

Bernd Overwien

# Bildung für alle in Deutschland

## Die bleibende Vision gleich verteilter Chancen

### Zusammenfassung:

Der Autor beschäftigt sich mit den Benachteiligungsfaktoren des deutschen Bildungswesens im Kontext des Diskurses um das Menschenrecht auf Bildung.

### Abstract:

The author explains factors of marginalization within the German education system in the context of the discourse on education as a human right.

### Bildung für alle und Benachteiligung

Es bedarf keiner ausführlicheren Erläuterung, dass der Ruf nach „Bildung für alle“ in Deutschland andere Sorgen und Bedürfnisse anspricht, als dies in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas der Fall ist. Dass aber die Frage nach der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulwesens und nach der Herstellung gleicher Bildungschancen für alle überaus berechtigt ist, ist seit langer Zeit bekannt und durch internationale Schulleistungsuntersuchungen deutlich belegt worden. Danach „[...] entscheidet in keinem anderen Industriestaat die sozioökonomische Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen wie in Deutschland.“ (BMBF 2007).

Die Benachteiligung beginnt früh: So ergab eine OECD-Studie, dass Menschen mit relativ niedrigem Einkommen ihre Kinder zu einem vergleichsweise geringen Anteil in Kindertagesstätten unterbringen (OECD 2004, S. 64). Dies hat offenbar auch mit den im internationalen Vergleich relativ hohen Beiträgen zu tun. Betroffen sind hiervon ganz besonders auch Familien mit Migrationshintergrund. Auch auf Grund der internationalen Vergleichsuntersuchungen findet im Bereich der vorschulischen Bildung seit einigen Jahren ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel statt. Gerade vor dem Hintergrund des nun – zumindest in einer Reihe von Bundesländern – erfolgenden Wandels von einer Betreuungsperspektive hin zur frühkindlichen Bildung, wird eine Steigerung der Beteiligung von Kindern aus benachteiligten Familien immer wichtiger (ebd., S. 43).

Eine weitere wichtige Hürde im deutschen Schulsystem ist die nach dem vierten Schuljahr (in Berlin und Brandenburg nach dem sechsten Schuljahr) erfolgende Schullaufbahnempfehlung. Eine Reihe von Studien weisen daraufhin, dass Kinder mit einer ‚niedrigen‘ sozialen Herkunft bei vergleichbarer Kompetenz sehr viel weniger häufig eine Gymnasialempfehlung bekommen als Schüler/-innen aus Mittel- und Oberschichtfa-

milien. Die Autoren und Autorinnen der IGLU-Studie fassen dies so zusammen: „Die Befunde zum sozialen Hintergrund des Kindes zeigen, dass in allen hier berichteten Ländern der sozioökonomische Status des Elternhauses, in Baden-Württemberg auch der Migrationsstatus der Familie, einen nicht zu vernachlässigenden Zusammenhang mit der Schullaufbahnempfehlung für das Kind hat“ (Bos et al. 2004, S. 28). Kinder, die den beiden oberen Kategorien des Schichtenspektrums der Untersuchung angehören, haben bei gleichen Ausgangskompetenzen eine 2,6-fach höhere Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, wenn man sie mit Kindern der unteren Kategorien vergleicht (OECD 2003, S. 19).

Im internationalen Vergleich zählen die frühe Selektion und die hierarchisch gegliederte Sekundarstufe zu den auffälligsten Strukturmerkmalen des deutschen Schulsystems. International außergewöhnlich ist auch die Förderschule, die etwa fünf Prozent aller Schüler/-innen besuchen. Diese Schulform ist in Vergleichsländern internationaler Studien nicht vorhanden, weil anderswo Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule integriert sind. Entsprechende Ansätze in Deutschland kommen nur langsam voran und schlagen sich bisher nicht in Zahlen nieder (Weiß et al. 2001, S. 430 f.). Hier werden auch menschenrechtliche Fragen evident. Denn die Bundesrepublik Deutschland hat die UN-Konvention über die Rechte Behinderter unterzeichnet und sich dabei verpflichtet, dafür zu sorgen, dass Menschen mit Behinderung nicht vom „allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen“ (Sonderschulen 2008).

Kompetenzmessungen und erreichte Zertifikate werden mehr und mehr auch zum Maß von Bildungsarmut (BMBF 2004, S. 55). Bisher sind Bezüge zwischen Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland noch nicht sehr ausgeprägt. Dabei ist es evident, dass mangelnde Bildung auch zu gesellschaftlichem Ausschluss auf mehreren Ebenen führt. Ländervergleiche (etwa Großbritannien, Finnland, Südkorea) zeigen, dass der Bildungsarmut begegnet werden kann und dass das gegliederte deutsche Schulsystem keinesfalls eine Antwort auf etwaige naturgegebene Verteilungen gesellschaftlicher Intelligenz ist (Allmendinger et al. 2003). Vorstellungen dazu scheinen nach wie vor präsent zu sein. Das deutsche Schulsystem wird heute sogar als „Armutsfalle“ gesehen, also als das Gegenteil einer den sozialen Ausgleich bewirkenden Einrichtung (Edelstein 2007).

Nur wenige Schulsysteme innerhalb der OECD und auch darüber hinaus sind so hochgradig sozial selektiv wie das deutsche. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und

einem erfolgreichen Verlauf der schulischen Karriere ist in Deutschland wesentlich deutlicher zu sehen, als in den anderen an der Vergleichsuntersuchung beteiligten Ländern. Besonders betroffen davon sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Kinder aus ärmeren Familien und Kinder und Jugendliche mit ‚Lernbehinderungen‘ bzw. ‚Verhaltensauffälligkeiten‘. Der internationale Vergleich zeigt gleichzeitig, dass es auch anders geht. Denn es muss kein Automatismus eines festgelegten Verhältnisses zwischen sozialer Herkunft und dem möglichen Schulerfolg bestehen. Der Blick auf andere Länder zeigt, dass ein Paradigmenwechsel hin zu mehr Förderung möglich ist. Internationale Statistiken verdeutlichen aber auch, dass dies nicht zum Nulltarif zu haben ist.

### **Der Besuch von Muñoz und die Folgen**

War für deutsche Bildungspolitiker/-innen schon nicht immer leicht, mit der Kritik am deutschen Schulwesen aus den Reihen der OECD fertig zu werden, zeigten sich bei anderer Gelegenheit massive Empfindlichkeiten. Der Besuch des ‚UN Special Rapporteur on the Right to Education‘, Prof. Venor Muñoz Villalobos und seines Teams in Deutschland rührte ganz offensichtlich an den Nerv vieler Akteure. So ließ sich der bayrische Ministerpräsident Stoiber während des politischen Aschermittwochs zu einer zugespitzten Aussage hinreißen: „Dieser Herr Muñoz ist auf seiner Tour direkt aus dem schwarzafrikanischen Botswana zu uns nach Deutschland gekommen. Ich sage ganz deutlich: Verwechseln Sie bitte Deutschland nicht mit Botswana. Und ich füge hinzu: Bayern ist nicht Botswana. Damit das hier ganz klar ist!“ (Stoiber 2006).

Derartige Abgrenzungsbedürfnisse sind schon erstaunlich, aber keineswegs die Ausnahme. Ein Interessensvertreter aus dem Feld der Gymnasiallehrer zeigte ähnliche Reaktionen: „Deutschland auf dem Niveau von Drittländern? Da ist offensive Widerrede patriotische Pflicht. Hat der Menschenrechtsbeauftragte der UNO denn nichts Wichtigeres zu tun? Warum kümmert er sich nicht um Länder, in denen Menschenrechte und Bildung wirklich darniederliegen? Warum kümmert er sich nicht um sein eigenes Land?“ (Kraus o. J.).

Offenbar werden die unverdrossenen Vertreter des dreigliedrigen Schulsystems durch die Tatsache provoziert, dass ein Vertreter der UN das deutsche Bildungssystem auf die Verwirklichung des Rechts auf Bildung hin untersucht. Eine Kritik aus dieser Perspektive, die auf zum Teil altbekannte Tatbestände hinweist, rührt offenbar an einen besonderen Nerv. Im deutschen Bildungswesen gibt es durchaus eine Tradition der konstruktiven Aufnahme internationaler Erfahrungen. Es gibt aber auch starke Widerstände dagegen, wie sie sich etwa am Umgang mit Migrationsfragen oder an der verspäteten Reaktion bildungspolitischer Akteure auf Globalisierungsprozesse insgesamt deutlich machen lassen (Prenzel/Overwien 2007). Die öffentlichen Reaktionen auf den Besuch des UN-Sonderberichterstatters allerdings waren in vielerlei Hinsicht extrem. Sein Besuchsprogramm in Deutschland wurde als Stippvisite abgetan, seine Kompetenzen wurden bezweifelt, seine Person abgewertet. Dabei ging es um nichts anderes, als die Frage, ob das deutsche Bildungssystem international gesetzten und auch von Deutschland akzeptierten Menschenrechtsnormen gerecht wird (Krappmann 2007).

Natürlich ist Deutschland nicht mit Uganda, Kenia oder Botswana zu vergleichen. Dort diskutiert man auf einer ganz anderen Ebene. Es geht beispielsweise um den Zugang und die Qualität der Bildung. Chancengleichheit ist aber auch dort schon eine der nächsten Fragen, die gestellt werden. Verglichen damit findet unsere Diskussion sicher auf einem luxuriösen Niveau statt. Vor den Normen des Völkerrechts – zu denen auch das Recht auf Bildung zählt – stellen sich die Fragen anders und verlagert sich der Vergleichshorizont auch in die Gesellschaft hinein. Bildungsbenachteiligung wird auf diese Weise zu einer Frage der Verwirklichung von Menschenrechten. Das ist neu in der Bildungsdiskussion in Deutschland. Neu ist auch, dass eine Analyse aus menschenrechtlicher Perspektive mit konkreten Handlungsperspektiven versehen wird; hin zu einem Bildungssystem, das das Recht auf Bildung umfassender realisiert.

Aus dieser Blickrichtung fordert der Bericht des UN-Beauftragten einen Wandel von einem selektiven Bildungssystem hin zu einem System, bei dem das Individuum unterstützt wird. Eine größere Unabhängigkeit der Schulen, Verstärkung der demokratischen Schulkultur und eine Verbesserung der Bildungsinhalte und Methoden, insbesondere durch eine systematische Sprachausbildung der Migranten und Migrantinnen seien weitere Schritte in diese Richtung. Es gehe gleichzeitig auch um verstärkte Kindergartenangebote, die Einführung von Ganztagschulen und den Verzicht auf ein gegliedertes Schulsystem, eine andere Ausbildung für Lehrkräfte, die nicht nur in einem Fachgebiet spezialisiert sein sollten, sondern auch auf pädagogischer Ebene und um stärkere Investitionen und mehr Finanzmittel für frühkindliche Unterstützung (Implementation 2006).

Die im Muñoz-Bericht unter der Perspektive der Menschenrechte zusammengefassten Analysen korrelieren in beeindruckender Weise mit den Ergebnissen internationaler Vergleichsuntersuchungen. Zwar steht hinter den OECD-Untersuchungen primär ein ökonomisches Interesse, gleichwohl haben die vorgelegten Ergebnisse in der gesellschaftlichen Diskussion längst die engeren Grenzen des ökonomischen Diskurses überschritten und in erheblichem Maße soziale Fragen aufgeworfen, die mit ökonomischen in einem interdependenten Verhältnis stehen.

### **Perspektiven zwischen Beschränkung und Aufbruch**

Im Rahmen einer Sonderstudie im internationalen PISA-Kontext wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Schulerfolge von Migrantenkindern von denen einheimischer Schüler/-innen unterscheiden (OECD 2003). Im Ländervergleich erwies sich Deutschland als ein Land, in dem Migrantenkinder der zweiten Generation geringere schulische Erfolgchancen haben, als die der ersten Generation von Einwanderern. Im Rahmen der Schichtenskalen, die im Bereich von Schulleistungsuntersuchungen eingesetzt werden, werden Jugendliche aus Migrantenfamilien eher im unteren Bereich verortet. Dies bedeutet, dass hier soziale Probleme die der Migration überlagern bzw. verstärken. Zwar kommen Baumert und Schümer im Rahmen einer Analyse der PISA-Daten zu einem Ergebnis, das eher die Sprachkenntnisse in den Vordergrund stellt: „Für die Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind primär weder die

soziale Lage der zugewanderten Familien noch die Distanz zur Majoritätskultur als solche verantwortlich. Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem Bildungsgang angemessenen Niveau.“ (Baumert/Schümer 2001, S. 199). Deutlich gemacht werden muss in diesem Kontext aber, dass der sprachliche Anschluss in der Schule und die soziale Herkunft in engem Zusammenhang stehen. Die in der Schule übliche Sprache liegt näher an der Schriftsprache, als an alltagssprachlichen Praktiken. Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern lernen entsprechende Sprachvarianten in erheblich größerem Maße zu Hause, als dies bei Kindern aus bildungsferneren Elternhäusern der Fall sein kann (Gogolin et al. 2003, S. 51). Da Zugang zu Bildung in Deutschland eine hohe Korrelation zum sozialen Status hat, ist also auch hier ein Zusammenhang zu sehen. Gleichzeitig liegt es in der Verantwortung der Bildungspolitik, durch entsprechende Förderung für ein adäquates Sprachniveau zu sorgen.

Dabei sollte eine einseitige Defizitzuschreibung für Migranten und Migrantinnen unterbleiben. Auch unter Migranten und Migrantinnen gibt es eine Statusdifferenzierung und soziale Schichtung, was häufig vergessen wird. Außerdem kann bei verschiedenen Gruppen von erheblichen Selbsthilfepotentialen ausgegangen werden. Auch hier sollte gezielte Unterstützung ansetzen, nicht nur bezogen auf Vorschulbildung und Ganztagschule, sondern auch im Rahmen von Konzepten zweisprachiger Bildung (Gogolin et al. 2003, S. 56 ff.). Von der sozialen Benachteiligung im deutschen Schulsystem sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders betroffen. Zugewanderte leben häufiger als Nichtgewanderte in schwierigen ökonomischen Verhältnissen. Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Lage und der Realisierung von Bildungschancen lässt sich auch in anderen Ländern beobachten. Der Spielraum für die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungsmöglichkeiten wird allerdings in Deutschland besonders wenig genutzt. Die Institution Schule wäre prinzipiell durchaus in der Lage, hier Änderungen zu unterstützen (Gogolin et al. 2003, S. 13). Erklärungsmuster für den mangelnden Bildungserfolg von Migrantenkindern richteten sich lange Zeit auf Ursachen bei den Migranten und Migrantinnen selbst. Internationale Vergleichsstudien wie PISA und IGLU lassen nun den Schluss zu, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland erheblich weniger Förderung erfahren, als dies in vergleichbaren Ländern der Fall ist. Auch zeigt sich, dass es nicht hinreichend ist, auf frühe Förderung und die Grundschule allein zu schauen, denn die Sekundarstufe I scheint viele Probleme noch einmal zu vertiefen (Lehmann et al. 2002).

Der Umgang von Teilen der deutschen gesellschaftlichen Eliten mit den PISA-Ergebnissen erscheint keineswegs konstruktiv, wie mit den Reaktionen auf den Muñoz-Bericht deutlich wird. Auch die Reaktionen eines Teils der Hamburger Bevölkerung auf geplante Reformen des Schulsystems in der Hansestadt drücken ein erstaunliches Beharrungsvermögen aus, obwohl hier sogar das gesamte Parlament inzwischen die Reformen stützt. Ein Indikator für die großen Schwierigkeiten beim Abbau sozialer Benachteiligungen ist die Tatsache, dass viele Entscheidungsträger im Lande diesbezüglich schon mit wenig zufrieden sind. Die „Initiative neue soziale Marktwirtschaft“, ein Think Tank, der von der Unternehmervereinigung

Gesamtmittel finanziert wird und sich massiv für „private Initiative“ im Bildungsbereich stark macht, schreibt kleine Verbesserungen der ersten Jahre nach PISA unter der Überschrift „Heilsamer PISA-Schock – nahezu durchweg Verbesserungen“ ganz groß (Initiative 2006). Ändern muss sich der Blick auch der Eliten auf diese Gesellschaft, die gerade im Globalisierungsprozess erheblicher Kohäsion bedarf.

## Literatur

- Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003):** Bildungsarmut. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21–22(2003), S. 12–18.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.
- BMBF (2004):** Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin, S. 55–58.
- Bos, W. et al. (Hg.) (2004):** IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg 2004, S. 28; veröffentlicht unter: <http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary459/Kurzversion-IGLU-E-LV.pdf>, 22.06.2010.
- Edelstein, W. (2007):** Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In: Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S.123–133.
- Gogolin, I./Neumann, U. et al. (2003):** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn.
- Implementation (2006):** 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 (13–21 February 2006).
- Initiative (2006):** Initiative neue soziale Marktwirtschaft: „Heilsamer PISA-Schock – nahezu durchweg Verbesserungen“, veröffentlicht unter: [http://archiv.insm.de/Umfragen\\_\\_\\_Studien/Studien/Studien/Bildungsmonitor\\_2006\\_-\\_Neue\\_Bildungsstudie\\_der\\_INSM.html](http://archiv.insm.de/Umfragen___Studien/Studien/Studien/Bildungsmonitor_2006_-_Neue_Bildungsstudie_der_INSM.html), 22.06.2010.
- Krappmann, L. (2007):** Vorwort. Der Besuch von Vernor Muñoz-Villalobos: Eine menschenrechtliche Perspektive auf das deutsche Bildungswesen. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 9–17.
- Kraus, J. (o.J.):** Der UNO-Querulant aus Costa Rica. Kommentar zum Bericht des UNO-Beauftragten Vernor Muñoz; veröffentlicht unter: <http://www.lehrerverband.de/querul.htm>, 22.6.2010.
- Lehmann, R. et al. (2002):** Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- OECD (2004):** Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland. München, S. 64.
- OECD (2010):** Bildung auf einen Blick 2003, S. 19, veröffentlicht unter: [http://www.bmbf.de/pub/20030916\\_eag\\_langfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/20030916_eag_langfassung.pdf), 22.06.2010.
- Prenzel, A./Overwien, B.(2007):** Der Besuch des Sonderberichterstatters und das Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion. In: Overwien, B./Prenzel, A. (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 21–33.
- Sonderschulen (2008):** „Sonderschulen in der Kritik Deutschland unterzeichnet Behindertenkonvention – und sperrt 86% besondere Kinder aus Regelschulen aus“. In: die Tageszeitung, 01.08.2008.
- Stoiber, E. (2006):** Rede des Vorsitzenden der Christlich-Sozialen Union. Ministerpräsident Dr. Edmund Stoiber, MdL, 1. März 2006 Dreiländerhalle in Passau.
- Weiß, M./Steinert, B.(2001):** Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 430–454.

## Dr. Bernd Overwien

geb. 1953; Promotion über beruflichen Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua (Berlin); Habilitation über Informelles Lernen (Oldenburg); seit 2008 Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Uni Kassel.