche Entfaltung und Selbstüberschreitung – die Tendenz, alle eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, sofern dies dem Selbst zugutekommt. Er beschreibt Selbstverwirklichung als „the mainspring of life“ (S. 35) – gleichgültig, ob man sie als Wachstumstendenz, Drang zur Selbstverwirklichung oder vorwärtsgerichtete Entwicklungstendenz bezeichnet – und als den in allem organischen und menschlichen Leben erkennbaren Drang, „to expand, extend, become autonomous, develop, mature – the tendency to express and activate all the capacities of the organism, to the extent that such activation enhances the organism or the self“ (S. 35). Diese Konzepte fanden auch Einzug in die Pädagogik.

Auch die UNESCO legt einen zentralen Schwerpunkt auf die Persönlichkeitsbildung und unterstreicht deren Bedeutung gerade in Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen. Ein wichtiger Meilenstein in diesem Zusammenhang ist der 1972 erschienene Faure-Bericht *Learning to Be* (UNESCO, 1972; siehe dazu auch Kapitel 1 des vorliegenden Buchs). Darin wird das Ziel menschlicher Entwicklung als die vollständige Entfaltung des Menschen in all seiner Vielschichtigkeit – seiner Persönlichkeit, Ausdrucksformen und Rollen – definiert:

[The] aim of development is the complete fulfillment of man, in all the richness of his personality, the complexity of his forms of expression and his various commitments – as individual, member of a family and of a community, citizen and producer, inventor of techniques and creative dreamer. (UNESCO, 1972, vi)

Der Delors-Bericht *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996; siehe dazu auch Kapitel 1 des vorliegenden Buchs) widmet der Persönlichkeitsbildung zudem eine ihrer vier Säulen des Lernens, „learning to be“ (Lernen, um zu sein). „Learning to be“ zielt darauf ab, die Persönlichkeit bestmöglich zu entfalten und zunehmend autonom, urteilsfähig und verantwortungsvoll zu handeln. Dabei darf Bildung keine Facette des menschlichen Potenzials – wie Gedächtnis, Vernunft, ästhetisches Empfinden, körperliche Fähigkeiten und Kommunikationskompetenzen – vernachlässigen, wie im Folgenden beschrieben wird:

Learning to be, so as better to develop one's personality and be able to act with ever greater autonomy, judgement and personal responsibility. In that connection, education must not disregard any aspect of a person's potential: memory, reasoning, aesthetic sense, physical capacities and communication skills. (UNESCO, 1996, S. 35)

Laut dem Bericht stellt „learning to be“ die größte Herausforderung des Lernens dar, da es darum geht, das kreative Potenzial jedes Menschen in seiner ganzen Fülle und Komplexität als individuelles Wesen zu entfalten. Dieses Lernen soll den Menschen ermöglichen, sich selbst besser kennenzulernen, sich zu verstehen und sowohl ihr Selbstvertrauen als auch ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Dabei beginnt dieser Prozess nicht erst in der Schule, sondern bereits in der Familie (UNESCO, 1996, S. 32).

Eine zentrale Aufgabe von Erziehung und Bildung besteht Tom O'Donoghue und Simon Clarke (2010) zufolge darin, sicherzustellen, dass alle Menschen ihr Potenzial entfalten und ihr Leben möglichst selbstbestimmt gestalten können. Dazu müssen Lernenden Gelegenheiten zur ästhetischen, künstlerischen, wissenschaftlichen, kulturellen und sozialen Entdeckung und Erkundung eröffnet werden, damit sie ihren Horizont erweitern und ihre Persönlichkeit entwickeln können (S. 29-30). Die vollständige menschliche Entwicklung gründet sowohl auf Selbstkenntnis als auch auf Beziehungen zu anderen Menschen. Sie umfasst die Einheit von Geist, Körper, Intelligenz, Sensibilität, ästhetischer Wahrnehmung und Spiritualität von frühester Kindheit an. Wesentlicher Bestandteil dieser Entwicklung ist die Fähigkeit zu eigenständigem und kritischem Denken sowie zur Urteilsbildung, um in unterschiedlichen Lebenssituationen fundierte Entscheidungen treffen zu können. Erziehung und Bildung sollen daher die ganzheitliche Entfaltung jeder Person fördern. Insbesondere müssen Kinder und Jugendliche eine Erziehung erfahren, die sie befähigt, ihre selbstständige und kritische Denk- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln. Das übergeordnete Ziel dieser Entwicklung ist die umfassende Erfüllung des Menschen in all der Vielfalt seiner Persönlichkeit (Cua, 2013). Diese Gedanken führen zurück zum humanistischen Bildungsideal.

3.3.2 Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung stellt ein zentrales Bildungsziel des Menschenrechts auf Bildung dar. Darüber hinaus stellt Menschenrechtsbildung selbst ein Menschenrecht dar (Bacher, 2024a). Das Menschenrechtsbüro der Vereinten Nationen erklärt, dass Menschenrechte nur durch eine informierte und kontinuierliche Forderung der Menschen nach ihrem Schutz erreicht werden können. Menschenrechtsbildung sei daher eine notwendige Voraussetzung für die Verwirklichung von Menschenrechten und ein wichtiger Beitrag zur langfristigen Prävention von Menschenrechtsverletzungen sowie zur Schaffung einer gerechten Gesellschaft, in der alle Menschenrechte geachtet werden. Menschenrechtsbildung fördert Werte, Überzeugungen und Einstellungen, die Individuen befähigen, sowohl ihre eigenen Rechte als auch die der anderen zu verteidigen, und entwickelt ein Bewusstsein für die gemeinsame Verantwortung, Menschenrechte in jeder Gemeinschaft zu verwirklichen (United Nations, 2011).

Das Konzept der Menschenrechtsbildung wird im Rahmen des Menschenrechts auf Bildung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) sowie deren Folge dokumenten als essenzieller Bildungsauftrag verstanden. Demzufolge muss Bildung „auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“. Der *Sozialpakt* (Vereinte Nationen, 1966a) betont, dass Bildung „auf das Bewusstsein der Würde der menschlichen Persönlichkeit gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken“ soll. Die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) konkretisiert diesen Anspruch, indem sie fordert, dass die Bildung des Kindes „darauf gerichtet sein [muss,] [...] dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln“. Schließlich fordert die *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...] die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“. Im Geiste der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte verfolgt Menschenrechtsbildung das Ziel, Menschen über ihre Rechte und Pflichten aufzuklären und sie zu befähigen, diese zu respektieren und aktiv einzufordern. Sie vermittelt Wissen über Menschenrechte, fördert kritisches Denken, Verantwortung, Empathie und Solidarität und stärkt zudem die Teilnahme an gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Prozessen. Menschenrechtsbildung visiert Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit und Teilhabe an und trägt dazu bei, Diskriminierung und Menschenrechtsverletzungen zu verhindern.

Überraschenderweise ist die Debatte über Menschenrechtsbildung relativ jung. Nach der Verabschiedung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) gab es zunächst wenig Diskussion dazu. Erst die Internationale Menschenrechtskonferenz 1968 in Teheran führte mit der Resolution Nr. XX zu ersten Forderungen, junge Menschen in Respekt vor Menschenwürde und Gleichheit zu erziehen (United Nations, 1969). Ein weiterer Durchbruch war die UNESCO-Empfehlung von 1974 zu Bildung für internationales Verständnis, Zusammenarbeit, Frieden sowie Menschenrechte und Grundfreiheiten (UNESCO, 1974). Eine tiefgreifende Diskussion setzte erst in den 1990er Jahren ein, begleitet von Initiativen wie *Amnesty International*, dem *Europarat* und dem Menschenrechtsbüro OHCHR sowie dem Entwicklungsprogramm UNDP der Vereinten Nationen (OHCHR, 2025c). 1994 verlieh die Generalversammlung der Vereinten Nationen der Menschenrechtsbildung hohe politische Bedeutung, indem sie eine Resolution und einen Aktionsplan für die *UN-Dekade für Menschenrechtsbildung* (1995–2004) verabschiedete. Menschenrechtsbildung wurde als eigenständiges Menschenrecht und „unabdingbar für den Frieden“ bezeichnet. Staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen, einschließlich NGOs, sollten nationale Pläne entwickeln, damit jede Person über alle ihre Rechte – bürgerlicher, kultureller, wirtschaftlicher, politischer und sozialer Art – informiert wird. Die Dekade verfolgte fünf Ziele: (1) Achtung der Menschenrechte, (2) Entwicklung der Persönlichkeit, (3) Verständnis und Toleranz zwischen Völkern, (4) gesellschaftliche Mitwirkung und (5) Unterstützung der UN-Friedensaktivitäten. Vermittelt werden sollten Wissen, Einstellungen und Verhalten. Die Umsetzung erfolgte über nationale Ressourcen- und Ausbildungszentren, zentrale Maßnahmen umfassten Strategieentwicklung, Stärkung internationaler und lokaler Programme, didaktische Materialien, Nutzung der Medien und weltweite Verbreitung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948). Evaluationen waren zur Halbzeit und am Ende vorgesehen. Da die Dekade nicht die gewünschten Ergebnisse brachte, folgte 2005–2015 das *Weltprogramm für Menschenrechtsbildung*, das zunächst Grund- und Sekundarschulen in den Fokus nahm. Es betont die zentrale Rolle der Menschenrechtsbildung für die Verwirklichung der Rechte, Konfliktprävention, Gleichheit und demokratische Prozesse. Nationale Umsetzungsempfehlungen beinhalten Analyse, Präzisierung, Implementierung sowie Evaluation und Berichtserstellung durch die Bildungsministerien (Sommer & Stellmacher, 2009, S. 35–37).

Ein weiterer wesentlicher Meilenstein war die *Declaration on Human Rights Education and Training* von 2011 der Vereinten Nationen (United Nations, 2011), die in 14 Artikeln das Recht auf Menschenrechtsbildung festschreibt. Auf diese Erklärung wird jedoch in der Menschenrechtsdebatte nur selten Bezug genommen. Demnach umfasst Menschenrechtsbildung und -training alle Maßnahmen in den Bereichen Bildung, Ausbildung, Information, Sensi-

bilisierung und Bewusstseinsentwicklung, die darauf abzielen, die universelle Anerkennung und Einhaltung der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern. Dabei leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Vorbeugung von Menschenrechtsverletzungen und Übergriffen, indem sie Menschen Wissen, Fähigkeiten und Verständnis vermitteln. Gleichzeitig unterstützen sie die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dazu beitragen, eine weltweite Menschenrechtskultur aufzubauen und zu stärken, was auch als „Empowerment“ bezeichnet wird. Außerdem werden dabei drei Komponenten der Menschenrechtsbildung festgelegt:

- Bildung *über* Menschenrechte, die das Vermitteln von Wissen und Verständnis über Menschenrechtsnormen und -prinzipien, die ihnen zugrunde liegenden Werte sowie die Mechanismen zu ihrem Schutz umfasst
- Bildung *durch* Menschenrechte, die das Lernen und Lehren auf eine Weise einschließt, die die Rechte sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden respektiert
- Bildung *für* Menschenrechte, die befähigt, die eigenen Rechte zu genießen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und zu wahren (United Nations, 2011).

Die Methodik der Menschenrechtsbildung sollte sich, wie Gert Sommer und Jost Stellmacher (2009) beschreiben, an den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Vorerfahrungen der jeweiligen Zielgruppe anpassen. Dabei spielen sowohl berufliche als auch private Erfahrungen, vorhandenes Wissen und spezifische Problemstellungen eine Rolle. Unterschiedliche Gruppen – etwa die allgemeine Bevölkerung, Schüler:innen der Sekundarstufe II oder bestimmte Berufsgruppen wie Lehrpersonen, Mediziner:innen, Polizei, Soldat:innen oder UN-Friedenskräfte – benötigen jeweils auf sie zugeschnittene Inhalte. Ein zentraler Aspekt ist die aktive Einbindung der Lernenden in den Bildungsprozess. Methoden wie Diskussionen, Rollenspiele, Kleingruppenarbeit und die Reflexion eigener Erfahrungen ermöglichen ein praxisnahes Lernen. Bei der Auswahl der Inhalte sollte berücksichtigt werden, in welchem Umfang diese verallgemeinerbar sind und wie sie in konkreten Situationen angewendet werden können. Um unterschiedlichen Lern- und Denkstilen gerecht zu werden, können vielfältige Medien eingesetzt werden, darunter die AEMR (Vereinte Nationen, 1948), Zeitungsausschnitte, Bilder, Filme oder Videos. Die Nachhaltigkeit der Ergebnisse kann durch strukturierte Folgemaßnahmen gefördert werden, etwa durch regelmäßige Treffen oder fortlaufenden Austausch (S. 39).

Das Recht auf Menschenrechtsbildung gilt, wie Sommer und Stellmacher (2009) weiter ausführen, bereits im Kindergarten und der Schule, denn Men-

schen sind bewusst oder unbewusst ständig mit Menschenrechtsfragen konfrontiert. Sie können Opfer oder Täter:innen von Menschenrechtsverletzungen sein oder sich für deren Verwirklichung einsetzen, lokal, national oder international. Staatliche Institutionen – insbesondere (Kultus- bzw. Bildungs-) Ministerien, Lehrer:innenbildungs- und Fortbildungseinrichtungen sowie Schulen – tragen eine zentrale Verantwortung für die Menschenrechtsbildung. Universitäten könnten ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, tun dies bisher jedoch nur vereinzelt. Besondere Berufsgruppen, die außerhalb des Bildungsbereichs in besonderem Maße menschenrechtsrelevante Aufgaben wahrnehmen, sind Polizei, Strafvollzugsbedienstete, Militär, medizinisches Personal, Psycholog:innen, Jurist:innen, Entwicklungshelfer:innen, Wissenschaftler:innen, Medienmitarbeiter:innen und Parlamentarier:innen. Sie können Menschenrechte direkt schützen, verletzen oder deren öffentliche Wahrnehmung beeinflussen. Aktuell übernehmen vor allem NGOs (z. B. *Amnesty International*, *Pro Asyl* oder *FIAN*) eine maßgebliche Funktion. Auf internationaler Ebene sind insbesondere die UNESCO und das Menschenrechtsbüro OHCHR der Vereinten Nationen von Bedeutung (S. 39-40).

Ähnlich wie Menschenrechte selbst in einem historischen Lernprozess anerkannt, gerechtfertigt, erkämpft und rechtlich verankert wurden, erfordert, laut Karl-Peter Fritzsche (2016), auch ihre erfolgreiche Umsetzung im Alltag einen individuellen Lernprozess, der in einem sozialen Umfeld eingebettet ist (S. 181). Dies gilt ebenso für die Demokratie, wie John Dewey betont: „Democracy has to be born anew every generation, and education is its midwife“ (Dewey, 1917/1980, S. 139). Die Umsetzung demokratischer, auf Menschenrechten basierender Werte setzt Bewusstsein voraus, das durch Menschenrechtsbildung gefördert werden kann. Menschenrechtsbildung überschneidet sich demnach mit Demokratiebildung, wie Fritzsche (2016) näher ausführt: Demokratie ist eine Form politischer Menschenrechte und bietet die besten Voraussetzungen für deren Verwirklichung. Menschenrechte gelten jedoch auch unabhängig von demokratischen Verhältnissen, etwa das Verbot von Folter oder das Recht auf Nahrung und Bildung. Auch Unternehmen, die oft mehr Macht als Staaten besitzen, stehen im Fokus der Menschenrechtsdebatten. Menschenrechte gelten zudem für alle Menschen, nicht nur für Staatsbürger:innen, was Menschenrechtsbildung über die engere Zielgruppe der Citizenship Education hinaus erweitert. Menschenrechtsbildung wird inzwischen eng mit der *Education for Democratic Citizenship* verknüpft. Das „Verschmelzungslabel“ von beiden Ansätzen verbindet demokratische Bildung mit universalen Menschenrechtsprinzipien und zielt auf eine weltbürgerliche Perspektive. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Menschen mehr sind als nur nationale Staatsbürger:innen, erweitert sich der Fokus vom nationalstaatlich geprägten Bürger:innenbild hin zum Konzept des „global citizen“ (S. 196-197).

Angesichts aktueller Gefährdungen demokratischer Strukturen argumentiert Britta Breser (2025) dafür, Verantwortung nicht nur als individuelle Pflicht verstanden, sondern als kollektive Praxis („Doing Verantwortung“), die die vielfältigen Beziehungen zwischen Menschen einbezieht (S. 113-123).

Menschenrechtsbildung ist, Fritzsche (2016) zufolge, auch politische Bildung, da Menschenrechte ein zutiefst politisches Thema sind. Sie richten sich gegen willkürliche Macht – vor allem staatliche, aber auch andere unkontrollierte Machtformen – und gegen Ideologien, die Gleichheit und Selbstbestimmung ablehnen, wie Rassismus, Fundamentalismus und Rechtsextremismus. Menschenrechte schützen zentrale menschliche Werte und besonders verletzte Gruppen, deren Anerkennung oft Ergebnis politischer Kämpfe ist. Institutionen des internationalen Menschenrechtsschutzes sind ebenfalls politisch geprägt und oft von nationalen oder religiösen Eigeninteressen beeinflusst, was Konflikte etwa im Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen verdeutlicht. Menschenrechtsbildung ist weltweit durch ein gemeinsames Ziel verbunden, variiert jedoch stark je nach politischen und gesellschaftlichen Kontexten in Entwicklungsländern, Nach-Bürgerkriegsgesellschaften, post-totalitären Staaten oder etablierten Demokratien. Die Umsetzung der Menschenrechtsbildung erfordert staatliche rechtliche Rahmenbedingungen und die Integration in nationale Bildungssysteme sowie in die Lehrer:innenbildung. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Herausforderungen nähert sich die Menschenrechtsbildung zunehmend verwandten Bildungsansätzen wie der Friedensbildung sowie Interkulturellen Bildung an, um Menschen in ihrer komplexen sozialen, kulturellen und politischen Realität besser zu erfassen (S. 182-183; S. 194-197).

3.3.3 Friedensbildung

Friedensbildung ist eng mit Menschenrechtsbildung verbunden, da die Achtung von Menschenrechten eine notwendige Bedingung für nachhaltigen Frieden darstellt (Bacher et al., 2024). Die Verbindung von Friedensbildung und Menschenrechtsbildung wird besonders deutlich, wenn man die Prinzipien der Friedensbildung mit denen der Menschenrechtsbildung vergleicht. Beide Ansätze – Friedensbildung und Menschenrechtsbildung – fördern Wissen, Werte und Kompetenzen. Friedensbildung legt besonderen Wert auf die Entwicklung einer „Friedensfähigkeit“ – die sich darauf konzentriert, Konflikte gewaltfrei zu lösen und Harmonie zu fördern. Im Gegensatz dazu fehlt der Menschenrechtsbildung bislang eine klare Linie, und es besteht keine Einigkeit darüber, ob und wie Menschenrechte gewaltfrei durchgesetzt werden sollten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Stärken beider Ansätze in einem integrierten Konzept zu verbinden, um ein umfassendes Fundament für globalen Frieden zu schaffen (Fritzsche et al., 2017, S. 153-160).

Das Engagement für Menschenrechte birgt historisch und systematisch das Risiko gewaltsamer politischer Praxis. Menschen, die ihre Rechte kennen und

deren Verletzung erkennen, wehren sich gegen Unterdrückung nicht immer friedlich. Weder Menschenrechtsbewegungen noch Menschenrechtsbildung sind sich einig darin, ob Widerstand ausschließlich gewaltfrei sein muss. Die Friedensbildung wurde hingegen wesentlich von der Friedenskultur geprägt, die sich ausdrücklich als Gegen-Kultur zur vorherrschenden „Kultur der Gewalt“ versteht und sich intensiv mit deren Gegenkräften beschäftigt. Ein solches Selbstverständnis fehlt in der Menschenrechtskultur bislang im Kampf gegen Entwürdigung und Ausgrenzung (Fritzsche, 2016, S. 198-199).

Die Präambel der Verfassung der UNESCO unterstreicht das Fundament der Friedensbildung: „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden“ (UNESCO, 1945). Artikel 1 beschreibt zudem das Ziel der UNESCO als „durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken“ (UNESCO, 1945), was die enge Verzahnung zwischen beiden Zugängen verdeutlicht. In ähnlicher Weise teilt die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) dieses Prinzip als eines der zentralen Bildungsziele.

Das Konzept der Friedensbildung wird im Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen als ein wesentliches Bildungsziel verankert, das mittels Bildung Frieden sowie eine friedliche Gesellschaft fördern und gestalten soll. Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) betont, dass Bildung „der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“ muss. Dieses Ziel wird in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) weiter konkretisiert, indem die Bildung des Kindes darauf ausgerichtet sein soll, „das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“. Im Sinne der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte dient Friedensbildung nicht nur der Vermeidung von Gewalt, sondern auch der Stärkung von Menschenwürde, Gleichberechtigung und sozialer Verantwortung, indem sie Individuen befähigt, strukturelle Ungerechtigkeiten zu erkennen und solidarisch zu handeln.

Friedensbildung wird von Ian Harris und Marry Lee Morrison (2013) sowohl als Philosophie als auch als Prozess beschrieben. Als Philosophie reflektiert sie Prinzipien und Werte wie Gewaltfreiheit, Mitgefühl und Achtung allen Lebens. Als Prozess zielt sie darauf ab, Menschen mit den Fähigkeiten, Haltungen und dem Wissen auszustatten, um eine Welt zu gestalten, in der Konflikte gewaltfrei gelöst und eine nachhaltige Umwelt geschaffen werden (S. 11-13). Friedensbildung kann als Vorgang, über den Frieden zu lehren, was Frieden ist,

warum er nicht existiert und wie man ihn erreichen kann beschrieben werden. Dazu gehört auch das Lehren über die Herausforderungen bei der Erreichung von Frieden, die Entwicklung gewaltfreier Fähigkeiten und die Förderung friedlicher Einstellungen. Dabei können fünf Säulen der Friedensbildung unterschieden werden (Harris, 2004, S. 6):

- Erklärung der Ursachen von Gewalt
- Vermittlung von Alternativen zu Gewalt
- Beschäftigung mit verschiedenen Formen von Gewalt
- Verständnis von Frieden als kontextabhängigem Prozess
- Bewusstsein dafür, dass Konflikte allgegenwärtig sind

Gemäß Harris und Morrison (2013) ist Frieden mehr als die Abwesenheit von Krieg. Im Laufe der Menschheitsgeschichte hat sich das Verständnis von Frieden weiterentwickelt: Frieden bedeutet nicht nur das Ende von Konflikten, sondern auch das Streben nach einem harmonischen Zusammenleben der Menschheit, wofür neben dem äußeren Frieden auch der psychisch verwurzelte innere Frieden von wesentlicher Bedeutung ist. Als zentrale Voraussetzung für das Überleben der Menschheit umfasst Frieden die Fähigkeit, Streitigkeiten ohne Gewalt zu lösen, und steht für ein universelles Ideal. Frieden schließt nicht nur das Ende von Gewalt ein, sondern auch Gerechtigkeit, Harmonie mit der Natur und sinnvolle gesellschaftliche Teilhabe (S. 13-18).

Der Versuch, Frieden zu erreichen und zu bewahren, kann auf unterschiedliche Weise verfolgt werden, wodurch verschiedene Zwischenziele angestrebt werden: (1) durch Stärke → Sicherung von Sicherheit, (2) durch Gerechtigkeit → Wahrung von Fairness, (3) durch Transformation → Förderung des Pazifismus, (4) durch Politik → Aufbau von Institutionen, (5) durch Nachhaltigkeit → Schutz der Umwelt und (6) durch Bildung → Förderung von Verständnis und Toleranz. Letzterer Ansatz geht von einem Menschenbild aus, dass Gewalt verlernt werden kann und dass der Mensch ein moralisches Gebot entwickeln kann, sich für eine friedlichere Welt einzusetzen. Ein zentrales Ziel der Friedensbildung besteht darin, Bilder des Friedens zu vermitteln, sodass Menschen in Konfliktsituationen bewusst den friedlichen Weg wählen. Schüler:innen können lernen, dass es Alternativen zur Gewalt gibt. Die Friedensbildung benennt Probleme von Gewalt und bietet gleichzeitig gewaltfreie Lösungswege an. Sie vermittelt Strategien, um gewalttätige Situationen zu bewältigen, und befähigt die Lernenden so, Gewalt zu reduzieren. Friedensbildung lehrt unter anderem Verhandlung, Versöhnung, gewaltlosen Widerstand, die Nutzung von Verträgen und gegebenenfalls bewaffneten Widerstand. Darüber hinaus macht sie Schüler:innen mit unterschiedlichen Friedensstrategien vertraut und unterstützt sie dabei, die jeweils effektivsten Maßnahmen für bestimmte Situationen zu bewerten. Ziel der Friedensbildung ist es, die Gesellschaft

zu transformieren, indem ein friedliches Bewusstsein gefördert wird, das gewalttätiges Verhalten ablehnt (Harris & Morission, S. 19-31).

Schulen können, wie Harris und Morrison (2013) erläutern, Gewaltprobleme auf drei unterschiedlichen Ebenen begegnen: (1) *peacekeeping*, (2) *peacemaking* und (3) *peacebuilding*. Diese Ansätze sind nicht notwendigerweise exklusiv und ihre Anwendung hängt von den spezifischen Rahmenbedingungen ab. (1) *Peacekeeping* zielt darauf ab, bestehende Gewalt zu kontrollieren und eine Eskalation zu verhindern. Im schulischen Kontext kann dies beispielsweise den Einsatz von Sicherheitskräften zur unmittelbaren Konfliktintervention umfassen. Darüber hinaus werden präventive Maßnahmen zur Gewaltvermeidung implementiert, um ein geordnetes Lernumfeld zu gewährleisten, wie etwa Schulregeln. (2) Nach der Unterbrechung akuter Gewalt können *peacemaking*-Strategien eingesetzt werden, um die Konfliktparteien zusammenzuführen und konstruktive Lösungen zu erarbeiten. Ziel von *peacemaking* ist auch die Vermittlung von Kompetenzen zur gewaltfreien Konfliktbewältigung. Hierzu zählen Kommunikationsfähigkeit, Überzeugungskraft, Dialogbereitschaft, Empathieförderung und Versöhnungsprozesse. Konfliktlösung hat sich in Schulen als ein bedeutender Reformbereich etabliert. Pädagogisches Personal vermittelt systematisch Streitbeilegungstechniken, damit Schüler:innen eigenständig Konflikte konstruktiv bewältigen können. In den letzten Jahren hat das Bewusstsein für die Relevanz solcher Kompetenzen – insbesondere im Kontext von Mobbing – deutlich zugenommen. (3) Trotz der weitreichenden Implementierung von Gewaltpräventions- und Konfliktlösungsprogrammen besteht weiterhin ein signifikanter Bedarf an wissenschaftlicher Diskussion über *peacebuilding* in schulischen Kontexten. Theoretische Ansätze der Friedenserziehung gehen davon aus, dass das Ziel nicht allein in der Unterbrechung von Gewalt liegt, sondern darin, bei Kindern die Motivation zu fördern, zu lernen, wie gewaltfreie Handlungsweisen und positive Vorstellungen von Frieden die Basis für eine gerechte und nachhaltige Zukunft bilden. *Peacebuilding* verfolgt das Ziel, eine proaktive Friedenskultur zu etablieren, die nicht auf Gewalt basiert, sondern durch Gewaltlosigkeit und nachhaltige Strukturen langfristigen Frieden ermöglicht. Dies schließt die systematische Analyse und Gestaltung von Bedingungen ein, die für dauerhafte Friedensprozesse notwendig sind (S. 18-19).

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts führten Debatten über den Begriff „Frieden“ und die Vielzahl von Gewaltformen zur Entwicklung von fünf Formen der Friedensbildung, die sich in den Bildungskonzepten zum Menschenrecht auf Bildung wiederfinden: (1) internationale Bildung, (2) Menschenrechtsbildung, (3) Entwicklungspädagogik, (4) Umweltbildung und (5) Konfliktlösungsbildung. Jede dieser Formen verfolgt unterschiedliche theoretische Ansätze, Strategien zur Friedensförderung und Zielsetzungen (Harris, 2004, S. 8).

3.3.4 Interkulturelle Bildung

Das Konzept der interkulturellen Bildung wird im Menschenrecht auf Bildung als wesentlicher Bestandteil von Bildung verstanden, denn sie fördert das gegenseitige Verständnis und die Wertschätzung unterschiedlicher Kulturen. Die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) hebt hervor, dass Bildung „zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen“ muss. Die *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) erweitert diesen Zugang, indem sie fordert, dass die Bildung des Kindes „darauf gerichtet sein [muss,] [...] dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln“ und „das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“. Im Sinne der Menschenrechte der Vereinten Nationen unterstützt interkulturelle Bildung die Gleichberechtigung, die Wahrung kultureller Identität und die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben. Interkulturelle Bildung zielt darauf ab, Menschen für kulturelle Vielfalt zu sensibilisieren und Kompetenzen im Umgang mit anderen Kulturen zu entwickeln. Sie fördert Toleranz, Respekt und Dialogbereitschaft und befähigt Lernende, Vorurteile abzubauen, Diskriminierung zu erkennen und soziale Inklusion zu stärken. Interkulturelle Bildung befähigt Menschen dazu, friedlich und verantwortungsvoll in einer globalisierten und vielfältigen Welt zu agieren.

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden, wie Harris und Morrison (2013) ausführen, internationale Vereinigungen, deren Ziel es war, Menschen und Regierungen gegen die Kriegsführung zu mobilisieren. Zwischen den beiden Weltkriegen wurden in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vermehrt internationale Beziehungen unterrichtet, um die Bereitschaft zu künftigen militärischen Auseinandersetzungen zu verringern. Dieses Konzept geht auf die Ideen von Johann Amos Comenius zurück, der Bildung als Schlüssel zum Frieden betrachtete. Ziel war es, durch das Verständnis fremder Kulturen Toleranz zu fördern und so friedliches Handeln zu begünstigen. Viele Pädagog:innen kritisierten, dass Schulen in der Vergangenheit Nationalismus befördert und damit Kriege begünstigt hätten, und traten für progressive Bildungsreformen ein. Nach dem Zweiten Weltkrieg erwachte schließlich ein neues Interesse an der Bildung zum Weltbürger:innentum. 1975 veröffentlichte die UNESCO Richtlinien, die eine internationale Dimension in der Bildung betonen und darauf abzielen, Respekt für unterschiedliche Kulturen, interkul-

turelle Kommunikation sowie ein kritisches Verständnis globaler Probleme zu fördern. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts verlagerte sich das Kriegsgeschehen von zwischenstaatlichen zu innerstaatlichen Konflikten, meist zwischen rivalisierenden ethnischen Gruppen. Dabei gewannen Menschenrechtsfragen sowie die Bedeutung multilateraler Friedensabkommen zunehmend an Gewicht (S. 8-10).

Interkulturelle Bildung ist ebenso wie die Friedensbildung eng mit der Menschenrechtsbildung verwoben. Die beiden Ansätze verfolgen, wie Fritzsche (2016) ausführt, viele gemeinsame Ziele, vor allem im Bereich des Anti-Rassismus. Allerdings unterscheiden sie sich in ihren Ausgangspunkten und Ansätzen. Interkulturelle Bildung fasst diverse Methoden zusammen, die auf Fremdheitserfahrungen und Kommunikationsprobleme zwischen Kulturen reagieren. Ziel der interkulturellen Bildung ist es, Kompetenzen für ein gelingendes Zusammenleben in kultureller Vielfalt zu fördern – basierend auf Gleichberechtigung und Anerkennung, um Chancen der Vielfalt zu nutzen und Ausgrenzung zu verringern. Wichtige Kompetenzen sind:

- **Multiperspektivität:** Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in andere Sichtweisen hineinzuversetzen und Fremdheit abzubauen. Dieser Perspektivenwechsel muss von Zugewanderten wie Einheimischen gleichermaßen vollzogen werden.
- **Empathie:** Über das Verstehen hinaus erfordert es emotionale Beteiligung, sich in Ängste und Hoffnungen anderer einzufühlen. Dafür sind Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein nötig, um Fremdes kognitiv und emotional anzunehmen.
- **Toleranzkompetenz:** Nicht alle Lebensweisen müssen gefallen, doch Toleranz bedeutet, Unterschiede hinzunehmen, ohne sie gutheißen zu müssen.
- **Vorurteilsbewusstheit:** Vorurteile sind zentrale Barrieren für interkulturelles Verständnis, da sie aus falschen Zuschreibungen Ungleichwertigkeiten schaffen und zu Diskriminierung führen. Sie werden oft verteidigt, weil sie Ängste kanalisieren und das Wir-Gefühl stärken.

Menschenrechtsbildung und interkulturelle Bildung verbinden ihre antidiskriminierende Haltung und den wertschätzenden Umgang mit Vielfalt, unterscheiden sich jedoch auch: Menschenrechtsbildung reagiert primär auf Unrechtserfahrungen, interkulturelle Bildung auf Fremdheitserfahrungen. Menschenrechtsbildung betrachtet Lernende als Träger:innen gleicher Rechte, interkulturelle Bildung als Träger:innen emotional tief verwurzelter kultureller Identitäten. Während Menschenrechtsbildung das Verbindende aller Kulturen betont und Menschenrechte als universellen Wertehorizont für Selbstbestimmung und Gleichheit sieht, konzentriert sie sich vor allem auf vertikale Beziehungen zwischen Individuum und Staat. Die interkulturelle Bildung legt ihren Fokus stärker auf horizontale gesellschaftliche Beziehungen.

Beide setzen sich für Toleranz gegenüber Differenz ein: Menschenrechtsbildung begründet Toleranz als Folge des Rechts auf Freiheit und Anderssein, nennt aber auch klare Grenzen, wenn kulturelle Eigenheiten die Rechte anderer verletzen. Ob Menschenrechtsbildung und eine Toleranzkultur als gemeinsame Grundlage für interkulturelle Gesellschaften dienen können, bleibt offen und bedarf interkultureller Dialoge. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Menschenrechte zwar als kulturübergreifend gelten, aber oft noch als kulturspezifisch wahrgenommen werden. Dies bildet ein Spannungsfeld, das in der interkulturellen Bildung häufig erst bearbeitet werden muss (Fritzsche, 2016, S. 199-202).

3.3.5 Ökologische Bildung

Das Konzept der ökologischen Bildung wird zwar in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) nicht thematisiert, jedoch im Kontext der Weiterentwicklung der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte erstmals in der *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) als wesentliches Bildungsziel verankert. Darin wird gefordert, dass „die Bildung des Kindes [...] darauf gerichtet sein [muss,] [...] dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln“. Bis zur *Kinderrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 1989) dominierte in den Menschenrechtsdokumenten ein anthropozentrisches Weltbild, doch ab dem späten 20. Jahrhundert gewannen ökologische Fragen zunehmend an Bedeutung in der Menschenrechtsdebatte. Insbesondere die *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) fordert, dass alle Lernenden Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um nachhaltige Entwicklung zu fördern (SDG 4.7), wozu auch ökologische Nachhaltigkeit zählt. Bildung verfolgt demnach das Ziel, Bewusstsein für ökologische Zusammenhänge zu schaffen, kritisches Denken zu Umweltfragen zu stärken und Menschen zu befähigen, verantwortungsvolle Entscheidungen für den Schutz von Natur und Klima zu treffen. Im Sinne der Agenda 2030 verbindet sie Wissen über Ressourcen, Biodiversität und Klimawandel mit der Förderung von Werten wie Verantwortung, Solidarität und globaler Gerechtigkeit. Dadurch wird Bildung zu einem Schlüssel, um ökologisches Handeln in Alltag, Wirtschaft und Politik zu verankern und so den Übergang zu einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Gesellschaft zu ermöglichen.

Rachel Carsons Monografie *Silent Spring* (1962) gilt als wegweisendes Schlüsselwerk der weltweiten Umweltbewegung, das die Öffentlichkeit für Umweltfragen sensibilisierte und einen ethischen Diskurs über Mensch-Natur-Beziehungen anstieß. Aus dieser Bewegung entwickelte sich in den 1970er-Jahren die ökologische Bildung, begünstigt durch das zunehmende Bewusstsein für Umweltprobleme (de Haan & Harenberg, 1999, S. 35), das unter anderem durch die bahnbrechende Studie über die Zukunft der Welt, *The Limits*

to growth: A report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind (Meadows et al., 1972), geprägt wurde, die vor den ökologischen und sozialen Grenzen ungebremsten Wachstums warnte und die Notwendigkeit eines ökologischen Gleichgewichts betonte. Mit den zunehmenden Folgen der Umweltverschmutzung und dem rapiden Artensterben wurde im ausgehenden 20. Jahrhundert deutlich, dass Frieden und Menschenrechte nur gewährleistet werden können, wenn Menschen auch durch intakte natürliche Systeme geschützt und unterstützt werden (Mische, 1989). David Orr (1992) führte in diesem Zusammenhang das Konzept der „ecological literacy“ ein, das nachhaltige Bildung als Voraussetzung für die Bewahrung der Lebensgrundlagen versteht. Ihm zufolge umfasst die ökologische Bildung Wissen über Naturschutz, passende Technologien und Umweltkompetenz. Wolfgang Klafki (1985/1996) sieht Umweltkrisen als „epochaltypische Schlüsselprobleme“, die als fächerübergreifende Bildungsinhalte junge Menschen ganzheitlich auf eine komplexe Welt vorbereiten sollen.

Ökologische Bildung verfolgt das Ziel, Lernende zu befähigen, ökologische Zusammenhänge zu verstehen, kritisch zu reflektieren und verantwortungsbewusst zu handeln. Sie fördert ein ganzheitliches Denken, das die Wechselwirkungen zwischen menschlichen und natürlichen Systemen berücksichtigt, und betont die Bedeutung von Bio-Regionalismus, also der nachhaltigen Nutzung und Erhaltung lokaler Lebensräume (Harris, 2004, S. 14). Zentrale Ziele der Umweltbildung sind:

- die Vermittlung von Umweltverständnis
- die Sensibilisierung für soziale und ökologische Probleme
- die Förderung von Engagement zum Schutz der Natur.

Umweltkompetenz umfasst nicht nur Wissen über ökologische Zusammenhänge, sondern auch emotionale Verbundenheit mit der natürlichen Welt („sense of place“) und die Motivation, Verantwortung zu übernehmen (Golley, 1998, S. ix).

Chet A. Bowers (1993) kritisiert die westlichen Fortschrittsvorstellungen, die die natürlichen Ressourcen der Erde als unbegrenzt ansehen und dadurch ökologische Schäden verursachen. Er setzt daher auf eine Abkehr vom anthropozentrischen Weltbild und eine Förderung von Werten indigener und naturverbundener Kulturen, die die Natur achten und bewahren. Die Umweltbildung legt das Gewicht auf ökologisch nachhaltige Praktiken anstatt auf eine konsumzentrierte Ausbeutung von Ressourcen. Der UNESCO-Bericht *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* (UNESCO, 2021) unterstreicht den engen Zusammenhang zwischen Umweltbewusstsein und Menschenrechten. Zahlreiche globale Krisen – darunter der Klimawandel, der Verlust der Artenvielfalt und die Ausbeutung natürlicher

Ressourcen – bedrohen Menschenrechte und beeinträchtigen das Leben auf der Erde erheblich.

Widening social and economic inequality, climate change, biodiversity loss, resource use that exceeds planetary boundaries, democratic backsliding and disruptive technological automation are the hallmarks of our current historical juncture. These multiple overlapping crises and challenges constrain our individual and collective human rights and have resulted in damage to much of life on Earth. (UNESCO, 2021, S. 3)

Der Bericht betont, dass unsere derzeitige Bildungsorganisation diesen Herausforderungen nicht gerecht wird und dass manche Probleme gerade aus der Art und Weise entstehen, wie wir lernen und lehren. Daher braucht es ein pädagogisches Umdenken, wobei sowohl ökologische Bildung als auch Menschenrechtsbildung von zentraler Bedeutung sind.

Bildung für nachhaltige Entwicklung wird in diesem Zusammenhang als Motor sozialen Wandels verstanden, der darauf abzielt, menschliche Bedürfnisse zu erfüllen, ohne die ökologischen Grundlagen zu gefährden (Ahearn, 1994). Die ökologische Bildung steht in enger Verbindung mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), welche die Dimensionen Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft gleichberechtigt betrachtet und globale Verantwortung betont. In diesem Kontext gewinnt auch die Verbindung zur Menschenrechtsbildung zunehmend an Bedeutung. Menschenrechte wie das Recht auf Leben, Gesundheit und eine saubere Umwelt sind untrennbar mit ökologischen Fragestellungen verbunden. Die Verschlechterung der Umwelt hat unmittelbare Auswirkungen auf die Verwirklichung dieser Rechte, insbesondere für vulnerable Gruppen weltweit (Vereinte Nationen, 2015). Deshalb fordert ökologische Bildung auch die Auseinandersetzung mit sozialen Gerechtigkeitsfragen, globaler Solidarität und demokratischer Teilhabe (Wals & Corcoran, 2012).

Obwohl Menschenrechte und eine intakte Umwelt viele Gemeinsamkeiten haben, wird, wie Fritzsche (2013) kritisiert, ihr Verhältnis häufig auf den Unterschied zwischen Menschenrechts- und Umweltschutz reduziert. Ähnlich wird im Bildungsbereich das Verhältnis zwischen Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung eher durch Abgrenzung als durch Zusammenarbeit geprägt. Beide Ansätze sind zwar eigenständig, weisen aber auch viele Gemeinsamkeiten auf, die eine Kooperation sinnvoll machen. Sie beruhen beide auf dem Recht auf Bildung, verfolgen eine globale Perspektive, reflektieren politische Rahmenbedingungen, sind kritisch ausgerichtet und zielen auf einen kulturellen Wandel ab. Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind jedoch „work in progress“. Sie lassen sich nicht allein auf Inhalte von Lehrbüchern oder offiziellen Deklarationen beschränken. Vielmehr entstehen sie durch das, was Lehrende, Bildungsopo-

litiker:innen und Lernende daraus gestalten. Dies gilt auch für das Zusammenspiel zwischen Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 34-39).

3.3.6 Kritisch-Emanzipatorische Bildung

Den von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechten liegt auch ein kritisch-emanzipatorisches Bildungskonzept zugrunde, das zur gesellschaftlichen Teilnahme befähigt. Insbesondere in der *Behindertenrechtskonvention* (Vereinte Nationen, 2006) wird emanzipatorische Bildung als zentrales Ziel eines inklusiven Bildungssystems hervorgehoben. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel [...] zu gewährleisten, c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“. Damit wird Bildung als Mittel zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Teilhabe verstanden, das Barrieren abbaut und die individuelle Handlungsfähigkeit stärkt. Bildung trägt im Geiste der Vereinten Nationen zur Befreiung bei, indem sie Menschen aus Abhängigkeit, Unwissenheit und Unterdrückung führt und ihnen die Fähigkeiten vermittelt, kritisch zu denken, selbstbestimmt zu handeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Als emanzipatorisches Instrument fördert sie Gleichberechtigung, baut Vorurteile ab und ermöglicht Teilhabe – und ist damit Schlüssel zur Verwirklichung aller Menschenrechte. Insbesondere die *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) verankert Bildung als zentrales Mittel zur Befreiung: SDG 4 fordert weltweiten Zugang zu inklusiver, hochwertiger Bildung und lebenslangem Lernen, um Barrieren abzubauen, Diskriminierung zu überwinden und Selbstbestimmung zu stärken. Sowohl individuelle, soziale, ökonomische, politische und kulturelle Befreiung spielen dabei eine zentrale Rolle. So wird Bildung zum Motor für Armutsbekämpfung, Geschlechtergerechtigkeit, menschenwürdige Arbeit, politische Partizipation und kulturelle Selbstbestimmung. Sie wirkt als Querschnittsthema für viele weitere Ziele der *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015).

Das Konzept der kritisch-emanzipatorischen Bildung und Erziehung wurde in den 1960er- und 1970er-Jahren besonders durch die Kritische Theorie der Frankfurter Schule (insbesondere Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas) sowie weltweite politische und gesellschaftliche Bewegungen jener Zeit geprägt. Erziehung und Bildung wurden als gesellschaftlich vermittelte Prozesse der Subjektwerdung verstanden. Pädagogische Impulse lieferten u.a. Klaus Mollenhauer, Wolfgang Klafki und Paulo Freire, die die Aufgabe der Bildung und Erziehung darin sahen, zur Förderung von Autonomie, Mündigkeit und kritischem Bewusstsein beizutragen (Stein, 2024, S. 17).

Mollenhauer (1968/1977) versteht Erziehung als Befähigung zur Emanzipation durch kommunikatives Handeln. Sein Erziehungsbegriff betont Argumentation, Reflexion und die Mündigkeit des Subjekts, wobei Erziehungswissenschaft stets auch das Interesse an Emanzipation reflektieren muss. Er kritisiert ein rein empirisch-analytisches Wissenschaftsverständnis, das Erziehung nur beschreiben, aber nicht normativ diskutieren will, sowie die rein geisteswissenschaftliche Pädagogik, die gesellschaftliche Konflikte idealisiert und entpolitisiert hat. Für Mollenhauer ist Erziehung ein interaktives, normativ orientiertes Handeln zwischen Subjekten, das sowohl bewusste als auch unbewusste Wirkungen einschließt und im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen zu betrachten ist. Ziel der Erziehung ist das erkenntnis- und handlungsfähige Subjekt, das über Werte und Sinnorientierungen reflektiert und kommunizieren kann. Pädagogisches Handeln basiert auf dialogischem Handeln, nicht auf zweckrationaler Manipulation. Erziehung erfordert Reflexion der Erziehenden über Werte, Inszenierung des Erziehungsfeldes und die Berücksichtigung gesellschaftlicher Einflüsse wie Institutionen, ökonomische Bedingungen und Machtstrukturen. Mollenhauer sieht Erziehung als doppelte Funktion: Sie reproduziert gesellschaftliche Verhältnisse, eröffnet zugleich aber die Möglichkeit zur Emanzipation und kritischen Bewusstwerdung der sozialen Zusammenhänge (Kuhlmann, 2013, S. 217-222).

Klafki (1985/1996) entwickelt die bildungstheoretisch geprägte kritisch-konstruktive Didaktik. Bildung soll zur Mündigkeit führen, gesellschaftliche Strukturen reflektieren und Freiheitsspielräume erweitern. Historisch war Bildung oft an Besitz und Herrschaft gebunden, diskriminierte Gruppen blieben ausgeschlossen. Klafki betont ein zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept mit drei Grundfähigkeiten: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Bildung soll für alle zugänglich sein, vielseitige Interessen fördern und demokratisiert werden. Epochaltypische Schlüsselprobleme – wie etwa Frieden, Umwelt, soziale Gerechtigkeit, Technik sowie Liebe, Sexualität und Partnerschaft – sollen fächerübergreifend im Unterricht behandelt werden. Instrumentelle Fertigkeiten sind wichtig, aber keine eigenständigen Bildungsziele. Klafki kritisiert den traditionellen Leistungsbegriff und setzt auf den Bildungsprozess statt auf Noten. Sein Ansatz erweitert die neu-humanistische Bildung um soziale Kompetenzen und politische Partizipation, was besonders relevant für sozialpädagogische Bereiche wie Jugendarbeit ist (Kuhlmann, 2013, S. 226-230).

Freire hingegen betont in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1970/2017) die dialogische Lernform, die Lernende befähigt, gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren und aktiv an deren Überwindung mitzuwirken. Dadurch wird Bildung als kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und als Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln begriffen (Stein, 2024, S. 17). Die auf ihn zurückzuführende Befreiungspädagogik

(Freire, 1970/2017) versteht Bildung als einen politischen Akt, der entweder zur Aufrechterhaltung von Unterdrückung beiträgt oder zur Befreiung führt. Ziel ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, das es den Lernenden ermöglicht, gesellschaftliche Strukturen zu erkennen, zu hinterfragen und aktiv zu verändern. Bildung ist dabei „eine Praxis der Freiheit, durch die Frauen und Männer kritisch mit der Realität umgehen und ihre Welt transformieren“ (S. 34). Freire kritisiert dabei das „Bankiers-Modell“ der Bildung, bei dem Lehrende Wissen wie Geld auf „leere Konten“ der Lernenden einzahlen. Dieses Modell mache Lernende passiv und verhindere gesellschaftliche Veränderung. Stattdessen fordert er eine dialogische, problemformulierende Pädagogik, in der Lehrende und Lernende gemeinsam Wissen erarbeiten und in Bezug zu realen sozialen Herausforderungen setzen (S. 57-58). Ein zentrales Element ist die Bewusstseinsbildung: Menschen sollen von einem naiven zu einem kritisch-reflektierenden und schließlich zu einem transformativen Bewusstsein gelangen. In diesem Stadium begreifen sie Realität als veränderbar und entwickeln Strategien zu ihrer Transformation (S. 83). Dieser Prozess verbindet Handeln und Reflexion untrennbar, da „Handeln und Reflektieren [...] untrennbar [sind], wenn man die Welt verändern will“ (S. 65). Der Dialog ist nicht nur Methode, sondern Grundlage einer auf Gleichwertigkeit und Respekt beruhenden Lernbeziehung. „Nur durch Dialog können Menschen Namen für die Welt finden und sie verändern“ (S. 88). Bildung geschieht nicht für die Unterdrückten, sondern stets mit ihnen, da „die Unterdrückten [...] selbst an der Befreiung arbeiten [müssen], nicht als Objekte, sondern als Subjekte des Prozesses“ (S. 48). Hier zeigt sich eine enge Verbindung zur Menschenrechtsbildung: Freires Ansatz verfolgt das Ziel, Lernende zu befähigen, ihre Rechte zu kennen, diese einzufordern und solidarisch für die Rechte anderer einzutreten. Seine dialogische Pädagogik kann als konkrete Umsetzung der menschenrechtlichen Forderungen verstanden werden, die auf Partizipation, Würde und Emanzipation abzielen.

Kritisch-emanzipatorische Bildung kann ein wirksames Fundament für Menschenrechtsbildung sein. Katarina Schneider-Bertan (2024) betont, dass Freires Konzept in einer Zeit wachsender sozialer Ungleichheit und globaler Krisen eine kritische Orientierung für demokratische Bildung bietet. Insbesondere die Verbindung von kritischem Denken, Handlungsorientierung und gemeinsamer Verantwortungsübernahme stärke die Fähigkeit, Menschenrechte praktisch umzusetzen (S. 83-90). Freires Bildungsidee ist eng mit der Menschenrechtsbildung verknüpft, da beide auf den Prinzipien der Partizipation und Empowerment basieren. Partizipation meint die aktive Beteiligung an sozialen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen, während Empowerment Menschen dabei unterstützt, sich aus unterdrückenden Verhältnissen zu befreien und ihre Würde zu bewahren (Lohrenscheit, 2006, S. 126). Menschen-

rechtsbildung bedeutet somit nicht nur das Recht auf Bildung über Menschenrechte, sondern auch die Verpflichtung, dieses Recht durch transformative Bildungsprozesse zu realisieren, die Menschen befähigen, Menschenrechtsprinzipien zu verstehen, einzufordern und im Alltag umzusetzen.

3.4 Resümee zur Bedeutung von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung

Im dritten Kapitel liegt der Fokus auf der Interpretation von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung. Zunächst legte das Kapitel dar, dass die AEMR (Vereinte Nationen, 1948) und ihre Folgedokumente in zahlreiche Sprachen übersetzt wurden, was zwangsläufig Übersetzungsprobleme mit sich bringt. Besonders zeigt sich dies im Vergleich von „Bildung“ und „education“. Während letzteres Konzept primär den Bereich institutionell organisierter Erziehung und Bildung bezeichnet, bezieht sich „Bildung“ im Deutschen insbesondere auf einen kulturell verankerten Bildungsbegriff, der sich von Erziehung und formaler Bildung abgrenzt, obwohl der deutsche Bildungsbegriff keineswegs einheitlich verstanden und verwendet wird.

Für die inhaltliche Auslegung von „Bildung“ im Menschenrecht auf Bildung – und damit verbundenen Konzepten wie „Erziehung“, „formale Bildung“ oder „lebenslanges Lernen“ – ist ein ethischer Blickwinkel unverzichtbar, da Erziehungs- und Bildungskonzepte sowie die Gestaltung formaler Bildung und lebenslangen Lernens stets normativ geprägt sind. Sie beruhen auf anthropologischen Leitbildern und Werten. Die menschenrechtsbasierten Menschenbilder, die dem Recht auf Bildung zugrunde liegen, betrachten den Menschen als würdevolles, freies, entwicklungsfähiges, vernunftbegabtes, soziales, verletzliches, schutzbedürftiges und verantwortungsbewusstes Wesen in einer globalen Welt. Ergänzend treten ethische Werte (Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit), moralische Werte (Individualwerte wie etwa Selbstbestimmung, Sozialwerte wie etwa Solidarität und ökologische Werte wie etwa Nachhaltigkeit) sowie ansatzweise und eher implizit ökonomische Werte (Arbeit, Handel und materielle Güter) hinzu. Insgesamt lässt sich dem Menschenrecht auf Bildung ein erweitertes humanistisches Bildungsideal zuordnen, das über ein anthropozentrisches Weltbild hinausgeht. Aus den im Recht auf Bildung verankerten Bildungszielen lassen sich konkrete Bildungs- und Erziehungskonzepte identifizieren: Persönlichkeitsbildung, Menschenrechtsbildung, Friedensbildung, interkulturelle Bildung, ökologische Bildung und kritisch-emanzipatorische Bildung.

Dadurch wird deutlich, dass das Menschenrecht auf Bildung auf die ganzheitliche Entwicklung des Menschen in seiner Würde, Freiheit und Verantwortung abzielt. Es verbindet individuelle, soziale, und ökologische Dimensionen zu einem umfassenden humanistischen Leitbild.

4 Zur Bedeutung von „Recht“ und „Gerechtigkeit“ im Menschenrecht auf Bildung

Die Interpretation des Ausdrucks ‚Recht‘ im Zusammenhang mit dem Menschenrecht auf Bildung ist ein ebenso komplexes Unterfangen wie die Deutung von ‚Bildung‘, denn der Begriff „Recht“ weist eine ähnliche Vielschichtigkeit wie „Bildung“ auf. Beim Menschenrecht auf Bildung handelt es sich – wie im Folgenden mit Hilfe von Kangers Rechtstheorie gezeigt wird – nicht um ein einheitliches Recht, sondern um ein Gefüge verschiedener Rechtstypen, die sich logisch unterscheiden und auf unterschiedliche Arten von Rechten beziehen. Zudem ergibt sich daraus nahezu zwangsläufig die Diskussion über das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit im Kontext des Menschenrechts auf Bildung, wodurch die Perspektive abschließend noch einmal erweitert wird und zur Ethik zurückführt. Die verschiedenen Perspektiven unterschiedlicher Theorien sozialer Gerechtigkeit machen in diesem Zusammenhang die Mehrdeutigkeit von Bildungsgerechtigkeit deutlich. Das vorliegende Kapitel beleuchtet diese Aspekte genauer. Zunächst wird das Menschenrecht auf Bildung hinsichtlich seiner inhärenten unterschiedlichen Rechtstypen analysiert. Im Anschluss daran wird der Blick auf die Vielschichtigkeit von Bildungsgerechtigkeit erweitert, indem ausgewählte Theorien sozialer Gerechtigkeit mit Fokus auf Bildung skizziert werden, die Impulse zum Weiterdenken liefern sollen.

4.1 Rechtslogische Analyse des Menschenrechts auf Bildung

Der Frage, was es heißt, ein Menschenrecht auf Bildung zu haben, geht die Frage voraus, was es grundsätzlich bedeutet, ein Recht auf etwas zu haben. Allerdings ist diese Frage weniger klar zu beantworten, als es auf den ersten Blick scheint. Sie kann von unterschiedlichen Perspektiven angegangen werden, wie Stig Kanger und Helle Kanger (1966) beschreiben: „It is almost a truism that the idea of having a right is vague and ambiguous, and that it can be approached from many angles“ (S. 85). Daher ist eine klare und systematische Analyse des Begriffs „Recht“ entscheidend für die Fortführung der Debatte über Rechte und Menschenrechte, einschließlich des Menschenrechts

auf Bildung. Als Pioniere auf diesem Gebiet gelten, wie H. Kanger (1984, S. 35-38) beschreibt, Jeremy Bentham (*On Laws in general*; 1782/1982), John Austin (*The province of jurisprudence determined*; 1832/1995) und Wesley Newcomb Hohfeld (*Fundamental legal conceptions as applied in judicial reasoning*, 1913), die grundlegende Vorarbeiten zum Thema leisteten. Diese frühen Versuche waren jedoch nicht vollständig zufriedenstellend. So lieferte etwa Hohfeld keine Definitionen, sondern erklärte lediglich die damit verbundenen Grundbegriffe, indem er Beispiele aus der Rechtspraxis anführte. Um Fortschritte sowohl in der Theorie als auch in der rechtlichen und politischen Praxis zu erzielen, bot S. Kanger eine systematische Lösung für die Analyse verschiedener Arten von Rechten und erreichte eine vollständige Klassifikation aller möglichen Arten von Rechten in einem Katalog von Rechten (Morscher, 2004, S. 9). Kangers Rechtstheorie wird im Folgenden vorgestellt und anschließend auf das Menschenrecht auf Bildung angewandt. Dafür wird die in der modernen Logik übliche Technik des Symbolisierens verwendet.

4.1.1 Einführung in Kangers Rechtstheorie

Menschenrechte unterscheiden sich nicht nur inhaltlich voneinander, sondern auch in ihrer logischen Struktur. Sie können logisch analysiert und darauf basierend kategorisiert werden. Dadurch ist es möglich, die unterschiedlichen Interpretationen auseinanderzuhalten. Eines der, wie Edgar Morscher (2004, S. 9-13) beschreibt, fundiertesten Zugänge zur Rechtslogik stammt von S. und H. Kanger, die auch in verschiedenen Menschenrechtsgremien tätig waren. Sie analysierten den Begriff ‚Recht‘ mit Hilfe der Mittel der modernen Logik und wandten ihre Ergebnisse auf die von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte an. Auf Basis einer deontischen Handlungslogik – also einem Teilgebiet der Logik, das versucht, die direktive Modalität (Verpflichtungen, Erlaubnisse, Verbote, etc.) in natürlichen Sprachen (im Gegensatz zu konstruierten und formalen Sprachen) zu erfassen und zu modellieren – lieferte S. Kanger erstmals im Jahr 1957 eine systematische Lösung für die Analyse verschiedener Rechtstypen und erzielte eine vollständige und gleichzeitig disjunkte Einteilung aller Rechtstypen, die bei einem Katalog der Rechte überhaupt in Frage kommen (Kanger, 1957). H. Kanger wandte diese Theorie in weiterer Folge auf alle in der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) vorkommenden Menschenrechte an (Kanger, 1981; 1984).

Im Detail betrachtet ist jedes Recht ein ‚Recht auf etwas‘, das eine Partei (d.h. eine natürliche oder juristische Person) gegenüber einer anderen Partei hat. Daraus ergibt sich eine 3-stellige Relation zwischen einer Partei *x*, einer Partei *y* und einem Sachverhalt *S* bzw. Rechtsinhalt (worauf *x* gegenüber *y* das betreffende Recht hat). Somit sieht die Grundstruktur eines Rechtssatzes wie folgt aus: Partei *x* hat gegenüber Partei *y* ein Recht im Hinblick auf den

Sachverhalt S [formal: $R(x,y,S)$]. Dabei ist x der/die *Rechtsinhaber:in*, y der/die *Rechtsadressat:in* und S der *Sachverhalt* bzw. *Rechtsinhalt* (Morscher, 2004, S. 19-20). Formal kann der Ausdruck ‚ein Recht auf etwas haben‘ als dreistelliger Operator der Form ‚ x hat gegenüber y ein Recht darauf, dass p ‘ dargestellt werden, wobei ‚ p ‘ für eine Satzfunktion steht, die den durch ‚ S ‘ bezeichneten Sachverhalt beschreibt [formal: $(x,y)Rp$] (Ganthaler, 2001, S. 29).

S. Kanger und H. Kanger zeigen im Rahmen ihrer Analyse, dass Rechte von unterschiedlichem Typ sein können. Sie unterscheiden zunächst acht einfache Rechtstypen (simple types of right), die mit Hilfe eines normativen Operators wie ‚Es ist geboten, dass p ‘ (‘it shall be that p ’) [formal: Op], eines Handlungsoperator der Art ‚ x handelt so, dass p ‘ (‘ x sees to it that p ’) [formal: xHp] und der aussagenlogischen Negation ($\neg$) wie in Tabelle 2 interpretiert werden können:

Tab. 2: Einfache Rechtstypen laut Kanger & Kanger (1966) (eigene Darstellung)

Simple Types of Right	Einfache Rechtstypen	Formal
Claim	Anspruch	$OyHp$
Freedom	Freiheit	$\neg OxH\neg p$
Power	Befugnis	$\neg O\neg xHp$
Immunity	Immunität	$O\neg yH\neg p$
Counter-claim	Contra-Anspruch	$OyH\neg p$
Counter-freedom	Contra-Freiheit	$\neg OxHp$
Counter-power	Contra-Befugnis	$\neg O\neg xHy\neg p$
Counter-immunity	Contra-Immunität	$O\neg yHp$

Von dieser Liste der einfachen Rechtstypen ausgehend können jeweils achtgliedrige Konjunktionen gebildet werden, wobei jedes Konjunkt einer der einfachen Rechtstypen oder dessen Negation ist. Rechnerisch ergeben sich so 256 mögliche Kombinationen einfacher Rechtstypen bzw. deren Negationen. Nach Aussonderung aller inkonsistenten und redundanten Kombinationen ergibt sich schließlich eine Liste von 26 konsistenten Vollrechtstypen bzw. atomaren Rechtstypen (atomic types of right). Diese schließen einander gegenseitig logisch aus. Somit kann jedes Recht – je nach Interpretation und Anwendungsbedingungen – nur einem atomaren Rechtstyp zugeordnet werden (Kanger & Kanger, 1966, S. 85-93). Tabelle 3 stellt die von Kanger identifizierten 26 atomaren Rechtstypen bzw. Vollrechtstypen systematisch dar:

Tab. 3: Atomare Rechtstypen laut Kanger & Kanger (1966) (eigene Darstellung)

	Atomic Types of Right	Atomare Rechtstypen
1	Power, not immunity, counter-power, not counter-immunity	Befugnis, Nicht Immunität, Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität
2	Not power, immunity, not counter-power, counter immunity	Nicht Befugnis, Immunität, Nicht Contra-Befugnis, Contra-Immunität
3	Claim, not counter-freedom	Anspruch, Nicht Contra-Freiheit
4	Not claim, power, immunity, counter-freedom, not counter-power, not counter-immunity	Nicht Anspruch, Befugnis, Immunität, Contra-Freiheit, Nicht Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität
5	Power, immunity, counter-power, counter-immunity	Befugnis, Immunität, Contra-Befugnis, Contra-Immunität
6	Claim, power, counter-freedom	Anspruch, Befugnis, Contra-Freiheit
7	Claim, not power	Anspruch, Nicht Befugnis
8	Power, immunity, counter-freedom, not counter-power, counter-immunity	Befugnis, Immunität, Contra-Freiheit, Nicht Contra-Befugnis, Contra-Immunität
9	Power, immunity, counter-power, not counter-immunity	Befugnis, Immunität, Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität
10	Power, not immunity, not counter-power, counter-immunity	Befugnis, Nicht Immunität, Nicht Contra-Befugnis, Contra-Immunität
11	Not freedom, counter-claim	Nicht Freiheit, Contra-Anspruch
12	Freedom, not power, not immunity, not counter-claim, counter-power, counter immunity	Freiheit, Nicht Befugnis, Nicht Immunität, Nicht Contra-Anspruch, Contra-Befugnis, Contra-Immunität
13	Freedom, counter-claim, counter-power	Freiheit, Contra-Anspruch, Contra-Befugnis
14	Counter-claim, not counter-power	Contra-Anspruch, Nicht Contra-Befugnis
15	Freedom, not power, immunity, counter-power, counter-immunity	Freiheit, Nicht Befugnis, Immunität, Contra-Befugnis, Contra-Immunität
16	Power, not immunity, counter-power, counter-immunity	Befugnis, Nicht Immunität, Contra-Befugnis, Contra-Immunität
17	Not power, immunity, counter-power, not counter-immunity	Nicht Befugnis, Immunität, Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität
18	Not power, not immunity, not counter-power, not counter-immunity	Nicht Befugnis, Nicht Immunität, Nicht Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität

	Atomic Types of Right	Atomare Rechtstypen
19	Not claim, not counter-freedom, not counter-immunity	Nicht-Anspruch, Nicht Contra-Freiheit, Nicht Contra-Immunität
20	Not counter-freedom, counter-immunity	Nicht Contra-Freiheit, Contra-Immunität
21	Not claim, not power, immunity, not counter-power, not counter-immunity	Nicht Anspruch, Nicht Befugnis, Immunität, Nicht Contra-Befugnis, Nicht Contra Immunität
22	Power, not immunity, not counter-power, not counter-immunity	Befugnis, Nicht Immunität, Nicht Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität
23	Not freedom, not immunity, not counter-claim	Nicht-Freiheit, Nicht-Immunität, Nicht Contra-Anspruch
24	Not freedom, immunity	Nicht Freiheit, Immunität
25	Not power, not immunity, not counter-claim, not counter-power, counter-immunity	Nicht Befugnis, Nicht Immunität, Nicht Contra-Anspruch, Nicht Contra-Befugnis, Contra-Immunität
26	Not power, not immunity, counter-power, not counter-immunity	Nicht Befugnis, Nicht Immunität, Contra-Befugnis, Nicht Contra-Immunität

Welcher atomare Rechtstyp im konkreten Fall vorliegt, hängt von der Interpretation des jeweiligen Rechts und den Umständen ab. Deshalb müssen die Bedingungen bei der Interpretation eines Rechts genau angegeben werden. In diesem Zusammenhang führen S. und H. Kanger den Begriff der *Rechtsregel* (rule of right) ein. Darunter ist ein Satz zu verstehen, der sagt, dass jedes Paar von Rechtsparteien, auf welches eine bestimmte Bedingung zutrifft, zum Bereich eines bestimmten Rechtstyps gehört. Die allgemeine Form einer Rechtsregel ist folgende: „Für jede Partei x und jede Partei y gilt: wenn $F(x,y)$, dann hat x gegenüber y ein Recht vom atomaren Typ n ($1 \leq n \leq 26$) darauf, dass ‚p‘, wobei $F(x,y)$ eine beliebig komplexe Bedingung ist, die auf x und/oder y zutrifft.

Der *Bereich eines Rechtes* R (scope of a right R) ist definiert als Menge aller geordneten Paare $\langle x,y \rangle$ von Rechtsparteien, für die gilt, dass x gegenüber y ein Recht R hat. Wenn jedes Paar $\langle x,y \rangle$ zum Bereich eines Rechts R gehört, dann handelt es sich bei dem betreffenden Recht um ein *universelles Recht* und wenn kein Paar $\langle x,y \rangle$ zum Bereich von R gehört, um ein *leeres Recht* (Kanger & Kanger, 1966, S. 98-99). Mit der Angabe der Bedingung $F(x,y)$ im Antezedens einer Rechtsregel wird jedoch nur eine hinreichende Bedingung für das Vorliegen eines bestimmten Rechts bzw. Rechtstyps angegeben, und es bleibt offen, ob das betreffende Recht bzw. der betreffende Rechtstyp nicht auch noch anderen als den durch $F(x,y)$ charakterisierten Rechtsparteien und unter

anderen Bedingungen zukommt (Ganthaler, 2001, S. 32). Menschenrechte unterscheiden sich hinsichtlich der Parteien und Inhalte genau in diesen Komponenten voneinander. H. Kangers rechtslogische Interpretation der einzelnen Artikel der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) veröffentlichte sie Anfang der 1980er Jahre (Kanger, 1981; 1984). Im Folgenden wird das Menschenrecht auf Bildung basierend auf meiner diesbezüglichen Vorarbeit (Bacher, 2019) rechtslogisch analysiert, um die Vielschichtigkeit dieses Rechts, das aus verschiedenen Rechtstypen besteht, aufzuzeigen. Kangers Rechtstheorie wurde auch für eine vertiefte Analyse weiterer Menschenrechte herangezogen, etwa des Rechts auf Leben (Ganthaler, 2001), des Rechts auf Arbeit (Blind & Ganthaler, 2004), des Rechts auf Privatsphäre (Siegetsleitner, 2004) oder des Rechts auf Menschenrechtsbildung (Bacher, 2024a).

4.1.2 Anwendung von Kangers Rechtstheorie auf das Menschenrecht auf Bildung

Auch das Menschenrecht auf Bildung, wie es im Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) formuliert ist, besteht aus unterschiedlichen Rechtstypen. Es kann inhaltlich grundsätzlich in vier Bereiche unterteilt werden, die anschließend unterschiedlichen Rechtstypen zugeordnet werden können: (1) das Recht auf freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung, (2) das Recht auf Fach- und Berufsschulunterricht, (3) das Recht auf Hochschulunterricht, (4) das Recht der Eltern, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen. Zudem sind im Menschenrecht auf Bildung auch Bildungsziele verankert, die allerdings keine spezifischen Rechtstypen abbilden.



Abb. 16: Inhaltliche Komponenten des Rechts auf Bildung gemäß Artikel 26 der AEMR (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten des Rechts auf Bildung mithilfe von Kangers Rechtstheorie kategorisiert. Es wird hierbei lediglich der Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) analysiert, der exemplarisch die Vielschichtigkeit des Menschenrechts auf Bildung verdeutlichen soll.

4.1.2.1 Das Recht auf freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung

In Abschnitt 1 von Artikel 26 der englischen Fassung der AEMR (United Nations, 1948) heißt es: „Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory“. Ins Deutsche wurde dies wie folgt übersetzt: „Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung“ (Vereinte Nationen, 1948). H. Kanger interpretiert dieses Recht als Vollrecht vom Typ 3, was im Folgenden ausgehend davon näher analysiert wird (Kanger, 1981, S. 71; S. 105; Kanger, 1984, S. 149).

Für die Analyse gilt:

- Sachverhalt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung (abgekürzt: Fxy)
- Parteien: x, y
- Praktische Bedingungen (siehe Rechtsregel)
- Einschränkung: x ist Einwohner:in von y
- Rechtstyp: 3

Das heißt, Partei x (Rechtsinhaber:in) ist Einwohner:in von Partei y (Staat). Der Sachverhalt S lässt sich wie folgt ausdrücken: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung („x is given free elementary education“).

Bei dem Recht auf freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung handelt es sich um ein Vollrecht vom Typ 3, das als wesentliche Elemente die Rechtstypen *Anspruch* ($GyHFxy$), und *Nicht-Contra-Freiheit* ($GxHFxy$) enthält und sich aus den folgenden acht einfachen Rechtstypen bzw. deren Negation zusammensetzt:

(1) Anspruch: $GyHFxy$

(2) Freiheit: $\neg GxH\neg Fxy$

(3) Befugnis: $\neg G\neg xHFxy$

(4) Immunität: $G\neg yH\neg Fxy$

(5) Nicht-Contra-Anspruch: $\neg GyH\neg Fxy$

(6) Nicht-Contra-Freiheit: $GxHFxy$

(7) Nicht-Contra-Befugnis: $G\neg xH\neg Fxy$

(8) Nicht-Contra-Immunität: $\neg G\neg yHFxy$

In Worten:

(1) Es ist geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y.

(2) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen freien Grundschulunterricht und keine freie grundlegende Bildung von y.

(3) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y.

(4) Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen freien Grundschulunterricht und keine freie grundlegende Bildung von y.

(5) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen freien Grundschulunterricht und keine freie grundlegende Bildung von y.

(6) Es ist geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y.

(7) Es ist verboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen freien Grundschulunterricht und keine freie grundlegende Bildung von y.

(8) Es ist erlaubt, dass y so handelt, dass gilt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y.

Als allgemeine Rechtsregel formuliert:

Für alle x und für alle y gilt: Wenn x eine Person ist und y der Staat ist, in dem x lebt, dann hat x gegenüber y ein Vollrecht vom Typ 3, dass x freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y erhält.

Das Recht auf freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung kann wie folgt zusammengefasst werden:

Tab. 4: Das Recht auf freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung als Vollrecht vom Typ 3 (eigene Darstellung)

Vollrecht vom Typ 3		
Einfache Rechtstypen	Formale Interpretation	Formale Interpretation in Worten
Anspruch	GyHFxy	Es ist geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y.
Nicht-Contra-Freiheit	GxHFxy	Es ist geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung von y.

Dennoch bleiben zahlreiche Fragen im Hinblick auf das Recht auf Grundschulunterricht und grundlegende Bildung offen. Kritisch betrachtet zeigt sich etwa, dass die Finanzierung von Bildungseinrichtungen in vielen Ländern unzureichend umgesetzt ist. Dadurch können bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt werden. Dies steht im Widerspruch zu den internationalen Verpflichtungen, die Finanzierung von Bildungseinrichtungen so zu gestalten, dass sie hochwertige Bildung – im Sinne des Menschenrechts auf Bildung – für alle Menschen gewährleistet. Trotz erkennbarer Fortschritte und globaler Initiativen bleibt das Recht auf Grundschulunterricht und grundlegende Bildung in vielen Regionen unzureichend implementiert. Seine Umsetzung ist von erheblichen Ungleichheiten, strukturellen Defiziten und finanziellen Herausforderungen geprägt.

Im Jahr 2000 wurde mit dem UNESCO-Übereinkommen „Bildung für Alle“ (*Education For All*; UNESCO 2000) mit Blick auf das Menschenrecht auf Bildung das Ziel formuliert, bis 2015 allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine kostenlose Grundschulbildung zu gewährleisten. Die sechs zentralen Ziele – (1) Ausbau der frühkindlichen Bildung, (2) Grundschulbildung für alle Kinder, (3) Absicherung der Lernbedürfnisse Jugendlicher, (4) Reduzierung der Analphabet:innenrate unter Erwachsenen um die Hälfte, (5) Überwindung von Geschlechterdisparitäten und (6) Verbesserung der Bildungsqualität – wurden jedoch nur teilweise erreicht. Zwar stieg die weltweite Einschulungsquote von 84 % (1999) auf 93 % (2015) signifikant, doch insbesondere in Afrika südlich der Sahara und Teilen Asiens bleibt der Zugang eingeschränkt (UNESCO, 2015). Benachteiligte Gruppen, fehlende finanzielle Mittel, unzureichende Infrastruktur und mangelhafte Lehrqualität verhindern eine flächendeckende Bildung.

Die *Agenda 2030 – Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Vereinte Nationen, 2015) setzte sich das Ziel, bis 2030 allen Menschen inklusive, chancengleiche und hochwertige Bildung zu ermöglichen. Dies umfasst den Zugang zur frühkindlichen Bildung, Primar- und Sekundarstufe, beruflicher und akademischer Bildung, den Abbau von Benachteiligungen, die Sicherstellung grundlegender Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten sowie die Vermittlung nachhaltiger Entwicklungs- und Friedenskompetenzen. Die Umsetzung erfolgt über verbesserte, inklusive Bildungseinrichtungen, Stipendienförderung und die Ausbildung qualifizierten Lehrpersonals. Der UNESCO-Weltbildungsbericht von 2016 prognostizierte jedoch, dass bei unveränderten Trends erst 2042 alle Kinder eine Grundschulbildung erhalten werden (UNESCO, 2016). Laut dem UNESCO-Weltbildungsbericht 2023 ist die weltweite Abschlussquote der Grundschule von 85 % im Jahr 2015 auf 87 % im Jahr 2021 gestiegen. Afrikanische Staaten südlich der Sahara liegen im Bereich der Grundschulbildung jedoch mit 64% um mehr als 20 Prozentpunkte weiterhin deutlich unter dem

globalen Durchschnitt. Etwa 59 Millionen Kinder besuchen im Grundschulalter keine Schule, was etwa 10 % der entsprechenden Altersgruppe weltweit entspricht. Besonders betroffen sind afrikanische Staaten südlich der Sahara, wo etwa 20 % der Kinder im Grundschulalter nicht eingeschult sind. In dieser Region wächst die Zahl der schulpflichtigen Kinder aufgrund des demografischen Wachstums, was die Herausforderungen im Bildungsbereich weiter verstärkt (UNESCO, 2023). Diese Zahlen unterstreichen die anhaltenden Herausforderungen im Grundschulbereich und verdeutlichen die Notwendigkeit für verstärkte Anstrengungen, um die Bildungsziele nachhaltig zu erreichen.

4.1.2.2 Das Recht auf Fach- und Berufsschulunterricht

Ebenfalls im Abschnitt 1 von Artikel 26 der englischen Fassung der AEMR (United Nations, 1948) heißt es: „Technical and professional education shall be made generally available [...]“, was ins Deutsche mit „Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden [...]“ (Vereinte Nationen, 1948) übersetzt wurde. H. Kanger interpretiert dieses Recht als Vollrecht vom Typ 9 (Kanger, 1981, S. 71, S. 105; Kanger, 1984, S. 150), was im Folgenden näher analysiert wird.

Für die Analyse gilt:

- Sachverhalt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht (abgekürzt: Bxy)
- Parteien: x, y
- Einschränkung: x ist Einwohner:in von y
- Rechtstyp: 9

Das heißt, Partei x (Rechtsinhaber:in) ist Einwohner:in von Partei y (Staat). Der Sachverhalt lässt sich wie folgt ausdrücken: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht („x is given technical or professional education“).

Bei dem Recht auf Fach- und Berufsschulunterricht handelt es sich um ein Vollrecht vom Typ 9, welches als wesentliche Elemente die Rechtstypen Befugnis ($\neg G \rightarrow xHBxy$), Immunität ($G \rightarrow yH \rightarrow Bxy$), Contra-Befugnis ($\neg G \rightarrow xH \rightarrow Bxy$) und Nicht-Contra-Immunität ($\neg G \rightarrow yHBxy$) enthält und sich aus den folgenden acht einfachen Rechtstypen bzw. deren Negation zusammensetzt:

(1) Nicht-Anspruch: $\neg GyHBxy$

(2) Freiheit: $\neg GxH \rightarrow Bxy$

(3) Befugnis: $\neg G \rightarrow xHBxy$

(4) Immunität: $G \rightarrow yH \rightarrow Bxy$

(5) Nicht-Contra-Anspruch: $\neg GyH \rightarrow Bxy$

(6) Contra-Freiheit: $\neg GxHBxy$

(7) Contra-Befugnis: $\neg G \rightarrow xH \rightarrow Bxy$

(8) Nicht-Contra-Immunität: $\neg G \rightarrow yHBxy$

In Worten:

(1) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(2) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(3) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(4) Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(5) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(6) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(7) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen Fach- und Berufsschulunterricht von y.

(8) Es ist erlaubt, dass y so handelt, dass gilt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht von y.

Als allgemeine Rechtsregel formuliert:

Für alle x und alle y gilt: Wenn x eine Person ist und y der Staat ist, in dem x lebt, dann hat x gegenüber y ein Vollrecht vom Typ 9, dass x Fach- und Berufsschulunterricht erhält.

Das Recht auf Fach- und Berufsschulunterricht kann wie folgt zusammengefasst werden:

Tab. 5: Das Recht auf Fach- und Berufsschulunterricht als Vollrecht vom Typ 9 (eigene Darstellung)

Vollrecht vom Typ 9		
Einfache Rechtstypen	Formale Interpretation	Formale Interpretation in Worten
Befugnis	$\neg G \neg xHBxy$	Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht von y.
Immunität	$G \neg yH \neg Bxy$	Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen Fach- und Berufsschulunterricht von y.

Vollrecht vom Typ 9		
Contra-Befugnis	$\neg G \neg xH \neg Bxy$	Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen Fach- und Berufsschulunterricht von y.
Nicht-Contra-Immunität	$\neg G \neg yHBxy$	Es ist erlaubt, dass y so handelt, dass gilt: x erhält Fach- und Berufsschulunterricht von y.

Auch im Bereich der Fach- und Berufsschulbildung bleiben zahlreiche Fragen unbeantwortet. Die globale Situation der Fach- und Berufsschulen ist zudem ebenso ernüchternd wie die der Grundschulen. 2012 analysierte die UNESCO die Vorbereitung junger Menschen auf das Berufsleben. Für den Einstieg in die Arbeitswelt sind Basiskompetenzen erforderlich, die durch eine Sekundar- oder höhere Schulausbildung vermittelt werden. In 30 von 59 untersuchten Ländern besaß jedoch nicht einmal die Hälfte aller 15- bis 19-jährigen solche Fertigkeiten. Besonders betroffen sind Jugendliche in Süd- und Westasien sowie in den Ländern südlich der Sahara. Viele Jugendliche haben nie eine Schule besucht, weil sie arbeiten müssen; andere sind noch immer in der Grundschule oder haben diese frühzeitig abgebrochen. Armut bleibt das zentrale Hindernis – sowohl für die Grundbildung als auch für die Fach- und Berufsausbildung. Junge Frauen in ländlichen Regionen sind dabei am stärksten benachteiligt. Der UNESCO-Weltbildungsbericht von 2016 prognostizierte, dass eine flächendeckende Sekundarschulbildung, Fach- oder Lehrausbildung bei den gleichbleibenden Entwicklungen erst im Jahr 2084 realistisch erreichbar sei (UNESCO, 2016). Laut dem UNESCO-Weltbildungsbericht von 2023 sind weltweit 267 Millionen junge Menschen im Alter von 15 bis 24 Jahren weder in Beschäftigung noch in Bildung oder Ausbildung (NEET-Status: Not in Education, Employment, or Training). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Fach- und Berufsausbildungssysteme zu stärken, um junge Menschen besser auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten (UNESCO, 2023).

Die UNESCO-Strategie für technische und berufliche Bildung und Ausbildung 2022–2029, *TVET – Technical and Vocational Education and Training*, zielt darauf ab, TVET-Programme zu transformieren, um Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Übergangszeit zu fördern. Dies umfasst die Entwicklung von Kompetenzen für digitale, grüne und inklusive Wirtschaften und Gesellschaften (UNESCO, 2022). Im Rahmen der UNESCO Initiative *Global Skills Academy*, wurden bis Februar 2024 über 1 Million Lernende in mehr als 63 Ländern erreicht. Diese Programme bieten Schulungen in digitalen und beruflichen Kompetenzen, die für die Integration in den Arbeitsmarkt entscheidend sind (UNESCO, 2024). Trotz dieser Bemühungen bestehen weiterhin Herausforderungen, wie etwa die Diskrepanz zwischen Bildungsangebot und Arbeitsmarktnachfrage, soziale Stigmatisierung von TVET und unzureichende Inves-

tionen in höhere TVET-Programme, also praxisorientierte Kurzprogramme zur direkten Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Wichtige Maßnahmen sind die Anpassung an Arbeitsmarktbefordern, Anerkennung von Kompetenzen, duale Ausbildungsmodelle, Imagekampagnen und internationale Kooperationen, um Beschäftigungsfähigkeit und Prestige zu steigern (UNESCO, 2025b). Diese Entwicklungen verdeutlichen die Notwendigkeit, Fach- und Berufsausbildungssysteme kontinuierlich zu reformieren und an die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen.

4.1.2.3 Das Recht auf Hochschulunterricht

Als letzten Punkt in Abschnitt 1 von Artikel 26 heißt es in der englischen Fassung der AEMR (United Nations, 1948): „[...] higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit“, was ins Deutsche wie folgt übersetzt wurde: „[...] der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“ (Vereinte Nationen, 1948). Laut Helle Kanger handelt es sich hierbei ebenfalls um ein Vollrecht von Typ 9 (Kanger, 1981, S. 71, S. 106; Kanger, 1984, S. 150), was im Folgenden näher analysiert wird.

Für die Analyse gilt:

- Sachverhalt: x erhält Hochschulunterricht (abgekürzt: $\ddot{O}xy$)
- Parteien: x, y
- Einschränkungen: x ist EinwohnerIn von y und x ist für Hochschulunterricht qualifiziert
- Rechtstyp: 9

Das heißt, Partei x (Rechtsinhaber:in) Einwohner:in von Partei y (Staat) und für Hochschulunterricht qualifiziert. Der Sachverhalt lässt sich wie folgt ausdrücken: x erhält Hochschulunterricht („x is given higher education“).

Bei der Frage nach Hochschulunterricht handelt es sich ebenfalls um ein Vollrecht vom Typ 9, welches als wesentliche Elemente die Rechtstypen Befugnis ($\neg G \rightarrow xH\ddot{O}xy$), Immunität ($G \rightarrow yH \neg \ddot{O}xy$), Contra-Befugnis ($\neg G \rightarrow xH \neg \ddot{O}xy$) und Nicht-Contra-Immunität ($\neg G \rightarrow yH\ddot{O}xy$) enthält und sich aus den folgenden acht einfachen Rechtstypen bzw. deren Negation zusammensetzt:

(1) Nicht-Anspruch: $\neg GyH\ddot{O}xy$

(2) Freiheit: $\neg GxH \neg \ddot{O}xy$

(3) Befugnis: $\neg G \rightarrow xH\ddot{O}xy$

(4) Immunität: $G \rightarrow yH \neg \ddot{O}xy$

(5) Nicht-Contra-Anspruch: $\neg GyH \neg \ddot{O}xy$

(6) Contra-Freiheit: $\neg GxH\ddot{O}xy$

(7) Contra-Befugnis: $\neg G \rightarrow xH \neg \ddot{O}xy$

(8) Nicht-Contra-Immunität: $\neg G \rightarrow yH\ddot{O}xy$

In Worten:

(1) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält Hochschulunterricht von y.

(2) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen Hochschulunterricht von y.

(3) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält Hochschulunterricht von y.

(4) Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen Hochschulunterricht von y.

(5) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen Hochschulunterricht von y.

(6) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: x erhält Hochschulunterricht von y.

(7) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen Hochschulunterricht von y.

(8) Es ist erlaubt, dass y so handelt, dass gilt: x erhält Hochschulunterricht von y.

Als allgemeine Rechtsregel formuliert:

Für alle x und alle y gilt: Wenn x eine Person ist und x für Hochschulbildung qualifiziert ist und y der Staat ist, in dem x lebt, dann hat x gegenüber y ein Vollrecht vom Typ 9, dass x eine Hochschulbildung von y erhält.

Das Recht auf Hochschulunterricht kann wie folgt zusammengefasst werden:

Tab. 6: Das Recht auf Hochschulunterricht als Vollrecht vom Typ 9 (eigene Darstellung)

Vollrecht vom Typ 9		
Einfache Rechtstypen	Formale Interpretation	Formale Interpretation in Worten
Befugnis	$\neg G \rightarrow xH\ddot{O}xy$	Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält Hochschulunterricht von y.
Immunität	$G \rightarrow yH \neg \ddot{O}xy$	Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: x erhält keinen Hochschulunterricht von y.
Contra-Befugnis	$\neg G \rightarrow xH \neg \ddot{O}xy$	Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: x erhält keinen Hochschulunterricht von y.
Nicht-Contra-Immunität	$\neg G \rightarrow yH\ddot{O}xy$	Es ist erlaubt, dass y so handelt, dass gilt: x erhält Hochschulunterricht von y.

Auch im Bereich des Hochschulunterrichts bleiben zahlreiche Fragen offen, darunter etwa, ob Staaten dazu verpflichtet sind, höhere Bildungseinrichtungen bereitzustellen. Dafür spricht, dass das Fehlen entsprechender Angebote zu Chancengleichheit führen kann: Bürger:innen verschiedener Staaten hätten andernfalls nicht die gleichen Möglichkeiten, höhere Bildung zu erlangen. Dagegen lässt sich jedoch das „Sollen-Können-Prinzip“ anführen: Von Staaten kann nur verlangt werden, was sie unter den realen, oft stark eingeschränkten Bedingungen tatsächlich leisten können. Viele Länder des globalen Südens verfügen schlichtweg nicht über die finanziellen und personellen Ressourcen, um neben der Grundbildung auch Hochschulen flächendeckend zu finanzieren. Die Weltbank betont hingegen, dass Länder mit niedrigem Einkommen deutlich mehr Investitionen in die Hochschulbildung tätigen müssen, um die Chancen einer auf globalem Wissen basierenden Wirtschaft nutzen zu können (World Bank, 2003).

Während die staatliche Finanzierung bis zum Abschluss der Pflichtschulzeit nahezu unumstritten ist, ist die Finanzierung von höherer Bildung ein kontrovers diskutiertes Thema. Befürworter:innen von Studiengebühren argumentieren mitunter, dass ein Studium eine Investition in die Zukunft darstellt, die sich durch höhere Erwerbsmöglichkeiten und Einkommen amortisiert. Studierende aus sozial schwächeren Schichten erhalten in solchen Systemen oft Darlehen, die sie später zurückzahlen müssen. Solch eine ökonomisch begründete Sichtweise reduziert Bildung jedoch auf Ausbildung, wodurch zum Teil auch politisch angestrebt wird, dass sich Universitäten in funktionale Ausbildungsstätten verwandeln (Ecker et al. 2019). Sozial schwächer gestellte Studierende orientieren unter solchen Voraussetzungen häufig an ökonomischen Faktoren und Berufsaussichten, um die aufgenommenen Kredite rasch zurückzahlen zu können. Das humboldtsche Ideal der universitären Bildung – persönliche Interessen, Wissensdurst und intrinsische Motivation – tritt dabei in den Hintergrund. Auch Stipendienlösungen können problematisch sein, da die Kriterien für die Vergabe selbst neue Ungerechtigkeiten erzeugen können. In der Folge werden Universitäten häufig zu Mitteln wirtschaftlicher Zweckorientierung, während Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung, Horizonterweiterung und gesellschaftlichen Teilhabe vernachlässigt wird (Bacher & Oldenburg, 2026a; Philipp, 2019; Liessmann, 2017).

Im Bereich der Hochschulbildung gibt es rasante Entwicklungen. Aktuelle Trends zeigen, dass die Hochschulbildung zunehmend durch digitale Technologien beeinflusst wird. Im Jahr 2021 nahmen weltweit über 220 Millionen Studierende an Massive Open Online Courses teil (UNESCO, 2023), was sich auch auf den Zugang zu Hochschulbildung auswirkt. Im Jahr 2025 waren weltweit rund 264 Millionen Studierende an Hochschulen eingeschrieben – ein Anstieg um 25 Millionen seit 2020 und mehr als doppelt so viele wie im

Jahr 2000. Die weltweite Bruttoeinschreibungsquote in die Hochschulbildung liegt bei 43 %, mit erheblichen regionalen Unterschieden. So liegt sie in Sub-Sahara-Afrika etwa lediglich bei 9 %. Die Anerkennung von Qualifikationen, insbesondere für geflüchtete Personen, wird allerdings zunehmend als entscheidend für die Förderung von Mobilität und Vertrauen in Abschlüsse angesehen. Frauen stellen mittlerweile weltweit 113 von 100 Männern unter den Studierenden, was auf eine geschlechterspezifische Gleichstellung im Hochschulbereich hinweist (UNESCO, 2025c).

4.1.2.4 Das Recht der Eltern, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen

In Absatz 3 von Artikel 26 der englischen Fassung der AEMR (United Nations, 1948) heißt es: „Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children“. Ins Deutsche wurde dies wie folgt übersetzt: „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“ Das Recht der Eltern, die „kind of education“ zu wählen wird von Kanger im Sinne der Wahl einer Schulform a , die im Staat y angeboten wird, interpretiert. In einigen Ländern zählt dazu auch die Möglichkeit des Heimunterrichts, der meist staatlich geprüft und reguliert wird. Laut H. Kanger handelt es sich dabei um ein Vollrecht von Typ 5 (Kanger, 1981, S. 71, S. 106; Kanger, 1984, S. 150), was im Folgenden näher analysiert wird.

Für die Analyse gilt:

- Sachverhalt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a , die im Staat y angeboten wird (abgekürzt: Axy)
- Parteien: x, y
- Einschränkungen: x ist Elternteil und Einwohner:in von y und a und b sind unterschiedliche Schulformen, die innerhalb von y für die Kinder von x verfügbar sind.
- Rechtstyp: 5

Das heißt, Partei x (Rechtsinhaber:in) ist Elternteil und Einwohner:in von Partei y (Staat) und a und b sind unterschiedliche Schulformen innerhalb von y für die Kinder von x . Der Sachverhalt lässt sich wie folgt ausdrücken: die Kinder von x besuchen eine Schule der Form a („ x 's children go to a school of kind a “).

Bei dem Recht zur Wahl der Schulform handelt es sich um ein Vollrecht von Typ 5, welches als wesentliche Elemente die Rechtstypen Befugnis ($\neg G \rightarrow xHAxy$), Immunität ($G \rightarrow yH \neg Axy$), Contra-Befugnis ($\neg G \rightarrow xH \neg Axy$) und Contra-Immunität ($G \rightarrow yHAxy$) enthält und sich aus den folgenden acht einfachen Rechtstypen bzw. deren Negation zusammensetzt:

- (1) Nicht-Anspruch: $\neg G y H A x y$
- (2) Freiheit: $\neg G x H \neg A x y$
- (3) Befugnis: $\neg G \neg x H A x y$**
- (4) Immunität: $G \neg y H \neg A x y$**
- (5) Nicht-Contra-Anspruch: $\neg G y H \neg A x y$
- (6) Contra-Freiheit: $\neg G x H A x y$
- (7) Contra-Befugnis: $\neg G \neg x H \neg A x y$**
- (8) Contra-Immunität: $G \neg y H A x y$**

In Worten:

- (1) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a in y.
- (2) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen keine Schulform a in y.
- (3) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a in y.**
- (4) Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen keine Schulform a in y.**
- (5) Es ist nicht geboten, dass y so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen keine Schulform a in y.
- (6) Es ist nicht geboten, dass x so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a in y.
- (7) Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen keine Schulform a in y.**
- (8) Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a in y.**

Als allgemeine Rechtsregel formuliert:

Für alle x und alle y gilt: Wenn x ein Elternteil und Einwohner:in von y ist und a und b unterschiedliche Schulformen sind, die innerhalb von y für die Kinder von x verfügbar sind, dann hat x gegenüber y ein Vollrecht vom Typ 5, dass die Kinder von x eine Schulform a besuchen.

Das Recht der Eltern, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen kann wie folgt zusammengefasst werden:

Tab. 7: Das Recht der Eltern, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen als Vollrecht vom Typ 9 (eigene Darstellung)

Vollrecht vom Typ 5		
Einfache Rechtstypen	Formale Interpretation	Formale Interpretation in Worten
Befugnis	$\neg G \neg x H A x y$	Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a in y
Immunität	$G \neg y H \neg A x y$	Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen keine Schulform a in y
Contra-Befugnis	$\neg G \neg x H \neg A x y$	Es ist erlaubt, dass x so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen keine Schulform a in y
Contra-Immunität	$G \neg y H A x y$	Es ist verboten, dass y so handelt, dass gilt: die Kinder von x besuchen eine Schulform a in y

Auch beim Recht der Eltern, über die Bildung ihrer Kinder zu entscheiden bleiben viele Fragen offen. Statt von Eltern zu sprechen wäre der Ausdruck ‚Erziehungsberechtigte‘ die passendere Wahl, da er rechtlich präziser ist. In diesem Zusammenhang stellt sich etwa die Frage, wie lange und in welchem Umfang ihre Entscheidungsbefugnis reicht und ab welchem Alter Kinder selbst ein Mitspracherecht bzw. Entscheidungsrecht bei Bildungsentscheidungen haben sollten. Außerdem bleibt es offen, in welchem Maße Erziehungsberechtigte über den Bildungsweg bestimmen dürfen, und wo die Grenze verläuft. Besonders problematisch wird dies, wenn Erziehungsberechtigte auf radikalisierte oder fanatisch ausgerichtete Formen des (Haus-) Unterrichts zurückgreifen, die dem Anspruch des Kindes auf eine umfassende, chancengerechte und qualitativ hochwertige Bildung zuwiderlaufen.

4.1.2.5 Bildungsziele

Im Absatz 2 von Artikel 26 geht es nicht direkt um ein Recht, sondern um die Ziele, wie Persönlichkeitsentwicklung und Toleranz, die mit dem Recht auf Bildung angestrebt werden sollen. Bildungsziele wurden bereits ausführlich im Kapitel 3 behandelt. Sie können nicht mithilfe von Kangers Rechtstheorie analysiert werden. Dennoch sind sie auch rechtlich interessant. Die im Abschnitt 2 von Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) formulierten Bildungsziele können grundsätzlich in zwei Kategorien eingeteilt werden: intrinsische und extrinsische Bildungsziele. Zuerst wird folgendes gefordert: „Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein“. Bildung wird hier weniger als Mittel zum Zweck sondern vielmehr um seiner selbst willen wertvoll betrachtet. Dies entspricht weitgehend dem humboldtschen Bildungsideal, wobei Persönlichkeitsentfaltung

und Selbstverwirklichung im Vordergrund stehen. Im Recht auf Bildung sind neuhumanistische Überlegungen also tatsächlich vertreten. Interessant ist allerdings auch der zweite Teil, in dem die „Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“, sowie „Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen“ und die „Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens“ als Bildungsziele genannt werden. Das Recht auf Bildung wird hier als Instrumentalrecht gesehen, d.h. mit Hilfe von formaler Bildung sollen Menschen dazu gebracht werden, andere Menschenrechte einzuhalten und über die eigenen Rechte Bescheid zu wissen.

Während die logische Rechtsanalyse die systematische Struktur sowie Reichweite des Rechts auf Bildung herausarbeitet, ist damit noch nicht die Frage nach seiner Rechtfertigung und seiner Geltung im Sinne von Gerechtigkeit beantwortet. Im nächsten Schritt wird daher untersucht, in welchem Verhältnis das positive Recht zum Anspruch auf Gerechtigkeit steht und wie sich diese Dimension im Menschenrecht auf Bildung konkretisiert. Der folgende Abschnitt widmet sich daher der Verknüpfung von Recht und Gerechtigkeit im Menschenrecht auf Bildung und reflektiert, inwiefern es gerechtigkeits-theoretisch begründet werden kann.

4.2 Recht und Gerechtigkeit im Menschenrecht auf Bildung

Die Begriffe „Recht“ und „Gerechtigkeit“ sind eng miteinander verwoben: Während das Recht den formalen Rahmen bildet, innerhalb dessen gesellschaftliches Handeln geregelt wird, verkörpert die Gerechtigkeit den normativen Anspruch, dass diese Regeln gerecht gestaltet sind. Diese Verflechtung zeigt sich bereits in den etymologischen Wurzeln des Rechtsbegriffs, die in ihrer Bedeutung auch den Aspekt der „Gerechtigkeit“ miteinschließen (Pfeifer et al, 1993b; siehe dazu auch Kapitel 1).

Fragen der Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit haben die Menschheit, wie Torben Göser (2014) erläutert, durch alle Epochen begleitet. Gerechtigkeit wird seit jeher gesellschaftlich, politisch und philosophisch intensiv diskutiert. Im Zentrum stehen dabei die Vermeidung und Beseitigung von Ungerechtigkeit, die als unerwünscht gilt. Um ihr zu begegnen, entstanden im Laufe der Zeit unterschiedliche Institutionen und Mechanismen – von autoritären Stammesältesten und religiösen Autoritäten bis hin zu modernen Sozialstaaten, die versuchen, Ungleichheiten durch Umverteilungssysteme auszugleichen (S. 5). Auch Karen Glory (2017) betont, dass die Frage nach der Gerechtigkeit so alt wie die Menschheit selbst ist. Sie erwächst nicht im Leben des isolierten Einzelnen, sondern dort, wo Menschen miteinander leben, aufeinander Rücksicht nehmen und ihre Beziehungen ordnen müssen. Aristoteles prägte dafür

den Begriff des *zoon politikon* – der Mensch als ein Wesen, das auf Gemeinschaft angelegt ist und sich nur in ihr voll entfalten kann. In der Antike bezog sich dies vor allem auf das Verhältnis zu den Mitmenschen; heute reicht der Gerechtigkeitsbegriff weit darüber hinaus. Er schließt die Verantwortung gegenüber Tieren, Pflanzen und Umwelt sowie der gesamten Biosphäre ein. Entsprechend unterscheidet man zwischen anthropologischer Gerechtigkeit im Umgang der Menschen untereinander, ökologischer Gerechtigkeit gegenüber der Natur und kosmologischer Gerechtigkeit darüber hinaus (S. 7).

Felix Heidenreich (2011) stellt die Frage, ob der Gerechtigkeitsbegriff überhaupt noch tragfähig ist: „Der Begriff der Gerechtigkeit scheint durch den inflationären Gebrauch in der politischen Alltagsrhetorik derartig abgenutzt, daß er zum beliebigen Füllhorn für alle nur denkbaren Meinungen und Ansichten wird“ (S. 7). Die Analyse seiner Ideengeschichte ebenso wie die Rekonstruktion gegenwärtiger Debatten legt nahe, dass sich der Begriff im Laufe der Zeit so stark differenziert hat, dass seine Sinnkraft zunehmend zu erodieren droht. Appelle an die Gerechtigkeit entfalten dabei je nach zugrundeliegender Konzeption und angesprochener Dimension unterschiedliche – mitunter gar widersprüchliche – Handlungsimplicationen (Heidenreich, 2011, S. 128). Der Mensch verfügt, wie Heidenreich (2011) im Weiteren argumentiert, über ein tief verwurzeltes Gerechtigkeitsempfinden, das sich in körperlich spürbarer Empörung äußert, sobald Unrecht wahrgenommen wird. Bleibt diese Reaktion aus, wird dies meist als Mangel an Sensibilität oder moralische Verrohung gewertet. Eine Gesellschaft gerät in eine Schieflage, wenn Ungerechtigkeiten keine Entrüstung mehr hervorrufen, sondern widerstandslos hingenommen werden (S. 8). Auch im pädagogischen Alltag beruhen moralische Entscheidungen – einschließlich solcher, die Fragen der Gerechtigkeit betreffen – in der Regel auf Erfahrung und Intuition (Kesselring, 2012, S. 14). Sie werden ebenso oft mit Verweis darauf begründet und gerechtfertigt. Urteile, die aus Intentionen hervorgehen, knüpfen an die Perspektive des metaethischen Intuitionismus an. Dieser geht davon aus, dass es besondere Erkenntnisquellen wie Intention, Gewissen oder einen moralischen Sinn gibt, die es ermöglichen, den Wahrheitsgehalt normativer Aussagen zu erkennen (Morscher, 2006, S. 45).

Grundsätzlich wäre gegen einen solchen metaethischen Zugang nichts einzuwenden, sofern er zu Einsichten führte, die sich intersubjektiv überprüfen ließen. Genau darin liegt jedoch das Problem: Diese Erkenntnisquellen, denen gemäß dem metaethischen Intuitionismus eine Art innere Wahrheitsgarantie zugeschrieben wird, bieten keine Möglichkeit der Überprüfung, (Morscher, 2006, S. 45). Intuition allein erweist sich daher nicht als verlässlicher Kompass, zumal Gerechtigkeitsvorstellungen zwischen einzelnen Menschen und Kulturen mitunter fundamental divergieren und sich zudem im Laufe der Geschichte unterschiedlich dargestellt haben. Wer sich der Fragilität bloßer Emotionen

bewusst ist, benötigt eine Auseinandersetzung mit Theorien der Gerechtigkeit. Sie sollen Klarheit schaffen, wo zuvor nur vage Vorstellungen herrschten, und uns Orientierung geben – nicht in der Form von „Gerechtigkeitsautomaten“ (Heidenreich, 2011, S. 8), die für jedes Dilemma eine fertige Lösung liefern, wohl aber als Leitsterne, die Richtung weisen, wenn das Ziel im Nebel liegt. Die Gerechtigkeitslehre gehört, wie Pogge (1997) ausführt, zu den Teilbereichen der Ethik. Wie die Ethik insgesamt bewegt sich auch der Gerechtigkeitsdiskurs innerhalb von Graubereichen, in denen klare Zuordnungen kaum möglich sind (S. 2). Demnach liefert weder die Ethik im Allgemeinen noch die Gerechtigkeitslehre im Besonderen einfache Patentrezepte. Vielmehr haben sie beide die Aufgabe, uns bei der Suche nach eigenständigen Lösungen zu begleiten, indem sie eine mehrperspektivische Orientierung ermöglichen. Diese soll eine differenzierte Abwägung von Argumenten fördern, die als tragfähige Grundlage für Entscheidungen dienen kann, wie Morscher (2012) betont: „Die philosophische Ethik kann niemals die ethischen Probleme für uns lösen – und das soll sie auch gar nicht; sie soll uns vielmehr bei unserer eigenen Suche nach einer Problemlösung eine Hilfestellung und Orientierung bieten“ (Morscher, 2012, S. 95). Die von Mittelstraß (1989) vorgenommene Unterscheidung zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen erweist sich zur weiteren Veranschaulichung als hilfreich: Die Ethik bietet kein rezeptartiges Verfügungswissen, sondern Orientierungswissen. Unter Verfügungswissen versteht er ein instrumentelles Wissen, das gezieltes Handeln ermöglicht sich der Frage „Wie mache ich etwas?“ widmet. Orientierungswissen „d.h. ein Wissen um begründete Zwecke und Ziele“ (Mittelstraß, 2019, S. 28) dient hingegen der Sinn- und Werteorientierung und fokussiert somit die ethische Dimension, indem es sich der Frage widmet „Warum oder wozu mache ich etwas?“. Orientierungswissen beschränkt sich demnach nicht auf die Anwendung von Wissen, sondern erfüllt eine sinn- und zielorientierende Funktion. Neben den traditionellen Themen der Ethik, wobei in der Regel menschliches Handeln in unterschiedlichen Kontexten ethisch bewertet wird, gelten auch soziale Institutionen und Sozialsysteme, wie Pogge (1997) erläutert, als Gegenstand der ethischen Beurteilung. Demnach setzt sich die Ethik im Allgemeinen mit der ethischen Bewertung von Handlungen auseinander, während sich die Gerechtigkeitslehre im Speziellen mit der ethischen Bewertung von sozialen Institutionen und Sozialsystemen beschäftigt. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie sie die betroffenen Menschen behandeln (S. 2). Handlungen bzw. Handelnde und Institutionen stehen dabei in einer engen Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Institutionen werden von Handelnden durch ihre Handlungen gegründet und geformt. Gleichzeitig werden Handelnde durch Institutionen mitgeformt, die ihnen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten bieten.

John Rawls (1971/1975) zufolge können soziale Institutionen und ihre Grundordnung in erster Linie aufgrund von Gerechtigkeitsaspekten ethisch bewertet werden, wie er im Folgenden beschreibt:

Die Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen. Eine noch so elegante und mit sparsamen Mitteln arbeitende Theorie muß fallengelassen werden, wenn sie nicht wahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen abgeändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind. Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohls der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden kann. Daher läßt es die Gerechtigkeit nicht zu, daß der Verlust der Freiheit bei einigen durch ein größeres Wohl für andere wettgemacht wird. (Rawls, 1971/1975, S. 19-20)

Rawls zufolge ist Gerechtigkeit die Grundbedingung für jede Institution, und Institutionen müssen verändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind – unabhängig davon, wie gut sie funktionieren. Trotz der Tatsache, dass es verschiedene Gerechtigkeitsvorstellungen gibt, sind Institutionen, wie Rawls weiters beschreibt, in erster Linie gerecht, wenn bei der Zuteilung von Grundrechten und -pflichten keine ungerechtfertigten Unterscheidungen gemacht werden (S. 19-22):

Menschen mit verschiedenen Gerechtigkeitsvorstellungen können sich also immer noch darin einig sein, daß Institutionen gerecht sind, wenn bei der Zuweisung von Grundrechten und -pflichten keine willkürlichen Unterschiede zwischen Menschen gemacht werden [...]. (Rawls, 1971/1975, S. 22)

Dieser Gedanke führt zurück zur Menschenrechtsdebatte. Wie Stefan Weyers (2019) beschreibt, stellen Menschenrechte heute eine zentrale normative Grundlage des Erziehungs- und Bildungssystems dar und werden somit als Begründungsinstanz herangezogen. Sowohl aktuelle bildungspolitische Initiativen als auch Debatten zu Bildungsgerechtigkeit nehmen dabei explizit Bezug auf Menschenrechtskonventionen. Die Berufung auf Menschenrechte ist besonders wirkungsvoll, da sie in liberalen Demokratien als zentrale Legitimationsgrundlage gelten und starke normative Ansprüche – einschließlich rechtlicher – enthalten, deren Umsetzung nachdrücklich eingefordert oder sogar eingeklagt werden kann (S. 72). Damit wird die enge Verwobenheit von Bildungsgerechtigkeit und Menschenrechten sichtbar.

Auch Helmut Fend (2009) hebt den engen Zusammenhang zwischen Bildungsgerechtigkeit und Menschenrechten hervor.

Der Anspruch der „Bildungsgerechtigkeit“, meist verstanden als Forderung, das Bildungswesen müsse allen Kindern, unabhängig von deren Herkunft, Geschlecht, Rasse oder Bekenntnis, ihren Fähigkeiten entsprechende gleiche Bildungschancen ver-

mitteln, ist Teil des modernen Projektes eines Rechts- und Wohlfahrtsstaates. Dieser selbst ist Teil des großen Projektes der Aufklärung, das im 20. Jahrhundert in die verfassungsrechtliche Formulierung der Menschenrechte mündete. (Fend, 2009, S. 38)

Demnach betont Fend, dass der Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit ein zentraler Bestandteil des modernen Rechts- und Wohlfahrtsstaates ist (S. 38).

4.2.1 Das Problem „der“ Bildungsgerechtigkeit

Im Kontext formaler Bildung findet der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ zunehmend an Verwendung und wird insbesondere dazu genutzt, um Verteilungschancen, Zugänge und Teilhabe an formalen Bildungsprozessen unter dem Gesichtspunkt individueller sowie sozialer Gerechtigkeit zu analysieren. Dabei entsteht nicht selten der Eindruck, im Hinblick auf Bildung existiere eine objektiv wahre Gerechtigkeit. Dementsprechend werden etwa Befunde aus der empirischen Bildungsforschung in der Diskussion nicht selten vorschnell und intuitiv als gerecht oder ungerecht bewertet und eingeordnet. Daraus werden mitunter konkrete Empfehlungen zur Umsetzung abgeleitet. Fakt ist jedoch, dass es die „ein und wahre“ Bildungsgerechtigkeit nicht gibt – ebenso wenig wie die „ein und wahre“ Gerechtigkeit oder die ein und wahre Ethik. Wäre dies der Fall, hätte der jahrtausendlange Gerechtigkeitsdiskurs der Menschheit jeglichen Sinn verloren. Unterschiedliche theoretische Ansätze zum Thema Gerechtigkeit begründen ihre Positionen jeweils auf verschiedene Weise. Ein Grund für die vereinfachte Darstellung von Bildungs(un)gerechtigkeit liegt in einseitigen Betrachtungen wissenschaftlicher Zugänge. Ab den 1960er-/1970er-Jahren verlagerte sich die Pädagogik von einer normativen Innenperspektive hin zu einer empirisch orientierten Außenperspektive, die sich zwar formal von Normativität abgrenzt, in der Praxis jedoch weiterhin normative Positionen enthält (Balzer & Bellmann, 2019, S. 21–23). Ganzheitliche Sichtweisen, die beide Perspektiven miteinander vereinen, bilden die Ausnahme. Thomas Kesselring (2025) verdeutlicht diese Diskrepanz, die mitunter auf einer fehlerhaften Interpretation von Max Webers Wertfreiheits-Postulat der Wissenschaft gründet, anhand eines Beispiels:

Bei einem Podiumsgespräch anlässlich eines Kongresses über „Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit“ wurde ein Bildungsforscher gebeten, ein Referat zum Begriff *Gerechtigkeit* zu kommentieren. Er antwortete: Bildungsforschung sei eine empirische Wissenschaft und habe nichts mit Werten zu tun. Gerechtigkeit aber sei ein Wertbegriff. „Man soll die Dinge nicht vermischen!“ (Kesselring, 2025, S. 29–30)

Weber habe allerdings, so Kesselring (2025) weiter, nie behauptet, Wissenschaft dürfe mit Werten nichts zu tun haben; vielmehr erfordere verantwortliche Forschung gerade eine bewusste Auseinandersetzung mit den normativen Dimensionen, die der Untersuchung zugrunde liegen. In diesem Zusammen-

hang bezweifelt Kesselring, dass empirische Forschung zu Bildungsungleichheit ohne Wertereflexion überhaupt möglich ist. Bei Chancengleichheit handelt es sich etwa um einen Wert, da sie kein direkt beobachtbares Phänomen, sondern ein postuliertes Ziel oder Ideal darstellt, dem ein Bildungssystem verpflichtet sein sollte (S. 30). Auch an dieser Stelle zeigt sich die ethische Dimension.

Die gegenwärtige Diskussion um Bildungs(un)gerechtigkeit knüpft, wie Fabian Dietrich, Martin Heinrich und Nina Thieme (2013) ausführen, an die ursprünglich von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1964/1971) formulierte „Illusion der Chancengleichheit“ an und hat seit den ersten PISA-Ergebnissen erheblich an Dynamik gewonnen. Bourdieu und Passeron (1964/1971) zeigen auf, dass Studierende aus bildungsnahen Familien durch ihr kulturelles Kapital deutliche Vorteile im Bildungssystem haben. Auch in weiterer Folge betrachtet Bourdieu (1979/2025; 1983; 1984/1988; 1989/2004) Bildungsungerechtigkeit insbesondere als systemische Reproduktion sozialer Ungleichheit, weil das Bildungssystem nicht neutral ist, sondern die Lebenslagen privilegierter Gruppen stabilisiert. Zentral für seinen Ansatz sind die ungleiche Verteilung verschiedener Kapitalformen – ökonomischem, kulturellem und sozialem – sowie der Habitus, also die internalisierten Denk- und Handlungsmuster, die in der Familie geprägt werden. Das kulturelle Kapital wird dreigeteilt dargestellt: als inkorporiertes Kapital (z. B. sprachliche Kompetenzen, Auftreten), als objektiviertes Kapital (z. B. Bücher, Instrumente) und als institutionalisiertes Kapital (z. B. Schul- und Hochschulabschlüsse) (Bourdieu, 1983). Menschen aus privilegierten Milieus verfügen typischerweise über mehr kulturelles Kapital, was sich positiv auf ihre Bildungskarrieren auswirkt. Der Habitus als verinnerlichte Disposition steuert unbewusst Wahrnehmungen, Vorlieben und Verhaltensweisen, etwa wie man sich im Bildungsfeld bewegt oder welche sprachlichen Register man beherrscht. Diese ungleichen Startbedingungen führen dazu, dass das Bildungssystem die gesellschaftlichen Klassenverhältnisse fortschreibt, indem es genau jene Formen von Kapital und Habitus belohnt, die in privilegierten Familien entstehen (Bourdieu, 1983). Bourdieu zeigt zudem auf, wie Geschmack und Lebensstil klassenspezifisch geprägt sind und Bildungswege beeinflussen (Bourdieu, 1979/2025). Seine theoretische Grundlegung der Kapitalarten geht davon aus, dass Kapitalformen konvertierbar sind – etwa wenn kulturelles Kapital in ökonomisches Kapital übersetzt wird, was soziale Ungleichheit weiter verstetigt (Bourdieu, 1983). Ergänzend untersucht er die Machtstrukturen des akademischen Feldes (Bourdieu, 1984/1988) und die Rolle elitärer Hochschulen bei der Reproduktion gesellschaftlicher Privilegien (Bourdieu, 1989/2004). Bourdieu zeigt somit, dass Bildungsungerechtigkeit weniger ein individuelles Versagen als ein strukturelles Problem

ist und dass das Bildungssystem als eine Machtinstanz fungiert, welche die Dominanz bestimmter sozialer Gruppen stabilisiert.

Während im Kontext von Pisa zunächst vor allem der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Zentrum stand, wird zunehmend – sowohl in der bildungspolitischen Debatte und im Journalismus als auch in der wissenschaftlichen Diskussion – von „Bildungs(un)gerechtigkeit“ gesprochen. Allerdings zeigt sich der Begriff bei genauerer Betrachtung als ein „fuzzy concept“ (Markusen, 2003, S. 702, zit. nach Dietrich et al. 2023, S. 12), der aufgrund seiner Mehrdeutigkeit schwer zu bestimmen ist. Sowohl „Bildung“ als auch „Gerechtigkeit“ weisen vielfältige Deutungsmöglichkeiten auf, was die Unschärfe des Kompositums „Bildungs(un)gerechtigkeit“ noch verstärkt. Besonders die PISA-Studien, die Bildung auf die Messung basaler Kompetenzen reduzieren, haben zu einer ökonomistisch geprägten Engführung des Bildungsbegriffs geführt, die von Kritiker:innen mit der Forderung, Bildung sei mehr als PISA, zurückgewiesen wird. Stattdessen rücken umfassendere Bildungsverständnisse in den Fokus, die auch non-formale und informelle Prozesse, Aspekte wie Subjektbildung, Identitätsentwicklung, Solidarität oder Verantwortung berücksichtigen. Ebenso zeigt sich die Kategorie der Gerechtigkeit als vielschichtig, etwa in den Debatten um „Equity“ und ihre Begründung. Die Diskussion verdeutlicht, dass Bildungs(un)gerechtigkeit nicht auf einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge reduzierbar ist, sondern ein hochkomplexes, in Theorie wie Praxis kontrovers verhandeltes Konzept bleibt (Dietrich et al. 2013, S. 12-15).

Im Rahmen der an PISA anschließenden bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen kristallisiert sich, wie Dietrich, Heinrich und Thieme (2013) weiter ausführen, trotz der theoretischen Vielfalt möglicher Deutungen von Bildungsgerechtigkeit ein reduziertes Verständnis heraus, das vor allem auf die Kategorie der Chancengleichheit rekurriert. Diese Konzeption, die auf einer simplifizierten Betrachtung von Verteilungsgerechtigkeit basiert, birgt jedoch theoretische und empirische Unschärfen. Methodisch wird die Forderung nach Chancengleichheit in PISA-Studien pragmatisch operationalisiert, etwa über die Messung einer „ausreichend hohen Grundbildung“ und den Vergleich internationaler Bildungssysteme. Bildungsgerechtigkeit wird im internationalen Vergleich relativiert und als möglichst pragmatischer „kleinster gemeinsamer Nenner“ gefasst, der zwar einen produktiven Ausgangspunkt zur Analyse sozialer Reproduktivität bietet, jedoch die normative und theoretische Tiefenschärfe der Gerechtigkeitsfrage weitgehend offenlässt. Das in den PISA-Studien vorherrschende Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit zeigt sich aus mehreren Perspektiven als ergänzungsbedürftig. Eine einseitige Fassung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilung von Chancen erfasst nur einen Teil des Problems.

Bildung lässt sich nicht als bloßes Gut begreifen, sondern erfordert etwa eine Orientierung an Befähigung, Teilhabe und Autonomie, die über rein meritokratische Vorstellungen hinausgeht. Aus sozialwissenschaftlich-theoretischer Sicht stößt die Large-Scale-Forschung zwar wichtige Debatten über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg an, bleibt jedoch in der Analyse der Genese sozialer Ungleichheiten beschränkt. Hier bedarf es ergänzender Ansätze, die Mechanismen von Selektion, habitusgeprägter Bildungsentscheidungen und struktureller Reproduktion in den Blick nehmen. Aus empirisch-rekonstruktiver Sicht wird sichtbar, dass sich Ungleichheit nicht nur aus externen Faktoren ergibt, sondern auch innerhalb der Institution Schule selbst durch Praktiken der Leistungsbewertung, Normalitätsvorstellungen und alltägliche Interaktionen fortschreibt. Diese Perspektiven machen deutlich, dass das auf Chancengleichheit reduzierte Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zu kurz greift und in einem umfassenderen Rahmen gedacht werden muss, der normative, strukturelle und praktische Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt (S. 15-28).

Krassimir Stojanov (2011) plädiert, ähnlich wie Michael Walzers in seinen *Sphären der Gerechtigkeit* (1983; siehe dazu auch Kapitel 4.2.4 des vorliegenden Buches) dafür, Bildungsgerechtigkeit als eigenständige Kategorie zu verstehen, da sich ihr Bedeutungsgehalt deutlich von anderen Formen der Gerechtigkeit – wie etwa der wirtschaftlichen Gerechtigkeit – unterscheidet. Im Bildungsbereich lässt sich Gerechtigkeit nicht einfach nach dem Leistungsprinzip („gleiche Belohnung für gleiche Leistung“) definieren, da Bildungserfolg auch von Faktoren abhängt, die Kinder und Jugendliche nicht selbst beeinflussen können, wie etwa dem sozioökonomischen Status oder dem familiären Umfeld (S. 16). In diesem Kontext hebt Anselm Böhrer (2025) hervor, dass viele vom Bildungssystem geforderten und anerkannten Kompetenzen nicht in Schulen entstehen, sondern ihren Ursprung im sozialen Umfeld der Schüler:innen haben. Dies ist zentral für das Verständnis sozialer Ungleichheit im Bildungssystem: Indem Schulen extern erworbene Kompetenzen als schulische Leistung definieren und belohnen, wird das bestehende soziale Gefüge nicht hinterfragt, sondern stabilisiert und reproduziert. Somit erweist sich die Schule weniger als Ort des sozialen Ausgleichs, sondern vielmehr als Mechanismus der gesellschaftlichen Reproduktion von Ungleichheit (S. 75).

Stojanov (2011) argumentiert in diesem Kontext, dass Bildung kein materielles Gut ist, das man besitzen oder verteilen kann, sondern ein prozesshafter Vorgang, in dem Menschen ihre Fähigkeiten und Potenziale entfalten. In Anlehnung an den *Capability Approach* von Amartya Sen und Martha Nussbaum (z. B. Nussbaum, 2010; siehe dazu auch Kapitel 4.2.4 des vorliegenden Buches) steht dabei nicht die gerechte Verteilung von Ressourcen im Vordergrund, sondern die Förderung von Fähigkeiten, die ein selbstbestimmtes Leben er-

möglichen. Die Grundlage von Bildungsgerechtigkeit liegt daher weniger in der Quantität der zur Verfügung gestellten Mittel, sondern vielmehr in der Qualität der sozialen und pädagogischen Beziehungen, die Bildungsprozesse tragen. Folglich betreffen die zentralen Fragen der Bildungsgerechtigkeit die institutionellen und sozialen Bedingungen, unter denen die Entwicklung von Subjektautonomie für alle ermöglicht wird. Diese spezifischen normativen und pädagogischen Aspekte begründen demnach Bildungsgerechtigkeit als eine eigenständige Kategorie von Gerechtigkeit (S. 17).

4.2.2 Bildungsgerechtigkeit im Mehrebenensystem formaler Bildung

Im Kontext formaler Bildung sind Bildungssysteme der Gegenstand der ethischen und somit auch gerechtigkeits-theoretischen Beurteilung. Bildungssysteme bezeichnen die gesamte Struktur der schulischen und akademischen Bildung, also von der elementaren Bildung über die Grundschule, weiterführende Schulen, Berufsausbildung bis hin zu den Hochschulen. Dabei geht es allerdings nicht nur um die äußeren und inneren institutionellen Strukturen. Fragen der Bildungsgerechtigkeit werden häufig auf die Ebene der Bildungspolitik verengt. Das System formaler Bildung erweist sich jedoch als weitaus komplexer. Für eine differenzierte Beurteilung erweist es sich als unerlässlich, sowohl die institutionellen Strukturen als auch die in ihnen agierenden Akteur:innen systematisch in den Blick zu nehmen. Eine mögliche analytische Herangehensweise besteht darin, das Bildungssystem in verschiedene Ebenen zu differenzieren, die jeweils durch spezifische Akteur:innen geprägt sind (Fend, 2008, S. 167). Dieser Ansatz knüpft an eine von mir entwickelte Systematisierung der Bildungsethik (Bacher, 2025) an. Ethisch relevante Entscheidungen – einschließlich jener, die Fragen der Gerechtigkeit betreffen – werden auf sämtlichen Ebenen des Bildungssystems und von einer Vielzahl beteiligter Akteur:innen getroffen. Die Konzentration auf das Handeln dieser Akteur:innen führt unmittelbar zum Kern der Ethik: der Frage nach dem richtigen und falschen bzw. guten und schlechten Handeln. Im Lichte der Gerechtigkeits-theorie bezieht sich dies auf eine Differenzierung zwischen rechtem und ungerechtem Handeln.

Ausgehend davon wird im Folgenden auf Fends Mehrebenenmodell formaler Bildung (Fend, 2008, S. 167) Bezug genommen. Dieses unterscheidet drei Ebenen, auf denen Entscheidungen und Urteile im Kontext formaler Bildung getroffen werden: die Makroebene (Bildungspolitik), die Mesoebene (Bildungseinrichtung) und die Mikroebene (Unterricht). Betrachtet werden dabei nicht nur der bestehende oder mögliche Zustand („Ist“ bzw. „Kann“), sondern auch der angestrebte Zustand („Soll“) formaler Bildung – und damit der zentrale Gegenstandsbereich der Bildungsethik, in dem Fragen der Gerechtigkeit

eine Schlüsselrolle spielen. Auf allen drei Ebenen agieren unterschiedliche Akteur:innen, die unter anderem Entscheidungen treffen, denen gerechtigkeitsrelevante Überlegungen zugrunde liegen. Der Weg von bildungspolitischen Zielvorstellungen bis zu deren Umsetzung in Schulen und Unterricht ist dabei vielschichtig: Auf jeder Ebene werden ursprüngliche Ideen transformiert, übergeordnete Vorgaben selbstreferenziell reflektiert und an konkrete Handlungsbedingungen angepasst. Schließlich durchlaufen auch die vermittelten kulturellen Inhalte in der Rezeption durch die Schüler:innen eine erneute Transformation (Fend, 2008, S. 166–167). Diese Ebenen sind eng miteinander verflochten, was eine Kooperation aller institutionellen Akteur:innen im Sinne eines „gemeinsame[n] Handlungssinn[es]“ (Fend, 2008, S. 153) erfordert. In modernen Gesellschaften gewinnt dieses Zusammenspiel an Komplexität: Die Interaktionen und gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen den Entscheidungsträger:innen im Bildungssystem nehmen stetig zu (Rosa, 2022, S. 107). Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die drei Ebenen formaler Bildung mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit skizziert:

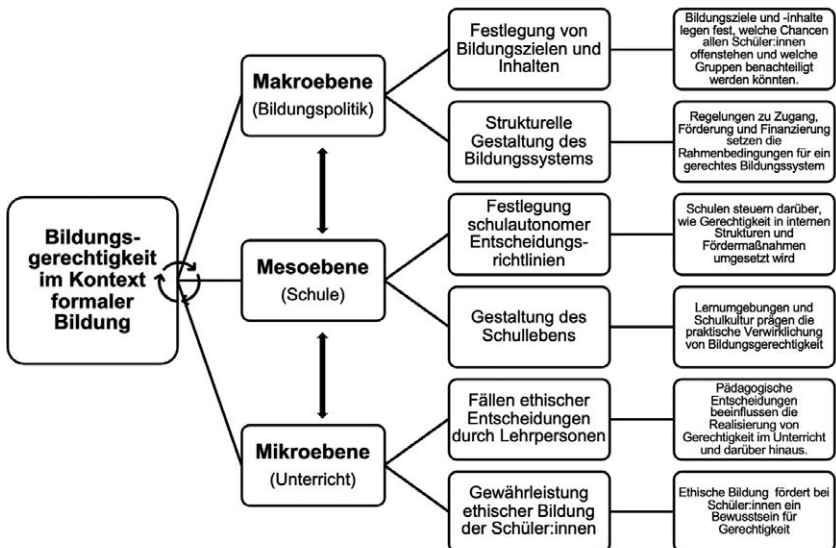


Abb. 17: Systematisierung von Bildungsgerechtigkeit im Kontext formaler Bildung basierend auf einer Systematisierung der formalen Bildungsethik (Bacher, 2025) (eigene Darstellung)

Die Makroebene umfasst bildungspolitische Entscheidungen, die sowohl Bildungsziele und -inhalte als auch die strukturelle Gestaltung von Bildungseinrichtungen festlegen. Die Auswahl schulischer Inhalte beruht dabei auf kulturell akkumuliertem Wissen und erworbenen Fähigkeiten. Im pädagogischen

Diskurs steht auf dieser Ebene vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie diese Inhalte ausgewählt, strukturiert und legitimiert werden. Sichtbar werden die Ergebnisse in Lehrplänen, Stundenplänen, Prüfungsordnungen und Bildungswegen (Fend, 2008, S. 167). Anweiler (2001) beschreibt Bildungspolitik als jenes Feld gesellschaftlicher Prozesse und politischer Entscheidungen, durch das die institutionelle Ordnung des pädagogischen Lebens im Gemeinwesen geregelt und entsprechend bestimmter Zielvorstellungen weiterentwickelt wird. An der Festlegung der inhaltlichen, prozessualen und institutionellen Rahmenbedingungen sind vielfältige Akteur:innen beteiligt (S. 704). Diese lassen sich auf mehreren Entscheidungsebenen verorten: auf internationaler Ebene etwa durch Organisationen wie die OECD, UNESCO oder Europäische Union, auf nationaler Ebene durch Bildungsministerien, auf regionaler Ebene etwa durch Landesregierungen und Bildungsverwaltungen sowie auf lokaler Ebene etwa durch Gemeinden und Städte (Büchner und Nikolai, 2022). Mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit wird auf dieser Ebene etwa durch die Festlegung von Bildungszielen und Inhalten bestimmt, welche Chancen allen Schüler:innen offenstehen und welche Gruppen benachteiligt werden könnten. Außerdem entscheidet die strukturelle Gestaltung des Bildungssystems über Regelungen zu Zugang, Förderung und Finanzierung, die wesentliche Rahmenbedingungen für gerechte Bildung setzen.

Die Mesoebene formaler Bildung ist die Ebene der einzelnen Bildungseinrichtung. Hier werden übergeordnete Vorgaben an die spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Institution angepasst und eigenständige Entscheidungen getroffen. Dies betrifft insbesondere schulautonome Richtlinien sowie die Gestaltung des Schullebens (Fend, 2008, S. 167). In Österreich beispielsweise gehören dazu – abhängig von Schulform und gesetzlichen Rahmenbedingungen – autonome Lehrplanbestimmungen, die Organisation von Unterricht, die Durchführung von Schulversuchen, Regelungen zur Schulzeit wie autonome Tage oder der Samstag als Unterrichts- oder schulfreier Tag, die Einführung ganztägiger Schulformen, Personalentscheidungen sowie Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen (BMBWF, 2018). Darüber hinaus werden auf der Mesoebene auch Aspekte des sozialen Zusammenlebens in der Schule gestaltet, etwa im Rahmen gemeinsamer Feiern oder Projekte (Weinert, 2000, S. 10). Wesentliche Akteur:innen sind hier Schulleitungen und -teams, Schulqualitätsbeauftragte, Lehrpersonen, Schüler:innen sowie deren Erziehungsberechtigte. Im Kontext von Bildungsgerechtigkeit steuern Schulen durch die Festlegung schulautonomer Entscheidungsrichtlinien etwa, wie Gerechtigkeit in internen Strukturen und Fördermaßnahmen umgesetzt wird. Die Gestaltung des Schullebens in Form von Lernumgebungen und Schulkultur prägt zudem die praktische Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit.

Die Mikroebene bezieht sich schließlich auf das unmittelbare Lehr- und Lerngeschehen im Unterricht. Hier werden Inhalte interpretiert, ausgewählt,

arrangiert und umgesetzt (Fend, 2008, S. 167). Dabei geht es nicht nur um Methoden, sondern auch um die Etablierung förderlicher Lernkulturen und die Anwendung geeigneter Lerntheorien (Kraler, 2023). Ein qualitativ hochwertiger Unterricht (Meyer, 2004; SDG 4; United Nations, 2015; Helmke, 2022) orientiert sich etwa an Kompetenzen, die alle Schüler:innen in ihrer Potenzialentfaltung bestmöglich unterstützen (Humboldt, 1806/2017) und sie zugleich auf die Anforderungen einer sich wandelnden Welt vorbereiten (Klafki, 1985/1996). Die zentralen Akteur:innen dieser Ebene sind Lehrpersonen und Schüler:innen. Im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit fallen Lehrpersonen ethische Entscheidungen, und beeinflussen damit die Realisierung von Gerechtigkeit im Unterricht und darüber hinaus. Zudem soll ethische Bildung bei Schüler:innen ein Bewusstsein für Gerechtigkeit fördern.

Auf allen drei Ebenen – von der bildungspolitischen Steuerung über die schulische Umsetzung bis hin zur Gestaltung des Unterrichts – sind Fragen der Bildungsgerechtigkeit von grundlegender Bedeutung. Jede Entscheidung, ob politisch, institutionell oder unterrichtspädagogisch, trägt das Potenzial in sich, zur Verwirklichung oder Einschränkung von Gerechtigkeit beizutragen, und muss daher stets auch unter diesem Aspekt reflektiert werden. Zwar umreißt diese Ausführung den Gegenstandsbereich der Bildungsgerechtigkeit, lässt jedoch die zentralen Fragen, die damit verbunden sind, unbeantwortet.

4.2.3 Formale Bildung im Kontext von Verteilungsgerechtigkeit

Im Verlauf der Geschichte entstand, wie Dietmar Hübner (2013) darlegt, eine Vielzahl von Gerechtigkeitstheorien. Während Gerechtigkeit in der Antike und im Mittelalter vornehmlich als Tugend von Einzelnen verstanden wurde, verschob sich die Perspektive in der Neuzeit und Moderne zunehmend hin zu einer politischen Tugend, die vor allem Institutionen und Staaten betrifft. Letztere Auffassung lässt sich in drei Zugänge gliedern, die auch in den Rechtswissenschaften in Form der klassischen Grundrechte verankert sind: (1) Beteiligungs- bzw. politische Partizipationsrechte, (2) Freiheits- bzw. bürgerliche Abwehrrechte und (3) Güter- bzw. soziale Anspruchsrechte. Über die Kriterien der ersten beiden Zugänge, also der Beteiligungsrechte, die die politische Teilhabe am Staat betreffen, sowie der Freiheitsrechte, die den Schutz des Individuums vor staatlichen Eingriffen sichern, besteht in demokratischen Gesellschaften weitgehend Einigkeit. Sie sollen möglichst umfassend und für alle gleichermaßen gewährleistet sein. Deutlich kontroverser gestaltet sich hingegen die Frage nach den Güterrechten, die soziale Ansprüche gegenüber dem Staat begründen – hier gehen die Auffassungen über gerechte Verteilungsmaßstäbe weit auseinander (S. 38-39).

Soziale Anspruchsrechte sind, wie Hübner (2013) weiter ausführt, Güterrechte bzw. Rechte auf staatliche Versorgungsleistungen wie Krankenfürsorge, Pen-

sionen oder Arbeitslosenunterstützung. Unterschiede in der Verteilung dieser Rechte werden besonders deutlich, wenn verschiedene Staatsformen – etwa Sozialstaaten im Vergleich zu freien Marktwirtschaften – gegenübergestellt werden. In diesem Zusammenhang spielt das Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit eine zentrale Rolle. Formale Bildung lässt sich hierbei primär den Anspruchsrechten zuordnen. Gleichzeitig steht sie in enger Wechselwirkung mit den beiden anderen Grundrechten – den Beteiligungs- und den Freiheitsrechten –, da Bildung einerseits Voraussetzung für politische Mitbestimmung, andererseits für die Wahrnehmung bürgerlicher Freiheiten ist. Insofern kann Bildung als gesellschaftliches Gut verstanden werden, dessen gerechte Verteilung von wesentlicher Bedeutung ist (S. 39–41). Es sei jedoch betont, dass die Konzeption von Bildung als Gut im Zusammenhang mit Verteilungsgerechtigkeit lediglich einen von mehreren möglichen Zugängen bildet, der nicht frei von Kritik ist (Stojanov 2011, S. 17).

Göser (2014) hebt hervor, dass Bildung als Gut betrachtet einen mehrdimensionalen Charakter besitzt: Sie ist sowohl als transzendentes als auch als nicht-transzendentes Gut zu verstehen (S. 13). Transzendente Güter stehen, wie Wolfgang Kersting (2000) betont, im Zentrum der Verteilungsgerechtigkeit und besitzen einen hohen gerechtigkeitstheoretischen Stellenwert. „Von diesen Gütern gilt allgemein, daß sie nicht alles sind, alles aber ohne sie nichts ist“ (Kersting, 2000, S. 27). Es handelt sich dabei um Grundgüter – wie etwa Gesundheit, Sicherheit und Grundversorgung –, die grundlegende Lebensvoraussetzungen darstellen, knapp, wertvoll und universell begehrt sind und deren Bedeutung uns besonders in existenziellen Notlagen bewusst wird. Die Gerechtigkeit eines Staates lässt sich vor diesem Hintergrund ethisch danach bewerten, inwieweit er seine Bürger:innen mit transzendentalen Gütern versorgt. Eine Unterversorgung stellt unweigerlich ein Indiz für Ungerechtigkeit dar. Selbst Staaten, die stark marktwirtschaftlich orientiert sind, sind verpflichtet, für eine angemessene Versorgung mit diesen Grundgütern Sorge zu tragen (S. 27). Formale Bildung zählt laut Göser (2014) in erster Linie zu den transzendentalen sozialen Grundgütern, über die Individuen verfügen müssen, um handlungsfähig zu werden und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Aus gerechtigkeitstheoretischer Sicht ist es daher notwendig, formale Bildung so lange gleichmäßig zu verteilen, bis dieses Ziel der unabhängigen Handlungsfähigkeit erreicht ist.

Zugleich lässt sich Bildung jedoch auch als nicht-transzendentes Gut verstehen, etwa in Gestalt der Persönlichkeitsbildung, die keinen unmittelbaren Bezug zur existenziellen Lebensgestaltung hat. Nicht-transzendente Güter stellen keine Grundvoraussetzungen für ein selbstbestimmtes Leben dar, sondern besitzen vornehmlich privaten Wert und dienen häufig der persönlichen Entfaltung als Selbstzweck (Göser, 2014, S. 13). Allerdings betont etwa

das humboldtsche Bildungsideal, welches sich darauf stützt, dass individuelle Selbstentfaltung langfristig nicht nur dem Einzelnen dient, sondern auch der Gesellschaft insgesamt zugutekommt, da die Entwicklung des Potenzials aller Menschen letztendlich ein gelingendes Zusammenleben fördert (Humboldt, 1792/1851; Bacher, 2024). In diesem erweiterten Verständnis könnte Bildung im humboldtschen Sinne daher ebenfalls den transzendentalen Gütern zugerechnet werden.

In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, nach welchen Gerechtigkeitsprinzipien Bildung als Gut verteilt werden sollte. Ein zentraler Aspekt dabei ist das Verhältnis von Gerechtigkeit und Gleichheit. Die Begriffe „Gerechtigkeit“ und „Gleichheit“ werden, wie Göser (2014) beschreibt, häufig im selben Kontext verwendet und teilweise sogar synonym gesetzt. Gleichheit gilt dabei intuitiv als intrinsisch moralisch wertvoll und bedarf keiner weiteren Rechtfertigung, während Ungleichheiten stets begründet werden müssen (S. 20). Wie Dieter Birnbacher (2013) hervorhebt, lässt sich das Prinzip der Gerechtigkeit im Wesentlichen auf zwei Weisen interpretieren: (1) als Prima-facie-Gleichbehandlungsprinzip und (2) als Prinzip der Fairness (S. 81).

Die erste Interpretationsweise – das Prima-facie-Gleichbehandlungsprinzip – geht davon aus, dass jedem Menschen grundsätzlich ein Recht auf Gleichbehandlung zusteht, es sei denn, es liegen triftige Gründe für eine Ungleichbehandlung vor. Dieses Prinzip fordert zwar, dass Ungleichbehandlungen stets begründet werden müssen, legt jedoch nicht fest, wie solche Begründungen konkret aussehen sollten. Beispielsweise stellt jede Form von Diskriminierung eine ungerechtfertigte Ungleichbehandlung dar. Diskriminierung ist demnach im Sinne des Prima-facie-Gleichbehandlungsgrundsatzes zugleich als Ungerechtigkeit zu werten. Im schulischen Kontext lässt sich diese etwa daran festmachen, wenn bestimmte Schulen oder Fächer nur Jungen oder nur Mädchen vorbehalten sind – hier ist das Geschlecht als Unterscheidungsmerkmal willkürlich. In einer gerechten Gesellschaft gelten diesem Prinzip zufolge für alle Menschen die gleichen Grundrechte, es sei denn, es existieren legitime Gründe für eine Differenzierung. Auf diese Weise kann Diskriminierung vermieden und zugleich Chancengleichheit gestärkt werden (Birnbacher, 2013, S. 81).

Die zweite Interpretationsweise – das Fairnessprinzip – besagt, dass bei gemeinschaftlichen Aktivitäten das Verhältnis von Leistung und Ertrag für alle gleich sein sollte. Allerdings lässt sich auch dieses Prinzip unterschiedlich deuten, da offen bleibt, ob der Beitrag des/der Einzelnen etwa anhand objektiver Leistung, subjektiver Anstrengung oder des Ressourcenverbrauchs bemessen werden sollte (Birnbacher, 2013, S. 81). Beispielsweise stellt eine ungleiche Bewertung von Leistungen ohne Bezug zum tatsächlichen Beitrag der Beteiligten im Sinne des Fairnessprinzips eine Form der Ungerechtigkeit dar. Im schulischen Kontext lässt sich dies etwa daran festmachen, wenn alle

Schüler:innen für ein gemeinsames Projekt die gleiche Note erhalten, obwohl Einzelne deutlich mehr Arbeit oder Verantwortung übernommen haben als andere. In einer gerechten Gesellschaft gilt es diesem Prinzip zufolge, dass das Verhältnis von Leistung und Ertrag für alle Beteiligten im Sinne der subjektiven Anstrengung proportional gestaltet ist, sodass individuelle Anstrengungen fair gewürdigt und Chancengleichheit gefördert wird.

Zudem muss Gleichheit stets in Bezug auf ein bestimmtes Referenzthema betrachtet werden. Im Kontext formaler Bildung lassen sich dabei fünf unterschiedliche Gleichheitskonzepte unterscheiden, wie Göser (2014, S. 18) ausführt: zwei juristische Prinzipien – (1) „Zugang“ und (2) „Berechtigung“ –, die die Aufnahme in Bildungseinrichtungen regeln, sowie drei bildungspolitische bzw. bildungsökonomische Dimensionen – (3) „Input“, (4) „Output“ und (5) „Outcome“ –, die die Verteilung von Bildungsgütern betreffen. Im Folgenden werden diese Konzepte näher charakterisiert.

Die erste Form von Gleichheit ist der *Zugangs-Egalitarismus*, der das Prinzip der einfachsten Chancengleichheit verkörpert. Eine egalitäre Zugangsverteilung liegt vor, wenn beispielsweise alle Bewerber:innen zu Schulen zugelassen werden, wodurch alle Menschen das Recht auf Zugang zu öffentlichen Schulen haben (Göser, 2014, S. 19). Dieses Prinzip spiegelt sich auch im Menschenrecht auf Bildung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) wider: „Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden“. Demnach soll allen Menschen der Zugang zu Grundschulen und grundlegender Bildung gewährleistet werden, während Fach- und Berufsschulunterricht allgemein zugänglich sein müssen. Die Einordnung von Fach- und Berufsschulunterricht als Zugangs-Egalitarismus begründet sich daraus, dass der verpflichtende Grundschulunterricht allen dieselben Voraussetzungen für den Zugang zu weiterführenden Schulen verschafft.

Die zweite Form von Gleichheit ist der *Berechtigungs-Egalitarismus*, auch als Prinzip der berechtigten Teilnahme bezeichnet. Eine egalitäre Verteilung liegt vor, wenn alle Bewerber:innen, die die erforderlichen Voraussetzungen erfüllen, in Bildungseinrichtungen aufgenommen werden. Der Zugang ist demnach nur jenen gestattet, die dafür berechtigt sind, etwa aufgrund von Zertifikaten oder eines bestimmten Notendurchschnitts (Göser, 2014, S. 20). Der Berechtigungs-Egalitarismus ist zudem im Menschenrecht auf Bildung der AEMR (Vereinte Nationen, 1948) verankert: „Der Hochschulunterricht [...] soll allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen“. Demnach sollten Hochschulen allen Berechtigten zugänglich sein, sodass die Teilnahme an höherer Bildung nach Leistung und Qualifikation erfolgt.

Auch innerhalb von Bildungseinrichtungen lassen sich unterschiedliche Ansätze zur Verteilung von Bildungsgütern unterscheiden:

Beim *Input-Egalitarismus* liegt der Fokus auf einer gleichmäßigen Bereitstellung von Bildungsgütern für alle. Eine egalitäre Input-Verteilung ist gegeben, wenn alle Teilnehmer:innen die gleiche Menge an Bildungsgütern erhalten. Dieses Prinzip geht davon aus, dass auf diese Weise eine grundlegende Chancengleichheit gewährleistet wird. Unabhängig von sozialen, kulturellen oder persönlichen Hintergründen stehen allen dieselben Bildungsgüter zur Verfügung, während individuelle Bedürfnisse oder mögliche Unter- bzw. Überforderungen unberücksichtigt bleiben. Die Verteilung wird vorwiegend vom Staat gesteuert, unter anderem durch strenge Aufsicht der Lehrpersonen, Zentralisierung und Standardisierung, wodurch zudem Vergleichswerte zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen entstehen. Zugleich führt diese Vorgehensweise jedoch zwangsläufig zu Unterschieden hinsichtlich des Outputs und Outcomes (Göser, 2014, S. 21).

Beim *Output-Egalitarismus* steht die Zielkomponente von Bildungseinrichtungen im Mittelpunkt. Eine egalitäre Output-Verteilung ist gegeben, wenn alle Teilnehmer:innen dieselben Abschlusskriterien erreichen. Der Fokus liegt dabei auf dem Ergebnis von Bildungsprozessen und nicht auf den strukturellen Voraussetzungen. Bildungsgüter werden so eingesetzt, dass alle Beteiligten die festgelegten Abschlussziele erreichen können, wobei soziale, kulturelle und persönliche Hintergründe berücksichtigt werden. Individuelle Bedürfnisse bleiben jedoch auch bei diesem Ansatz unberücksichtigt, da das Ziel darin besteht, für alle denselben Output sicherzustellen (Göser, 2014, S. 22).

Der *Outcome-Egalitarismus* stellt eine spezielle Form des Output-Egalitarismus dar. Eine egalitäre Outcome-Verteilung liegt vor, wenn alle Teilnehmer:innen befähigt werden, eine Position im gesellschaftlichen Produktionsprozess einzunehmen. Hierbei steht nicht der gleiche Abschluss der Absolvent:innen im Vordergrund, sondern die gesellschaftlichen Folgen, die sich aus diesem Output ergeben. Der Fokus liegt auf dem Verwertungssinn des Einzelnen, wodurch Bildung weitgehend auf Ausbildung reduziert wird. Dies kann planwirtschaftliche Effekte nach sich ziehen und die individuelle Freiheit einschränken (Göser, 2014, S. 23).

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Verteilungsgerechtigkeit von formaler Bildung als Gut maßgeblich von der zugrundeliegenden Perspektive abhängt. Bereits bei der konkreten Zuweisung von Bildungsgütern zeigen sich erhebliche Unterschiede in den Zugängen, die verdeutlichen, dass es kein einheitliches Gerechtigkeitsverständnis gibt. Damit tritt erneut zutage, dass eine universelle, einzig gültige Bildungsgerechtigkeit nicht existiert.

4.2.4 Theorien sozialer Gerechtigkeit im Kontext formaler Bildung

Menschenrechte wurzeln – wie im Kapitel 1 des vorliegenden Buches diskutiert – in einer Mischung aus Naturrecht, Vertragstheorien, Kantischer Ethik und weiterer Ansätze. Im 20. Jahrhundert wurden sie durch die philosophische Debatte über Theorien sozialer Gerechtigkeit weiterentwickelt und konkretisiert, was auch für die Genese des Menschenrechts auf Bildung maßgeblich war.

Philosophische Gerechtigkeitstheorien können vereinfacht generell in zwei Kategorien eingeteilt werden: (1) Liberalismus und (2) Kommunitarismus, jedoch ist es nicht möglich, sie klar zu typisieren, denn die meisten Gerechtigkeitstheorien beinhalten sowohl liberalistische als auch kommunitaristische Züge. Liberalismus und Kommunitarismus stellen zwei gegensätzliche Auffassungen über die Beziehung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft dar (Beck, 2009, S. 41). Im Liberalismus wird das Individuum vor die Gesellschaft gestellt. Der Mensch wird dabei als freies, wirtschaftliches und politisches Wesen gesehen. Daher plädiert der Liberalismus für ein Maximum an Freiheitsrechten und lehnt staatliche Einmischung, Bevormundung und Kontrolle ab. Wirtschaftlich steht der Liberalismus für Privateigentum, Gewinnmaximierung und einen freien Markt und verneint Reglementierung seitens des Staats oder Institutionen. In Bezug auf die Weltanschauung werden im Liberalismus Meinungs-, Religions- und Gewissensfreiheit gefördert und sowohl Gebote als auch Verbote von Glaubensgemeinschaften abgelehnt (S. 35). Zu den Hauptvertreter:innen des Liberalismus zählen etwa John Rawls, Ronald Dworkin und Robert Nozick. Im Gegensatz dazu wird im Kommunitarismus die Gesellschaft vor das Individuum gestellt. Der Kommunitarismus kritisiert am Liberalismus, dass dieser das gesellschaftliche Wohl vernachlässige und kulturelle Unterschiede nicht berücksichtige (S. 42). Die politischen Auffassungen der wichtigsten Vertreter:innen dieser Richtung gehen weit auseinander und umschließen sowohl rechtskonservative als auch linksgereichtete Positionen. Zu ihnen zählen beispielsweise Alasdair C. MacIntyre, Charles Taylor und Michael Walzer, jedoch herrscht Uneinigkeit über deren gemeinsame Bezeichnung als Kommunitaristen. Was sie jedoch eint, ist die Kritik am Liberalismus und an der Sichtweise des Menschen.

Obwohl eine genaue Einordnung schwierig ist, sind die grundlegenden Unterschiede für die weitere Diskussion von Bedeutung. Im Folgenden werden drei Gerechtigkeitstheorien im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit untersucht, die sich entweder stärker am Liberalismus oder am Kommunitarismus orientieren. Der erste Ansatz, John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit, ist überwiegend liberalistisch geprägt. Der zweite Ansatz, Martha Nussbaums Fähigkeitenansatz, lässt sich als modifiziert-liberalistischer Zugang interpretieren. Demgegenüber

stellt Michael Walzers Sphärentheorie der Gerechtigkeit einen überwiegend kommunitaristischen Ansatz dar. Diese exemplarisch ausgewählten unterschiedlichen theoretischen Zugänge stehen prototypisch für eine Vielzahl von Perspektiven. Sie sollen die Vielschichtigkeit von Gerechtigkeit im Kontext von Bildung verdeutlichen und aufzeigen, dass sie auf unterschiedliche Weise verstanden und umgesetzt werden kann. Dadurch sollen Impulse für eine mehrperspektivische ethische Reflexion von Bildungsgerechtigkeit gesetzt werden, damit diese nicht auf eine einzelne dogmatische Sichtweise reduziert wird.

4.2.4.1 Rawls Theorie der Gerechtigkeit

In seinem Werk *A Theory of Justice* (1971) (deutsch: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, 1971/1975) entwirft John Rawls einen umfassenden Gerechtigkeitsansatz, in dem er unter anderem an einigen Stellen auch die Bedeutung des Bildungswesens als Fundament einer gerechten Gesellschaftsordnung hervorhebt. Im Zentrum seiner Überlegungen steht die grundlegende Frage: Was macht eine Gesellschaft gerecht?

Um diese Frage zu beantworten, führt Rawls zunächst ein Gedankenexperiment an: *In einem fiktiven Urzustand treffen freie und vernünftige Individuen Entscheidungen über die Grundsätze der Gerechtigkeit, während sie sich hinter einem „Schleier des Nichtwissens“ befinden. Dieser Schleier nimmt ihnen jegliches Wissen über ihre eigene gesellschaftliche Stellung, Klasse, Status oder natürlichen Begabungen. Sie wissen weder, ob sie zu den Mächtigen oder Machtlosen, zu den Gesunden oder Kranken, noch, ob sie zu den Begabten oder weniger Begabten gehören. Auch ihre moralischen Überzeugungen und psychologischen Neigungen bleiben ihnen verborgen.* Das Gedankenexperiment basiert auf der Annahme, dass Menschen in realen Entscheidungssituationen häufig dazu neigen, ihre eigenen Interessen in den Vordergrund zu stellen. Hinter dem „Schleier des Nichtwissens“ jedoch – so argumentiert Rawls – wären sie gezwungen, Grundsätze zu wählen, die für alle gleichermaßen akzeptabel sind. Da niemand seine eigene Position kennt, würde jeder rationale und eigeninteressierte Mensch Prinzipien bevorzugen, die niemanden benachteiligen oder bevorzugen. Der „Schleier des Nichtwissens“ stellt somit sicher, dass sowohl die Verhandlungen als auch die daraus resultierenden Vereinbarungen fair sind. Die auf dieser Grundlage entstehenden Gesellschaftsstrukturen wären rational und gerecht, da alle Beteiligten sich in der gleichen Ausgangslage befänden und niemand Regeln formulieren könnte, die ihn bzw. sie selbst oder die eigene Gruppe privilegieren (Rawls, 1971/1975, S. 27–39).

Zur Untermauerung seines Ansatzes greift Rawls auf die Vertragstheorie zurück, die er mit kantischen Motiven verbindet. Die Vertragstheorie hat ihren Ursprung bei Thomas Hobbes (1651/2010), der die menschliche Natur als von einem universellen Machtstreben geprägt beschreibt: „Macht ist ein all-

gemeiner Trieb der gesamten Menschheit“ (S. 94). Hobbes argumentiert, dass ein rechtsfreier Naturzustand zwangsläufig zu einer radikalen Ausübung von Freiheit und Macht führt, die das Leben des Einzelnen bedroht. Um diesem Zustand zu entkommen, schließen die Menschen einen Vertrag, in dem sie bestimmte Freiheiten und Macht an einen Souverän abtreten, dessen Aufgabe es ist, den Schutz aller zu gewährleisten (Göser, 2014, S. 31–32).

Im von Rawls (1971/1975) beschriebenen Urzustand, so seine Überzeugung, würden sich die Menschen vernünftigerweise auf zwei zentrale Gerechtigkeitsgrundsätze einigen. Erstens: Alle Menschen sollten gleiche Grundrechte und -freiheiten genießen. Zweitens: Materielle und immaterielle Güter sollten so verteilt werden, dass die Verteilung allen zugutekommt, insbesondere jedoch denen, die am wenigsten begünstigt sind. Diese Prinzipien, so Rawls, wären das Ergebnis rationaler Überlegungen in einer Situation, in der niemand seine eigene Position kennt und daher gezwungen ist, universell gerechte Regeln zu formulieren (S. 27–39).

Erster Grundsatz

Jedermann hat gleiches Recht auf das umfangreichste Gesamtsystem gleicher Grundfreiheiten, das für alle möglich ist.

Zweiter Grundsatz

Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten müssen folgendermaßen beschaffen sein:

sie müssen unter der Einschränkung des gerechten Spargrundsatzes den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen, und

sie müssen mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offenstehen. (S. 336)

Der erste Gerechtigkeitsgrundsatz von Rawls regelt die Verteilung der Grundfreiheiten und fordert, dass diese für alle Menschen gleichermaßen gelten. Darüber hinaus verlangt er das größtmögliche System miteinander vereinbar Freiheiten. Zu den zentralen politischen Freiheiten zählen etwa das Wahlrecht sowie die Gewissens-, Gedanken-, Rede- und Versammlungsfreiheit. Ergänzt werden diese durch persönliche Freiheiten, wie etwa das Recht auf körperliche Unversehrtheit, den Schutz vor willkürlicher Festnahme und das Recht auf Eigentum. Der zweite Gerechtigkeitsgrundsatz hingegen bezieht sich auf die Verteilung von Gütern, wobei sowohl materielle als auch immaterielle Güter berücksichtigt werden. Dieser Grundsatz lässt sich in zwei Prinzipien unterteilen: das Differenzprinzip und das Prinzip der Chancengleichheit. Das Differenzprinzip besagt, dass die Verteilung von Gütern nicht notwendigerweise gleich sein muss, jedoch so gestaltet werden sollte, dass sie allen zugutekommt und insbesondere den am wenigsten Begünstigten den größten Vorteil verschafft. Das Prinzip der Chancengleichheit fordert, dass Güter wie

Macht oder höheres Vermögen mit Ämtern und Positionen verknüpft sein sollten, die allen Menschen offenstehen.

Eine gerechte Gesellschaftsordnung, so Rawls, ist dann verwirklicht, wenn jedem Mitglied der Gesellschaft ein Maximum an Freiheit eingeräumt wird, um die eigene Vorstellung vom guten Leben zu verwirklichen, und wenn allen möglichst gleiche Chancen geboten werden, ihren individuellen Lebensplan zu realisieren. Die Freiheit des Einzelnen endet dort, wo sie die Freiheit anderer gefährdet. Gerechtigkeit entsteht aus einer fairen Ausgangssituation, in der die Gerechtigkeitsgrundsätze festgelegt werden (S. 336). Rawls betont, dass Menschen in unterschiedliche gesellschaftliche Positionen hineingebohren werden und ihre Lebenschancen maßgeblich von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen abhängen. Diese Unterschiede, die bei der Einigung über die Grundsätze sozialer Gerechtigkeit von zentraler Bedeutung sind, beruhen jedoch nicht auf eigenem Verdienst (S. 23–24). Eine egalitäre Gerechtigkeitsauffassung, so Rawls, zielt darauf ab, unverdiente Ungleichheiten auszugleichen, wie er im Folgenden beschreibt:

[W]enn alle Menschen gleich behandelt werden sollen, wenn wirkliche Chancengleichheit herrschen soll, dann müsse die Gesellschaft sich mehr um diejenigen kümmern, die mit weniger natürlichen Gaben oder in weniger günstige gesellschaftliche Positionen geboren werden. Der Gedanke ist der, die zufälligen Unterschiede möglichst auszugleichen. (S. 121)

Laut Rawls liegen die Ursachen sozialer Ungerechtigkeiten in drei Faktoren: Erstens in den unterschiedlichen natürlichen Fähigkeiten der Individuen, zweitens in ihrem sozialen Stand, also ihrer Herkunft aus bestimmten Familien oder Klassen, und drittens in einem mehr oder weniger glücklichen Lebensverlauf (S. 118–121).

4.2.4.1.1 Rawls' Konzeption von Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Obwohl Rawls in keinem seiner Werke explizit das Thema der Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt stellt, spielt formale Bildung in mehreren seiner Schriften – insbesondere in seinem Hauptwerk *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (1971/1975) sowie in *Die Idee des politischen Liberalismus* (1992) – eine zentrale Rolle.

Für Rawls (1971/1975) besteht die zentrale Aufgabe von Bildung darin, Menschen dazu zu befähigen, einen individuellen rationalen Lebensplan zu entwerfen und zu verwirklichen. Um dem nachzukommen, plädiert er für ein differenziertes Angebot an Bildungsinhalten, das den unterschiedlichen Interessen, Begabungen und Bedürfnissen von Menschen gerecht wird. Die Möglichkeit, einen eigenen Lebensplan zu verwirklichen, hängt ihm zufolge wesentlich von der Entwicklung der individuellen Fähigkeiten ab. Im Idealfall sollten vielfältige Lebenspläne einander ergänzen und so zur Entstehung einer

harmonischen sozialen Gemeinschaft beitragen (S. 565-574). Diesen Gedanken vertieft Rawls, indem er sich auf Wilhelm von Humboldt bezieht:

Man kann also mit Humboldt sagen, durch die auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten ihrer Mitglieder aufgebaute soziale Gemeinschaft könne jeder an der Gesamtheit der verwirklichten natürlichen Fähigkeiten der anderen teilhaben. Man wird zum Begriff der Menschheitsgemeinschaft geführt, deren Mitglieder sich gegenseitig ihrer Fähigkeiten und Eigenarten erfreuen, die von freien Institutionen zur Entfaltung gebracht werden, und die das Wohl jedes einzelnen als Teil des Systems der Gesamttätigkeit sehen, der jeder zustimmt und die jedem Freude macht. (S. 568)

Die Idee, dass die individuelle Selbstverwirklichung nicht nur dem Einzelnen zugutekommt, sondern sich auch positiv auf die Gesellschaft als Ganzes überträgt, spiegelt den Kern des humboldtschen Bildungsideals (Humboldt, 1792/1829; 1792/1851; 1793/1960) wider. Je erfüllter der Einzelmensch ist, so die Überlegung, desto harmonischer wird auch die Gesellschaft. Rawls (1971/1975) unterstreicht in diesem Zusammenhang ausdrücklich, dass formale Bildung nicht allein auf berufliche Ausbildung und wirtschaftliche Nützlichkeit reduziert werden darf. Vielmehr sollte sie auch Persönlichkeitsbildung sowie gesellschaftliche Teilhabe umfassen, um den Menschen in seiner Ganzheit zu fördern (S. 128), wie er im Folgenden beschreibt:

So sind beispielsweise die Bildungsanstrengungen nicht nur oder hauptsächlich an ihrem voraussichtlichen Erfolg in Form produktiver Fähigkeiten auszurichten, sondern auch unter dem Gesichtspunkt, daß sie das persönliche und gesellschaftliche Leben der Bürger bereichern, und zwar auch der schlechter gestellten. Je weiter eine Gesellschaft entwickelt ist, desto wichtiger wird dieser Gesichtspunkt. (S. 128)

Rawls sieht den Wert der Bildung darin, neben wirtschaftlicher Leistung und Wohlfahrt Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, woraus sie ein Selbstwertgefühl entwickeln können (S. 122). Er erachtet Selbstachtung, wozu er auch das Selbstwertgefühl zählt, als wesentliches Bildungsziel. Selbstachtung äußert sich ihm zufolge im Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, in der Wertschätzung der eigenen Werte und in der Fähigkeit, den individuellen Lebensplan zu verwirklichen (Rawls, 1971/1975, S. 479-486; Rawls, 1992, S. 179, S. 189-191), wie er in eigenen Worten beschreibt:

Man kann die Selbstachtung so definieren, daß sie zwei Seiten hat. Einmal gehört zu ihr [...], das Selbstwertgefühl, die sichere Überzeugung, daß die eigene Vorstellung vom Guten, der eigene Lebensplan wert ist, verwirklicht zu werden. Zweitens gehört zur Selbstachtung ein Vertrauen in die eigene Fähigkeit, seine Absichten, soweit es einem eben möglich ist, auszuführen. Wenn man das Gefühl hat, die eigenen Pläne hätten wenig Wert, dann kann man ihnen nicht mit Befriedigung nachgehen oder sich über ihr Gelingen freuen. Auch wenn man mit Mißerfolg und Selbstzweifeln verfolgt wird, werden die eigenen Anstrengungen gelähmt. (Rawls, 1971/1975, S. 479)

Neben der Selbstachtung betont Rawls den Gerechtigkeitssinn, der seinen Erläuterungen zufolge als weiteres wesentliches Bildungsziel interpretiert werden kann. Er argumentiert, dass in wohlgeordneten Gesellschaften die Aneignung eines Gerechtigkeitssinns von grundlegender Bedeutung ist. Der Gerechtigkeitssinn bietet ihm zufolge die psychologische Grundlage für Gerechtigkeit, da er Menschen befähigt, gerechte Prinzipien zu verstehen, anzuerkennen und in ihrem Verhalten umzusetzen, wodurch eine stabile und faire Gesellschaft entstehen kann. Dabei ist insbesondere die moralische Entwicklung von zentraler Bedeutung. Ziel ist eine grundsatzorientierte Moralität, die in zwei Formen auftritt: „einmal als Sinn für das Rechte und die Gerechtigkeit, zum anderen als Menschenliebe und Selbstbeherrschung“ (S. 520).

Ein Gerechtigkeitssinn äußert sich nun auf mindestens zwei Weisen. Erstens führt er zur Anerkennung der gerechten Institutionen, in die man eingebunden ist, und die einem selbst wie den anderen Vorteil gebracht hat. [...] Zweitens führt ein Gerechtigkeitssinn zu der Bereitschaft, an der Errichtung gerechter Institutionen mitzuwirken [...], ebenso an der Veränderung der bestehenden, wenn es die Gerechtigkeit fordert. (S. 515)

Ohne einem Gerechtigkeitssinn würden Menschen die Regeln der Gerechtigkeit nur unter Zwang befolgen, soziale Normen könnten leicht erodieren und die politische Stabilität wäre gefährdet, während ein starker Gerechtigkeitssinn dazu führt, dass Menschen selbst komplexe Prinzipien akzeptieren, Konflikte friedlich lösen und Institutionen besser funktionieren, weil sie als fair wahrgenommen werden.

Zusätzlich zur moralischen Bildung hebt Rawls (1992) die politische Bildung hervor, indem er fordert, „daß zur Erziehung [...] das Wissen um [...] Grund- und Bürgerrechte gehört“ (S. 385), wie etwa Religionsfreiheit. In diesem Zusammenhang betont er zudem die Bedeutung von Autonomie, gesellschaftlicher Teilhabe sowie politischen Tugenden.

Darüber hinaus sollte ihre Erziehung sie darauf vorbereiten, voll kooperierende Mitglieder einer Gesellschaft zu sein, und sie zur Selbständigkeit befähigen. Auch sollten die politischen Tugenden gefördert werden, so daß sie danach streben, in ihren Beziehungen zur übrigen Gesellschaft faire Bedingungen sozialer Kooperation zu achten. (S. 385)

Aus politischer Sicht liegt das Interesse des Staates gemäß Rawls auf der Erziehung zukünftiger Bürger:innen. Dabei geht es um zentrale Aspekte wie die Fähigkeit, die öffentliche Kultur zu verstehen und aktiv an den Institutionen des Gemeinwesens teilzunehmen, um ein Leben lang wirtschaftlich unabhängige und selbstständige Mitglieder der Gesellschaft zu sein (S. 386).

Rawls' Gerechtigkeitstheorie bezieht sich zwar nicht ausschließlich auf Bildung, doch ihre Prinzipien lassen sich in den Bildungskontext übertragen und

bieten ein Fundament für die Analyse von Gerechtigkeitsfragen im Bildungswesen. Überträgt man Rawls Gerechtigkeitsansatz auf Bildung, so gilt der Staat als zentraler Verantwortungsträger dafür, dass – gemäß seinem ersten Grundsatz – jeder Mensch ein gleiches Recht auf das umfassendste System gleicher Bildungsmöglichkeiten besitzt. Laut seinem zweiten Grundsatz sind demnach bildungsbezogene Ungleichheiten nur dann gerechtfertigt, wenn sie (a) den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil verschaffen (Differenzprinzip) und (b) mit Positionen verbunden sind, die unter Bedingungen fairer Chancengleichheit allen offenstehen (Chancengleichheitsprinzip). Unter diesem Gesichtspunkt liegen die zentralen Aufgaben von Staaten darin, inklusive und chancengleiche Bildungssysteme zu schaffen, worin vielfältige Bildungsinhalte verankert sind, damit Menschen ihre individuellen Lebenspläne entwickeln und umsetzen können.

Demnach ist Rawls' Gerechtigkeitstheorie konsistent mit seinen konkreten Überlegungen zu Bildung. Neben der Etablierung eines umfassenden Bildungssystems, das sich nicht nur auf Ausbildung reduzieren lässt, sondern auch Persönlichkeitsbildung sowie soziale Teilhabe anstrebt, hebt Rawls insbesondere den Anspruch auf die Förderung benachteiligter Individuen und Gruppen sowie den Ausgleich von unverdienten Ungleichheiten hervor, was er insbesondere im Folgenden erklärt: „Chancengleichheit bedeutet gleiche Chancen, die weniger Glücklichen in dem persönlichen Wettkampf um Einfluß und gesellschaftliche Stellung hinter sich zu lassen“ (Rawls, 1971/1975, S. 128). An anderer Stelle vertieft und konkretisiert er diese Überlegungen weiter:

Wer von der Natur begünstigt ist, sei es, wer es wolle, der darf sich der Früchte nur so weit erfreuen, wie das auch die Lage der Benachteiligten verbessert. Die von der Natur Bevorzugten dürfen keine Vorteile haben, bloß weil sie begabter sind, sondern nur zur Deckung der Kosten ihrer Ausbildung und zu solcher Verwendung ihrer Gaben, daß auch den weniger Begünstigten geholfen wird. Niemand hat seine besseren natürlichen Fähigkeiten oder einen besseren Startplatz in der Gesellschaft verdient. (S. 122)

Rawls betont zudem, dass das gesellschaftliche Umfeld einen entscheidenden Einfluss darauf hat, in welchem Maße Individuen ihr Potenzial entfalten können. Daraus folgt, dass ein gerechtes Bildungssystem darauf abzielen muss, Ungleichheiten, die durch natürliche Anlagen oder äußere Umstände entstehen, so weit wie möglich auszugleichen. Bildungseinrichtungen sollten laut Rawls allen Menschen offenstehen – unabhängig von sozialem Status, Religion, Weltanschauung oder Einkommensverhältnissen – und für alle frei zugänglich sein. Dies könnte beispielsweise durch den kostenfreien Besuch von Bildungseinrichtungen oder durch ein umfassendes Stipendiensystem realisiert werden. Chancengleichheit bedeutet für ihn aber nicht nur, dass

gleich Befähigte und gleich gut Ausgebildete das gleiche Recht haben sollten, bestimmte Positionen einzunehmen. Vielmehr umfasst sie auch, dass gleich Begabte und gleich Motivierte die gleichen Möglichkeiten erhalten sollten, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. In einer gerechten Gesellschaft sollte jeder Mensch die Chance haben, seinen individuellen Lebensplan zu verwirklichen (S. 92–93).

4.2.4.2 Nussbaums Fähigkeitenansatz

Martha Nussbaum (2006/2010) übt Kritik an Rawls' Gerechtigkeitsansatz, da dieser ihrer Ansicht nach drei wesentliche Fragen nicht ausreichend (oder gar nicht) behandelt: Erstens die Frage nach den Rechten von behinderten oder fürsorgebedürftigen Menschen, zweitens die Frage nach einer gerechten Weltordnung sowie gerechten internationalen Beziehungen und drittens die Frage nach den Rechten nichtmenschlicher Lebewesen und dem Umgang mit diesen (S. 32–44). Auch Rawls selbst räumt Schwächen seiner Theorie ein, indem er schreibt: „Obwohl ich alle diese Fragen letztlich gerne beantworten würde, hege ich große Zweifel daran, daß dies innerhalb der Konzeption der Gerechtigkeit als Fairneß als einer politischen Konzeption möglich ist“ (Rawls, 1992, S. 88).

Nussbaum entwickelte schrittweise in mehreren Texten einen eigenen Gerechtigkeitsansatz, den sogenannten Fähigkeitenansatz (auch als Befähigungsansatz oder Verwirklichungschancenansatz bezeichnet) bzw. *Capability Approach*. Dazu zählen etwa ihre Aufsätze „Nature, function, and capability: Aristotle on political distribution“ (1987), „Aristotelian Social Democracy“ (1990) und „Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism“ (1992) sowie ihre Monografien *Women and Human Development: The Capabilities Approach* (2000) und *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership* (2006). Die ursprüngliche Ausarbeitung des Fähigkeitenansatzes erfolgte durch Amartya Sen („Equality of what?“, 1979). Nussbaum entwickelte den Ansatz weiter und untermauerte ihn mit aristotelischer Ethik. Um das Konzept weiter zu verbreiten, initiierten Sen und Nussbaum im Jahr 2004 die Gründung der *Human Development and Capability Association* (HDCA, 2025).

Der Fähigkeitenansatz ist universell und unabhängig von spezifischen metaphysischen oder weltanschaulichen Voraussetzungen. Er dient Nussbaum (2006/2010) zufolge als Grundlage zur Rechtfertigung von Menschenrechten und politischen Prinzipien (S. 115–119). Nach Nussbaum zeichnet sich eine gerechte Gesellschafts- und Weltordnung dadurch aus, dass sie die Rahmenbedingungen schafft, die es allen Menschen ermöglichen, ihre typisch menschlichen Fähigkeiten zu entfalten und ihre damit verbundenen Bedürfnisse bis zu einem gewissen Schwellenwert zu erfüllen. Als Ausgangspunkt

formuliert Nussbaum eine Liste universeller, kulturunabhängiger menschlicher Fähigkeiten, die allen Menschen zukommen. Dabei betont sie, dass ihr Ansatz ethisch wertend ist: „Zunächst einmal ist die Idee der menschlichen Natur in meinem Ansatz ausdrücklich und von Anfang an evaluativ, genauer in ethischer Weise evaluativ“ (S. 251). Nussbaums Fähigkeitenansatz ist dynamisch und kann entsprechend weiterentwickelt oder angepasst werden. Im Folgenden werden zehn zentrale Punkte ihres Ansatzes zitiert:

1. **Leben:** Die Fähigkeit, ein menschliches Leben normaler Dauer bis zum Ende zu leben; nicht frühzeitig zu sterben und nicht zu sterben, bevor dieses Leben so eingeschränkt ist, daß es nicht mehr lebenswert ist.
2. **Körperliche Gesundheit:** Die Fähigkeit, bei guter Gesundheit zu sein, wozu auch die reproduktive Gesundheit, eine angemessene Ernährung und eine angemessene Unterkunft gehören.
3. **Körperliche Integrität:** Die Fähigkeit, sich frei von einem Ort zum anderen zu bewegen; vor gewaltsamen Übergriffen sicher zu sein, sexuelle Übergriffe und häusliche Gewalt eingeschlossen; Gelegenheit zur sexuellen Befriedigung und zur freien Entscheidung im Bereich der Fortpflanzung zu haben.
4. **Sinne, Vorstellungskraft und Denken:** Die Fähigkeit, die Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu schlußfolgern – und dies alles auf jene »wahrhaft menschliche« Weise, die von einer angemessenen Erziehung und Ausbildung geprägt und kultiviert wird, die Lese- und Schreibfähigkeit sowie basale mathematische und wissenschaftliche Kenntnisse einschließt, aber keineswegs auf sie beschränkt ist. Die Fähigkeit, im Zusammenhang mit dem Erleben und Herstellen von selbstgewählten religiösen, literarischen, musikalischen etc. Werken und Ereignissen die Vorstellungskraft und das Denkvermögen zu erproben. Die Fähigkeit, sich seines Verstandes auf Weisen zu bedienen, die durch die Garantie der politischen und künstlerischen Meinungsfreiheit und die Freiheit der Religionsausübung geschützt werden. Die Fähigkeit, angenehme Erfahrungen zu machen und unnötigen Schmerz zu vermeiden.
5. **Gefühle:** Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst aufzubauen; die Fähigkeit, auf Liebe und Sorge mit Zuneigung zu reagieren und auf die Abwesenheit dieser Wesen mit Trauer; ganz allgemein zu lieben, zu trauern, Sehnsucht, Dankbarkeit und berechtigten Zorn zu fühlen. Die Fähigkeit, an der eigenen emotionalen Entwicklung nicht durch Furcht und Ängste gehindert zu werden. (Diese Fähigkeit zu unterstützen heißt auch, jene Arten der menschlichen Gemeinschaft zu fördern, die erwiesenermaßen für diese Entwicklung entscheidend sind.)
6. **Praktische Vernunft:** Die Fähigkeit, selbst eine persönliche Auffassung des Guten zu bilden und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise nachzudenken. (Hierzu gehört der Schutz der Gewissens- und Religionsfreiheit.)
7. **Zugehörigkeit:**
 - A. Die Fähigkeit, mit anderen und für andere zu leben, andere Menschen anzuerkennen und Interesse an ihnen zu zeigen, sich auf verschiedene Formen der sozialen

Interaktion einzulassen; sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen. (Der Schutz dieser Fähigkeit erfordert den Schutz jener Institutionen, die diese Formen der Zugehörigkeit konstituieren und fördern, sowie der Versammlungs- und Redefreiheit.)

B. Über die sozialen Grundlagen der Selbstachtung und der Nichtdemütigung zu verfügen; die Fähigkeit, als Wesen mit Würde behandelt zu werden, dessen Wert dem anderer gleich ist. Hierzu gehören Maßnahmen gegen die Diskriminierung auf der Grundlage von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, sexueller Orientierung, Kaste, Religion und nationaler Herkunft.

8. Andere Spezies: Die Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben.

9. Spiel: Die Fähigkeit zu lachen, zu spielen und erholsame Tätigkeiten zu genießen.

10. Kontrolle über die eigene Umwelt:

A. Politisch: Die Fähigkeit, wirksam an den politischen Entscheidungen teilzunehmen, die das eigene Leben betreffen; ein Recht auf politische Partizipation, auf Schutz der freien Rede und auf politische Vereinigung zu haben.

B. Inhaltlich: Die Fähigkeit, Eigentum (an Land und an beweglichen Gütern) zu besitzen und Eigentumsrechte auf der gleichen Grundlage wie andere zu haben; das Recht zu haben, eine Beschäftigung auf der gleichen Grundlage wie andere zu suchen; vor ungerechtfertigter Durchsuchung und Festnahme geschützt zu sein. Die Fähigkeit, als Mensch zu arbeiten, die praktische Vernunft am Arbeitsplatz ausüben zu können und in sinnvolle Beziehungen der wechselseitigen Anerkennung mit anderen Arbeitern treten zu können. (S. 112-114)

Die Menschenwürde bildet laut Nussbaum einen zentralen Maßstab für politische Gerechtigkeit und steht in enger Verbindung mit dem Fähigkeitsansatz. Gerecht sind demnach nur solche gesellschaftlichen Verhältnisse, die ein Leben in Würde ermöglichen. Jeder Mensch verfügt über grundlegende Fähigkeiten, die sein Menschsein prägen, jedoch machen erst die tatsächlichen Möglichkeiten, diese Fähigkeiten zu entfalten und zu verwirklichen, ein Leben in Würde aus. Ein menschenwürdiges Leben, so Nussbaum, zeichnet sich dadurch aus, dass alle der genannten Fähigkeiten zur Entfaltung gebracht werden können. Anders ausgedrückt: Jede einzelne der zehn aufgelisteten Fähigkeiten ist essenziell für ein menschenwürdiges Leben. Werden diese Fähigkeiten nicht verwirklicht, so kann von einem menschenwürdigen Leben nicht mehr die Rede sein (S. 114), wie sie im Folgenden beschreibt:

Aus den vielen faktischen Eigenschaften einer charakteristisch menschlichen Lebensform wählen wir einige aus, die derart normativ grundlegend erscheinen, daß ein Leben, in dem wir auch nur eine dieser Eigenschaften auf keine Weise zum Ausdruck bringen können, kein im vollen Sinne menschliches Leben bzw. kein menschenwürdiges Leben darstellen würde, selbst wenn die anderen Eigenschaften vorhanden wären. Wenn hinreichend viele dieser Eigenschaften nicht realisiert

werden können (etwa wenn eine Person in einem Wachkoma liegt), dann kommen wir unter Umständen zu dem Ergebnis, daß es sich überhaupt nicht mehr um ein menschliches Leben handelt. (S. 251)

Zwei der zehn Fähigkeiten ihres Fähigkeitenansatzes bezeichnet Nussbaum als „architektonische“ Fähigkeiten, denen sie – in Anlehnung an Aristoteles – eine besondere Bedeutung beimisst, da sie alle anderen Fähigkeiten organisieren und strukturieren. Die erste dieser Fähigkeiten ist die praktische Vernunft – die Fähigkeit, eine Vorstellung vom Guten zu entwickeln und das eigene Leben entsprechend auszurichten. Die zweite ist die Soziabilität oder Zugehörigkeit – die Fähigkeit, in Beziehung mit anderen zu leben und für andere da zu sein. Darüber hinaus unterscheidet Nussbaum zwei Schwellen der Entfaltung menschlichen Lebens: Die erste Schwelle trennt das menschliche Leben vom nicht-menschlichen Leben, während die zweite Schwelle den Übergang vom bloß menschlichen Leben zum guten menschlichen Leben markiert. Ein bloß menschliches Leben liegt laut Nussbaum dann vor, wenn zwar alle anderen Fähigkeiten vorhanden sind, die beiden architektonischen Fähigkeiten – praktische Vernunft und Soziabilität – jedoch nicht entwickelt wurden. Nussbaum argumentiert, dass alle Menschen Anspruch auf alle Fähigkeiten bis zu einem angemessenen Schwellenwert haben. Liegt jemand in auch nur einer Fähigkeit darunter, besteht ein zentrales Gerechtigkeitsdefizit, unabhängig von den anderen Fähigkeiten, wie sie im Folgenden beschreibt:

Alle Bürgerinnen und Bürger haben einen gerechtigkeitsbasierten Anspruch auf alle Fähigkeiten bis zu einem angemessenen Schwellenwert. Wenn Menschen hinsichtlich auch nur einer der Fähigkeiten unter diesen Schwellenwert fallen, stellt dies ein elementares Gerechtigkeitsdefizit dar, und zwar unabhängig davon, wo sie hinsichtlich der anderen Fähigkeiten stehen. (S. 233)

Nussbaum unterteilt die menschlichen Fähigkeiten systematisch in drei Kategorien: erstens Grundfähigkeiten (G-Fähigkeiten; basic capabilities), zweitens interne Fähigkeiten (I-Fähigkeiten; internal capabilities) und drittens kombinierte Fähigkeiten (K-Fähigkeiten; combined capabilities). Die Grundfähigkeiten eines Menschen umfassen angeborene Anlagen und Entwicklungspotenziale, die durch geeignete Erziehung und Bildung gefördert und entfaltet werden können. Ein Beispiel hierfür wäre die musikalische und motorische Begabung, die es einem Menschen ermöglicht, Klavier spielen zu lernen.

Ein Mensch besitzt die G-Fähigkeit, die Tätigkeit A auszuüben, dann und nur dann, wenn dieser Mensch eine individuelle Konstitution hat, die so beschaffen ist, daß er nach der angemessenen Ausbildung, dem angemessenen Zeitraum und anderen notwendigen instrumentellen Bedingungen die Tätigkeit A ausführen kann. (S. 109)

Interne Fähigkeiten sind entwickelte Handlungsdispositionen sowie erlernte körperliche, geistige und charakterliche Fertigkeiten, die unter geeigneten Umständen zur Anwendung gebracht werden können. Ein Beispiel hierfür wäre die Fähigkeit, Klavier spielen zu können. „Ein Mensch hat zum Zeitpunkt t dann und nur dann die I-Fähigkeit, die Tätigkeit A auszuüben, wenn dieser Mensch zum Zeitpunkt t so ausgestattet ist, daß er unter den geeigneten Umständen eine Handlung A wählen kann“ (S. 103). Kombinierte Fähigkeiten sind interne Fähigkeiten in Verbindung mit geeigneten äußeren Umständen. Dazu gehören beispielsweise die materiellen Ressourcen, die erforderlich sind, um eine interne Fähigkeit auszuüben. So setzt die kombinierte Fähigkeit, Klavier zu spielen, nicht nur die erlernte Beherrschung des Instruments (eine interne Fähigkeit) voraus, sondern auch das Vorhandensein eines funktionierenden Klaviers.

4.2.4.2.1 Nussbaums Konzeption von Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Nussbaum widmet sich dem Thema Bildung in mehreren ihrer Werke, insbesondere in *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. (1998), *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership* (2006) sowie in *Not for profit! Why democracy needs the humanities* (2010). Ausgehend von ihrem Fähigkeitenansatz und weiteren pädagogischen Überlegungen ergeben sich daraus zahlreiche Konsequenzen für den Aufbau und die Organisation von Schulsystemen.

Für Nussbaum besteht die zentrale Aufgabe von Bildung in der Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten. Sie vertritt – ähnlich wie Rawls – eine ganzheitliche Auffassung von Bildung, die nicht nur Erziehung und Berufsausbildung umfasst, sondern auch den Aspekt der Bildung im humboldtschen Sinne betont. Bildung sollte „nicht allein als Bereitstellung nützlicher technischer Fähigkeiten verstanden werden, sondern auch und vor allem als allgemeine Ermächtigung der Person durch Wissen, kritisches Denken und Einbildungskraft“ (Nussbaum, 2006/2010, S. 439). Zum einen hat Bildung im Sinne von Erziehung und Ausbildung einen klar instrumentalen Wert. Sie ermöglicht es, einen Schulabschluss zu erreichen, einen Beruf zu erlernen oder eine Universität zu besuchen. Zudem trägt sie dazu bei, einen gewissen Lebensstandard zu sichern. Zum anderen besitzt Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung jedoch auch einen intrinsischen Wert. Sie gilt als grundlegende Ermächtigung eines jeden Menschen zu einem guten Leben, indem sie Wissen, kritisches Denken und Vorstellungskraft fördert.

Bildung hat eine Schlüsselfunktion für alle menschlichen Fähigkeiten, und wie wir gesehen haben, gehört sie zu den Ressourcen, deren globale Verteilung ein besonderes Maß an Ungleichheit aufweist. [...] Nichts ist für die Demokratie, den Genuß des Lebens, Gleichheit und Mobilität innerhalb eines Landes und wirksames politi-

sches Handeln über dessen Grenzen hinweg von größerer Bedeutung. Dabei sollte Bildung nicht allein als Bereitstellung nützlicher technischer Fertigkeiten verstanden werden, sondern auch und vor allem als allgemeine Ermächtigung der Person durch Wissen, kritisches Denken und Einbildungskraft. (S. 439-440)

In diesem Zusammenhang betont Nussbaum, dass die Erziehung von Menschen zu Staatsbürger:innen nicht das alleinige Ziel sein sollte. Vielmehr müsse formale Bildung darauf abzielen, Menschen dazu zu befähigen, ein sinnvolles und erfülltes Leben zu führen. Besonders die Geisteswissenschaften spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie diese Entwicklung fördern können (S. 9).

Nussbaum (1998) hebt die besondere Bedeutung von Bildung hervor, da sie die Menschlichkeit kultivieren und Menschen zu Weltbürger:innen formen kann. Ein zentrales Ziel von Bildung ist es ihres Erachtens, die Passivität der Lernenden zu überwinden und sie dazu zu befähigen, Verantwortung für ihr eigenes Denken zu übernehmen. Allzu oft sprechen und handeln Menschen nicht aus eigener Überzeugung, sondern folgen Traditionen, Konventionen, Autoritäten oder Moden. Einen entscheidenden Stellenwert misst sie daher der Entwicklung kritischen Denkvermögens bei. Menschen sollen lernen, sich selbst und ihre eigenen Traditionen zu reflektieren, um herauszufinden, wofür sie tatsächlich eintreten wollen und was sie zu verteidigen bereit sind. In Anlehnung an die Stoiker sieht Nussbaum im kritischen Argumentieren ein Mittel zur geistigen Stärke und Freiheit, das zugleich Motive und Wünsche der Lernenden verändert. Bildung zielt somit darauf, durch die kritische Auseinandersetzung mit konventionellen Lehrinhalten, Meinungen und Werten die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung zu fördern und die Lernenden zu intellektueller Freiheit zu befähigen, wie sie im Folgenden beschreibt:

The central task of education [...] is to confront the passivity of the pupil, challenging the mind to take charge of its own. All too often, people's choices and statements are not their own. Words come out of their mouths, and actions are performed by their bodies, but what those words and actions express may be the voice of tradition or convention, the voice of the parent, of friends, of fashion. This is so because these people have never stopped to ask themselves what they really stand for, what they are willing to defend as themes and their own. [...] According to the Stoics, critical argument leads to intellectual strength and freedom – by itself a remarkable transformation of the self, if the self has been previously lazy and sluggish – and also to a modification of the pupil's motives and desires. (S. 28-29)

Zum anderen sollten laut Nussbaum Empathie und Vorstellungsvermögen gezielt gefördert werden. Menschen sollten lernen, sich nicht nur als Mitglieder bestimmter Gruppen zu begreifen, sondern sich auch in Verbindung mit allen anderen Menschen zu sehen. Darüber hinaus sollten sie die Fähigkeit entwickeln, sich in andere hineinzusetzen und deren Emotionen sowie

Wünsche nachzuvollziehen (von Wright, 2002, S. 408). Auf diese Weise können Engstirnigkeit und Intoleranz wirksam verhindert werden, wie Nussbaum (1998) im Folgenden beschreibt:

Becoming an educated citizen means learning a lot of facts and mastering techniques of reasoning. But it means something more. It means how to be a human being capable of love and imagination. We may continue to produce narrow citizens who have difficulty understanding people different from themselves, whose imaginations rarely venture beyond their local setting. It is all too easy for the moral imagination to become narrow in this way. (S. 14)

Empathie und Vorstellungsvermögen werden laut Nussbaum am besten durch das Lesen von Geschichten, Erzählungen und Märchen entwickelt und gefördert. Sie schreibt: „Narrative art has the power to make us see the lives of the different with more than a casual tourist's interest – with involvement and sympathetic understanding“ (S. 88–89).

Vor diesem Hintergrund übt Nussbaum (2010/2012) Kritik an der zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssektors und deren Ausrichtung auf Wirtschaftswachstum und Profit. Sie warnt davor, dass durch diese Entwicklung zentrale Fähigkeiten verloren gehen, die essenziell für die Bildung von Weltbürger:innen sind, wie sie im Folgenden beschreibt:

Getrieben vom Gewinnstreben der eigenen Volkswirtschaft vernachlässigen Gesellschaften und ihre Bildungssysteme genau die Fähigkeiten, die benötigt werden, um Demokratien lebendig zu halten. Wenn sich dieser Trend fortsetzt, werden die Nationen überall auf der Welt bald Generationen von nützlichen Maschinen produzieren statt allseits entwickelter Bürger, die selbständig denken, Kritik an Traditionen üben und den Stellenwert der Leiden und Leistungen anderer Menschen begreifen können. Die Zukunft der Demokratie steht weltweit auf der Kippe. (S. 16)

Demnach warnt Nussbaum davor, dass das Gewinnstreben moderner Gesellschaften und Bildungssysteme die Entwicklung zentraler Fähigkeiten wie kritisches Denken, Empathie und Reflexion gefährdet, die für lebendige Demokratien unerlässlich sind. Ohne Kurskorrektur droht die Ausbildung funktionaler, aber unkritischer Individuen, wodurch die Zukunft der Demokratie weltweit gefährdet wird (S. 16).

Nussbaum (2006/2010) sieht primär den Staat in der Verantwortung, „für jeden Bürger [...] die Voraussetzungen zu schaffen, die es ihm ermöglichen, ein gutes menschliches Leben zu wählen und zu führen“ (S. 86). Dies bedeutet, dass der Staat durch ein geeignetes Erziehungs- und Bildungswesen die Entwicklung der angeborenen Grundfähigkeiten der Bürger:innen zu internen Fähigkeiten fördern sollte. Darüber hinaus sollte er durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und die gerechte Verteilung von Ressourcen die Transformation dieser internen Fähigkeiten in kombinierte Fähigkeiten

ermöglichen. Auf diese Weise soll allen Menschen ein gutes Leben gewährleistet werden, indem sie in die Lage versetzt werden, verschiedene Tätigkeiten auszuüben. Jedoch sollten dabei nicht bestimmte Tätigkeiten forciert werden, sondern Menschen sollten über die Ausbildung ihrer Fähigkeiten frei entscheiden können, wie Nussbaum beschreibt:

Aufgabe des Staates ist es aber nicht, bestimmte Tätigkeiten zu erzwingen: Die Konzeption zielt nicht direkt darauf ab, Menschen dazu zu bringen, auf eine ganz bestimmte Weise zu funktionieren. Sie zielt vielmehr darauf ab, Menschen hervorzubringen, die zu bestimmten Tätigkeiten befähigt sind und die sowohl die Ausbildung als auch die Ressourcen haben, um diese Tätigkeiten auszuüben, falls sie dies wünschen. Die Entscheidung ist ihnen überlassen. (S. 40-41)

Unter Berufung auf Aristoteles lehnt Nussbaum (1990) ein Schulsystem ab, das aus einer Mischung von öffentlichen und privaten Institutionen besteht. Stattdessen plädiert sie für ein einheitliches, öffentliches Schulsystem, das allen Menschen offensteht. Anstatt finanzielle Hilfsmittel für diejenigen bereitzustellen, die sich keine Privatschulen leisten können, spricht sie sich für ein gerechtes und inklusives öffentliches Schulsystem aus. Ihrer Ansicht nach würde dies zu mehr Gerechtigkeit führen (S. 228).

Nussbaum (2006/2010) betont zudem, dass die Förderung menschlicher Fähigkeiten in der gegenwärtigen Zeit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung nicht mehr allein in der Verantwortung einzelner Nationalstaaten liegt. Vielmehr sieht sie diese Aufgabe als eine gemeinsame Verantwortung mehrerer Institutionen. Sie schreibt: „Allen Institutionen und Individuen kommt die Verantwortung zu, die Bildung als einen wesentlichen Faktor der Ermächtigung aktuell benachteiligter Menschen zu fördern“ (S. 439). Unter den von ihr genannten Institutionen versteht Nussbaum erstens die einzelnen Nationalstaaten, zweitens internationale Organisationen wie die Vereinten Nationen, die Weltbank, den Internationalen Währungsfonds und den Internationalen Gerichtshof, drittens internationale Konzerne und viertens Nichtregierungsorganisationen verschiedener Art, wie sie im Folgenden beschreibt:

Dennoch können wir bei der Verwirklichung der Fähigkeiten unter den Bedingungen der modernen Welt sicher noch einen Schritt weiter gehen als bisher. Wir müssen uns hier fragen, wie die Pflichten zur Förderung der Fähigkeiten in einer Welt zugeteilt werden sollen, in der es Nationalstaaten und transnationale Wirtschaftsabkommen und -institutionen gibt, sowie andere internationale Abkommen und Institutionen, Unternehmen, NGOs, politische Bewegungen und schließlich Individuen. Zu sagen, daß »wir alle« diese Pflichten haben, ist schön und gut und sicher auch wahr. Wir können aber nicht dabei stehenbleiben und müssen zumindest etwas darüber sagen können, wie diese Pflichten zwischen Individuen und Institutionen sowie zwischen Institutionen verschiedener Art aufgeteilt werden sollten. (S. 419-420)

Laut Nussbaum sollten Einzelstaaten weiterhin Verantwortung für die Förderung menschlicher Fähigkeiten übernehmen, und die nationale Souveränität sollte respektiert werden, solange keine Menschenrechts- oder Völkerrechtsverletzungen vorliegen (S. 430–431). Gleichzeitig weist sie jedoch darauf hin, dass es „ungerecht ist, daß arme Länder gegen größere Hindernisse als reiche Länder kämpfen müssen, um ihren grundlegenden Verpflichtungen nachzukommen“ (S. 431). Aus diesem Grund plädiert sie dafür, dass wohlhabendere Staaten einen Teil ihres Bruttoinlandsprodukts an ärmere Staaten abgeben sollten. Die Verwendung dieser Mittel sollte jedoch sorgfältig abgewogen werden. In manchen Fällen ist es sinnvoll, Regierungen direkt zu unterstützen. In anderen Fällen, etwa wenn Korruption in Regierungskreisen vorherrscht, ist es besser, Nichtregierungsorganisationen (NGOs) zu fördern, die sicherstellen können, dass die Hilfsmittel angemessen verteilt werden (S. 431–433). Darüber hinaus sieht Nussbaum auch multinationale Unternehmen in der Verantwortung, menschliche Fähigkeiten in den Regionen zu fördern, in denen sie tätig sind. Sie fordert, dass ein Teil des Umsatzes solcher Unternehmen für die Förderung von Schulbildung, Umweltschutz und menschenwürdigen Lebensbedingungen eingesetzt werde (S. 433).

[Es muss] zur neuen Weltordnung ein klares öffentliches Bewußtsein dafür gehören, daß es ein wesentlicher Aspekt anständigen Wirtschaftens ist, einen substantiellen Teil der eigenen Gewinne für die Förderung der Bildung und des Umweltschutzes in der Region einzusetzen, in denen das Unternehmen seinen Geschäften nachgeht. (S. 433)

In diesem Zusammenhang kritisiert Nussbaum, dass sowohl Nationalstaaten, als auch Unternehmen, NGOs und Individuen viel mehr für die Förderung der Schulbildung tun könnten als es derzeit der Fall ist.

In fast allen Fällen könnten die nationalen Regierungen viel mehr unternehmen, um die Bildung zu fördern, als sie das gegenwärtig tun; aber auch Unternehmen, NGOs [...] und die globale Öffentlichkeit (durch internationale Aufrufe und Foren) bleiben hinsichtlich der Förderung allgemeiner Primär- und Sekundärbildung weit hinter ihren Möglichkeiten zurück. Nichts ist für die Demokratie, den Genuß des Lebens, Gleichheit und Mobilität innerhalb eines Landes und wirksames politisches Handeln über dessen Grenzen hinweg von größerer Bedeutung. (S. 439–440)

4.2.4.3 Walzers Sphären der Gerechtigkeit

Eine weitere Perspektive auf Gerechtigkeit sowie Bildungsgerechtigkeit, die sich in vielerlei Hinsicht deutlich von Rawls' und Nussbaums Zugängen unterscheidet, bietet Michael Walzer, insbesondere in seinem Werk *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality* (1983) (deutsch: *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*, 1983/2006).

Während Rawls' und Nussbaums Argumentationen vorwiegend liberalistische Züge aufweisen, kann Walzers Ansatz dem Kommunitarismus zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang kritisiert Walzer etwa, dass Rawls' universelle Gerechtigkeitsgrundsätze nicht zu Gemeinschaft, sondern zu deren Gegenteil führen. Zudem stellt er sich gegen monistische Gerechtigkeitstheorien, die ein einheitliches Prinzip der Gerechtigkeit für alle Lebensbereiche annehmen. Alternativ entwickelt er einen pluralistischen Gerechtigkeitsansatz, der auf dem Prinzip der komplexen Gleichheit beruht.

Walzers Gerechtigkeitsansatz betrachtet die Gesellschaft als Distributionsgemeinschaft, in der sowohl materielle als auch immaterielle Güter – wie „das Sein und das Tun“ (S. 26) – verteilt werden. Dabei lehnt er die Idee eines einheitlichen Distributionssystems ab, das für alle Verteilungsvorgänge gleichermaßen gilt, indem er argumentiert, dass es verschiedene gesellschaftliche Sphären gibt und jede davon ihre eigene Logik, ihre eigenen Güter und ihre eigenen Verteilungsprinzipien hat. Walzer betont, dass Gerechtigkeit ein „menschliches Konstrukt“ (S. 30) ist und „nicht nur auf eine einzige Weise hergestellt werden kann“ (S. 30). Die Suche nach Einheitlichkeit verfehle, wie Walzer betont, den Kern der distributiven Gerechtigkeit: „Und schließlich hat es auch niemals ein singuläres Kriterium oder ein singuläres Set von miteinander verknüpften Kriterien gegeben, die für alle Verteilungsvorgänge gleichermaßen gegolten hätten“ (S. 28). Stattdessen fordert er eine Vielfalt von Sphären des gesellschaftlichen Lebens, die jeweils eigene Gerechtigkeitsmaßstäbe erfordern. Gerechtigkeit wird dabei nicht durch vorpolitische Werte bestimmt, sondern lässt Raum für kulturelle Diversität und politische Alternativen. In diesem Zusammenhang unterscheidet er elf verschiedene Sphären, wozu auch die Sphäre der Erziehung und Bildung zählt, die im Folgenden aufgelistet werden:

- Mitgliedschaft und Zugehörigkeit
- Sicherheit und Wohlfahrt
- Geld und Waren
- Ämter
- Harte Arbeit
- Freizeit
- Erziehung und Bildung
- Verwandtschaft und Liebe
- Göttliche Gnade
- Anerkennung
- Politische Macht

Walzer legt Erziehung und Bildung als eigene Sphäre der Gerechtigkeit fest (S. 288-326). Ihm zufolge sind Schulen, Lehrpersonen, Abschlüsse und weitere Bildungsgüter spezifische Sozialgüter, die gerecht verteilt werden müssen. Für diese Güter gelten laut Walzer eigene Maßstäbe, die sich von denen anderer Sphären unterscheiden. Bildungsgüter erfordern seines Erachtens ein eigenständiges Verteilungssystem, wie er im Folgenden beschreibt:

Lehrämter, Studienplätze, schulische Autorität, Grade und Abschlüsse, unterschiedliche Arten und Stufen von Wissen – all das muß verteilt werden, jedoch nicht in Kopie der Distributionsmuster aus Wissenschaft und Politik, denn die zur Debatte stehenden Güter sind von anderer Art. (Walzer, 1983/2006, S. 289)

Demnach können Bildungsgüter nicht einfach die Prinzipien anderer Sphären übernehmen, da ihr Wert und ihre Funktion einzigartig sind.

4.2.4.3.1 Walzers Konzeption von Bildung und Bildungsgerechtigkeit

Für Walzer (1983/2006) besteht die zentrale Aufgabe von formaler Bildung in der Befähigung zur kritischen, sozial eingebetteten und demokratisch verantwortlichen Staatsbürgerschaft. Dafür ist die Entwicklung von kritischem Bewusstsein sowie Sozialkritik von wesentlicher Bedeutung, wofür es Schulen braucht. Walzer kritisiert, dass Erziehung, die ausschließlich im familiären oder gemeinschaftlichen Rahmen erfolgt, in der Regel lediglich bestehende soziale Strukturen fortschreibt. Ohne den institutionellen Rahmen der Schule bleibt Erziehung auf die Werte, Vorstellungen und Ressourcen der eigenen Familie beschränkt. Daher ist für Walzer auch die Schulpflicht wesentlich, denn sonst werden Kinder „zu bloßen Erziehungsobjekten ihrer Familien“ (S. 313). In Schulen geht es in erster Linie nicht darum „die Gesellschaft in ihrem gegebenen Zustand – mitsamt den etablierten Hierarchien, den herrschenden Ideologien und der bislang verfügbaren Arbeitskraft – zu reproduzieren“ (S. 288-289). Statt sozialer Reproduktion schaffen Schulen, Lehrpersonen und Erziehungskonzepte ein Milieu, „das zwar nicht das einzige, aber doch das bei weitem wichtigste ist für die Entstehung von kritischem Bewußtsein und die Produktion und Reproduktion von sozialer Kritik“ (S. 289).

Als wesentliche Bedingung für die Entwicklung eines kritischen Denkvermögens nennt Walzer die Autonomie der formalen Bildung, denn „Sozialkritik ist das Resultat, ist die Frucht von Autonomie“ (S. 289). An John Dewey anknüpfend sieht er ideale Schulen als autonome soziale Sonderwelten, die vom Druck der Außenwelt abgeschottet und unabhängig vom sozialen Hintergrund der Schüler:innen gestaltet sind. Schulen bieten ihm zufolge eine vermittelnde Funktion zwischen Familie und Gesellschaft sowie zwischen Kindheit und Erwachsensein. Im Sinne Walzers sollen Schulen keine Aufbewahrungsanstalten sein, die lediglich Grundfertigkeiten tradieren, sondern Zentren autonomen Lernens. Walzer erkennt jedoch die Realität vielfältiger Einflüsse auf Schulen

an. Abhängigkeiten von staatlicher oder privater Finanzierung, soziale Privilegien einzelner Gruppen sowie Erwartungen und Vorurteile der Eltern wirken auf Unterricht und Schulerfahrung ein und erschweren die Umsetzung von Gerechtigkeit. Als Negativbeispiel nennt Walzer Vorbereitungsschulen auf Eliteschulen, die er als kommerzielle Unternehmen zur sozialen Reproduktion beschreibt, in denen eine „Willkürherrschaft von Reichtum und Klasse über Gelehrsamkeit und Bildung“ (S. 308) besteht. Stattdessen steht er einer „gemeinschaftlichen ‚Vorbereitung‘ aller Kinder in starken und unabhängigen Schulen“ (S. 308) positiv gegenüber.

Mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit plädiert Michael Walzer für einen differenzierten Stufenansatz: (1) In der Grundbildung soll einfache Gleichheit gelten. (2) In der höheren Bildung und Weiterbildung, die nicht unmittelbar der Berufsausbildung dient, spricht er sich für die Berücksichtigung individueller Interessen, Fähigkeiten und Chancengleichheit aus. (3) In der Berufsausbildung hingegen soll nach Walzer neben Interessen und Fähigkeiten das Leistungsprinzip gelten, daher plädiert er in diesem Bereich für eine meritokratische Verteilung. Im Folgenden werden Walzers Ausführungen zu einer differenzierten dreistufigen Verteilungsgerechtigkeit im Bildungssystem näher beschrieben.

Im Bereich der Grundbildung betont Walzer die Prinzipien von Autonomie und einfacher Gleichheit. Rawls plädiert in diesem Zusammenhang für inklusive Schulen, die er als „Schulen, die niemanden ausschließen und in denen die zukünftigen Staatsbürger auf ihr gemeinsames politisches (oder religiöses) Leben vorbereitet werden“ (S. 295) beschreibt. Dabei soll weitgehend auf Binnendifferenzierung, den Einsatz von Spezial- und Fachlehrkräften sowie auf Leistungsnachweise verzichtet werden. Ziel ist es, alle Schüler:innen auf ein gemeinsames Leistungsniveau zu heben. Dadurch soll Konkurrenzdenken verringert werden und stattdessen Gemeinschaftsgeist und Kameradschaft gefördert werden. Der Unterricht soll sich am individuellen Lerntempo der Schüler:innen orientieren. Im Sinne des Prinzips „Lerne und lehre“ (S. 298) sollen sich die Lernenden gegenseitig unterstützen. Der Lehrplan soll anspruchsvoll konzipiert sein, und das schulische Leben einen großen Teil der täglichen Zeit der Schüler:innen einnehmen. Für die Instandhaltung der Schule sollen Lehrpersonen und Schüler:innen gemeinsam Verantwortung tragen. Walzer fasst die Kernelemente wie folgt zusammen:

Jeder wird das Grundwissen, das für eine aktive Staatsbürgerschaft erforderlich ist, gelehrt, und die große Mehrheit der Schüler lernt es und nimmt es in sich auf. Die Erfahrung des Lernens ist in sich selbst demokratisch, indem sie die ihr eigenen Gratifikationen von Gegenseitigkeit und Kameradschaft ebenso abwirft wie die der individuellen Leistung (S. 300).

Walzer zufolge soll zunächst allen Kindern ein einheitliches Grundwissen vermittelt werden, das sie dazu befähigt, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In eigenen Worten beschreibt er dies wie folgt: „Entscheidend ist hier die für jedes Kind gegebene Notwendigkeit, in die bestehende demokratische Gemeinschaft hineinzuwachsen und seinen Platz als fähiger Bürger in ihr einzunehmen.“ (S. 314). Individuelle Interessen und Fähigkeiten sollen zunächst zurücktreten, um ein gemeinsames Wissensniveau zu gewährleisten.

[Lehrpersonen sollen versuchen, Schüler:innen] ein gemeinsames Wissen zu vermitteln, das sie in etwa auf den gleichen Kenntnisstand bringt. Ziel ist nicht die Unterdrückung von Unterschieden, sondern deren Zurückdrängung, so daß die Kinder erst einmal lernen, Bürger zu sein – Arbeiter, Manager, Kaufleute und Akademiker können sie später werden. Jeder lernt das, was er als Bürger wissen muß. (S. 296)

Walzer plädiert demnach im Grundschulbereich für einen Output-Egalitarismus: Gleichheit der Lernergebnisse ist für ihn entscheidend, jedoch nicht lediglich gleiche Lernchancen⁸.

In pluralistischen Gesellschaften ist gemäß Walzer die Frage der Zuweisung von Kindern auf Schulplätze zentral für Bildungsgerechtigkeit. Die Methode der Verteilung beeinflusst maßgeblich die Chancen der Schüler:innen. Zufällige Zuweisung kann Entpersonalisierung erzeugen, während elterliche Wahl und Privatschulen bestehende soziale Ungleichheiten verstärken. Auch geographische Nähe kann problematisch sein, da Kinder unterschiedlicher sozialer, ethnischer oder religiöser Gruppen häufig in getrennten Wohngebieten leben. Gegen die Proporz-Assoziation, also eine proportionale Verteilung von Schüler:innen, die nach einem differenzierten Auswahlverfahren zusammengemischt werden, wendet Walzer jedoch ein, dass „Schulen, die man zu integrieren versucht, indem man Kinder aus völlig getrennten Umwelten zusammenbringt, wenig Aussicht haben, zu wirklich integrierten Schulen heranzuwachsen“ (S. 323) und dass jede „grundsätzliche Unterordnung des Schulunterrichts unter politische Ziele [...] die Stärke der Schule“ (S. 326)

8 Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist Walzers Ansatz umstritten (Deci & Ryan, 2000; Erikson, 1980; Largo, 2010). Einerseits verhindert die spätere Fokussierung auf individuelle Stärken eine frühe Segregation und stellt sicher, dass die Förderung tatsächlich den natürlichen Fähigkeiten eines Kindes entspricht und nicht den elterlichen Präferenzen. Andererseits besteht die Gefahr, dass durch die Zurückstellung von Individualität in der frühen Kindheit intrinsische Motivation, Interessen und Talente unterdrückt werden. Gerade in der Kindergarten- und Grundschulzeit ist die individuelle Förderung der intrinsischen Neugier und des Interesses an der Welt entscheidend für die langfristige Entwicklung. Auch die Orientierung an einem reinen Output-Egalitarismus, wie sie in Walzers Modell während der Grundbildung angelegt ist, birgt Probleme. Sie reduziert Lerninhalte auf messbare Ergebnisse und standardisierte Prüfungen, wodurch kreative, imaginative und schwer quantifizierbare Fähigkeiten vernachlässigt werden. Andererseits bringen andere Zugänge, wie etwa meritokratische Systeme, insbesondere im Grundschulbereich ebenfalls eine Vielzahl von Problemen mit sich.

unterminiert. Walzer betont, dass Schulen „deshalb ein Assoziationsmuster anstreben [sollen], das die Assoziationspraktiken von erwachsenen Männern und Frauen in einer Demokratie antizipiert“ (S. 314). Er fordert daher öffentliche und offene Nachbarschaftsschulen, die sich natürlich entwickeln können und betont, dass „jede Schule ein kleiner Schmelztiegel sein [sollte] und nachbarliches Verhalten der erste Schritt auf dem Weg zur Staatsbürgerschaft“ (S. 324) sein sollte.

Privatschulen, die insbesondere von Elterninteressen geprägt sind, tragen Walzer zufolge ebenfalls zu Ungleichheiten bei, da sie meist nur privilegierten Kindern zugänglich sind und soziale Homogenität basierend auf elterlichen Interessen fördern, wie er im Folgenden beschreibt:

Für manche Kinder würde die elterliche Entscheidung nämlich erheblich weniger Vielfalt, weniger Spannungen, weniger Chancen der persönlichen Weiterentwicklung implizieren, als sie sie in Schulen vorfinden, denen sie auf dem Wege der politischen Entscheidung zugewiesen würden: ihre Schulen würden sehr stark ihrem Zuhause ähneln. (S. 316)

Frühzeitige Segregation nach Intelligenz oder Talent lehnt Walzer ebenfalls ab, da sie bestehende Klassensysteme reproduziert und Ungleichheit verstärkt. Differenzierungen sollen ihm zufolge nur bei Kindern mit spezifischen Lernschwierigkeiten erfolgen (S. 318–320).

Nach der Grundbildung treten laut Walzer individuelle Interessen, Fähigkeiten und Talente in den Vordergrund und das Prinzip der einfachen Gleichheit verliert an Bedeutung:

Die einfache Gleichheit verliert jedoch ihren Sinn, sobald der Wissensgrundstock gelegt und das gemeinsame Ziel erreicht ist. Danach muß die Erziehung auf die Interessen und Fähigkeiten der weiterhin Lernenden zugeschnitten sein und müssen die Schulen als solche stärker auf die speziellen Erfordernisse der Alltags- und Arbeitswelt eingehen. (S. 301)

Walzer betont, dass Jugendliche selbst darüber entscheiden können sollen, ob sie ihre schulische Laufbahn fortsetzen oder eine berufliche Ausbildung aufnehmen möchten.

Höhere Bildung und Weiterbildung, die nicht der beruflichen Qualifikationen dient, darf Walzer zufolge nicht das Privileg einer kleinen Elite sein, „die von Staatsvertretern vermittels eines Examensystems aus der Masse herausgepickt werden“ (S. 304). Der Umfang eines solchen Bildungsangebots soll Gegenstand demokratischer Aushandlungen sein und es soll keine besonderen Zugangsqualifikationen dafür geben. In diesem Zusammenhang formuliert Walzer: „Die einzige einer Demokratie angemessene Ausweitung der Elementarerziehung besteht in der Gewährung von echten Lernchancen und echter geistiger Freiheit nicht nur für einige wenige, in traditioneller Manier

versammelte Studenten, sondern für alle Bürger des Staates“ (S. 303). Höhere Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen sollen allen Interessierten offenstehen, um demokratische Chancengleichheit zu gewährleisten. Walzer plädiert für eine Vielzahl von Schul- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die an Gewerkschaften, Berufsorganisationen, Betriebe oder kulturelle Einrichtungen angegliedert sind, um unterschiedlichen Altersgruppen und Bildungsständen gerecht zu werden. Bildungs- und Weiterbildungsprogramme sollen nach seiner Auffassung demokratisch organisiert sein, da andernfalls die demokratische Ordnung selbst gefährdet wäre. Gleichzeitig sieht Walzer den Staat nicht in der Pflicht, Weiter- und Höherbildungsmaßnahmen, die nicht der Berufsausbildung dienen, durch Steuergelder zu finanzieren, denn es gibt seines Erachtens „keinen Grund anzunehmen, daß Menschen, die aufhören zu studieren, moralisch verpflichtet seien, diejenigen zu finanzieren, die weiterlernen möchten“ (S. 302).

Im Falle der beruflich orientierten Spezial- und Fachausbildung argumentiert Walzer, dass Interesse und Fähigkeiten nicht die einzigen Verteilungskriterien sein können, da die Anzahl begrenzt ist. Es gibt dafür keinen Rechtsanspruch und über die Art und Anzahl der Ausbildungsplätze entscheidet die Gemeinschaft. Trotzdem bedürfen selbst Spezialschulen „eines gewissen Maßes an Freiheit von sozialem Zwang, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen sollen; d. h., sie bedürfen einer Gesellschaft, die so organisiert ist, daß sie diese Freiheit auch tatsächlich garantiert“ (S. 309). Spezialisierte Ausbildung versteht er als eine Form öffentlicher Wohlfahrt: Spezial- oder Fachausbildungsplätze sind wie Amtsposten, für die sich Bewerbende qualifizieren müssen. Walzer betont in diesem Zusammenhang zudem, dass die Aufnahme in Spezialschulen notwendigerweise Spannungen und Wettbewerb erzeugt, da Ausbildungsplätze begrenzt sind. Dies ist ihm zufolge jedoch legitim, solange die Auswahl auf Leistung basiert. Problematisch werde es, wenn die Vergabe von Ausbildungsplätzen nicht die Fähigkeiten, sondern Status, Macht oder Wohlstand berücksichtige. Zudem ist Flexibilität im Bildungssystem für Walzer entscheidend: Spezialschulen sollen nicht nur direkt nach der Pflichtschule besucht werden können, sondern auch später im Leben. Dabei soll es auch Möglichkeiten für Neuberücksichtigung und Seiteneinstieg geben, denn „[j]edes Auswahlverfahren, das dem Ein-für-alles-Mal-Prinzip folgt, behandelt eine Reihe von Kandidaten mit Sicherheit ungerecht; und es ist unfair auch gegenüber all jenen jungen Leuten, die aufgehört haben zu lernen und in den Arbeitsprozeß gegangen sind“ (S. 306).

Finanziell plädiert Walzer im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung für ein Stipendiensystem bzw. einen Gutscheinplan, der „nicht die Assoziation von Kindern gemäß den elterlichen, sondern gemäß deren eigenen Neigungen und Vorlieben“ (S. 318) fördern würde. Somit könnten junge Menschen ihren eigenen Pfad wählen, anstatt lediglich den ihrer Eltern weiterzuwandern.

4.2.5 Gerechtigkeitstheoretische Einbettung des Menschenrechts auf Bildung: Rawls, Nussbaum, Walzer

Im Folgenden wird ein themenspezifischer zusammenfassender Überblick der zuvor beschriebenen Gerechtigkeitsansätze von Rawls, Nussbaum und Walzer im Zusammenhang mit dem Menschenrecht auf Bildung dargestellt, um die unterschiedlichen Perspektiven in einen fruchtbaren Dialog zu bringen. Damit soll veranschaulicht werden, dass Bildungsgerechtigkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Zunächst werden die Ansätze tabellarisch gegenübergestellt und anschließend kurz beschrieben. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Aufgaben und Zielsetzungen formaler Bildung, den Bildungsinhalten, den Zugangsvoraussetzungen zu Bildungsinstitutionen sowie der Finanzierung von Bildungssystemen.

Tab. 8: Bildungskonzepte gemäß Rawls, Nussbaum, Walzer und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen (eigene Darstellung)

Bildungskonzepte	Rawls	Nussbaum	Walzer	Menschenrecht auf Bildung
	Bildungsziele und zentrale Prinzipien	Bildungsziele und zentrale Prinzipien	Bildungsziele und zentrale Prinzipien	Bildungsziele und zentrale Prinzipien
Bildungsinhalte	- Verwirklichung individueller rationaler Lebenspläne - Bildung über ökonomischen Nutzen hinaus - Persönlichkeitsentwicklung - soziales Zusammenleben - gesellschaftliche Teilhabe - Autonomie - Selbstachtung - Gerechtigkeitsinn	- Entfaltung universeller, kulturunabhängiger menschlicher Fähigkeiten (insbesondere praktische Vernunft und Sozialität) - gutes menschenwürdiges Leben - Ganzheitlichkeit (kritische und ethische Reflexionsfähigkeit, Empathie, Vorstellungskraft, etc.) - Weltbürger:innenium - Ablehnung einer Ökonomisierung von Bildung	- Befähigung zur kritischen, sozial eingebetteten und demokratisch verantwortlichen Staatsbürgerschaft - demokratisches Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft - kooperatives Lernen und gemeinschaftliche Verantwortung - Weiterentwicklung sozialer Strukturen - Schutz vor familiärer und wirtschaftlicher Einflussnahme	- Realisierung eines würdevollen Lebens und harmonischen Miteinanders im ökologischen Einklang - Integration unterschiedlicher Bildungskonzepte (Persönlichkeitsbildung, Menschenrechtsbildung, Friedensbildung, interkulturelle Bildung, ökologische Bildung, kritisch-emanzipatorische Bildung)
	- differenzierte Inhalte zur Unterstützung individueller Lebenspläne - vielfältige Bildungsgegenstände, um unterschiedlichen Bedürfnissen, Begabungen und Interessen gerecht zu werden - Förderung persönlicher Stärken - politische Bildung und politische Tugenden	- differenzierte Fähigkeitenbildung (z. B. Denken, Fühlen, soziale Verantwortung) - Fokus auf humanistische Bildung und Geisteswissenschaften	- gemeinsames Grundwissen für demokratische Teilhabe - Inhalte zur Förderung von Kritikfähigkeit und Gemeinschaftsinn - spätere Spezialisierung nach Interessen und Fähigkeiten - Inhalte von beruflicher Ausbildung nach gesellschaftlichen Bedürfnissen ausgehandelt	- vielfältige Bildungsinhalte zur Förderung individueller Potenziale und Chancen - berufliche Ausbildungsinhalte - menschenrechtsbasierte Wertebildung

Tab. 9: Bildungsgerechtigkeitskonzepte gemäß Rawls, Nussbaum, Walzer und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen (eigene Darstellung)

Bildungsgerechtigkeitskonzepte					
	Rawls	Nussbaum	Walzer	Menschenrecht auf Bildung	
	- Inklusion: Ausgleich von unverdienten Ungleichheiten (aufgrund natürlicher Anlagen, sozialem Stand und persönlichem Schicksal) - gleiche Grundfreiheiten für alle: Verwirklichung rationaler Lebenspläne - Differenzprinzip - Chancengleichheitsprinzip	- Rahmenbedingungen schaffen, um menschliche Fähigkeiten entfalten zu können und die damit verbundenen Bedürfnisse bis zu einem gewissen Schwellenwert zu befriedigen - gerechtes und inklusives öffentliches Schulsystem	- Erziehung und Bildung als eigene Sphäre der Gerechtigkeit - Grundbildung: obligatorisch, einfache Gleichheit; Output-Egalitarismus; Autonomie der Schulen; geringe elterliche Einflussnahme; öffentliche, inklusive Nachbarschaftsschulen; spätere Spezialisierung - interessenbasierte höhere Bildung und Weiterbildung: Chancengleichheit; keine Qualifikationsvoraussetzungen - berufliche Aus- und Weiterbildung: Qualifikation und Leistung; kein Rechtsanspruch; Möglichkeiten der Neberücksichtigung	- qualitativ hochwertige Bildung für alle Menschen - Nicht-Diskriminierung - freier Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung - obligatorischer Grundschulunterricht - allgemeine Verfügbarkeit von Fach- und Berufsschulunterricht - Hochschulunterricht gemäß Fähigkeiten offen - Berücksichtigung von Elternrechten	
Finanzierung des Bildungssystems	- staatliche Verantwortung zur Verwirklichung gerechter Bildungschancen - Bildung kostenfrei oder durch Stipendien gefördert	- staatliche und überstaatliche Verantwortung (auch internationale Unternehmen, NGOs, Öffentlichkeit) zur Finanzierung des Bildungssystems - Ablehnung privater Bildungseinrichtungen	- staatliche Verantwortung zur Finanzierung der Grundbildung - interessenbasierte höhere Bildung und Weiterbildung: demokratisch verhandelbar, aber keine Pflicht zur staatlichen Finanzierung - berufliche Aus- und Weiterbildung: Stipendien - Ablehnung kommerzieller Bildung	- staatliche Verantwortung qualitativ hochwertiger Bildung für Alle - kostenloser Grundbildung - weiterführende Bildung je nach Möglichkeit möglichst kostenlos	

4.2.5.1 Bildungsziele und zentrale Prinzipien

Das Menschenrecht auf Bildung zielt grundsätzlich auf die Realisierung eines würdevollen Lebens und harmonischen Miteinanders im ökologischen Einklang ab. Aus den anthropologischen Leitbildern, Werten und Zielen, die dem Menschenrecht auf Bildung zugrunde liegen bzw. darin verankert sind, wurden im Kapitel 3 des vorliegenden Buches konkrete Bildungskonzepte herausgearbeitet, die gemäß unterschiedlicher Dokumente der Vereinten Nationen sowie deren Sonderorganisationen zur Verwirklichung dieser übergeordneten Bildungsziele beitragen sollen. Dazu zählen Persönlichkeitsbildung, Menschenrechtsbildung, Friedensbildung, interkulturelle Bildung, ökologische Bildung sowie kritisch-emanzipatorische Bildung. Ökonomische Werte und Ziele haben im Kontext des Menschenrechts auf Bildung nur eine nachrangige Rolle.

Die normative Perspektive des Rechts auf Bildung deckt sich in wesentlichen Punkten mit den Ansätzen von Rawls (z.B. 1971), Nussbaum (z.B. 2006) und Walzer (z.B. 1983). Sie teilen die grundlegende Überzeugung, dass Bildung im Kern auf die Befähigung zu einem guten Leben sowie harmonischen Zusammenleben abzielen soll. Zudem begreifen sie Bildung als zentrale Bedingung menschlicher Selbstbestimmung und demokratischer Teilhabe. Die drei Philosoph:innen plädieren außerdem dafür, dass Bildung weit über instrumentelle oder ökonomische Zwecke hinausweist. Diese grundsätzlichen Gemeinsamkeiten bilden zwar den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen, doch unterscheiden sich die drei Ansätze in den Begründungen, Akzenten und normativen Implikationen.

Ein zentraler Bezugspunkt, an den sich insbesondere Rawls und Nussbaum anlehnen, ist (bei Rawls explizit und bei Nussbaum implizit) das humboldtsche Bildungsideal. Demzufolge führt die Entfaltung des individuellen Potentials nicht nur zur Selbstverwirklichung, sondern in Folge auch zu einer Bereicherung des Gemeinwesens. Rawls greift diesen Gedanken auf, indem er Bildung als Ermöglichung individueller Lebenspläne versteht, die über ökonomische Faktoren hinausgehen. Unterschiedliche Lebensentwürfe sollen sich laut Rawls letztendlich gesamtgesellschaftlich ergänzen, wodurch gesellschaftliche Teilhabe und ein harmonisches soziales Zusammenleben gefördert werden. Für die Konzeption und Verwirklichung des eigenen Lebensplans bilden Autonomie, Selbstachtung und ein ausgeprägter Gerechtigkeitssinn wesentliche Voraussetzungen. Rawls' Ansatz bleibt eher kognitiv und formal ausgerichtet und wird von Rationalität und Argumentationskraft getragen.

Nussbaum geht über diese rationale Fundierung hinaus, indem sie auch auf die emotionalen und imaginativen Dimensionen von Bildung verweist. Ihr Fähigkeitenansatz versteht Bildung nicht allein als Mittel zur Verwirklichung rationaler Lebensentwürfe, sondern als Weg zur Entfaltung zentraler universel-

ler und kulturunabhängiger menschlicher Fähigkeiten, die sie als notwendige Voraussetzung für ein gutes menschenwürdiges Leben versteht. Einen Schwerpunkt legt sie dabei auf praktische Vernunft und Soziabilität. Dabei sieht sie Bildung als ganzheitlichen Prozess, der Dimensionen wie etwa kritisches Denken, Empathie und Vorstellungskraft miteinschließt. Zudem bedeutet Bildung für sie sowohl Persönlichkeitsentfaltung als auch die Entwicklung der Menschheit in Richtung Weltbürger:innentum. Gleichzeitig warnt Nussbaum vor einer zunehmenden Ökonomisierung der formalen Bildung.

Walzer wiederum hebt sich sowohl von Rawls als auch Nussbaum durch seine kommunitaristische Prägung ab. Für ihn bedeutet Bildung die Befähigung zur kritischen, sozial eingebetteten und demokratisch verantwortlichen Staatsbürgerschaft. Ziel ist ihm zufolge ein demokratisches Zusammenleben in einer verantwortungsbewussten pluralen Gemeinschaft. Damit sich eine Gesellschaft mitsamt ihren sozialen Strukturen durch Bildung weiterentwickeln kann, muss formale Bildung laut Walzer vor familiärer und wirtschaftlicher Einflussnahme geschützt werden.

Die Ansätze von Rawls, Nussbaum und Walzer weisen unterschiedliche Konzeptionen von Bildung auf, die sich in ihrem Kern jedoch ergänzen und auch im Menschenrecht auf Bildung wiederfinden. Der Vergleich zeigt sowohl Schnittmengen als auch Spannungsverhältnisse, die zusammengenommen für die gegenwärtige Bildungsdebatte, in der Grundsatzfragen häufig zu kurz kommen, von großer Relevanz wären.

4.2.5.2 Bildungsinhalte

Das Menschenrecht auf Bildung unterstreicht die Bedeutung von vielfältigen Bildungsinhalten, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden gerecht werden. Auch auf die berufliche Ausbildung wird verwiesen. Zudem spielt menschenrechtsbasierte Wertebildung eine zentrale Rolle. Diese Perspektive steht grundsätzlich mit den Ansätzen von Rawls (z. B. 1971), Nussbaum (z. B. 2006) und Walzer (z. B. 1983) im Einklang, die jedoch jeweils unterschiedliche Aspekte betonen.

Rawls' Ansatz lässt auf die Forderung nach differenzierten Bildungsinhalten zur Unterstützung individueller Lebenspläne schließen. Durch vielfältige Bildungsgegenstände können Menschen ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Begabungen und Interessen gerecht werden. Dadurch können persönliche Stärken erkannt und weiterentwickelt werden. Neben Persönlichkeitsbildung plädiert Rawls auch für politische Bildung, wobei er insbesondere die Förderung politischer Tugenden hervorhebt.

Nussbaum plädiert für eine differenzierte Fähigkeitenbildung, die sich nicht auf den kognitiven Bereich beschränkt, sondern auch emotionale sowie soziale Fähigkeiten miteinschließt. Dafür spielen ihr zufolge insbesondere geistes-

wissenschaftliche Zugänge eine zentrale Rolle, die den Kern einer humanistischen Bildung zur Menschlichkeit ausmachen und kritisches Denken sowie Empathie fördern, anstatt den Menschen auf seine wirtschaftliche Nützlichkeit zu reduzieren.

Walzer hingegen plädiert zunächst für ein gemeinsames Grundwissen, die zur demokratischen Teilhabe befähigen soll. Durch entsprechende Bildungsinhalte sollen ihm zufolge insbesondere Kritikfähigkeit und Gemeinschaftssinn gefördert werden. Eine Spezialisierung nach Interessen und Fähigkeiten soll laut Walzer erst später erfolgen. Zudem fordert er, dass die Inhalte von beruflicher Spezial- und Fachausbildung nach gesellschaftlichen Bedürfnissen demokratisch ausgehandelt werden sollen.

Trotz einiger – zum Teil vager – Vorstellungen zu Bildungsinhalten fällt auf, dass Rawls, Nussbaum und Walzer kaum konkrete institutionelle sowie didaktische Umsetzungsvorschläge anbieten. Jedoch wäre gerade eine weitere Ausarbeitung von Bildungsinhalten, die mit den jeweiligen Gerechtigkeitsansätzen im Einklang stehen, von zentraler Bedeutung. Diese könnten als Impulse für gegenwärtige Bildungssysteme dienen, um Bildungsinhalte sowie den etablierten Fächerkanon zu reflektieren.

4.2.5.3 Gerechte Gestaltung des formalen Bildungssystems

Das Menschenrecht auf Bildung fordert, allen Menschen den Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung diskriminierungsfrei zu ermöglichen. Insbesondere der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung sollen demnach kostenlos und verpflichtend sein. Darüber hinaus soll Fach- und Berufsausbildung allgemein verfügbar sein und Hochschulen allen Menschen gemäß ihrer Fähigkeiten offenstehen. Hinsichtlich der gerechten Gestaltung des formalen Bildungssystems unterscheiden sich die Perspektiven von Rawls, Nussbaum und Walzer gemäß ihrer Gerechtigkeitsansätze.

Übertragen auf den Bildungskontext soll gemäß Rawls' Gerechtigkeitsansatz (z.B. 1971) formale Bildung unverdiente Ungleichheiten – etwa durch natürliche Begabungen, sozialen Stand oder persönliches Schicksal – ausgleichen und damit Inklusion und Chancengleichheit fördern. Alle Menschen sollen gleiche Grundfreiheiten besitzen, um ihre rationalen Lebenspläne – unter Berücksichtigung des Differenzprinzips sowie des Chancengleichheitsprinzips – verwirklichen zu können.

Nussbaum (z.B. 2006) zufolge soll ein gerechtes Bildungssystem so gestaltet sein, dass es Rahmenbedingungen schafft, in denen alle Menschen ihre grundlegenden Fähigkeiten entfalten können. Ziel ist es, die mit diesen Fähigkeiten verbundenen Bedürfnisse bis zu einem gewissen Schwellenwert zu befriedigen, damit jeder ein gutes und menschenwürdiges Leben führen

kann. In diesem Zusammenhang plädiert Nussbaum für ein gerechtes und inklusives öffentliches Schulsystem.

Nach Walzer (z. B. 1983) sind Erziehung und Bildung eine eigene Sphäre der Gerechtigkeit, in der spezifische Prinzipien gelten. Die obligatorische Grundbildung soll ihm zufolge durch einfache Gleichheit und Output-Egalitarismus gekennzeichnet sein: Alle Kinder sollen nach Beendigung der Grundbildung dieselben Kompetenzen erworben haben, was Walzer als Voraussetzung für Chancengleichheit im weiteren Bildungsweg sieht. Er plädiert für öffentliche und inklusive Nachbarschaftsschulen. Zudem sollen Schulen ein hohes Maß an Autonomie besitzen, während die Einflussmöglichkeiten der Eltern begrenzt werden sollen, um soziale Reproduktion und Bildungsvererbung zu unterbinden. Eine Spezialisierung nach Fähigkeiten und Interessen soll erst nach der Grundbildung möglich sein. In der interessensbasierten höheren Bildung und Weiterbildung soll Chancengleichheit herrschen, wobei der Zugang ohne formale Qualifikationsvoraussetzungen möglich sein soll. Die berufliche Aus- und Weiterbildung richtet sich hingegen nach Qualifikation und Leistung, ohne einen Rechtsanspruch, aber mit Möglichkeiten der Neuberücksichtigung.

Aus den unterschiedlichen Gerechtigkeitszugängen von Rawls, Nussbaum und Walzer wird erneut deutlich, dass es „die“ Bildungsgerechtigkeit bzw. einen „einzig wahren“ Zugang dazu nicht gibt. Sie kann sich etwa an gleichen Lernergebnissen, Chancengleichheit, der Verwirklichung grundlegender Fähigkeiten oder an meritokratischen Prinzipien orientieren oder auch zwischen unterschiedliche Stufen der formalen Bildung differenzieren.

4.2.5.4 Finanzierung des Bildungssystems

Das Menschenrecht auf Bildung fordert, dass Staaten für qualitativ hochwertige Bildung für alle Menschen zu sorgen haben. Grundbildung soll kostenfrei sein, während weiterführende Bildung je nach den Möglichkeiten des Staates möglichst ebenfalls kostenlos angeboten werden soll, um allen Menschen faire Bildungschancen zu ermöglichen. Rawls, Nussbaum und Walzer betonen zwar die staatliche Verantwortung für die Finanzierung der Grundbildung, setzen jedoch in Bezug auf höhere Bildungsinstitutionen unterschiedliche Schwerpunkte.

Nach Rawls (z. B. 1971) liegt die Verantwortung für gerechte Bildungschancen ebenfalls beim Staat. Er muss sicherstellen, dass alle Menschen Zugang zu Bildung erhalten, unabhängig von ihrer sozialen oder finanziellen Lage. Bildung soll grundsätzlich kostenfrei sein oder durch Stipendien oder andere Fördermaßnahmen ermöglicht werden, um soziale Ungleichheiten ausgleichen.

Nussbaum (z. B. 2006) zufolge tragen sowohl Staaten als auch überstaatliche Akteur:innen, wie etwa internationale Organisationen, NGOs und die Öffent-

lichkeit Verantwortung für die Finanzierung des Bildungssystems. Private Bildungseinrichtungen lehnt sie ab, da diese ihrer Argumentation zufolge die Chancengleichheit untergraben und den Zugang zu Bildung von der finanziellen Situation der Lernenden abhängig machen könnten.

Gemäß Walzer (z. B. 1983) liegt die staatliche Verantwortung vor allem in der Finanzierung der Grundbildung. Höhere Bildung und Weiterbildung sollen ihm zufolge auf den Interessen der Lernenden basieren und demokratisch verhandelbar sein, jedoch besteht keine Pflicht des Staates, diese vollständig zu finanzieren. Er lehnt zudem kommerzielle Bildung ab. Für berufliche Aus- und Weiterbildung sollen laut Walzer Stipendien bereitgestellt werden.

Im Hinblick auf die Finanzierung des Bildungssystems im Kontext von Bildungsgerechtigkeit wird deutlich, dass diese nicht allein auf die Schaffung gerechter Zugangschancen beschränkt ist, sondern auch die Sicherstellung hochwertiger Bildungsangebote umfasst. Für die Gestaltung eines gerechten Bildungssystems tragen zahlreiche Akteur:innen auf allen Ebenen des formalen Bildungssystems und darüber hinaus Verantwortung, wofür auch entsprechende finanzielle Ressourcen benötigt werden.

Ein mehrperspektivischer Blick auf Bildungsgerechtigkeit zeigt, dass es sich hierbei nicht um ein eindimensionales Konzept, sondern um einen dynamischen Aushandlungsprozess handelt, der zum Teil auch kontextabhängig unterschiedliche Bedeutungen annehmen kann. Eine Vielzahl von Perspektiven stellt der Argumentation dieses Buches folgend kein theoretisches Hindernis dar, sondern erweist sich als philosophische Stärke. Die zuvor dargelegten theoretischen Zugänge, die lediglich eine kleine Auswahl bieten und durchaus auch kritisch betrachtet werden können, eröffnen verschiedene in sich schlüssig argumentierte Argumentationsstränge, die jeweils spezifische Schwerpunkte auf Chancengleichheit, Fähigkeitenentfaltung, Teilhabeberechtigung oder ein harmonisches Zusammenleben legen. Eine multiperspektivische Herangehensweise ermöglicht nicht nur ein vertieftes Verständnis der komplexen Zusammenhänge von Bildungsgerechtigkeit, sondern trägt auch dazu bei, tradierte Bildungsstrukturen kritisch zu hinterfragen und auf inhärente Ungerechtigkeiten zu überprüfen. Zugleich liefert sie wertvolle Impulse für die Gestaltung gerechterer Bildungssysteme in der Zukunft. Indem wir unterschiedliche Perspektiven einnehmen und unser Verständnis von Bildungsgerechtigkeit fortwährend reflektieren und vertiefen, erweitern wir unsere Fähigkeit, den vielfältigen Facetten von Bildungsungerechtigkeit in einer zunehmend komplexen und dynamischen Welt wirksam zu begegnen und zugleich das Menschenrecht auf Bildung weiterzuentwickeln.

4.3 Resümee zur Bedeutung von „Recht“ und „Gerechtigkeit“ im Menschenrecht auf Bildung

Im abschließenden Kapitel dieses Buches wurde gezeigt, dass die Interpretation des Rechtsbegriffs im Zusammenhang mit dem Menschenrecht auf Bildung ebenso vielschichtig ist wie die des Bildungsbegriffs. Das Menschenrecht auf Bildung ist nicht als einheitliches Recht zu verstehen, sondern als ein Gefüge verschiedener Rechtstypen, die sich logisch unterscheiden und auf verschiedene Arten von Rechten beziehen. Diese wurden mithilfe von Stig und Helle Kangers Rechtstheorie, die auf einer deontischen Handlungslogik basiert, analysiert. Dabei wurden unterschiedliche Rechtstypen identifiziert, aus denen sich das Menschenrecht auf Bildung zusammensetzt.

Diese Komplexität führt zwangsläufig zu einer Diskussion über das Spannungsverhältnis zwischen Recht und Gerechtigkeit im Kontext des Menschenrechts auf Bildung, wodurch die Perspektive abschließend noch einmal erweitert wurde und zur Ethik zurückführte. Es wurde dargelegt, dass Bildungsgerechtigkeit alle Ebenen des Bildungssystems – von der Makroebene der Bildungspolitik über die Mesoebene der Bildungseinrichtungen bis hin zur Mikroebene des Unterrichts – betrifft. Bildungsgerechtigkeit wurde in diesem Zusammenhang als normatives Konzept dargelegt, das vielschichtige Bedeutungen aufweisen kann. Mithilfe ausgewählter Theorien sozialer Gerechtigkeit – von John Rawls, Martha Nussbaum und Michael Walzer – wurden unterschiedliche Perspektiven auf Bildungsgerechtigkeit untersucht. Diese Zugänge betonen Aspekte wie Chancengleichheit, die Förderung zentraler menschlicher Fähigkeiten und die kulturelle Einbettung von Bildung und liefern so wertvolle Impulse für eine differenzierte Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit. Zuletzt wurden vier Themenbereiche, die in all diesen Ansätzen behandelt werden – die Aufgaben und Zielsetzungen formaler Bildung, die Inhalte formaler Bildung, der Zugang zu formalen Bildungsinstitutionen sowie die Finanzierung des Bildungswesens – mit Blick auf das Menschenrecht auf Bildung behandelt. Auf diese Weise lässt sich Bildungsgerechtigkeit aus verschiedenen Perspektiven reflektieren und es können neue Impulse für eine gerechtere Gestaltung von Bildungssystemen sowie die Weiterentwicklung des Menschenrechts auf Bildung gewonnen werden.

Damit schließt sich der Bogen dieses Buches von Menschenrechten im Allgemeinen über das Recht auf Bildung im Besonderen bis hin zu dessen Interpretation und mündet schließlich in der konzeptuellen Vielschichtigkeit menschenrechtsbasierter Bildungsgerechtigkeit.

Fazit und Ausblick

Menschenrechte – allen voran das Recht auf Bildung – bilden zentrale normative Bezugspunkte im zeitgenössischen Bildungsdiskurs. Sie dienen als Legitimationsgrundlage bildungspolitischer Auseinandersetzungen und prägen die Entwicklung von Bildungssystemen. Doch was heißt das konkret? Das vorliegende Buch widmete sich der Leitfrage, was es bedeutet, wenn wir von Bildung als Menschenrecht sprechen.

Dabei wurde ein interdisziplinärer Ansatz gewählt, der Bildungswissenschaften, Ethik und Jurisprudenz sowie weitere benachbarte Disziplinen miteinander verknüpfte. Diese inhaltliche Breite erwies sich als fruchtbarer Boden, um sowohl den normativen Anspruch als auch die praktische Tragweite des Menschenrechts auf Bildung herauszuarbeiten. Rechtsphilosophische, logische, sprachanalytische und insbesondere ethische Argumentationsmuster wurden mit bildungswissenschaftlichen Analysen und Konzepten verbunden. Zugleich bildeten zentrale menschenrechtliche Dokumente und Berichte der Vereinten Nationen und deren Sonderorganisationen den empirischen Referenzrahmen, der durch qualitative Inhaltsanalysen erschlossen wurde.

Um das Menschenrecht auf Bildung mehrperspektivisch zu erfassen, wurden drei komplementäre Zugänge integriert: (1) Ein historiographischer Zugang, der die Genese und somit das geschichtlich Gewordene betrachtet und dadurch erkennen lässt, warum bestimmte Entwicklungen möglich wurden und andere ausblieben. (2) Ein systematischer und struktureller Zugang, der die gegenwärtigen Bedingungen und Zusammenhänge analysiert, um das Heute verstehbar zu machen. (3) Und schließlich ein ethischer Zugang, der die grundlegenden Menschenbilder, Werte und Ziele des Menschenrechts auf Bildung in den Blick nimmt, Fragen nach Gerechtigkeit, Verantwortung und zukünftiger Gestaltung des Rechts auf Bildung aufwirft und damit eine Brücke zwischen Denken und Handeln schlägt.

Ziel dieser Herangehensweise war es, das Recht auf Bildung als Menschenrecht in seiner normativen Fundierung zu konturieren und zugleich seine inhärente Vielschichtigkeit sichtbar zu machen. Dadurch sollte ein Dialograum eröffnet werden, der nicht nur zur theoretischen Verständigung beiträgt, sondern auch in der Praxis als Reflexions- und Orientierungsrahmen dienen kann. Zudem sollte diese Vorgangsweise das Menschenrecht auf Bildung als lebendigen und dynamischen Prozess sichtbar machen: als Aufgabe, die nicht abgeschlossen ist, sondern immer wieder neu gedacht, gestaltet und umgesetzt werden muss.

Inhaltlich spannt das Buch einen Bogen von allgemeinen menschenrechtlichen Grundlagen über die historische und rechtliche Verankerung des Menschenrechts auf Bildung bis hin zu seiner konzeptionellen und gerechtigkeits-theoretischen Auslegung:

Der erste Teil (Kapitel 1 und 2) widmete sich der menschenrechtlichen Fundierung des Rechts auf Bildung. Ausgangspunkt war eine grundlegende Einführung in die Menschenrechtsthematik. Dabei wurden Menschenrechte sowohl als moralische als auch juridische Rechte dargestellt, die historisch gewachsen sind. Es zeigte sich, dass sie nicht statisch, sondern als dynamische, weiterentwickelbare Normen zu verstehen sind, deren Stärke gerade in ihrer Anpassungsfähigkeit an gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen liegt. Vor diesem Hintergrund wurde das Recht auf Bildung als paradigmatisches Beispiel herausgestellt. Seine Fundierung, beginnend mit Artikel 26 der AEMR (Vereinte Nationen, 1948), wurde in Verbindung mit zahlreichen Folgedokumenten der Vereinten Nationen analysiert. Bildung erscheint darin sowohl als Recht jedes Einzelnen wie auch als zentrale Ressource für die Gesellschaft, die zur Überwindung sozialer Ungleichheit, zur Förderung nachhaltiger Entwicklung und zur Bewältigung globaler Krisen beiträgt. Gleichzeitig traten jedoch die Defizite in der Realisierung dieses Rechts deutlich hervor und machten sichtbar, wie weit die Kluft zwischen normativer Programmatik und realer Bildungswirklichkeit nach wie vor ist.

Der zweite Teil (Kapitel 3 und 4) widmete sich der inhaltlichen Analyse des Rechts auf Bildung als Menschenrecht. Zunächst wurde der Bildungsbegriff, der dem Menschenrecht auf Bildung zugrunde liegt, beleuchtet. Dabei wurde deutlich, dass das Recht auf Bildung verschiedene Menschenbilder sowie Werte integriert, die sich in der Kombination mehrerer Bildungskonzepte niederschlagen: Persönlichkeitsbildung, Menschenrechts- und Friedensbildung, interkulturelle – und ökologische Bildung bilden dabei zentrale Eckpfeiler eines umfassenden und vorwiegend humanistisch geprägten Bildungsverständnisses. Daran anschließend wurde der Rechtsbegriff im Zusammenhang mit der gerechtigkeits-theoretischen Dimension des Menschenrechts auf Bildung untersucht. Hier zeigte sich, dass es sich nicht um ein einheitliches Recht handelt, sondern um ein vielschichtiges Gefüge unterschiedlicher Rechtstypen, das in engem Spannungsverhältnis zu Fragen der Bildungsgerechtigkeit steht. Diese wurde auf verschiedenen Ebenen – von der bildungspolitischen Makroebene über die institutionelle Mesoebene bis hin zur unterrichtsspezifischen Mikroebene – analysiert und in den Kontext ausgewählter Theorien sozialer Gerechtigkeit gestellt, wodurch die unterschiedlichen Zugänge und normativen Deutungen – mit Bezugnahme auf das Menschenrecht auf Bildung – sichtbar wurden.

Damit verbindet das Buch eine normative Fundierung, eine begriffliche Präzisierung und eine praktische Orientierung, die zusammen ein umfassendes Bild von Bildung als Menschenrecht zeichnen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema verdeutlichte insbesondere seine Vielschichtigkeit und Komplexität – sowohl auf begrifflicher als auch auf inhaltlicher Ebene. Viele Fragen führten unweigerlich zu weiteren Fragen, was die Unabschließbarkeit des Diskurses zeigt. Zugleich traten Widersprüche zutage, etwa im Spannungsfeld zwischen normativem Anspruch und faktischer Realität des Menschenrechts auf Bildung. Normative Konflikte – wie beispielsweise zwischen staatlicher Steuerung und individueller Bildungsfreiheit oder zwischen ökonomischen Anforderungen und humanistischen Bildungszielen – machen deutlich, dass Bildung stets in widersprüchliche Erwartungshorizonte eingebunden ist. Diese Ambivalenzen offenbaren jedoch nicht allein Probleme, sondern markieren den produktiven Kern des Diskurses. Sie zeigen, dass das Recht auf Bildung nicht in eindeutigen Definitionen oder simplen Umsetzungsstrategien aufgeht, sondern vielmehr als fortwährender Aushandlungsprozess verstanden werden muss – mit ethischer, rechtlicher sowie bildungswissenschaftlicher Fundierung. In dieser Offenheit liegt zugleich eine Verpflichtung: Das Menschenrecht auf Bildung verlangt nach einer kontinuierlichen, mehrperspektivischen Reflexion, die seine Tragweite immer wieder neu auslotet und an sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen anpasst.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Zukunft mehrere zentrale Perspektiven:

Erstens wird es notwendig sein, die internationale Menschenrechtsarchitektur weiterzuentwickeln. Es reicht nicht, das Recht auf Bildung als normatives Leitbild zu bekräftigen, sondern es sollten konkrete Mechanismen geschaffen werden, die Verbindlichkeit herstellen und strukturelle Defizite abbauen. Monitoring, Rechenschaftspflichten und stärkere Sanktionen bei Verstößen könnten dabei einen anfänglichen Weg weisen. Andererseits ist es auf lange Sicht jedoch umso wichtiger, ein Verantwortungsbewusstsein zu schaffen, das über bloße Regelbefolgung hinausgeht und die Achtung der Menschenrechte als gemeinsame Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens verankert. Hier spielt Bildung und insbesondere Menschenrechtsbildung eine zentrale Rolle.

Zweitens steht Bildung in Zukunft noch stärker im Spannungsfeld globaler Schlüsselthemen, wie etwa durch neue technologische Entwicklungen, Klimawandel und soziale Polarisierung. Diese Herausforderungen verlangen Bildungsansätze, die über Fachwissen hinaus die Fähigkeit zur kritischen und ethischen Reflexion, zu solidarischem Handeln und zur verantwortlichen Mitgestaltung der Weltgesellschaft fördern. Bildung als Menschenrecht sollte daher auf neue Problemlagen reagieren.

Drittens sollte die interkulturelle Dimension stärker berücksichtigt werden. Das Menschenrecht auf Bildung darf nicht als bloßes Exportmodell westlicher Traditionen verstanden werden, sondern sollte in einem globalen und pluralen Dialogprozess immer wieder neu verhandelt werden. Nur wenn unterschiedliche kulturelle Konzepte von Bildung und Erziehung ernst genommen und integriert werden, kann der Anspruch universeller Geltung auf Dauer legitim bleiben.

Viertens bleibt Bildungsgerechtigkeit der Prüfstein für die Glaubwürdigkeit des Menschenrechtsdiskurses rund um Bildung. Ob es gelingt, ungleiche Chancen abzubauen, hochwertige Bildung zu sichern und Bildungsprozesse inklusiv zu gestalten, wird entscheiden, ob das Recht auf Bildung universell wirksam wird oder ein global unerfülltes Versprechen bleibt.

Fünftens wird es wichtig sein, das Menschenrecht auf Bildung nicht als starres Dogma, sondern als dynamisches und sich stetig weiterentwickelndes Konzept zu begreifen, das immer wieder neue Perspektiven und Facetten eröffnet. Es fordert ein mehrperspektivisch reflektiertes Gestalten zukünftiger Bildungspraxis, das ein kontinuierliches Nachdenken, Umdenken und Neudenken erfordert.

Das vorliegende Buch versteht sich in diesem Sinne als Einladung zum Weiterdenken und bietet eine Orientierungsgrundlage für die zukünftige Gestaltung des Rechts auf Bildung. Es hat gezeigt, dass Bildung als Menschenrecht weder allein juristisch, ethisch oder bildungswissenschaftlich zu fassen ist, sondern einer interdisziplinären Reflexion bedarf. Seine Realisierung erfordert Mut zur normativen Positionierung, Bereitschaft zur kulturellen Verständigung und Engagement für konkrete Veränderungen.

Schließlich verkörpert das Menschenrecht auf Bildung einen lebendigen Ruf nach einem guten Leben in einer guten Zukunft. Es wächst aus seiner Genese, trägt die Strukturen der Gegenwart in sich und öffnet Räume für das, was wir noch gestalten können. Es geht nicht nur darum, das Menschenrecht auf Bildung zu verstehen, sondern auch darum, es weiterzuentwickeln, indem wir reflektieren, wohin wir als Menschheit weitergehen möchten und bewusst Wege dafür ebnen. Das Menschenrecht auf Bildung fordert uns heraus, nicht passiv zu akzeptieren, sondern aktiv zu formen – zum Spiegel dessen, wer wir als Menschen sein und in welcher Welt wir leben wollen.

Literaturverzeichnis

- African National Congress (2025). *Africans' Claims in South Africa*. <https://www.anc1912.org.za/africans-claims-in-south-africa/>
- Ahearn, S. (1994). Educational planning for an ecological future. In B. Reardon & E. Nordland (Hrsg.), *Learning peace: the promise of ecological and cooperative education* (121-148). State University of New York Press.
- Al-Nasini, A. (2016). Menschenwürde in historischen Religionsdiskursen Asiens. In K. Krämer & K. Vellguth (Hrsg.), *Menschenwürde. Diskurse zur Universalität und Unveräußerlichkeit* (S. 170-178). Herder.
- Amnesty International (2025). *Amnesty International Annual Reports*. <https://www.amnesty.org/en/annual-report-archive/>
- Arendt, H. (1951/1995). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. Piper.
- Aristoteles (ca. 330 v. Chr./2024). *Politik*. Reclam.
- Aristoteles (ca. 330 v. Chr./2017). *Nikomachische Ethik*. Reclam.
- Assemblée Nationale (2025). *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne - Olympe de Gouges*. <https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/histoire-et-patrimoine/revolution-francaise/declaration-des-droits-de-la-femme-et-de-la-citoyenne-olympede-gouges>
- Austin, J. (1832/1995). *The province of jurisprudence determined*. Cambridge University Press.
- Bacher, S. (2019). *Das Recht auf Bildung. Eine ethische Untersuchung*. Universität Salzburg.
- Bacher, S. (2023). Bildung as a Key to Eudaimonia. Aristotelian Foundations of Wilhelm von Humboldt's Educational Ideal. *Journal for the Philosophical Study of Education*, 4(1), 17-37. https://research.library.fordham.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=phil_research
- Bacher, S. (2024a). Human Rights Education as a Human Right. A Logical Analysis based on Kanger's Theory of Rights. *Philosophy of Education and Theory*, 56(13), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2391854>
- Bacher, S. (2024b). Wilhelm von Humboldt's Concept of Diversity as an Integrated Component of his Idea(I) of Bildung. *Ethics and Education*, 19(2), 168-184. <https://doi.org/10.1080/17449642.2024.2364554>
- Bacher, S. (2025). (Formale) Bildungsethik. Versuch einer interdisziplinären Systematisierung. In S. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 13-34). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6170-01>
- Bacher, S., Kraler, Ch., Binytska, K. (2024). Enlightened Ideas for Modern Peace Education. From Kant to Humboldt. *Humanitarian Studies: History and Pedagogy*, 2(8). 114-130. <https://doi.org/10.35774/gsip2024.02.099>
- Bacher, S. & Oldenburg, M. (2026a; im Druck). Decelerating Higher Education: Kritisches Denken an Universitäten in Zeiten der Beschleunigung. In K. Walla & T. Neuhaus (Hrsg.), *Universitäten im 21. Jahrhundert – Herausforderungen, Chancen und Best Practices*. Springer.
- Bacher, S. & Oldenburg, M. (2026b; im Druck). Vom freien Denken zum *Homo Oeconomicus*. Der Wandel von Menschenbildern an Universitäten in Zeiten der Beschleunigung und Ökonomisierung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Grundlagen und Kontroversen der Bildungswissenschaft*. Springer.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 183-202). Springer.

- Barz, H. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer.
- Beck, S. (2009). *Die Philosophie Martha Nussbaums hinsichtlich ihrer feministischen Ausrichtung*. Södertörn University.
- Benner, D. (1997). *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik*. Deutscher Studien- Verlag.
- Bentham, J. (1782/1982). *On laws in general*. Oxford University Press.
- Bentham, J. (1791/1843). Anarchical fallacies. In J. Bowring (Hrsg.), *The works of Jeremy Bentham* (S. 489-534). William Tait.
- Bielefeldt, H. (2013). Menschenrechte und Interkulturalität. In H. R. Yousefi (Hrsg.), *Menschenrechte im Weltkontext* (S. 245-254). Springer.
- Bielefeldt, H. (2020). Human Rights as a 'Substitute Utopia'? Questionable Assumptions in Samuel Moyn's Work. *Nordic Journal of Human Rights*, 38(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/18918131.2020.1773066>
- Bielefeldt, H. (2022). *Sources of Solidarity. A Short Introduction to the Foundations of Human Rights*. FAU University Press.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Birnbacher, D. (2013). *Analytische Einführung in die Ethik*. Walter de Gruyter.
- Bleyer, A. (2025). *Revolutionärinnen. Frauen, die Geschichte schrieben: Visionärinnen, Freiheitskämpferinnen und Feministinnen aus der ganzen Welt*. Reclam.
- Blind, Ch., & Ganthaler, H. (2004). Das Recht auf Arbeit. In Morscher, E. (Hrsg.), *Was heißt es, ein Recht auf etwas zu haben? Stig und Helle Kangers Analyse der Menschenrechte* (S. 143-160). Academia.
- Böhm, W. (2012). *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*. Beck.
- Böhmer, A. (2025). *Soziale Ungleichheit und Bildung. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung*. Transcript.
- Bourdieu, P. (1979/2025). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P. (1984/1988). *Homo academicus*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1989/2004). *Der Staatsadel*. UVK.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964/1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Suhrkamp.
- Bowers, C. A. (1993). *Education, cultural myths, and the ecological crisis*. State University of New York Press.
- Breser, B. (2025). 'Doing Verantwortung' heißt: das Demokratische bilden. In S. Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog* (S. 113-123). Klinkhardt.
- Brieskorn, N. (1997). *Menschenrechte. Eine philosophisch-historische Grundlegung*. Kohlhammer.
- Buber, M. (1923/2021). *Ich und Du*. Reclam.
- Bundesministerium Bildung (2025). *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html>
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2025). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Carsons, R. (1962/2000). *Silent Spring*. Penguin Classics.
- Conseil Constitutionnel (2025). *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789*. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- Council of Europe (1952). *Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten*. <https://www.menschenrechtskonvention.eu/zusatzprotokoll-emrk-9251/>
- Council of Europe (2025). *Formal, non-formal and informal learning*. <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>

- Cua, F. (2013). *UNESCO four pillars of education (reflected and commented by Francisco Cua in context of curriculum design)*. https://www.researchgate.net/publication/258139039_UNESCO_FOUR_PILLARS_OF_EDUCATION_REFLECTED_AND_COMMENTED_BY_FRANCISCO_CUA_IN_CONTEXT_OF_CURRICULUM_DESIGN
- De Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Descartes, R. (1641/2000). *Meditationes de Prima Philosophia. Meditationen über die Erste Philosophie*. Lateinisch/Deutsch. Reclam.
- Dewey, J. (1917/1980). The need of an industrial education in an industrial democracy. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey. The middle works, 1899–1924. Vol. 10, 1916–1917* (S. 137–143). Southern Illinois University Press.
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚Pisa‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 35–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_1
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung*. WBG.
- Drinck, B. (2010). Erziehung. In W. Hörner, B. Drinck & S. Jobst, *Bildung, Erziehung, Sozialisation* (S. 73–158). Barbara Budrich.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2020). *Recht. Duden - Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Dudenverlag.
- Ecker, B., Campbell, D. F. J., Danler, C., Gogola, G., Welp-Park, E., & Pechar, H. (2019). *Die Entrepreneurial Agenda an Österreichs Hochschulen. Entwicklungen, Aktivitäten und Vorhaben - eine Bestandaufnahme*. Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. Norton.
- European Union (2000). *Charta der Grundrechte der Europäischen Union*. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf - Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie* (S. 37–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fichte, J. G. (1800/1962). *Die Bestimmung des Menschen*. Felix Meiner.
- Foucault, M. (1975/1993). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Fraas, H.-J. (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freire, P. (1972). *Pädagogik der Unterdrückten*. Rowohlt.
- Frick, M.-L. (2017). *Menschenrechte und Menschenwürde*. Velbrück Wissenschaft.
- Fritzsche, K.-P. (2016). *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten*. Schöningh.
- Fritzsche, K.-P., Kirchschräger, P. G., & Kirchschräger, Th. (2017). *Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen*. Wochenschau Wissenschaft.
- Ganther, H. (2001). *Das Recht auf Leben in der Medizin. Eine moralphilosophische Untersuchung*. Hohenhausen.
- Gareis, S. B. & Varwick, J. (2002). *Die Vereinten Nationen. Aufgaben, Instrumente und Reformen*. Leske und Budrich.
- Glory, K. (2017). *Die Frage nach der Gerechtigkeit*. Fink.
- Goldstein, K. (1947). *Human Nature*. Harvard University Press.
- Golley, F. (1998). *A primer for environmental literacy*. Yale University Press.
- Göser, T. (2014). *Bildungsgerechtigkeit. Thema in Variationen*. BoD.

- Grotius, H. (1625/1869). *Des Hugo Grotius drei Bücher über das Recht des Krieges und Friedens: in welchem das Natur- und Völkerrecht und das Wichtigste aus dem öffentlichen Recht erklärt werden*. Haimann.
- Gruber, E. (2009). Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein) Bildung. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 55(2), 75-79.
- Habermas, J. (1981/1995). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.
- Harris I. M. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris I. M. & Morrison M. L. (2013). *Peace Education*. McFarland & Company.
- HDCA (2025). *Human Development and Capability Association*. <https://hd-ca.org>
- Heidenreich, F. (2011). *Theorien der Gerechtigkeit. Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Heidt, I. (2015). Exploring the Historical Dimensions of Bildung and its Metamorphosis in the Context of Globalization, *L2 Journal*, 7(4), 2-16. <https://escholarship.org/uc/item/81w9z7ng>
- Helmke, A. (2011). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lernprozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett.
- Herbart, J. F. (1806/1969). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Bayrische Staatsbibliothek.
- Herder, G. (1784–1791/2017). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Holzinger.
- Hinte, W. (2005). *Non-direktive Pädagogik: Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens*. Deutscher Universitätsverlag.
- Hobbes, T. (1651/2010). *Leviathan or The Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil*. Yale University Press.
- Höffe, O. (1992). Ein transzendentaler Tausch: Zur Anthropologie der Menschenrechte, *Philosophisches Jahrbuch*, 99(1), 1-28.
- Höffe, O. (2009). *Menschenrechte im interkulturellen Diskurs*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/recht-justiz/dossier-menschenrechte/38723/menschenrechte-im-interkulturellen-diskurs/>
- Hohfeld, W. N. (1913). Fundamental legal conceptions as applied in judicial reasoning. *The Yale Law Journal*, 23(1), 16–59. <https://doi.org/10.2307/785533>
- Hörner, W. (2010). Bildung. In W. Hörner, B. Drinck & S. Jobst, *Bildung, Erziehung, Sozialisation* (S. 9-72). Barbara Budrich.
- Horster, D. & Oelkers, J. (2005). Einleitung. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik* (S. 7-22). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hübner, D. (2013). Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 35-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_2
- Hübner, D. (2021). *Einführung in die philosophische Ethik*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Von Humboldt, W. (1792/1829). Brief an Forster: 16. August 1792. In T. Huber (Hrsg.), *Johann Georg Forster's Briefwechsel. Zweiter Theil. Nebst einigen Nachrichten von seinem Leben*. Brockhaus.
- Von Humboldt, W. (1792/1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen [Grenzen] der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Trewendt.
- Von Humboldt, W. (1793/1960). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (S. 234-240). Cotta'sche Verlagsbuchhandlung.
- Von Humboldt (1809/2017). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In G. Lauer *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Bildung* (S. 110-142). Reclam.
- Jäger, W. (1934). *Paideia*. De Gruyter.
- Kanger, H. (1981). *Human Rights and their Realization. An Inquiry into the U.N. Declaration of Human Rights based upon a Philosophical Theory of Rights and Influence*. University of Uppsala.

- Kanger, H. (1984). *Human Rights in the U.N. Declaration*. University of Uppsala.
- Kanger, S. (1957). New Foundations for Ethical Theory. In R. Hilpinen (Hrsg.) (1971), *Deontic Logic: Introductory and Systematic Readings* (S. 26-58). Dodrecht.
- Kanger, S. & Kanger, H. (1966). Rights and Parliamentarism. *Theoria*, 32(2), 85-115.
- Kannowski, B. (2025). *Geschichte der Menschenrechte*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. *Berliner Monatsschrift*, 12, 481-424.
- Kant, I. (1785/1996). *Grundlegung der Metaphysik der Sitten*. Meiner.
- Kant, I. (1781/1998). *Kritik der reinen Vernunft*. Meiner.
- Kant, I. (1788/2003). *Kritik der praktischen Vernunft*. Meiner.
- Kant, I. (1795/2022). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Reclam.
- Kant, I. (1797/1990). *Die Metaphysik der Sitten*. Suhrkamp.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Friedrich Nicolovius.
- Kapoor, P. & Kerkhoffs, S. (2017). *Ghandi. Sein Leben*. Edel Books.
- Karl, M. (2011). *Die Geschichte der Frauenbewegung*. Reclam.
- Kelsen, H. (1934). *Reine Rechtslehre*. Österreichische Staatsdruckerei.
- Kelsen, H. (1960). *Reine Rechtslehre*. Österreichische Staatsdruckerei.
- Kersting, W. (2000). *Theorien der sozialen Gerechtigkeit*. Metzler.
- Kesselring, Th. (2012). *Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kesselring, Th. (2025). *Ethik im Bildungswesen. Bildung zu Selbstbestimmung und Verantwortung*. Klinkhardt.
- Kirschschläger, P. G. (2013). *Wie können Menschenrechte begründet werden?. Für eine religiöse und säkulare Menschenrechtskonzeption anschlussfähiger Ansatz*. LIT.
- Kirschschläger, P. G. (2024). Das Menschenbild der Menschenrechte. In M. Zichy (Hrsg.), *Handbuch Menschenbilder* (S. 117-134). Springer.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Koerrenz, R. (2014). *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Brill.
- Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgement. *Journal of Philosophy*, 70(18), 630-646.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row.
- Kraler, Ch. (2012). Selbstähnlichkeit in der LehrerInnenbildung. In Ch. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung* (S. 41-72). Waxmann.
- Kraler, Ch. (2023). *Lernkulturen zur Einführung und zum Weiterdenken*. Universität Innsbruck. https://www.uibk.ac.at/media/filer_public/1f/02/1f021108-63cd-4ea2-a739-dc42e8c48e1e/lernkulturen2023.pdf
- Kraler, Ch., Bacher, S., & Schreiner, C. (2022). Prolegomena zur Professionalisierung (in) der Lehrer*innenbildung: Entwicklungen der Profession über gewachsene Grenzen hinaus. In N. Brocca, A.-K. Dittrich & J. Kolb (Hrsg.), *Grenzgänge und Grenzziehungen. Transdisziplinäre Ansätze in der Lehrer*innenbildung* (S. 19-50). Innsbruck University Press.
- Kraus, J. (2010, 29. März). Schule als Ersatzreligion. *Die Welt*.
- Krennerich, M. (2023). *Menschenrechtspolitik. Eine Einführung*. Wochenschau Verlag.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Springer.
- Kunz, K.-L. (2017). Die Sanktionen der Gesellschaft und die Antworten des Strafrechts. In C. Safferling, G. Kett-Straub, C. Jäger & H. Kudlich (Hrsg.), *Festschrift für Franz Streng zum 70. Geburtstag* (S. 377-390). Müller.
- Largo, R. (2010). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. Piper.

- Lauren, P. G. (2013). The Foundations of Justice and Human Rights in Early Legal Texts and Thought. In D. Shelton (Hrsg.), *The Oxford Handbook of International Human Rights Law. Part II. Historical and Legal Sources* (S. 163-193). Oxford University Press.
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck University Press.
- Legislation UK (2025a). *Habeas Corpus Act [1679]*. <https://www.legislation.gov.uk/aep/Cha2/31/2/contents>
- Legislation UK (2025b). *Bill of Rights [1688]*. <https://www.legislation.gov.uk/aep/WillandMarSess2/1/2/introduction>
- Lévinas, E. (1961/2002). *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Alber Studienausgabe.
- Liessmann, K. P. (2016). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Piper.
- Liessmann, K. P. (2017). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Piper.
- Locke, J. (1689/1988). *Two Treatises of Government*. Cambridge University Press.
- Lohmann, G. (Hrsg.) (2013). Themenheft Menschenrechte und Kritik. *Zeitschrift für Menschenrechte* 7(2). Wochenschau Verlag.
- Lohmann, G. (2019). Menschenrechte zwischen Moral und Recht. In S. Gosepath & G. Lohmann (Hrsg.), *Philosophie der Menschenrechte* (S. 62-95). Suhrkamp.
- Lohmann, G., & Gosepath, S. (2019). Einleitung. In S. Gosepath & G. Lohmann (Hrsg.), *Philosophie der Menschenrechte* (S. 7-28). Suhrkamp.
- Lohrenscheit, C. (2006). Dialogue and Dignity - Linking Human Rights Education with Paulo Freire's "Education for Liberation". *J SSE - Journal of Social Science Education*, 5(1). <https://doi.org/10.4119/jsse-378>
- Luhmann, N. (1993). *Das Recht der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Markusen, A. (2003). Fuzzy Concepts, Scanty Evidence, Policy Distance: The Case for Rigour and Policy Relevance in Critical Regional Studies. *Regional Studies*, 37(6-7), 701-717. <https://doi.org/10.1080/0034340032000108796>
- Marx, K. (1845/1978). Thesen über Feuerbach. In K. Marx & F. Engels, *Marx-Engels-Werke* (Bd. 3, S. 5-8). Dietz Verlag.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50(4). 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- McMillen, S. G. (2008). *Seneca Falls and the origins of the women's rights movement*. Oxford University Press.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to growth: A report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. Potomac Associates.
- Menke, Ch., & Pollmann, A. (2007). *Philosophie der Menschenrechte*. Junius.
- Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Henn Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Cornelsen.
- Meyer, K. (2011). *Bildung*. De Gruyter.
- Mische, P. M. (1989). Ecological Security and the Need to Reconceptualize Sovereignty. *Alternatives*, 14(4), 389-427. <https://doi.org/10.1177/030437548901400402>
- Mittelstraß, J. (1989). *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*. Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2019). Bildung in einer Wissensgesellschaft. *he|EDUCATION JOURNAL Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 3, 21-36. <https://doi.org/10.17885/heipub.heied.2019.3.23942>
- Mollenhauer, K. (1968/1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Juventa.
- Morscher, E. (2004) (Hrsg.). *Was heißt es, ein Recht auf etwas zu haben?*. Academia.
- Morscher, E. (2012). *Angewandte Ethik. Grundlagen – Probleme – Teilgebiete*. Academia.
- Morscher, E. (2017). *Die Wissenschaftliche Definition*. LIT Verlag.
- Mourgeon, J. (1998). *Les droits de l'homme*. Presses universitaires de France.

- Moyn, S. (2014). *Human rights and the uses of history*. Verso.
- Moyn, S. (2015). *Christian human rights*. University of Pennsylvania Press.
- Moyn, S. (2018). *Not Enough. Human Rights in an Unequal World*. Harvard University Press.
- National Archives (2025a). *The Virginia Declaration of Rights*. <https://www.archives.gov/founding-docs/virginia-declaration-of-rights>
- National Archives (2025b). *Declaration of Independence: A Transcription*. <https://www.archives.gov/founding-docs/declaration-transcript>
- National Archives (2025c). *The Bill of Rights: A Transcription*. <https://www.archives.gov/founding-docs/bill-of-rights-transcript>
- Neumann, U. (2017). Recht und Moral. In E. Hilgendorf & J. C. Joerden (Hrsg.), *Handbuch Rechtsphilosophie* (S. 7-15). Metzler.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Edition Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. (2016). *Blickwinkel Philosophie einer humanen Bildung*. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Niederberger, A. (2025). *Philosophie der Menschenrechte*. Transcript.
- Nozick, R. (1977). *Anarchy, State, and Utopia*. Blackwell.
- Nussbaum, M. (1987). Nature, function, and capability: Aristotle on political distribution. *Oxford Studies in Political Philosophy*, WP 31, 145-184.
- Nussbaum, M. (1990). Aristotelian Social Democracy. In R. B. Douglass, G. M. Mara & H. S. Richardson (Hrsg.), *Liberalism and the Good* (S. 203-252), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429278433-10>
- Nussbaum, M. C. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246. <https://doi.org/10.1177/0090591792020002002>
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2006/2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit! Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2010/2012). *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht*. Tibia Press.
- O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading Learning: Process, Themes and Issues in International Contexts*. Routledge.
- OHCHR (2025a). *Human Rights Annual Report 2024*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/publications/ohchr-reports/ohchr-report-2024.pdf>
- OHCHR (2025b). *Search: Universal Declaration of Human Rights*. https://www.ohchr.org/en/search?f%5B0%5D=event_type_taxonomy_term_name%3AUniversal%20Declaration%20of%20Human%20Rights
- OHCHR (2025c). *Assisting Communities Together (ACT): Grants to civil society organizations for human rights education activities*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/assisting-communities-together-act-grants-civil-society-organizations-human-rights-education>
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press.
- Paglayan, A. S. (2021). The Non-Democratic Roots of Mass Education: Evidence from 200 Years. *American Political Science Review*, 115(1), 179-198. <https://doi.org/10.1017/S0003055420000647>
- Pauer-Studer, H. (2003). *Einführung in die Ethik*. Fakultas.

- Pfeifer, W. et al. (1993a). Moral. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache*. DWDS. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Moral>
- Pfeifer, W. et al. (1993b). Recht. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache*. DWDS. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Recht>
- Pfeifer, W. et al. (1993c). Bildung. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache*. DWDS. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Bildung>
- Pfeifer, W. et al. (1993d). Erziehung. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Digitalisierte, überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der dt. Sprache*. DWDS. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Erziehung>
- Philipp, Th. (2019). *Bildungsethik. Das werdende Ich jenseits des Funktionierens*. Hep.
- Pieper, A. (2017). *Einführung in die Ethik*. A. Francke Verlag.
- Pogge, Th. (1997). Lebensstandards im Kontext der Gerechtigkeitslehre, *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 51(1), 2-24.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971/1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.
- Rawls, J. (1992). *Die Idee des politischen Liberalismus. Aufsätze 1978-1989*. Suhrkamp.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. Columbia University Press
- Reble, A. (2004). *Geschichte der Pädagogik*. Suhrkamp. Klett-Cotta.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Constable
- Rohlf, C. (2017). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Springer VS.
- Rosa, H. (2022). *Beschleunigung und Entfremdung*. Suhrkamp.
- Rousseau, J.-J. (1762/1986). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechts*. Reclam.
- Sartre, J.-P. (1943/1993). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Anthropologie*. Rororo.
- Schleiermacher, F. (1821-22/2008). *Pädagogik*. De Gruyter.
- Schneider-Bertran, K. (2024). *Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert*. Transcript.
- Seel, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs*. StudienVerlag.
- Sen, A. (1979). Equality of what? In S. McMurrin (Hrsg.), *The Tanner lectures on human values* (S. 195-220). University of Utah Press.
- Sen, A. (2020). *Elemente einer Theorie der Menschenrechte*. Reclam.
- Siegetsleitner, A. (2004). Das Recht auf Privatheit. In Morscher, E. (Hrsg.), *Was heißt es, ein Recht auf etwas zu haben? Stig und Helle Kangers Analyse der Menschenrechte* (S. 169-216). Academia.
- Sommer, G., & Stellmacher, J. (2009). *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung. Eine psychologische Bestandsaufnahme*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spranger, E. (1914/1966). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. Niemeyer.
- Stein, M. (2024). *Allgemeine Pädagogik*. UTB Basics.
- Steiner, H., & Alston, P. (2000). *International Human Rights in Context: Law, Politics, Morals*. Oxford University Press.
- Stöger, P. (2003). *Martin Buber. Eine Einführung in Leben und Werk*. Topos.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Springer.
- Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (1979). *Der kleine Stowasser*. Hölder - Pichler - Tempsky.
- Tenorth, H. E. (2010). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge der neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa.

- The National Archives (2025a). *Magna Carta (1215)* <https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/magna-carda/british-library-magna-carda-1215-runnymede/>
- The National Archives (2025b). *Magna Carta (1297)*. <https://www.nationalarchives.gov.uk/education/resources/magna-carda/magna-carda-1297/>
- Tugendhat, E. (1993). *Vorlesungen über Ethik*. Suhrkamp.
- Tugendhat, E. (2019). Die Kontroverse um die Menschenrechte. In S. Gosepath & G. Lohmann (Hrsg.), *Philosophie der Menschenrechte* (S. 48-61). Suhrkamp.
- UK Parliament (2025). *Petition of Right [1627]*. <https://www.parliament.uk/about/living-heritage/evolutionofparliament/parliamentaryauthority/civilwar/collections/petition-of-right/>
- UNESCO (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382500>
- UNESCO (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- UNESCO (1974). *Records of the General Conference, 18th session*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114040.page=144>
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO (2000). *World education report, 2000: The right to education; towards education for all throughout life*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119720>
- UNESCO (2011). *International Standard Qualification of Education. ISCED 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO (2012). *Youth and skills: putting education to work*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/youth-and-skills-putting-education-work>
- UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNESCO (2022). *Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions: UNESCO strategy 2022-2029*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383360>
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A tool on whose terms?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO (2024). *Biennial Report 2022-2023. Transforming TVET for the Future*. https://unevoc.unesco.org/pub/unesco-unevoc_biennial_report_2022-23_online.pdf
- UNESCO (2025a). *Global Education Monitoring Reports*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/publications>
- UNESCO (2025b). *Higher technical and vocational education and training: A strategic pathway to sustainable development*. <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/higher-technical-and-vocational-education-and-training-strategic-pathway-sustainable-development>
- UNESCO (2025c). *Record number of higher education students highlights global need for recognition of qualifications*. <https://www.unesco.org/en/articles/record-number-higher-education-students-highlights-global-need-recognition-qualifications>
- UNHCR (1951). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge*. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- United Nations (1969). *Education of youth in the respect for human rights and fundamental freedoms*. <https://digitallibrary.un.org/record/843454?ln=en>
- United Nations (2011). *United Nations Declaration on human rights education and training*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n11/467/04/pdf/n1146704.pdf?OpenElement>
- United Nations (2012). *Realizing the Future We Want for All*. https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Post_2015_UNTTreport.pdf
- United Nations (2013). *A New Global Partnership*. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210562119>
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>
- Van der Spek, R. J. (2014). Cyrus the Great, Exiles, and Foreign Gods: A Comparison of Assyrian and Persian Policies on Subject Nations. In M. Kozuh, W. F. M. Henkelman, C. E. Jones & C. Woods (Hrsg.), *Extraction and Control: Studies in Honor of Matthew W. Stolper* (S. 233-264). The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Varkøy, Ø. (2010). The Concept of 'Bildung'. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85-96. <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.85>
- Vereinte Nationen (1945). *Charta der Vereinten Nationen*. <https://unric.org/de/charta-der-vereinten-nationen/>
- Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Vereinte <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Vereinte Nationen (1965). *Internationales Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICERD/ICERD_Konvention.pdf
- Vereinte Nationen (1966a). *Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Pakt.pdf
- Vereinte Nationen (1966b). *Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICCPR/ICCPR_Pakt.pdf
- Vereinte Nationen (1979). *Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau*. <https://www.frauenrechtskonvention.de/uebereinkommen-zur-beseitigung-jeder-form-von-diskriminierung-der-frau-cedaw-2234/>
- Vereinte Nationen (1984). *Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CAT/CAT_Konvention.pdf
- Vereinte Nationen (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>
- Vereinte Nationen (1990). *Internationale Konvention zum Schutz der Rechte aller Wanderarbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen*. <https://www.un.org/depts/german/gv-53/band1/ar53137.pdf>
- Vereinte Nationen (1993). *Wiener Erklärung und Aktionsprogramm*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>
- Vereinte Nationen (2006). *Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.un.org/german/sites/default/files/2024-09/ar70001.pdf>
- Von der Pfordten, D. (2011). *Rechtsethik*. Beck.
- Von der Pfordten, D. (2016). *Menschenwürde*. Beck.
- Von Wright, M. (2002). Narrative imagination and taking the perspective of others. *Studies in Philosophy and Education* 21(4-5), 407-416. <https://doi.org/10.1023/A:1019886409596>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wals, A. E. J., & Corcoran, P. B. (2012). Re-orienting, re-connecting and re-imagining: learning-based responses to the challenge of (un)sustainability. In A. E. J. Wals & P. B. Corcoran (Hrsg.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (S. 21-32). Wageningen Academic Publishers.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Walzer, M. (1983/2006). *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Campus Verlag.
- Weyers, S. (2019). Menschenrechte als normative Leitkategorie der Pädagogik. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-93). Springer.
- Wigger, L. (2019). Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 183-202). Springer.
- World Bank (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/Lifelong-learning-in-the-global-knowledge-economy-challenges-for-developing-countries.pdf>
- Wulf, A. (2016). *The Invention of Nature: The Adventures of Alexander von Humboldt, the Lost Hero of Science*. John Murray.
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2021). Homo Educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9-26). Springer.
- Zichy, M. (2010). Das humanistische Bildungsideal. In M. Schmidhuber (Hrsg.), *Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven* (S. 27-40). Peter Lang.
- Zierer, K. (2006). Was bedeutet „Schule als Lebensraum?“ Sechs Thesen zu einem „pädagogischen Programm“. *Pädagogische Rundschau* 60, 49-60.
- Zirfas, J. (2017). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Schöningh.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Schöningh.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Systematischer Zusammenhang zwischen Recht und Moral in Anlehnung an Morscher (2012, S. 45) (eigene Darstellung).....	21
Abb. 2: 13 wesentliche Merkmale der Menschenrechte (eigene Darstellung).....	29
Abb. 3: Kategorisierung von Menschenrechten unter anderem der Vereinten Nationen (eigene Darstellung)	31
Abb. 4: Kategorisierung von Menschenrechten laut Lohmann (2019, S. 64) und Fritzsche (2016, S. 26) (eigene Darstellung)	33
Abb. 5: Zentrale Leitgedanken des Berichts <i>Learning: The Treasure Within</i> (UNESCO, 1996) (eigene Darstellung)	75
Abb. 6.: Die vier Säulen für ganzheitliche Bildung im Bericht <i>Learning: The Treasure Within</i> (UNESCO, 1996) (eigene Darstellung).....	77
Abb. 7: Zentrale Leitgedanken des Weltbildungsberichts <i>The Right to Education: Towards Education for All Throughout Life</i> (UNESCO, 2000) (eigene Darstellung)	79
Abb. 8: Zentrale Leitgedanken der <i>Agenda 2030 - Ziele für nachhaltige Entwicklung</i> (UN, 2015) (eigene Darstellung)	83
Abb. 9: Zentrale Leitgedanken des Dokuments <i>Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education</i> (UNESCO, 2021) (eigene Darstellung)	86
Abb. 10: Sieben anthropologische Leitbilder der von den Vereinten Nationen festgelegten Menschenrechte (eigene Darstellung)	115
Abb. 11: Kategorisierung von Werten in zeitgenössischen demokratischen Kulturen nach Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung).....	120
Abb. 12: Ethische Grundwerte nach Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung) ...	122
Abb. 13: Moralische Werte laut Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung)	125
Abb. 14: Ökonomische Werte laut Pieper (2017, S. 209) (eigene Darstellung).....	128
Abb. 15: Bildungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung (eigene Darstellung)..	140
Abb. 16: Inhaltliche Komponenten des Rechts auf Bildung gemäß Artikel 26 der AEMR (eigene Darstellung).....	168
Abb. 17: Systematisierung von Bildungsgerechtigkeit im Kontext formaler Bildung basierend auf einer Systematisierung der formalen Bildungsethik (Bacher, 2025) (eigene Darstellung).....	190

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bildungsziele und damit verbundene Bildungskonzepte im Menschenrecht auf Bildung (eigene Darstellung)137

Tab. 2: Einfache Rechtstypen laut Kanger & Kanger (1966) (eigene Darstellung)165

Tab. 3: Atomare Rechtstypen laut Kanger & Kanger (1966) (eigene Darstellung)166

Tab. 4: Das Recht auf freien Grundschulunterricht und freie grundlegende Bildung als Vollrecht vom Typ 3 (eigene Darstellung)170

Tab. 5: Das Recht auf Fach- und Berufsschulunterricht als Vollrecht vom Typ 9 (eigene Darstellung).....173

Tab. 6: Das Recht auf Hochschulunterricht als Vollrecht vom Typ 9 (eigene Darstellung)176

Tab. 7: Das Recht der Eltern, die Art der Bildung ihrer Kinder zu wählen als Vollrecht vom Typ 9 (eigene Darstellung)180

Tab. 8: Bildungskonzepte gemäß Rawls, Nussbaum, Walzer und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen (eigene Darstellung)220

Tab. 9: Bildungsgerechtigkeitskonzepte gemäß Rawls, Nussbaum, Walzer und dem Menschenrecht auf Bildung der Vereinten Nationen (eigene Darstellung)221

Abkürzungsverzeichnis

AEMR Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Menschenrechte – allen voran das Recht auf Bildung – bilden einen zentralen Bezugsrahmen im zeitgenössischen Bildungsdiskurs. Sie werden als Legitimationsgrundlage für bildungspolitische Entscheidungen herangezogen und prägen die Gestaltung von Bildungssystemen weltweit. Was bedeutet es jedoch konkret, wenn wir von Bildung als Menschenrecht sprechen? Die vorliegende Monografie geht dieser Frage nach. Aus interdisziplinärer Perspektive werden Bildungswissenschaften, Ethik und Recht verknüpft, um historische Entwicklungen, normative Grundlagen und gegenwärtige Herausforderungen des Menschenrechts auf Bildung zu analysieren. Im Zentrum stehen der Bildungsbegriff selbst, seine inhärenten Werte und Normen, anthropologischen Leitbilder sowie das Spannungsverhältnis von Recht und Gerechtigkeit im Kontext von Bildung. Angesichts globaler Krisen und tiefgreifender Transformationsprozesse bietet das Buch einen differenzierten Orientierungsrahmen für Theorie und Praxis, und lädt dazu ein, Bildung als Menschenrecht weiterzudenken.

Die Autorin



Dr. Sabrina Bacher ist Wissenschaftlerin an der Universität Innsbruck. Zuvor war sie ein Jahrzehnt an der University of Oklahoma sowie mehrjährig im Schuldienst. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Allgemeine

Pädagogik, Bildungsphilosophie, Bildungsethik, Menschenrechte, Didaktik sowie inter- und transdisziplinäre Bildungsforschung. Als Vorsitzende der Society for the Philosophical Study of Education sowie Trägerin des österreichischen Staatspreises Ars Docendi 2025 und des VGDH-Lehrpreises 2025 steht ihr Wirken für innovatives Denken in Forschung und Lehre.

978-3-7815-2757-7



9 783781 527577