

Vom Wert der Bildung und dem moralischen Recht auf Bildung

Zu Aufgabe und Schwerpunkten der theologischen Sozialethik der Bildung

CHRISTOF MANDRY

Unter Gebildeten muss man den Wert von Bildung nicht betonen. Offenkundig ist die Bedeutung von Bildung für den Lebenserwerb, die Lebensführung und den Lebensgenuss, kurz: die ganze Lebensform der „Gebildeten“. Bildung ist jedoch ein Gut, das nicht nur für einen speziellen Lebensstil von Bedeutung ist, sondern – vor allem in hochausdifferenzierten modernen Gesellschaften – eine Art „Elementargut“ mit grundsätzlichem Stellenwert für soziale Inklusion, ökonomischen Selbsterhalt und sozialen Status. Die demokratische Gesellschaftsform, die individuelle „Leistung“ als letztlich einzig legitimes Kriterium für soziale Unterschiede annimmt, weist „Bildung“ eine zentrale Stellung zu. Diese ist ambivalent, denn Bildung hat sowohl die Bedeutung einer zentralen Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft durch eigene Leistung als auch die Funktion eines Differenzierungsinstruments. Sowohl horizontale wie vertikale soziale Unterschiede werden mittels Bildung und Bildungszugang zugewiesen, ausgestaltet und festgeschrieben.

In ihrem Dossier „Wer kommt nach oben?“ stellt die deutsche Wochenzeitung „Die Zeit“ fest: „Der Weg an die Spitze der Gesellschaft ist in Deutschland schwerer als anderswo. Bei uns ist neben der Leistung vor allem die Herkunft entscheidend.“¹ Wie das Dossier anschaulich darstellt, verbirgt sich unter „Herkunft“ vor allem auch der Zugang zur Bildung, der im Elternhaus grundgelegt und entscheidend befördert wird. Wer in einem bildungsnahen Eltern-

1 Kohlenberg et al. 23.08.2007.

haus auswächst, dem fällt nicht nur der Zugang zu eigener Bildung leichter, sondern dem ist damit auch ein höherer sozialer Status, ein besseres und sichereres Einkommen nahezu sicher. So scheint sich die Reproduktion sozialer Zugehörigkeit und Schichtung des Bildungssystems zu bedienen – weit entfernt von Chancengleichheit zementiert es das gesellschaftliche Oben und Unten und versieht es darüber hinaus mit dem Schein der Legitimität (vgl. Böttcher 2005; Bourdieu/Passeron 1971).

Zwar ist Bildung immer auch ein soziales Distinktionsmerkmal. Aber es ist keineswegs unumgänglich, dass eine so starke Korrelation zwischen der sozialen Herkunft und dem Erreichen bestimmter relevanter Bildungsziele besteht wie in Deutschland. Das zeigen die vergleichenden Studien zwischen OECD-Staaten überdeutlich. Es ist sicher verfehlt, Bildung vor allem unter dem Gesichtspunkt des sozialen Aufstiegs oder der sozialen „Verwertbarkeit“ zu betrachten. Ganz im Gegenteil muss für eine ethische Betrachtung die Bedeutung von „Bildung“ als einer Voraussetzung und Ressource für individuelles Handeln im Sinne einer umfassenden Lebensführungskompetenz in einer sich rasch wandelnden sozialen Umwelt erfasst werden. Aus dieser Perspektive kann ethisch gewürdigt werden, was die verschiedenen bildungssoziologischen Studien, unter denen die Schülerleistungsstudie PISA nur die bekannteste ist, aufgedeckt haben: Bildungserfolg – hier im engeren Sinne des Schulerfolges – ist in Deutschland in weitaus größerem Maße als in vergleichbaren Industriestaaten mit der sozialen Herkunft und dem Bildungsniveau bzw. Bildungsinteresse der Eltern korreliert. Migrationshintergrund kommt zu diesem Sachverhalt als ein verstärkender Faktor hinzu.² So trifft der diskriminierende Effekt, den erst kürzlich ein UN-Berichterstatter für Deutschland festgestellt hat, eben auch Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien – aber er erstreckt sich grundsätzlich auf alle Schülerinnen und Schüler mit einem sozio-ökonomischen Hintergrund, der keine besondere Affinität zu einer „Bildungskarriere“ hat (vgl. United Nations 9 March 2007).

Bei dieser Ausgangslage muss die ethische Aufmerksamkeit sich auf die gerechtigkeitsrelevanten Dimensionen von Bildung und Bildungswesen richten. Bildung ist ein wertvolles Gut, da mit ihm in der Regel ökonomischer Wohlstand und soziale Sicherheit, Status und Anerkennung verbunden sind. Da sich kaum jemand Bildung einfachhin so verschaffen kann, sondern sie sich innerhalb eines Bildungssystems erarbeiten muss, erhält die spezifische institutionelle Ausgestaltung des Bildungssystems mit seinen Zugangsbedin-

2 Vgl. Baumert 2006; PISA-Konsortium Deutschland 2007; Ehmke et al. 2004; Meier 2004; Schümer 2004; Ramm et al. 2004; OECD 2006.

gungen, Erfolgskriterien, Verwertungsmöglichkeiten, gestuften Wertigkeiten, Klassifikations- und Aussonderungsregeln eine besondere Bedeutung. Wie internationale Erklärungen und Übereinkommen festhalten, hat jeder Mensch ein Recht auf Bildung – aber wer hat welche Möglichkeiten, unter welchen Bedingungen und unter welchem Aufwand von Mitteln wie Geld und Zeit, dieses Recht wie weit umzusetzen? Worauf genau verschafft ein moralisches Recht auf Bildung einen gerechtfertigten Anspruch?

In meinem Beitrag möchte ich überlegen, worin eigentlich der begründende Sinn des moralischen Rechts auf Bildung besteht, um darauf aufbauend zu entwickeln, auf welche Art von Bildung im weiten Horizont des Bildungssystems und Bildungsmarktes es einen bevorzugten Anspruch verschafft. Dabei kann ich keine umfassende begriffliche Bestimmung und Grundlegung des moralischen Rechts auf Bildung leisten (vgl. dazu Mandry 2007). Auch auf das Recht auf Bildung als positiviertes Menschenrecht und die entsprechenden menschenrechtlichen Erklärungen, Pakte und Auslegungsbemerkungen, ihre ethische und politische Relevanz kann ich nicht eingehen. Den Schwerpunkt meines Beitrages lege ich vielmehr auf das Recht auf Bildung als ein *moralisches* Recht und zwar auf ein soziales Recht, das sich wiederum in seine beiden Aspekte als „negatives Abwehrrecht“ und als „positives Anspruchsrecht“ entfalten lässt. Dies mündet schließlich in die sozialetische Frage nach der gerechten Struktur des Bildungssystems – welche Kriterien muss ein gerechtes Bildungssystem erfüllen?

Die Aufgabe der Ethik

Umstritten ist nicht das moralische Recht auf Bildung an sich. Es gehört zu den in internationalen Erklärungen und Abkommen enthaltenen Menschenrechten. Insofern es auch in völkerrechtlich verbindlichen Abkommen niedergelegt ist, gehört es zu den positivierten Menschenrechten.³ Gemeint ist damit ein individueller Rechtsanspruch auf diskriminierungsfreien und zum Teil auch kostenlosen Zugang zum Bildungssystem. Mit dieser Feststellung wird allerdings die Frage unumgänglich, welcher Stellenwert angesichts der Positivierung des Rechts auf

3 Z. B. in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen (Art. 26), im Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Art. 13), im Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Art. 28) und als „Recht auf Berufsausbildung“ in der Europäischen Sozialcharta des Europarats (Art. 10). In der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) fehlt ein Recht auf Bildung bezeichnender Weise, findet sich aber als reines Abwehrrecht in einem Zusatzprotokoll zur EMRK von 1952 (Art. 2) (alle Dokumente in Simma et al. 2004).

Bildung noch der Ethik zukommen kann. Was kann eine eingehende ethische Auseinandersetzung und Begründung noch erbringen, wenn das Recht auf Bildung bereits international anerkannt ist? Der Idee der „angeborenen“ und „unverlierbaren“ Menschenrechte wohnt ein Überschuss inne, eine Art ethischer Impetus, der sich in den verrechtlichten Menschenrechtsbestimmungen zwar ausdrückt, aber von ihnen nicht ausgeschöpft wird. Aus der Perspektive dieses ethischen Sinnes erscheint die Geschichte der Menschenrechtspositivierung als ein eminent wichtiger, aber unabgeschlossener und offener Prozess – offen für weitere und neuartige moralische Erfahrungen, die unter der Idee der Menschenrechte gemacht und artikuliert werden. Angesichts der Defizite bei der Umsetzung, der kompromisshaften Formulierungen, die nur ein politisch durchsetzbares Minimum wiedergeben, und der notwendiger Weise kontextuellen Umsetzung der Menschenrechtsdokumente muss die theologische Ethik einen Beitrag zur gesellschaftlichen Debatte darüber leisten, wie die menschenrechtlichen Ansprüche in Bezug auf das Bildungswesen und an die Gesellschaft aufzufassen, zu bestimmen und abzugrenzen sind. Die Frage ist doch, was das Recht auf Bildung genau umfasst, an wen es Forderungen stellt, ob es als ein negatives oder ein positives Recht aufzufassen ist, usw. Welche Folgerungen sind aus dem moralischen Recht auf Bildung für die Struktur des Bildungssystems zu ziehen? Diese Überlegungen haben eine wichtige Funktion innerhalb der politischen Meinungsbildung und Entschlussfassung, umso mehr als das Bildungsthema zwar ein Reizthema ist, aber auch schnell von der politischen Agenda wieder zu verschwinden droht, sobald sich andere, vermeintlich vordringlichere oder politisch leichter beherrschbare Themen in der öffentlichen Wahrnehmung einfinden. Wenn sie diese Aufgabe wahrnehmen will, muss theologische Ethik sich allerdings auch in die öffentlichen Debatten einlassen und sich darum bemühen, vernehmbar zu sein.

Thema und Aufgabe einer Ethik der Bildung ist demnach nicht in erster Linie die Beziehung zwischen Bildendem und zu Bildendem, also zwischen Lehrer und Schüler, wie das eine pädagogische Ethik tut und tun muss,⁴ sondern sind die Strukturen, Zugänge und Abgänge des Bildungssystems.⁵ Welcher Begriff der Gerechtigkeit, welches Konzept sozialer Gerechtigkeit ist dem spezifischen Charakter des Gutes Bildung und der Institution des Bildungswesens im komplexen gesellschaftlichen Gefüge angemessen?⁶ Das Recht auf Bildung ist nicht ohne die Analyse und Kritik des Bildungssystems bestimmbar, innerhalb dessen es nur ver-

4 Vgl. etwa Eidam et al. 2006; Horster et al. 2005; Rekus 1993.

5 Für eine ausführliche Grundlegung und Diskussion vgl. Mandry 2007.

6 Vgl. zu dieser Diskussion Neuhoff 2008 und Mandry 2008.

wirklicht werden kann. Doch zunächst ist der Begriff jener Bildung zu klären, auf die ein Recht besteht bzw. überhaupt nur bestehen kann.

Formelle und informelle Bildung: zum Bildungsbegriff der Bildungsethik

Bildung ist ein Begriff mit einer so großen und ehrwürdigen Geschichte und einer so reichhaltigen Gegenwart, dass eine Bildungsethik ihren Gegenstand begrenzen muss. Bildung meint sowohl einen Prozess als auch ein Ergebnis. Im Bildungsprozess eignet ein Mensch sich Kenntnisse und Fähigkeiten an, durch die er zu einem anderen wird, nämlich zu einem gebildeten Menschen. Der weite, umfassende und philosophisch sehr anspruchsvolle Bildungsbegriff beschreibt den Selbstwertungsprozess der Person, der ein Leben lang anhält, aber in den ersten ca. dreißig Jahren besonders nachhaltig wirkt. Er schließt die Ausbildung der Persönlichkeit, die soziale Integration, das Finden der eigenen Identität und Individualität in der Spannung zwischen Selbstbild und Außenwahrnehmung ein, die Ausbildung des Charakters durch die Auseinandersetzung mit anderen und anderem, mit anderen Ansprüchen auf Wertigkeit, Sinn, Geltung, So-sein. Aus dem Blickwinkel eines umfassenden Bildungsbegriffs lässt sich der gesamte lebensgeschichtliche Prozess der Ausbildung einer personalen Identität – in Abgrenzung und Anerkennung von anderen und anderem – als ein Bildungsgeschehen verstehen. Davon, von Gelingen und Scheitern dieser umfassenden Bildung, spricht in literarischer Form der Bildungsroman.

In einem engeren Sinne bezieht sich der Bildungsbegriff jedoch vorrangig auf intendierte Bildungsprozesse, also das was der Zweck von Bildungsinstitutionen und des Bildungssystems insgesamt ist, in der schulischen Bildung, der Berufsbildung, der Hochschulbildung, Fort- und Weiterbildung. Es sollte freilich nicht übersehen werden, dass hier – nun ein weiteres Begriffspaar – formelle und informelle Bildung in komplexer Weise ineinander wirken. Formelle Bildung ist intendiert, sie findet für gewöhnlich in entsprechenden Einrichtungen wie Schulen statt, folgt einem Curriculum und zielt auf überprüfbare Resultate.

Lernen findet jedoch auch statt, ohne dass dies intendiert ist. Kindern lernen zunächst von ihren Eltern, und zwar nicht nur das, was diese ihnen beibringen wollen, sondern viel mehr – Sprech- und Handlungsweisen, Reaktionsmuster, Rollenverständnisse, implizite Bewertungen. Später kommen andere Bezugspersonen hinzu, Freunde, peer-groups, etc. und weitere Bezugsgrößen wie die Medien.

Beim informellem Lernen spielen Vorbilder eine große Rolle, und es ist im starken Sinne erfahrungsbezogen.

Es gilt als erwiesen, dass formelle Bildung auf die Unterstützung durch informelle Bildung angewiesen ist, und dass Bildungserfolge (vor allem in Schulen) stark von den Bildungseinflüssen im Elternhaus, in der Freizeit und in den peer-groups abhängen.⁷ Das trifft nicht nur auf soziales Lernen zu, das Kinder und Jugendliche vor allem in ihren Familien, bei Freizeitaktivitäten und von ihren Altersgenossen erleben, sondern auch auf die in der Schule vermittelten Bildungsinhalte. Manche Autoren gehen so weit, im Konzert der Miterzieher den Anteil der Schule an den Schülerleistungen auf nur 15 Prozent zu schätzen.⁸ Ein Elternhaus mit höherem Bildungshintergrund unterstützt und fördert in der Regel die Bildungsanstrengungen der Kinder; Kinder und Jugendliche mit stärkerem Bildungshintergrund können jene ohne solchen familiären Hintergrund „mitziehen“. Je nachdem, wie das Schulsystem organisiert ist, werden informelle Lernprozesse befördert oder behindert. Die soziale Zusammensetzung der Schüler, die Zeitgestaltung der Schule oder das Ausmaß an elterlicher Unterstützung, die für den Schulerfolg notwendig ist, sind dabei wichtige Faktoren.

Das Recht auf Bildung kann sich nur auf formelle Bildung richten, da man nur auf intendierte Handlungen und Prozesse einen Anspruch haben kann, bzw. nur an die Strukturen jener Institutionen, die diesen Prozessen dienen, ethische Ansprüche gerichtet werden können. Mit der Beschränkung auf formelle Bildung ist auch ein engerer Bildungsbegriff verbunden. Schulen, Hochschulen, Berufsschulen, Volkshochschulen können zwar eine relativ umfassende Bildung vermitteln, sie können jedoch niemals den gesamten Individuierungs- und Persönlichkeitsbildungsprozess eines Menschen gestalten. Das moralische Recht auf Bildung erscheint damit in erster Linie als ein soziales Zugangsrecht zu Bildungsmöglichkeiten, d. h. zu Bildungsinstitutionen und den Bildungschancen, die sie bereithalten.

Als Ergebnis dieser Überlegungen ist also festzuhalten, dass das moralische Recht auf Bildung sich auf formelle Bildung bezieht und daher als eine Sozialethik des Bildungszugangs, der Bildungschancen, der Bildungserfolgsbedingungen und der Bildungssystemstrukturen entfaltet wird. Allerdings darf eine theologische Ethik nicht zu schnell über die ethische Relevanz des umfassenden Bildungsbegriffs hinweggehen. Bevor ich auf das Recht auf Bildung im genannten Sinne weiter

7 Vgl. Böttcher 2005, S. 7 f.; Otto et al. 2004; Rauschenbach 2005, S. 3–5.

8 Vgl. Radtke 2003, S. 28 mit Hinweis auf Scheerens, Bosker 1997.

eingehet, muss ich die Kontrollfrage stellen, ob der weite Bildungsbegriff und die informelle Bildung nicht doch auch moralische Rechte tangieren.

Gibt es auch, so muss theologische Ethik fragen, ein moralisches Recht auf Bildung der Persönlichkeit und des Charakters, der Identität, also auf Bildung im Sinne des weiten, umfassenden Bildungsbegriffs? Die Frage wird etwas klarer, wenn in den Blick kommt, dass eine wesentliche Ressource für die Ausbildung einer stabilen und balancierten Persönlichkeit das positive Selbstwertgefühl ist, jene Selbstschätzung und Selbstachtung, die wesentlich durch die Anerkennung und Bestätigung, Forderung und Förderung signifikanter Anderer zustande kommen. Gibt es ein Recht auf solche fordernde Zuwendung, die Identitätsbildung bestärkt? Ich möchte diese Frage mit Einschränkung bejahen und zwar in erster Linie in Bezug auf die Eltern. Die elterlichen Pflichten schließen in einem speziellen Sinne das Sorgen dafür ein, dass das Kind ein positives Selbstbild ausbilden kann und zu einer eigenständigen, auf andere bezogenen Person heranwachsen kann. Dies erstreckt sich auf mehr als ein moralisches Recht im engeren Sinne. Zweifellos hat ein Kind gegenüber seinen Eltern dieselben moralischen Menschenrechte wie gegenüber allen anderen Personen, also auf grundsätzlichen Respekt, Nichtschädigung, körperliche Unversehrtheit etc. Außerdem hat das Kind gegenüber den Eltern spezielle Anspruchsrechte, die sich aus der besonderen Eltern-Kind-Beziehung ergeben. Das Recht des Kindes auf Nahrung, Unterkunft, Kleidung, Gesunderhaltung und Fürsorge besteht gegenüber den Eltern, nicht gleichermaßen gegenüber allen anderen Menschen.

Dennoch stimmen wir vermutlich darin überein, dass Eltern, die gegenüber ihren Kindern allein diese Rechte wahren würden, ein Zerrbild von Elternschaft abgeben würden. Schließt das Elternsein nicht auch weitere Anteilnahme, ein echtes Interesse an der Entwicklung des Kindes, Wärme, freundliche und liebende Zuwendung, die Förderung seiner individuellen Persönlichkeit ein? Innerhalb dieses Kontextes kann man auch die Sorge um die „Bildung“ des Kindes im umfassenden Sinne sowie das Interesse an der Bildung des Kindes im engeren Sinne, also bezogen auf formelle Bildungsprozesse einordnen. Es mag fraglich sein, ob ein Kind im selben Sinne ein Recht auf die genannten liebevollen Zuwendungen und das selbstlose Interesse am Kindeswohl seitens der Eltern hat, wie es moralische Rechte hat, oder ob es sich nicht um „unvollkommene Pflichten“ handelt, im Sinne von Pflichten, denen keine Rechte direkt entsprechen (vgl. Wildt 2007; O'Neill 2002). Hier ist es mir nur wichtig darauf hinzuweisen, dass das Elternhaus für die Bildung des Kindes und Jugendlichen eine sehr große, vor allem informelle Rolle spielt, und dass es zum Bild einer guten Elternschaft gehört, diese Gefühle und Einstellungen gegenüber dem Kind auszuprägen. Ich werde darauf zurückkommen

müssen, wenn es um die Chancengerechtigkeit des Bildungssystems geht: Ergibt sich aus der Situation von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern ihnen diese Zuwendung und das Interesse an ihrer Bildung nicht geben, ihnen keine Unterstützung im Sinne der Förderung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Entwicklung – auch ihrer Bildung – angedeihen lassen, etwas für die gerechte Gestaltung des Bildungssystems, etwa im Sinne eines Rechts auf spezielle Förderung?

Sinn und Gegenstand eines moralischen Rechts auf Bildung

Beim moralischen Recht auf Bildung handelt es sich um ein soziales Zugangsrecht zu Bildungsmöglichkeiten, das eine negative und eine positive Dimension hat. Die negative ist identisch mit einem Nichtdiskriminierungsrecht. Zu ihm tritt die Dimension des positiven Rechts hinzu, nämlich der moralische Anspruch auf (etwa finanzielle) Unterstützung durch andere beim Bildungserwerb. In einer rudimentären Form wird dies jeder einsehen: Niemand kann sich seine Bildungsmöglichkeiten selbst schaffen. Selbst ein minimal komplexes Bildungssystem bedarf einer übergreifenden Steuerung, Aufsicht und mindestens grundsätzlichen Harmonisierung. Spannender wird es bei der Frage, inwieweit ein moralisches Recht darauf besteht, dass die Kosten für den Bildungserwerb ganz oder teilweise von anderen getragen werden, also etwa von der öffentlichen Hand übernommen oder subventioniert werden. Unsere Bildungssysteme werden ja zum Großteil öffentlich, d. h. aus Steuermitteln finanziert oder subventioniert. Weitgehend privat finanziert werden hingegen vor allem berufsbezogene Aus-, Fort- und Weiterbildungen, die nicht mehr einer „Erstausbildung“ zugerechnet werden. Hier toben bekanntlich die öffentlichen Auseinandersetzungen über die Berechtigung und die Höhe von Studiengebühren, die Frühförderung in Kindergärten, den Kreis und die Höhe von personenbezogener finanzieller Ausbildungsförderung wie das BAföG usw. Die grundsätzliche ethische Frage lautet: Gibt es ein moralisches Recht auf öffentliche Übernahme von Bildungskosten, d. h. gibt es ein positives Recht auf Bildung, nicht nur ein negatives Abwehrrecht von diskriminierendem Zugang zu ihr?

Blicken wir zur Klärung auf den Charakter moralischer Rechte von Individuen. Moralische Rechte sind Funktionen von Freiheit, genauer: der Freiheit handlungsfähiger und handelnder Menschen. Aus der Handlungsfähigkeit und dem Selbstverständnis, Handelnder zu sein und erfolgreich Handelnder sein zu wollen, hat

Alan Gewirth moralische Rechte als *Menschenrechte* begründet.⁹ Unter diesen Rechten lässt sich auch ein Recht auf Bildung begründen.

Der Kerngedanke der Begründung besteht darin, dass Menschen, die die eigene Handlungsfähigkeit bejahen und die *erfolgreich* handeln wollen – was mindestens performativ jeder Mensch tut –, sich selbst ein moralisches Recht auf die notwendigen Güter zuschreiben müssen, die sie als Handlungsfähige benötigen. Diese Güter sind zunächst recht allgemein Freiheit und ein grundlegendes Wohlergehen (im Sinne der basalen psychischen und physischen Voraussetzungen für Zweckverfolgung). Weil Handelnde sich dieses Recht allein aufgrund ihrer Handlungsfähigkeit zuschreiben, ist es logisch folgerichtig, dass sie dasselbe Recht allen anderen Handlungsfähigen zubilligen.¹⁰ Diese Rechte lassen sich stufenweise auf alle jene elementaren Güter ausweiten, die Handelnde notwendigerweise zum erfolgreichen Handeln benötigen. Deren Erfordernis ist unterschiedlich grundlegend und dringlich.¹¹ Menschen haben nicht nur ein Recht auf die Elementargüter Leben, Ernährung, Freiheit von Folter und Unterdrückung, die allein ein eher formales Bild von Handlungsfreiheit ergeben würden, sondern auch auf solche Güter, die ihre Handlungsfreiheit absichern und die Chancen, *erfolgreich* zu handeln, vergrößern. Erziehung und Bildung sind wie Einkommen und Selbstvertrauen Beispiele für Güter, mit denen ein Zuwachs an Handlungsfähigkeit verbunden ist – sie sind notwendig zur Aufrechterhaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit und zum Erweitern des Handlungsspielraumes einer Person.

Die negative Seite des Rechts auf Bildung wird daher kaum strittig sein: Niemand darf daran gehindert werden, sich die Bildung anzueignen, die er möchte, sofern dadurch nicht die Rechte anderer Menschen beeinträchtigt werden. Damit zeigt sich das Recht auf Bildung zunächst als ein Spezialfall des allgemeinen Diskriminierungsverbots.¹² In seinem Umfang ist es nicht zu unterschätzen, denn es fordert einerseits, dass alle Arten von positiver Diskriminierung nach Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion, etc. aufgehoben werden. Der Staat ist dafür verantwortlich, dass das Bildungswesen gegebenenfalls entsprechend verändert wird. Dazu gehören ebenfalls die Verfügbarkeit und die physische Zugänglichkeit von Bildungsmöglichkeiten.¹³ Das negative Recht auf Bildung ist von entscheidender

9 Vgl. Gewirth 1996, und die Darstellung von Steigleder (1992, S. 115–288). Diese Begründung kann hier nur angedeutet werden, ich habe sie ausführlicher in Mandry 2007, S. 231–236 entwickelt.

10 Gewirth argumentiert ausführlich, dass Menschenrechte sich nicht nur auf aktuell Handlungsfähige, sondern auch auf eingeschränkt oder nur zukünftig Handlungsfähige – entlang einem „Proportionalitätsprinzip“ – erstrecken.

11 Vgl. Steigleder 1992, S. 247–255.

12 Vgl. Motakef 2006.

Bedeutung vor allem für die Bildungsmöglichkeiten von Frauen und Mädchen, aber auch von Behinderten, Migranten und Flüchtlingen (vgl. United Nations 9 March 2007; Heimbach-Steins 2007, S. 312 f.).

Das Recht auf Bildung ausschließlich als negatives Recht zu interpretieren, führt allerdings zu einem bloß formalen Verständnis von Bildungsgerechtigkeit, da etliche Hindernisse, die in den unterschiedlichen Lebensumständen begründet sind, nicht durch bloßes Unterlassen zu beseitigen sind. Das negative Recht auf Bildung im Sinne eines Nichtdiskriminierungsrecht ist sehr komplex. Denn es geht nicht allein darum, Diskriminierungshindernisse abzubauen, sondern echte Inklusionsbedingungen durch institutionelle, konzeptionelle und evtl. auch finanzielle Maßnahmen erst zu schaffen. Beispiele wären etwa die Forderung nach längerer gemeinsamer Beschulung der Kinder und späterer Differenzierung der Schularten, die Inklusion von Behinderten in das normale Schulsystem, oder das effiziente Einbeziehen von Kindern und Jugendlichen mit aufenthaltsrechtlichen Irregularitäten ins Schulsystem, wie es erst jüngst der UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz für Deutschland moniert hat (vgl. United Nations 9 March 2007, §§ 49. 54–55. 77). Außerdem ist damit noch nichts darüber gesagt, ob bestehende Bildungssysteme mit ihrer Verteilung der Finanzierungslasten, mit ihren Zugangs- und Erfolgskriterien, mit den vorhandenen Fördersystemen und hinsichtlich der ‚Verwertbarkeit‘ der Bildung für eine selbstbestimmte und selbstverantwortliche Lebensführung einem an der Person als bedürftigem Freiheitswesen orientierten Gerechtigkeitsbegriff genügen.

Legitime Ansprüche an die staatliche Gemeinschaft: das positive Recht auf Bildung

Ein positives Recht auf Bildung fordert in Ergänzung zum negativen Recht auf Bildung, dass Personen bei ihrem Bildungserwerb auch durch die Leistungen anderer, vermittelt durch den Staat, unterstützt werden, etwa durch Übernahme der Bildungskosten wie des Schulgeldes, durch Sicherung ihres Lebensunterhalts während bildungsbedingt erwerbsloser Zeiten oder durch spezielle Förderprogramme für Benachteiligte.

13 Nach dem 4-A-Schema der Vereinten Nationen (*availability, access, acceptability, adaptability*) muss das Bildungsangebot ferner inhaltlich akzeptabel (etwa für kulturelle Minderheiten) und adaptierbar sein, also geeignet für die Anpassung an wechselnde soziale, ökonomische und kulturelle Umstände. Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S. 263.

Es ist offenkundig, dass ein positives Recht auf Bildung vom negativen nicht scharf zu trennen ist, da eines der Haupthindernisse für Bildungserwerb geringe finanzielle Mittel sind. Manche Menschen können es sich nicht leisten, länger als unbedingt nötig in ihre Bildung zu „investieren“, sondern müssen bereits frühzeitig durch Arbeit ihren Lebensunterhalt bzw. den ihrer Angehörigen sichern.¹⁴ Andere sind durch ihre ungünstigen familien- oder sonstigen Herkunftsbedingungen in ihrem Bildungserwerb stark behindert. Das Postulat der Chancengleichheit – das ich vor allem als Problemindikator nicht aufgeben möchte¹⁵ – fordert hier im Namen des Ausgleichs von ungleichen Startbedingungen, durch gesellschaftliche bzw. staatliche Unterstützung Benachteiligungen im Bildungszugang abzubauen – im Wissen, dass gerade diese sich besonders deutlich auf den weiteren Lebensweg auswirken, nämlich indem sie den Zugang zur Berufswelt eröffnen oder verbauen.

Aus diesen Überlegungen folgt ein individueller moralischer Anspruch auf das Zurverfügungstellen von Bildungsmöglichkeiten, da sie ein notwendiges Gut dafür sind, die eigene Freiheit im Laufe eines Lebens zu realisieren und zu entfalten. Das Gewicht dieses Anspruchs ist allerdings davon abhängig, in welchem Ausmaß die fragliche Grund-, Berufsaus-, Fort- oder Weiterbildung notwendig ist zur Entwicklung, Aufrechterhaltung oder Steigerung der Handlungsfähigkeit.

An dieser Stelle sollte nochmals unterstrichen werden, dass das Recht auf Bildung nicht auf ökonomisch verwertbare Bildung reduziert werden kann. Aus der Perspektive von Bildung als Lebensführungskompetenz in wechselnden Kontexten und Umwelten erscheint aber die Unterscheidung zwischen einer „zweckfreien“ *Bildung* und einer wirtschaftlich relevanten *Ausbildung* als Scheingegensatz. Denn um erfolgreich handeln zu können – erfolgreich das eigene Leben führen zu können – sind für die Person vielerlei Fähigkeiten notwendig und stellen entsprechend ganz unterschiedliche Lernprozesse für sie Güter dar. Zu ihnen zählen mit an erster Stelle die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit, aber auch Wertbildung, kulturelle und politische Bildung und soziale und interkulturelle Kompetenzen. Persönlichkeitsbildung und ökonomisch verwertbare Berufsbildung lassen sich nicht gegen einander ausspielen. Schließlich sind die Potenziale des Selbstwertgefühls nicht zu unterschätzen, die aus der Erfahrung erwachsen, sich durch eigene Anstrengung und eigene Arbeit den Lebensunterhalt zu erwirtschaften.¹⁶ Wie die zerstörerischen Wirkungen von Dauerarbeitslosigkeit oder von Jugendarbeitslosigkeit deutlich machen, vermindern sie ja gerade individuelle Freiheitsgrade und

14 Zu den vielfältigen Ursachen für schwierigen Bildungszugang vgl. Becker et al. 2004; Böttcher 2005.

15 Vgl. Mandry 2008.

16 Vgl. Mandry 2003, S. 48.

effektive Selbstbestimmung – bis hin dazu, dass die Betroffenen schließlich nicht nur ihre Arbeitsfähigkeit, sondern auch ihre kreativen und sozialen Fähigkeiten einbüßen.

In einer einigermaßen komplexen Gesellschaft, in der Bildung von Institutionen vermittelt wird, richtet sich der bildungsrechtliche Anspruch an den Staat bzw. an die Regierung als die Instanz, die zur Kontrolle und Regulierung des Bildungssystems legitimiert und effektiv in der Lage ist. Im Gegensatz etwa zu Fertigkeiten im Hobbybereich kommt der Grund- und Berufsbildung zentrale Bedeutung zu. Für erstere sind nur sehr schwache Rechtsansprüche anzunehmen, deren Erfüllen einem freien Bildungsmarkt überlassen bleiben kann. Für die grundlegende Elementarbildung gilt das keinesfalls. Hier besteht ein individuelles Recht aller Personen auf diese Bildung bzw. auf den Zugang zu ihr. Der Staat ist verpflichtet, allen in gleicher Weise den Zugang zu ermöglichen. Aus diesem Recht folgt, dass der Zugang zu dieser Bildung in allen Landesteilen, für beide Geschlechter und unabhängig von der ökonomischen Lage in grundsätzlich gleicher Weise ermöglicht werden muss. Entsprechend reichen die staatlichen Gewährleistungspflichten über die Bildungsangebote hinaus und erstrecken sich auch auf die Maßnahmen, die dazu notwendig sind, dass Bildungschancen tatsächlich wahrgenommen werden können. Dazu gehören z.B. die Unterstützung im Lebensunterhalt oder die Bereitstellung der Lehrmittel für Bedürftige.

Prioritäten in Bildungsethik und Bildungspolitik

In einer demokratischen Gesellschaft ist Bildung ein zentrales *Freiheitsgut*, insofern sie die individuelle Freiheit im Sinne der Fähigkeit zum selbstbestimmten und verantwortlichen Handeln sichert und steigert. In arbeitsteiligen Gesellschaften kann man die Ziele der eigenen Lebensführung nur verfolgen, indem man durch formale Bildungsprozesse sich Kompetenzen aneignet, die die Voraussetzung für Anerkennung und Integration in die Interaktion mit anderen sind. Diese Elementarbildung beschränkt sich nicht auf „ökonomisch verwertbare“ Bildung, sondern auf Lebensführungskompetenz und ihre kognitiven, emotionalen und ästhetischen Aspekte insgesamt; sie schließt aber in entscheidender Weise jene Bildung ein, die Zugang zum Erwerbsleben verschafft, da die Fähigkeit, sich den Lebensunterhalt selbst erarbeiten zu können, die „Handlungsressource“ Selbstvertrauen stärkt und die Abhängigkeiten von anderen, auch von staatlichen Sozialtransfers, vermindert.

Formal gleicher, nämlich kostenfreier Zugang zu Bildungsmöglichkeiten ist jedoch nur eine Seite des Problems. Die andere besteht darin, dass der subjektive

Aufwand für Bildungserfolge aufgrund familiärer und sozialer Umstände sehr unterschiedlich und für Menschen mit Migrationshintergrund und aus so genannten bildungsfernen Schichten besonders groß ist. Insbesondere für diese Gruppen von Kindern und Jugendlichen, deren Umfeld ihre Bildungsanstrengungen nicht befördert, ist die Schule die einzige echte Möglichkeit zu einer Bildung zu kommen, die ihnen die entscheidenden weiteren Schritte, vor allem den Zugang zur Berufsausbildung ermöglicht. Hinzu kommt, dass das deutsche Bildungssystem infolge seiner spezifischen Gestalt diese Benachteiligungen nicht ausgleicht oder abschwächt, sondern sie im Gegenteil zu verstärken scheint. Das Bildungssystem kreiert somit selbst beschreibbare Risikogruppen, zu denen innerhalb dieser Gruppen offenbar in besonderer Weise Jungen zählen, während Mädchen und junge Frauen auf Benachteiligungen vor allem im Erwerbsleben stoßen.¹⁷

Das Schulsystem zeigt sich damit selbst als Ungleichheiten verstärkender Faktor. Das positive Recht auf Bildung schließt jedoch nicht nur ein, dass der Zugang zu Bildungsangeboten effektiv möglich ist, sondern auch, dass diese Bildung möglichst erfolgreich verläuft. Ein signifikant hoher Anteil an „Bildungsversagern“, *drop-outs* und Schulabgängern ohne Abschluss – und ohne grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen – deutet auf ein Versagen des Bildungssystems hin, das nicht hinzunehmen ist. Schulische Strukturen, pädagogische Konzepte und die Mittelausstattung der Schulen müssen so eingesetzt werden, dass vor allem und in erster Linie die Elementarbildung für alle Kinder und Jugendlichen sichergestellt wird. Die bessere Ausstattung weiterführender Schulen darf daher nicht zu Lasten der Grund- und Volksschulen gehen, vielmehr sind hier die größten Anstrengungen zu unternehmen, damit möglichst keine Person ohne schulisch vermittelte Kompetenzen bleibt, die ihr den Zugang zur beruflichen Bildung bzw. zu einer realen Berufschance eröffnet.

Im Licht dieser Überlegungen ist auch der Sinn der umstrittenen „Outputorientierung“ als Qualitätskriterium des Schulsystems zu bewerten. Die Sozialethik kann sich nicht damit zufrieden geben, dass die Güte der Lehrer-Schüler-Beziehung in sich selbst besteht, sondern diese muss zu etwas führen, nämlich zur sinnvollen Bildung des Schülers, die auch (aber nicht nur) über mess- und vergleichbare Anteile verfügt. Da es für das Recht auf Bildung vor allem darauf

17 „Schulversager“ sind in auffälliger Weise männlich, d.h. eine gewisse Gruppe von Jungen und jungen Männern bildet eine spezifische „Risikogruppe“, deren Bildungsmisserfolge sich mit hoher Wahrscheinlichkeit im Berufs- und Erwerbsleben fortsetzen. Allerdings sind auch unter den besonders guten Schülern mehr Jungen als Mädchen (vgl. Budde 2008). Die Tatsache, dass das Bildungswesen genderspezifische Problemlagen bereithält, sollte als Anreiz für gendersensible Maßnahmen dienen und nicht zum öffentlichen „Wettbewerb der Verlierer“ einladen, wer am meisten benachteiligt ist (Rose et al. 2005).

ankommt, dass Kinder und Jugendliche nicht nur Zugang zu Bildung, sondern *tatsächlich* eine berufsbefähigende Grundbildung erhalten, müssen nicht nur die ökonomischen Hindernisse in den Blick genommen werden, sondern vor allem auch institutionelle und strukturelle, die einem *erfolgreichen* Erwerb der Elementarbildung entgegen stehen. Es geht folglich nicht allein um den Transfer von Finanzmitteln, sondern auch um die Gestaltung des Bildungssystems. Aus dem individuell nicht einklagbaren Recht auf Bildung folgen ethische Kriterien für die Gerechtigkeit des Bildungssystems. Das Recht auf Bildung kann, wie Ingo Richter ausführt, als ein „Recht auf Evaluation“ geschützt und operationalisiert werden.¹⁸

Damit zeigt sich schließlich die Bedeutung des moralischen Rechts auf Bildung als Kriterium für die gerechte institutionelle Gestalt des Bildungswesens. Ich möchte hier soweit gehen und von einem Anspruch an die Struktur der Bildungssysteme sprechen, der auf den Bildungserfolg abzielt. Ein signifikant hoher Anteil von Bildungsversagern aus den beschreibbaren und immer gleichen Gruppen, der durch das Schulsystem befördert wird, ist als eine Verletzung des Rechts auf Bildung dieser Menschen einzustufen. Sie haben ein Recht darauf, dass die Hürden, die ihnen ihre Herkunft oder sonstige, von ihnen nicht zu verantwortende Umstände beim Erwerb einer minimalen, eine eigenständige berufliche Existenz eröffnende Bildung in den Weg legen, durch staatliche Unterstützung wenn nicht aus dem Weg geräumt, so doch möglichst verringert werden. Natürlich macht es keinen Sinn, von einem individuellen moralischen Recht auf Bildungserfolg zu sprechen. Kompetenzen kann man nicht einklagen, und Bildungszertifikate, die man einklagen könnte, wären sinnlos. Aber das Recht auf Bildung ist als moralischer Anspruch an das Bildungssystem zu verstehen, den Anteil derer, die nach Durchlaufen des Bildungssystems ohne eine verwertbare Bildung bleiben, so weit wie möglich zu verringern. Damit hätten wir dann auch ein Kriterium für ein gerechtes Bildungssystem. Für anwendungsorientierte Bildungsethik und als ethische Empfehlung an Bildungspolitik legt sich daraus die Priorität für das Vermeiden von grundlegenden Bildungsmisserfolgen und im weiteren ein meliorisierendes Vorgehen nahe. Es geht darum, bei den schwerwiegendsten Gerechtigkeitslücken des Bildungssystems anzusetzen, das heißt bei jenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die am ehesten von Bildungsmisserfolg betroffen sind und deren Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben und auf soziale Inklusion dadurch am meisten beeinträchtigt werden.

18 Richter 2003, S. 21 f.

Literatur

- Baumert, J. (Hg.):** Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2006.
- Becker, R.; Lauterbach, W. (Hgg.):** Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden 2004.
- Böttcher, W.:** Soziale Auslese und Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B12 (2005) S. 7–13.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C.:** Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971.
- Budde, J.:** Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Herausgegeben von Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung, 23). Bonn–Berlin 2008. Online verfügbar unter www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2008.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.):** Die „General Comments“ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Baden-Baden 2005.
- Ehmke, T.; Hohensee, F.; Heidemeier, H.; Prenzel, M.:** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004, S. 225–253.
- Eidam, H.; Hoyer, T. (Hgg.):** Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien (Ethik und Pädagogik im Dialog, 4). Berlin 2006.
- Gewirth, A.:** The Community of Rights. Chicago 1996.
- Heimbach-Steins, M.:** Was heißt Bildungsgerechtigkeit? Zwischen Menschenrecht und ökonomischen Interessen. In: Herderkorrespondenz 61 (2007), S. 311–317.
- Horster, D.; Oelkers, J. (Hgg.):** Pädagogik und Ethik. Wiesbaden 2005.
- Kohlenberg, K.; Uchatius, W.:** Von oben geht's nach oben. ZEIT-Dossier zu Herkunft und sozialem Aufstieg. In: Die Zeit, Jg. 62, Ausgabe Nr. 35, 23.08.2007, S. 15–19.
- Mandry, C.:** Zwischen Streben und Sollen. Grundfragen einer christlichen Sozialethik der Bildung: Kommentar zum Beitrag von Marianne Heimbach-Steins. In: Heimbach-Steins, M.; Kruip, G. (Hgg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. Bielefeld 2003, S. 45–54.
- Mandry, C.:** Bildung und Gerechtigkeit. In: Berendes, J. (Hg.): Autonomie durch Verantwortung. Impulse für die Ethik in den Wissenschaften. Paderborn 2007, S. 215–251.
- Mandry, C.:** Chancen- oder Beteiligungsgerechtigkeit? Zum fairen Wettbewerb zwischen Gerechtigkeitskonzeptionen. In: Dabrowski, M.; Wolf, J. (Hgg.): Bildung und Bildungspolitik (Sozialethik konkret). Paderborn 2008, S. 31–38.

- Meier, U.:** Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In: Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hgg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden 2004, S. 187–216.
- Motakef, M.:** Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin 2006.
- Neuhoff, K.:** Chancen- und Beteiligungsgerechtigkeit als sozialetische Leitideen für die Organisation des Bildungssektors. In: Dabrowski, M.; Wolf, J. (Hgg.): Bildung und Bildungspolitik (Sozialetik konkret). Paderborn 2008, 9–30.
- OECD:** Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris 2006.
- O'Neill, O.:** The “good enough” parent in the age of the new reproductive technologies. In: Haker, H.; Beyleveld, D. (Hgg.): The ethics of genetics in human procreation. Reprinted. Aldershot 2002, S. 33–48.
- Otto, H.-U.; Rauschenbach, Th. (Hgg.):** Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden 2004.
- PISA-Konsortium Deutschland:** PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Herausgegeben von Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und Reinhard Pekrun. Kiel 2007. Online verfügbar unter http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2008.
- Radtke, F.-O.:** Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Beteiligungsgerechtigkeit. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 42 (2003), S. 23–34.
- Ramm, G.; Prenzel, M.; Heidemeier, H.; Walter, O.:** Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster 2004. S. 254–272.
- Rauschenbach, Th.:** Plädoyer für ein neues Bildungsverständnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B12 (2005) S. 3–6.
- Rekus, J.:** Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim 1993.
- Richter, I.:** Menschenrecht auf Bildung? Statt einer Illusion: Ein Recht auf Evaluation. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik 42 (2003) H. 3, S. 15–22.
- Rose, L.; Schmauch, U. (Hgg.):** Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein/Ts. 2005.
- Scheerens, J.; Bosker, R. J.:** The foundations of educational effectiveness. Oxford 1997.
- Schümer, G.:** Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hgg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden 2004, S. 73–114.

Simma, B.; Fastenrath, U. (Hgg.): Menschenrechte. Ihr internationaler Schutz. Textausgabe mit ausführlichem Sachverzeichnis und einer Einführung. Sonderausg., 5., neubearb. Aufl., Stand 1. April 2004. München 2004.

Steigleder, K.: Die Begründung des moralischen Sollens. Studien zur Möglichkeit einer normativen Ethik (Ethik in den Wissenschaften; 3). Tübingen 1992.

United Nations: Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum Mission to Germany. United Nations Human Rights Council (New York) (9 March 2007). Online verfügbar unter <http://www.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.4.29.Add.3.pdf>, zuletzt geprüft am 14.08.2007.

Wildt, A.: Milde Pflichten. Moralische Verpflichtungen ohne korrelative moralische Rechte anderer. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 55 (2007), H. 1, S. 41–57.