

**Impulse zur Bildungsdiskussion**

# Bildungsgerechtigkeit und Schule

Wolfgang Edelstein - Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin



# Vorbemerkung

„Lernen vor Ort“ ist ein an Handlung und Wirksamkeit orientiertes Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das in Deutschland in vierzig Kommunen und Landkreisen - darunter Nürnberg - den Aufbau eines stimmigen Bildungssystems für Menschen aller Altersstufen und im Hinblick auf alle Gebiete und Weisen des Lernens fördern will. Stark verkürzt gesagt geht es darum, durch ein verbessertes Bildungsmanagement - basierend auf einer datengestützten Beobachtung der Rahmenbedingungen, von Prozessqualitäten sowie Ergebnissen und Wirksamkeiten - die Bildungsangebote und -prozesse in einer Kommune oder einer Region so zu gestalten, dass das ‚Gut Bildung‘ vielfältiger, besser erreichbar und vor allem gerechter verteilt wird.

Ein solches von Handlungsprämissen und Wirksamkeitskalkulationen bestimmtes Anliegen schließt jedoch schon vom Ansatz her theoretische Fragen nach dem komplexen Zusammenwirken hierarchischer und nichthierarchischer, staatlicher und nichtstaatlicher Angebots- und Regelungsformen sowie nach den normativen Begründungen von Teilhabe ein. Denn nur im dialektischen Wechselspiel von Theorie und Praxis ist Reform nachhaltig gestaltbar. Zu diesem Zweck veranstaltet „Lernen vor Ort Nürnberg“ jährlich eine thematisch ausgerichtete Bildungskonferenz. Im Dialog mit den Akteuren und den Bürgern werden Impulse aus der Wissenschaft eingeholt und ihre Relevanz für eine Praxis des „Lernens vor Ort“ diskutiert. Die dritte Nürnberger Bildungskonferenz rückte im Oktober 2011 den Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ in den Mittelpunkt des kommunalen Gesprächs.

Der hier in voller Länge zum Abdruck kommende Konferenzvortrag von Professor Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein macht exemplarisch die Spannung zwischen wissenschaftlichem Wissen einerseits und dem unter Handlungsdruck stehenden schulischen Alltag andererseits zum Gegenstand. Er liefert nach unserer Überzeugung einen über Nürnberg hinausreichenden Anstoß zur Beschäftigung mit den pädagogischen Zentralbegriffen „Bildungsarmut“ und „Bedürfnisgerechtigkeit“ und trägt damit zu einer Verständigung darüber bei, was faires, demokratisch gestaltetes und gelingendes „Lernen vor Ort“ meinen kann.

Eine anregende Lektüre des Aufsatzes wünscht Ihnen das Bildungsbüro der Stadt Nürnberg!

## Wolfgang Edelstein

Wissenschaftliches Mitglied der  
Max-Planck-Gesellschaft

Bis 1997 Mitglied des Kollegiums und  
Direktor am Max-Planck-Institut für  
Bildungsforschung

Ehrendoktor der Sozialwissenschaften,  
Universität Island

Wolfgang Edelstein emigrierte 1938 als Neunjähriger von Freiburg nach Island. Zurück in der Bundesrepublik war er zwischen 1954 und 1963 als Lehrer und Studienleiter an der Odenwaldschule im hessischen Ober-Hambach tätig. Nach der Promotion in mittellateinischer Philologie an der Universität Heidelberg wechselte Wolfgang Edelstein 1963 nach Berlin an das neu gegründete Institut für Bildungsforschung der Max-Planck-Gesellschaft und wurde dort erster wissenschaftlicher Mitarbeiter. In seiner Zeit als Gastprofessor in Harvard arbeitete er Anfang der 80er Jahre zusammen mit Lawrence Kohlberg an Fragen der Moralentwicklung und moralischen Erziehung. Nach seiner Berufung zum Direktor des Forschungsbereichs „Entwicklung und Sozialisation“ im Jahr 1981 prägte er bis zu seiner Emeritierung 1997 die Arbeit des Berliner Max-Planck-Instituts. Während dieser Zeit wirkte Edelstein außerdem lange Jahre als wissenschaftlicher Berater der isländischen Schulverwaltung und bekleidete Gastprofessuren. Gegenwärtig ist Wolfgang Edelstein Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin und der Universität Potsdam.



# Bildungsgerechtigkeit und Schule

**I.** Bildungsgerechtigkeit: ein hoher Ton, ein großes Wort. Wie es der Titel des Vortrags impliziert, den ich in dieser für die angesprochene Sache besonderen Stadt mit ihrer besonderen Tradition auf dieser Tagung zu halten aufgefordert bin: Bildungsgerechtigkeit hat in der Tat mit Schule zu tun, mit einer fairen Schule, mit Fairness in der Schule, doch dies ist kein einfacher, kein selbstevidenter Sachverhalt. Wir müssen dem Sachverhalt, dem Verhältnis von Bildungsgerechtigkeit und Schule erst auf die Spur kommen; wir müssen prüfen, was dieser Begriff überhaupt bedeuten soll. Ist Bildung ein Gut, das gerecht und fair, oder aber ungerecht und unfair verteilt werden kann? Und was ist das dann für ein Gut – ein definiertes Werkstück mit einem definierten Wert, etwa ein Bildungszertifikat, das allen gleichermaßen zukommt, aber nicht gleich, und das heißt gerecht verteilt wird? Oder das ungleich, aber gerecht, und das heißt, einem einsichtigen, rationalen und fairen Kriterium gemäß verteilt wird, also leistungsgerecht oder politiktheoretisch gesprochen: meritokratisch? Oder ist es gerade umgekehrt: Handelt es sich bei Bildung vielleicht um ein wertvolles Gut, das zu besitzen für das Leben folgenreich ist, und deshalb gerade nicht leistungsgerecht und kriterienkonform verteilt werden muss, sondern kompensatorisch, also ausgleichend, und das heißt, Gleichheit herstellend, Gleichheit schaffend, so dass diesem Ziel

entsprechend für die Benachteiligten mehr aufgewendet werden muss als für die Bessergestellten – also Differenz der Ressourcen aus Solidarität mit den weniger Privilegierten? Man erkennt alsbald, dass der Begriff der Bildungsgerechtigkeit ganz unterschiedliche Gestalten und Gestaltungen der Schule implizieren kann, mit unterschiedlichen normativen Erwartungen und unterschiedlichen Ausprägungen des Systems Schule einerseits, der darin ablaufenden Prozesse andererseits. Ist es ein den Leistungen der Bewerber entsprechender Zugang zu den unterschiedlichen Bildungsgängen, der Bildungsgerechtigkeit verbürgt, oder ist es vielmehr die Herstellung gleicher Leistungen? Und sollten diese Leistungen zu einem frühen Zeitpunkt festgestellt sein oder vielmehr erst zu einem späteren Zeitpunkt eines gemeinsamen Bildungsgangs erreicht bzw. evaluiert werden? Oder ist Bildungsgerechtigkeit das Ergebnis eines nach unterschiedlichen Gesichtspunkten inhaltlich, z. B. nach individuellen Merkmalen der Schüler modulierten oder auch gegliederten Bildungsgangs? Es gibt offensichtlich viele alternative Möglichkeiten, den Begriff der Bildungsgerechtigkeit mit Sinn, mit systemischem, mit strukturellem Inhalt zu füllen, aber auch entsprechend viele alternative Möglichkeiten, Bildungsgerechtigkeit zu verfehlen, kritische Fehlleistungen des Systems Schule zu identifizieren: hinsichtlich seiner Struktur, hinsichtlich seiner Ausgestaltung, hinsichtlich der

Prozesse, die darin ablaufen. Und dabei berühren all diese Strukturen, Gestaltungen, Prozesse sowie deren Dimensionierungen die Lebensformen, Leistungen und Selbstverwirklichungschancen der Kinder, um derentwillen das gesamte System der Organisation von Bildungsprozessen in Schulen aufgebaut und entwickelt wurde und dessen Gestaltung deswegen politisch umkämpft, dessen Effizienz wissenschaftlich analysiert, geprüft und getestet und nicht zuletzt pädagogisch und sozialwissenschaftlich höchst kontrovers beurteilt wird. Fassen wir es zusammen: Das System Schule wird im Blick auf Inhalt, Form und Prozessgestaltung unter Gesichtspunkten von Angemessenheit, Effizienz und Fairness, vor allem aber im Blick auf Gerechtigkeit strittig diskutiert und höchst unterschiedlich bewertet.

Kein Wunder also, dass der Aktionsrat Bildung in seinem ersten von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2007) herausgegebenen Jahresgutachten mit dem Titel „Bildungsgerechtigkeit“ folgendermaßen urteilt (S. 135):

„Bildungsgerechtigkeit ist neben dem Leistungsstand deutscher Schüler das Hauptdefizit des deutschen Bildungssystems. (...) Es gibt vielmehr Disparitäten im deutschen Bildungssystem, die dazu führen, dass soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht (neuerdings zu Ungunsten männlicher Kinder) Merkmale sind, die die Bildungskarriere des Einzelnen massiv determinieren“ (und ich füge hinzu: gerechtigkeitswidrig und ungerecht). Und das gilt nach Auskunft des Bildungsberichts der Stadt auch für Nürnberg.

Doch was heißt hier tatsächlich „ungerecht“? Was impliziert der Begriff der Bildungsgerechtigkeit in diesem Zusammenhang? Doch wohl Teilhabe der Gesellschaftsmitglieder an Bildung unabhängig von Disparitäten. Das heißt: Chancengerechtigkeit unabhängig von sozialen Unterschieden - nach dem offensichtlich meritokratischen Konzept des Aktionsrats Gewinn im Bildungswettkampf bei gleichen Kriterien, also entsprechend ausgewiesenen und gemessenen Fähigkeiten, unabhängig von Unterschieden der Herkunft, der ethnischen Kultur und des Geschlechts. Folglich stellt es eine Benachteiligung, also einen Verstoß gegen die Bildungsgerechtigkeit dar, wenn die Schule Menschen bei gleicher kognitiver Ausgangslage nicht die gleichen Bildungschancen bietet; und umgekehrt: wenn Menschen mit ungleichen kognitiven Ausgangslagen ohne entsprechende kognitive Rechtfertigung, also ungerechtfertigt, privilegiert werden. Denn das Ziel der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist es, den Mitgliedern der Gesellschaft unabhängig von Herkunft, sozialem Status und sozialen Merkmalen gleiche Chancen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, an den für Teilhabe relevanten Gütern zu geben.

Damit prämiert der Aktionsrat eines der erwähnten Konzepte der Bildungsgerechtigkeit, das unserem, dem gegliederten, Schulsystem kontrafaktisch zugrunde gelegte Konzept einer meritokratisch, d.h. am Kriterium der Leistung fundierten Chancengleichheit im Selektionsprozess für privilegierte Positionen: Bildungsgerechtigkeit wird begriffen als Chancengleichheit oder

Chancengerechtigkeit im Blick auf die leistungsgerechte Verteilung unterschiedlich gestalteter, qualitativ unterschiedlich wertvoller und folgenreicher Positionen im System gegliederter Bildungsgelegenheiten bzw. Bildungsangebote.

Angesichts dieser Struktur - gerechte Verteilung von Bildungsgelegenheiten auf der Grundlage des Kriteriums gleicher Leistung - gibt es viele Möglichkeiten einer fundierten Kritik: Bietet das System überhaupt die funktionalen Voraussetzungen für eine solche Verteilung? Sind die Ausleseprozesse überhaupt begründet, sind sie einigermaßen fehlerfrei - können sie das im Hinblick auf Alter und Entwicklung der Teilnehmer am Ausleseprozess (9- oder 10-jähriger oder auch 12-jähriger Kinder) überhaupt sein? Können die Kriterien der Auswahl im Hinblick auf deren Ziel überhaupt valide sein? Wie fehlerhaft ist die Diagnostik, wie problematisch sind die Urteile und Bewertungen? Welche didaktischen Kompetenzmängel beeinträchtigen die Vorbereitung differentiell, - d.h. im Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Kinder mitbringen, im Blick auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Kinder zum Zeitpunkt der Entscheidung - und stellen damit Gültigkeit und Verlässlichkeit des Kriteriums in Frage? Natürlich sind auch systemkritische Einwände gegen die Angebote und Anforderungen der Schulen im Rahmen des Systems, gegen pädagogische Maximen und Praktiken denkbar und realistisch.

Wir sprechen hier von kritischen Merkmalen unseres selektiven und gegliederten Systems, von den evidenten Verletzungen der Bildungsgerechtigkeit, die dieses System verursacht. Auch in anderen Systemen würde es Verstöße gegen die Normen der Bildungsgerechtigkeit geben - Verstöße, die diesen Systemen entsprechen würden, weil alle Systeme, wenn auch in unterschiedlichem Umfang, gegen Normen der Bildungsgerechtigkeit verstoßen. So würde auch eine gemeinsame Schule für alle Kinder bis 16 Jahren nach dem skandinavischen Modell, oder eine differenzierende comprehensive highschool nach dem kanadischen Modell, oder eine individuell typisierende Schule nach dem niederländischen Modell gegen Maximen der gerechten Verteilung von Bildungserfolg oder gegen Normen fairer Verhältnisse in der Gestaltung der Schulen und der darin waltenden Prozesse verstoßen können: Andere Schulen repräsentieren andere Realisationen der Bildungsgerechtigkeit und damit zugleich andere Chancen, aber entsprechend auch andere potentielle Defizite, andere Verletzungen der Norm, andere Reformbedürfnisse. Bildungsgerechtigkeit ist eine Aufgabe aller Schulsysteme und aller Schulen, und so durchschlagend wichtig der Standard der meritokratischen Chancengleichheit ist, vor dem unser System so kläglich versagt, so wichtig bleibt es auch, in jedem System das Bewusstsein zu kultivieren, in Schulen gerechte Verhältnisse zu entwickeln und zu wahren, die schultypischen Gerechtigkeitsdefizite zu identifizieren und sie möglichst nachhaltig zu kompensieren.

Doch kehren wir noch einmal zu den Problemen und Defiziten unseres selektiven und gegliederten Systems zurück: Bildungsgerechtigkeit und Leistung sind die beiden großen Defizitbereiche des Schulsystems in Deutschland nach Aussage des Aktionsrats Bildung. Und auf diese Problembereiche richten sich die Fragen der quantitativen Bildungsforschung als Schulleistungsforschung zum allergrößten Teil: die PISA-Studien, IGLU, LAU und andere Studien. Worum geht es dabei? Zunächst geht es um die Fehlallokation von 50 Prozent der Übergänger aus den Grundschulen - meist nach vierjähriger Grundschulzeit - in das dreigliedrige Schulsystem, wobei sowohl die Allokation und der Fehler an den intrinsischen, kognitive Geltung beanspruchenden Kriterien des Schulerfolgs gemessen werden. Dabei haben die im Selektionsprozess Privilegierten je nach Situation, Bundesland, sozialer Herkunft, Bildungsstatus der Eltern und je nach Kategorie der Privilegien, bzw. je nach Unterscheidungsmerkmal, die doppelte, die vierfache, die sechsfache oder sogar die zehnfach größere Wahrscheinlichkeit, den Übergang erfolgreich zu meistern als die Angehörigen der jeweils benachteiligten Gruppen. Dies sogar bei gemessener Gleichheit von Kriterien wie Intelligenz! Das heißt: gleich intelligente, gleiche Leistung erbringende, gleich befähigte Kinder werden je nach sozialer Herkunft, Bildungsstatus des Elternhauses, ethnisch-kultureller Herkunft, Geschlecht, Bundesland oder aufgrund einer Verbindung bzw. Wechselwirkung zwischen diesen Kriterien deutlich ungleich bewertet. Bildungsgerechtigkeit wird also im Hinblick auf eine gerechte Verteilung

des Erfolgs in Ansehung des Kriteriums der Fähigkeit, an dem dieser Erfolg angeblich gemessen wird, massiv verletzt.

Bei diesem kriterial inadäquaten, d.h. ungerechten Urteil spielen mindestens sechs systemweite und schulkulturell wirksame Aspekte oder Elemente eine bedeutsame Rolle:

- Begabungstereotype
- diagnostische Kompetenz bzw. Inkompetenz der Lehrer
- Überbewertung des Sprachhabitus der Schüler und Übergeneralisierung seiner Folgen und Implikationen
- Kultur des Elternhauses
- Vorurteile gegen Migranten
- Elternmacht und Elterneinfluss

und dazu kommt eine Anzahl schulintern wirksamer Faktoren, etwa:

- differentiell wirksame Beteiligung und Benachteiligungen im Unterricht
- mangelhafte Ausbildung der Lehrer im Hinblick auf die spezifische Problemlage Bildungsgerechtigkeit als Implikation und Folge ihres beruflichen Handelns
- Bedingungen des Lernens im Halbtagesystem, besonders die rigide Zeitstruktur des Unterrichts - in Widerspruch zu den „organischen“ Abläufen konstruktiver Lernprozesse
- Ergebnisstandards statt Prozessesstandards
- Fehlallokation finanzieller Ressourcen im Blick auf die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit



und sicher weitere im Schulsystem wirksame Bedingungen und Gründe, die in der heute gängigen, vorwiegend testbasierten und ja auch ebenso erfolgreichen wie folgenreichen Bildungsforschung bisher kein Forschungsinteresse mobilisiert haben.

Alles in allem ist es so, als würde nach wie vor die Aussage eines hohen Beamten des Preußischen Departements für Kultur und Unterricht aus dem Jahr 1835 Gültigkeit beanspruchen:

**„Wir bedürfen nicht einer künstlichen Gleichheit der Volkserziehung, sondern vielmehr einer naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung“**

so zitiert es Ernst Rösner im September 2008 in Hamburg im Kontext der Auseinandersetzungen um die Hamburger Schulreform. Und da wiederum kann man wohl nur mit Ulrich Herrmann in ein Plädoyer gegen das dreigliedrige Schulsystem einstimmen und für eine inklusive Schule, für ein gemeinsames längeres Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften, in differenzierten Schulen individueller Förderung Stellung beziehen (Ulrich Herrmann, Schulen zukunftsfähig machen, 2010, S. 155) mit dem Ziel vor Augen, die institutionellen Anlässe zur Aktivierung von Bildungsgerechtigkeit in lebensrelevanten Entscheidungssituationen systemisch zu verringern - z.B. eine punktuelle Auslese mit lebenslangen Folgewirkungen meiden.

Wir haben das Problem der Bildungsgerechtigkeit an unserem Schulsystem und an einem zentralen

Problem desselben festgemacht: am Problem der leistungsgerechten Verteilung von Gelegenheiten zum Lernen in den weiterführenden Zweigen unseres Schulsystems - ein zentrales Gerechtigkeitsproblem des Schulsystems, wenn auch gewiss nicht das einzige. Es ist zudem weltweit einzigartig, weil es ein entsprechend strukturiertes Schulsystem praktisch nicht noch einmal gibt. Auch andere Systeme haben Gerechtigkeitsprobleme, die mit der Beschaffenheit ihrer Schulsysteme, der Herkunft ihrer Schüler, der Professionalität ihrer Lehrer, dem System der Leistungsbewertung etc. zu tun haben, den je nach System unterschiedlichen und unterschiedlich für die Verletzung von Normen der Verteilungsgerechtigkeit anfälligen Kriterien von Schulerfolg. Wir wollen es indessen bei unserem weltweit herausragenden, einmaligen Beispiel für die Relevanz von Chancengerechtigkeit bei der Verteilung von Zugangschancen zu weiterführender Bildung belassen: Als lehrreiches Beispiel für die wechselseitige Verflechtung struktureller Bedingungen und individueller Dispositionen bei der Realisierung von Bildungsgerechtigkeit, die zu verwirklichen ein ebenso zentraler Zweck des professionellen Handelns und der entsprechenden professionellen Kompetenzen der Lehrpersonen, der strukturellen Gegebenheiten und vor allem der Potentiale der Organisation Schule ist. Doch schließlich ist die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit vor allem Gegenstand der legitimen Rechte und Erwartungen der Kinder, um die es dabei zuvörderst geht, welche gesellschaftlichen, ökonomischen, sozialen, kulturellen Zwecke auch immer die Schule verfolgt.

Bei all diesen Fragen und Überlegungen ließ sich der Sinn von Bildungsgerechtigkeit immer auf das Prinzip gleicher Chancen für gleichberechtigte Individuen im Wettbewerb um Anerkennung und um Zugang zu einem für das Leben relevanten Gut zurückführen: die Lern- und Bildungsvoraussetzungen für ein gutes, ja sogar für ein privilegiertes Leben, also letztlich sozialen Statuserhalt für die Privilegierten und sozialen Aufstieg bei den weniger Privilegierten. Es geht bei der Auslese der 10-Jährigen tatsächlich um die Weichenstellung für ihr ganzes zukünftiges Leben weit über die Schule hinaus. So wird Bildungsgerechtigkeit in der Regel in unserem Kontext definiert, so verstehen wir sie letztendlich im Alltag der pädagogischen und insbesondere der wissenschaftlichen Diskussion um eine gute, um eine leistungsfähige, um eine funktional erfolgreiche Schule.

**II.** Als Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit steht also, wie wir gesehen haben die gerechte Verteilung von Chancen im Leistungswettbewerb in und um eine funktions- und chancengerechte Schule.<sup>1</sup> Doch Bildungsgerechtigkeit kann ebenfalls, wenn auch selten so thematisiert, die Bedeutung von Bedürfnisgerechtigkeit im institutionellen Bildungsprozess der Betroffenen annehmen. Werden die in der Institution der Schule organisierten Bildungsprozesse und ihre schulischen Organisationsformen den legitimen, den Lebensbedürfnissen der Kinder gerecht, wie sie im Verlauf ihrer Entwicklung in den langen Jahren ihrer Schulzeit teils konstant, teils variabel, stets aber berechtigt von ihnen empfunden werden - eine Berechtigung, die durch die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen 1989 und neuerdings (2009) auch von der Bundesrepublik explizit als geltendes Recht anerkannt worden ist. Ich subsumiere hier die im Schulkontext viel häufiger zitierte Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen den Kinderrechten, obwohl die Behindertenrechte vielleicht offensichtlicher die strukturelle Gleichberechtigungsproblematik ins Licht rücken, welche die Sonderbeschulung der so genannten Behinderten aufwirft. Die Kindergerechtigkeit der Schule hat indessen, anders als ihre Leistungsgerechtigkeit, kaum institutionenkritische Forschung stimuliert, während sie seit hundert Jahren - seit der Ausrufung des Jahrhunderts des Kindes durch Ellen Key - die eigentlichen schulreformerischen Diskurse aktiviert und die

reformpädagogischen Schulversuche motiviert hat (die in jüngster Zeit aufgrund schwerwiegender Verstöße gegen pädagogische wie moralische Normen sehr zu Unrecht diskreditiert worden sind. Doch das wäre ein anderes Thema).

Der Zufall will, dass wir seit Kurzem über einen wissenschaftlichen Datensatz verfügen, den Kinder- und Jugendreport, der zumindest indirekt über den kinderrechtlich relevanten Aspekt der Bildungsgerechtigkeit Auskunft geben kann - über die Kindergerechtigkeit der Schule. Da geht es nicht vorrangig um die Verletzung der Chancengerechtigkeit von Kindern als Folge und Effekt der Selektion für ein mehrgliedriges Schulsystem auf der Basis unklarer Kriterien einer weltweit einmalig ultrakurzen Grundschule, oder als Folge und Effekt einer hierarchisch organisierten Institution und der dadurch die Chancen bestimmenden Parameter der schulischen Erfahrung, oder schließlich als Folge der konventionellen Organisation der Lernprozesse in rigiden Zeitstrukturen und im fragend-entwickelnden lehrerdominierten Frontalunterricht mit seinen Kollateralschäden für den Schulerfolg von weniger privilegierten Schülern. Da geht es vielmehr um die Sicht der Kinder und Jugendlichen auf die Schule als Lebensraum und als Lebensform, auf Schule als den traurigen Spitzenreiter auf der Liste der Orte, an denen Kinderrechte, Kindeswohl und Kinderschutz verletzt oder vorenthalten werden. Dies übrigens nicht nur, wenn auch nachdrücklich und konzentriert, im Ersten Kinder- und Jugendreport von 2010 oder im Bericht der UNICEF von 2007.

(Auch in Abschlussdokumenten von Kinder- und Jugendkonferenzen, Positionspapieren von Schülerbündnissen, Ideenwerkstätten in Schulen, Jugendverbänden und in Berichten über Beteiligungsveranstaltungen durch Kinderbeauftragte und Kinderbüros finden sich weithin übereinstimmende Aussagen junger Menschen, weitgehend unabhängig von Schulform, Alter und schulischer Leistung.)

Die Aussagen in diesen Erhebungen und die Ergebnisse der Kindheitsforschung weisen übereinstimmend auf folgende Problembereiche hin:

- die psychische Belastung und Beeinträchtigung des Wohlfühlens
- die zeitliche Beanspruchung und Überlastung
- das gespannte Miteinander - sowohl in den Beziehungen unter Schülern als auch in den Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern
- unfaire Behandlung und ungerechte Verteilung von Gelegenheiten zur Selbstverwirklichung
- ungenügend Spielraum für Bewegung, mangelnde Erholung, unzulängliche Pausen, unfreundliche Räume
- fehlende Beteiligung, Partizipationsdefizite
- die Dominanz der Schule und der Imperative schulischer Leistungsanforderungen über alle Lebensbereiche auch außerhalb der Schule.

Diesen kinderrechtlich relevanten Klagen und Kriterien in allen Schularten werden wir im Folgenden in der gebotenen Kürze nachgehen.

## **Psychische Belastung**

Im Ersten Kinder- und Jugendreport steht der Leistungsdruck, der Angst und Stress hervorruft, mit an vorderster Stelle der Kinderrechtsverletzungen durch das System Schule. Kinder leiden unter dem Druck der Schule und viele reagieren bereits im Grundschulalter mit psychosomatischen Symptomen. So hat etwa jedes dritte Kind seit Eintritt in die Schule stressbedingte Kopfschmerzen. Im Zusammenhang mit dem Übergang in die weiterführende Schule nimmt die Zahl stressbedingter Schmerzen weiter zu. Es ist die größte Angst deutscher Schulkinder, in der Schule nicht gut genug zu sein und schlechte Noten zu erhalten. Mit zunehmendem Alter entwickeln Schüler Strategien, um mit dem Druck fertig zu werden: Mädchen neigen dazu, mit Depressionen, Selbstzweifeln, Essstörungen und psychosomatischen Symptomen gleichsam nach innen zu reagieren. So weist jedes dritte der 14- bis 17-jährigen Mädchen Symptome von Essstörungen auf. Jungen reagieren ihren Druck eher nach außen ab und fallen durch motorische Unruhe, Aggressivität, renitentes Verhalten auf. Druck und Angst bewältigen zu müssen geht auf Kosten von Konzentration und Lernfähigkeit: Die Leistungen der betroffenen Mädchen und Jungen werden in der Schule mit zunehmendem Alter eher schlechter als besser, und dadurch nimmt der psychische Druck weiter zu. Zugleich aber nehmen ihre Erfolgschancen ab. Hier sehen wir ein eindrucksvolles Beispiel dafür, wie Kindergerechtigkeit und Chancengerechtigkeit als unterschiedliche

Aspekte der Bildungsgerechtigkeit in Wechselwirkung miteinander treten.

## **Zeitliche Beanspruchung**

Neben dem psychischen Druck, den die Schule ausübt, steht im Kinder- und Jugendreport die Verletzung des Rechts auf Spiel und Freizeit durch die Schule an erster Stelle der Kinderrechtsverletzungen. Hierüber klagen über 50 Prozent aller Kinder im Alter von 6-18 Jahren. Weil die Arbeit für die Schule nach der Schule weitergeht, bleibt für viele Schülerinnen und Schüler wenig Zeit, sich mit anderen zu treffen und auszutauschen. Für Hausaufgaben, Lern- und Vorbereitungsverpflichtungen arbeiten viele Kinder über 60 Stunden in der Woche für die Schule. Folglich unterhalten sich Jugendliche über das Internet, pflegen ihre sozialen Kontakte virtuell an ihrem häuslichen Arbeitsplatz. Die Zeiten, die Kinder im Sitzen verbringen, haben in den letzten Jahren ebenso zugenommen, wie die Zeiten aktiver Bewegung abgenommen haben. Ärzte warnen vor den orthopädischen und internistischen Folgeerkrankungen. Hierbei wird das vielleicht folgenreichste Zeitproblem der Schule, das rigide Zeitreglement des Unterrichts, das die kognitiven, sozialen und konstruktiven Prozesse produktiven Lernens sowohl situativ als auch entwicklungswidrig einschnürt, noch gar nicht erwähnt, weil der Stundenplan als solcher wohl eher als naturgegeben hingenommen wird.

## **Das Miteinander in der Schule: Mobbing und Beschämung**

Psychische Gesundheit, Wohlbefinden, Selbstwertgefühl, Schulleistung von Kindern hängen mit dem Klassenklima, der sozialen Einbindung, der Wertschätzung durch Lehrkräfte und angemessenen Leistungsanforderungen zusammen. An vielen Schulen erleben Schülerinnen und Schüler demütigende und kränkende Umgangsformen von Seiten der Lehrkräfte. So gab in einer Befragung des LBS-Kinderbarometers Deutschland jedes fünfte Kind der Klassenstufen 5 bis 9 an, in der Woche vor der Befragung von einer Lehrperson beschämt worden zu sein. Bei einem Treffen zur Vorbereitung des Ersten Kinder- und Jugendreports berichtet ein arabischstämmiger Junge über die Vorurteile seines Lehrers, der ihm gar nicht zutraute, dass er etwas leisten könnte. „Das ist doch ganz normal“, entgegnet ein anderer Junge. „Unsere Lehrerin sagte immer: Ihr seid die dümsten Schüler, die ich je hatte.“ „Ist doch nichts Besonderes.“ Andere stimmen zu, bis einer der Jugendlichen sagt: „Eigentlich sollte das alles nicht normal sein.“ Daraus erwächst die Erkenntnis: Kinder und Jugendliche nehmen Beschämungen, Demütigungen und Kränkungen oft gleichsam als normal hin. Zwei 15-jährige Jungen aus der Arbeitsgruppe entwickeln nun eine Befragung für den Ersten Kinder- und Jugendreport. Aus rund 500 Fragebögen und zahlreichen Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen entsteht eine Sammlung von Zitaten folgender Art: „Du bist grottenschlecht, ich weiß gar nicht, was

du in der vierten Klasse machst.“ Regelmäßig wird von Kindern und Jugendlichen das Recht auf gewaltfreies Aufwachsen genannt, das auch den Lebensraum Schule einbezieht. Und oft sind damit Klassen- oder Schulkameraden gemeint: „Ich werde von meinen Mitschülern geschlagen und beleidigt.“ „Sie beleidigen mich und schließen mich aus.“ In einer Online-Befragung der Universität Landau 2009 gaben rund 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, direkt von Mobbing betroffen zu sein, das „sich in gezielter und wiederholter körperlicher Gewalt, verbalen Angriffen oder dem Ausschließen von Schwächeren aus einer Gruppe“ zeigt. Grundschul Kinder erleben solche Kränkungen noch häufiger als Jungen und Mädchen in weiterführenden Schulen. Junge Menschen beklagen fehlende Unterstützung durch die Lehrkräfte und regelmäßig ergeht der Wunsch an Erwachsene, sie in Konfliktsituationen zu unterstützen. „Nicht so weggucken bei Mobbing“ „Dass die Lehrer einen nicht beschützen! Die älteren Kinder schlagen zu, und kein Lehrer macht was.“ Bislang von Erwachsenen vernachlässigte Orte des Miteinanders im positiven wie im negativen Sinne sind darüber hinaus Online-Communities wie Facebook. Erst in jüngster Zeit werden Erwachsene darauf aufmerksam, dass auch hier massiv Kinderrechtsverletzungen stattfinden, insbesondere in Form von Cyber-Mobbing. Nach der Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest hat jeder vierte jugendliche Internet-Nutzer bereits Cyber-Mobbing erlebt.

## **Unfaire Behandlung**

Von der ungerechten Verteilung der Chancen im deutschen Schulsystem handelte der erste Teil dieses Vortrags. Der Sonderberichterstatler der Vereinten Nationen für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz, hat dieses Recht in seinem Deutschlandbericht 2007 mit Nachdruck angemahnt, wobei er insbesondere die frühe Selektion für die weiterführenden Schulen und die hohe Zahl von Kindern ohne Schulabschluss kritisierte. Besonders kritisierte er die Sonderbeschulung von Kindern mit Behinderung. Wir haben bereits auf die eklatante Benachteiligung von Kindern aus den unteren sozialen Schichten im Selektionsprozess hingewiesen. Kinder mit Migrationshintergrund sind davon besonders betroffen, so wie sie auch disproportional häufig in Sonderschulen geschickt werden. Diese Beeinträchtigung der Chancengerechtigkeit können wir zugleich als Verletzung der Normen einer den Kindern gerecht werdenden Haltung der Erwachsenenengesellschaft betrachten und bewerten. Die Erfahrung, nicht fair, gleich und gerecht behandelt zu werden, spielt allgemein eine wichtige Rolle im Schulalltag vieler Jungen und Mädchen. Folgende Äußerungen stehen exemplarisch für viele ähnlich lautende: „Die Schüler, die gute Leistungen zeigen, werden besser behandelt als die anderen. Und statt dass man die nicht so Guten motiviert, werden sie noch mehr fertiggemacht! Die Schüler empfinden da nur Wut!“ „Alle Schüler müssten komplett gleichbehandelt werden und es dürfte keine Lieblingsschüler von Lehrern geben.“ „Es wird einem nicht immer geholfen, wenn

man etwas nicht versteht! Manche Leute werden bevorzugt.“ „Unserer Lehrerin ist viel zu streng. Wir dürfen keine Fragen stellen, ohne angemerkert zu werden.“

Das LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009 weist auf die schulische Überforderung vieler Kinder im Alter zwischen 9 und 14 Jahren hin. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund fühlten sich „oft“ oder „immer“ von Lehrern/Lehrerinnen überfordert. Auch die Erfahrungen von etwa 20 Prozent der Kinder, nur „selten“ und von weiteren 20 Prozent „nur manchmal“ von Lehrkräften unterstützt zu werden, wenn es Probleme mit dem Lernstoff gibt, weist auf die Alltäglichkeit der Erfahrung ungleicher Chancen hin - eine Erfahrung, die gewiss nicht kindgerecht ist und gewiss nicht den Bedürfnissen der Kinder gerecht wird.

## **Bewegungsmangel, mangelnde Erholung, unzulängliche Pausen, unfreundliche Räume**

Der soziale und emotionale Druck, den Kinder in der Schule erleben, hängt auch mit der herkömmlichen Zeit- und Raumstruktur zusammen. In vielen Schulen ist es auch heute noch üblich, dass rund 30 junge Menschen bis zu acht Stunden am Tag in beengten Klassenräumen sitzen und sich bei kräftezehrender Lautstärke, schlechter Luft, ungünstigem Licht, in einem fremdbestimmten zeitlichen Rahmen auf fremdbestimmte Inhalte konzentrieren müssen. Vor allem im Grundschulalter wirkt sich der Bewegungsmangel auf das Verhalten und die Konzentrations- und Lernleistung von Kindern negativ aus. Die eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten machen es vielen

Kindern im Schulalter schwerer als früher, ihr Bewegungs- und Kommunikationsbedürfnis zu stillen. Vielfach greifen Kinder aus sozial belasteten Familien zu Computerspielen, die wenigstens am Bildschirm das Bedürfnis nach Selbstbehauptung, Auseinandersetzung und Wettstreit befriedigen. Der körperliche Bewegungshunger aber bleibt ungestillt, und der emotionale und körperliche Stress, der durch Bewegung im Freien und das Zusammensein mit Freunden abgebaut werden könnte, nimmt am Bildschirm noch zu. Nervosität, Unruhe, schlechte Laune, Aggression stauen sich auf und es wird schwer, am nächsten Tag in der Schule ruhig zu sitzen und sich zu konzentrieren: eine Herausforderung für die Lehrkraft, die oft zur Überforderung führt. Auch der für das Wohlbefinden wichtige Austausch untereinander wird im Unterricht meist unterdrückt. Wenn Schüler im Frontalunterricht vorwiegend den Rücken der anderen vor den Augen haben, ist Kommunikation systematisch erschwert. Die in der herkömmlichen Halbtagschule üblichen Pausenzeiten sind viel zu kurz, um das Bedürfnis nach Begegnung und Austausch zu befriedigen. An zahlreichen weiterführenden Schulen wird den Schülern zwischen Vor- und Nachmittagsunterricht eine Mittagspause von gerade einmal 15 Minuten zugestanden. Vielen jungen Menschen wird in heruntergekommenen Räumen eine „Arbeitsumgebung“ zugemutet, die kein Erwachsener hinnehmen würde; Klagen über unzumutbare Toiletten sind landesweit bekannt. Die unterschwellige Botschaft an die Schüler lautet: Ihr seid nicht relevant!

## **Partizipation**

Über 60 Prozent der Antworten im Ersten Kinder- und Jugendreport sehen das Recht der Kinder auf Beteiligung „manchmal“ oder „oft verletzt“. Weder bei der Gestaltung der Räumlichkeiten, des Schulhofs, des alltäglichen Miteinanders noch bei der Gestaltung des Kerngeschäfts der Schule, des Unterrichts, sehen sie Möglichkeiten der Einflussnahme. Sie bemängeln die gremienfixierten Mitbestimmungsformen, die häufig nur einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler überhaupt einbeziehen. „Wenn man nicht Klassensprecher ist, hat man kaum die Möglichkeit mitzubestimmen.“ Der Klassenrat, der eine basisdemokratische Mitbestimmung in der Lebenswelt der Schulklasse und diskursiv gestaltete Teilhaberegeln an der Schulkultur zugleich als Wahlkörper für die SV ermöglichen würde, ist noch eine relativ seltene Ausnahme. Dabei ist eine demokratiepädagogisch strukturierte Erfahrungswelt die sozialisatorische Voraussetzung für den sozialen Zusammenhalt in einer durch den globalen Wettbewerb gefährdeten Erwachsenenwelt.

## **Auswirkungen auf andere Lebensbereiche**

Das Wohlbefinden vieler Kinder wird von einem negativen Rückkopplungseffekt zwischen Schul- und Familienatmosphäre bestimmt. Bei schlechten Schulleistungen der Tochter oder des Sohnes wächst die Angst der Eltern vor dem Schulversagen des Kindes. Das belastet den häuslichen Frieden in vielen Familien. Verschiedene Studien belegen den Zusammenhang zwischen dem Wohl-

befinden der Kinder und dem Familienklima einerseits, dem Wohlbefinden in der Schule andererseits. Negative Schulerfahrungen verstärken das Risiko eines schlechten Familienklimas. Probleme in der Familie belasten Leben und Leistung in der Schule. Ein negativer Kreislauf!

### III. Eine Schule für Kinder

Die Konvention der Vereinten Nationen für die Rechte des Kindes ist ein konstruktiver, durch alle Lebensbereiche führender Leitfaden zum Schutz der Kinder. Im Zusammenhang der Schule geht es dabei vor allem um Bildungsgerechtigkeit - das Recht der Kinder auf „angemessene“ Bildung, auf Chancengleichheit, doch darüber hinaus auf Lebensverhältnisse, die Kindern gerecht werden, die Gesundheit und Entwicklung sichern und fördern. Wir haben das oben Bedürfnisgerechtigkeit genannt, auf die Schule ebenso verpflichtet ist wie auf Chancengerechtigkeit. Wir haben gesehen, dass die schulischen Verhältnisse oft gegen beides verstoßen - Chancengerechtigkeit wie Bedürfnisgerechtigkeit - und so de facto kinderfeindliche Umwelten konstituieren, obwohl dies gewiss nicht den Absichten der Beteiligten entspricht. Doch Strukturen, Institutionen und Traditionen, die Chancengleichheit beschränken, erzeugen oft Bedingungen und Verhältnisse, d. h. Lebenswelten, die das Recht auf entwicklungsgerechte Formen und Räume des Aufwachsens verletzen. Insofern sind beide Aspekte der Bildungsgerechtigkeit betroffen: In unserem Schulsystem, dessen Struktur die Chancengerechtigkeit unmittelbar und direkt durch Systemeigenschaften verletzt, durch institutionelle und organisatorische Bedingungen, teils als direkte Folgen der Systemstrukturen, teils als indirekte Folgen dieser Strukturen, welche die Lebenswelten der Schulkinder kinderrechtswidrig einengen, beschädigen oder verstören. Der Zusammenhang der beiden Bedingungsstrukturen,



der systemischen und der lebensweltlichen, wurde übrigens im vorigen Jahr in einem Film des Bayerischen Rundfunks über vier Familien mit Kindern im vierten Schuljahr, dem Jahr des Übergangs und der Auslese, eindrucksvoll - und für mich unvergesslich - dargestellt. Niemand, der diesen Film verstehend angeschaut hat, wird den Status quo in unserem System weiterhin vertreten. Es war kein Propagandafilm für Schulreform. Es war kein Horrorfilm. Es war ein Film über die Lebensverhältnisse der Familien im Verlauf der Vorbereitungszeit auf die Übergangsauslese für die weiterführenden Schulen im vierten Schuljahr. Ganz normal, eine zeitlich gestreckte Verletzung der Kinderrechte, der Chancengerechtigkeit wie der Bedürfnisgerechtigkeit!

Es dürfte klar geworden sein: Die Verletzung der Chancengerechtigkeit durch das Schulsystem kann nur durch eine Reform des Systems behoben werden. Diese Reform muss zugleich die Lebenswirklichkeit der Kinder in der Schule verändern und verbessern. Bildungsgerecht und zugleich kinderrechtlich an die Wurzel gehend, also radikal, wäre längeres und auslesefreies gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen mit hoher Individualisierung und individueller Förderung unter maximaler Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an curricularen, didaktischen, organisatorischen Entscheidungen, Projekten und Maßnahmen in den Lernprozessen und im institutionellen Kontext. Davon sind wir in Deutschland - auch im Vergleich zu vielen anderen Ländern - sehr weit entfernt. Schritte auf diesem Weg wären etwa:

Verlängerung der Grundschule, Verringerung der Gliedrigkeit, Abschulungsverbot, Inklusion, Individualisierung der Lernprozesse, Förderung statt Auslese, Auflösung des rigiden Zeitreglements des Stundenplans in der Halbtagschule, kooperatives Lernen, Feedback statt Noten, Portfolios, Lernberichte, Diversifizierung der curricularen Angebote, konstruktiv gestaltete und konstruktivistisch begriffene Lernprozesse, ein kompetenzbasiertes Verständnis von Schulleistung, eine beteiligungsorientierte Klassen- und Schulkultur mit Klassenrat, Jahrgangversammlung und Schulgemeinde, kommunalen Schulprojekten und Mitbestimmung. Und nicht zuletzt eine Lehrerbildung, die nicht bloß Fachkompetenz für Schulfächer vermittelt, sondern auf professionelles Handeln in kompetenzfördernden pädagogischen Umwelten vorbereitet.

Das ist - gegen alle Erwartung - eine durchaus realistische Vision, zwar sicher nicht für eine systemweite Schulreform, jedoch mit potentiell systemweit wirksamen Schlüsselementen für Teilreformen und pädagogische, didaktische und organisatorische Teil- und Fortschritte in einzelnen Schulen, Schule für Schule: Dazu gehören die Einrichtung von Ganztagschulen, peer-to-peer learning und Projektdidaktik. Im Lichte der Kinderrechte und ihrer Norm der Bildungsgerechtigkeit kann tatsächlich jede (oder fast jede) Schule, bei Einverständnis ihres Kollegiums und mit dem Engagement ihrer Leitung, im Rahmen geltender Regeln oder in Absprache über deren Auslegung oder ihre Modifikation, die eigenen

Strukturen pädagogisch leistungswirksam und zugleich kinderrechtlich progressiv in Richtung zunehmender Bildungsgerechtigkeit demokratiepädagogisch effektiv und zugleich bedürfnisgerecht für Kinder weiterentwickeln. Wäre das nicht eine bildungspolitisch konstruktive Herausforderung für die Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft? Und zugleich damit, gleichsam kollateral, kann jede einzelne Schule, wenn sie das wirklich will, die je eigene Schulwirklichkeit im Kontext einer solchen Bildungslandschaft in eine Lebenswelt transformieren, in der Kinder sich unbeschädigt entwickeln können; in der sie die zahllosen Stunden und langen Jahre der Kindheit und Jugend, die sie heute vielfach gelangweilt, unter Druck und sogar nicht selten in einer feindseligen Umwelt erleben, bei konstruktiver Arbeit an der Entwicklung ihrer Kompetenzen in der Lebenswelt einer Schule zubringen, in einer entwicklungsgerechten Schule, die den Kindern - der sentimentale, ja kitschverdächtige Topos sei mir gestattet - eine befriedigende, ja sagen wir es einfach rückhaltlos: eine einigermaßen glückliche Kindheit ermöglicht.

<sup>1</sup> Abschnitt II ist eine überarbeitete Fassung eines Teils des Texts von W. Edelstein, R. Bendig, O. Enderlein, Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz, in: J. Fischer, T. Buchholz, R. Merten (Hrsg.) (2011), Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117-140.



## **Impressum**

**Impulse zur Bildungsdiskussion**

No. 1 - März 2012

## **Stadt Nürnberg**

**Bürgermeisteramt/Bildungsbüro**

Unschlittplatz 7a, 90403 Nürnberg

Tel.: 0911/231-14565 · Fax: 0911/231-14117

[bildungsbuero@stadt.nuernberg.de](mailto:bildungsbuero@stadt.nuernberg.de)

[www.lernenvorort.nuernberg.de](http://www.lernenvorort.nuernberg.de)

**Redaktion:** Dr. Martin Bauer-Stiasny,

Dr. Hans-Dieter Metzger, Dieter Rosner

**Fotos:** David Hartfiel

**Grafik:** Brigitte Behr

**Leiterin des Bildungsbüros:** Elisabeth Ries

Die Publikation wird durch das Programm „Lernen vor Ort“ mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds gefördert.



Dritte Nürnberger Bildungskonferenz „Schule und Bildungsgerechtigkeit“  
am 21./22. Oktober 2011 im Sigena-Gymnasium Nürnberg